

Lezing afscheid S.T. Hiemstra, 17-02-2006

Scholenschemering

Jan Dirk Imelman

Onlangs verschenen onder de titel 'Steeds minder leren' essays over 'De tragedie van de onderwijshervormingen'. De kritiek, in dit boek en ook elders wel geuit, luidt: er wordt steeds minder geleerd. Dit *minder* leren gaat, paradoxaal genoeg, vergezeld van de goede *bedoeling* kinderen het leren te leren. Opnieuw een paradox, want leren is immers geen *doel* maar principieel *middel*: alleen door te leren wordt je een zelfstandig, zelfverantwoordelijk lid van de samenleving. Zo zet het zogenaamde *nieuwe leren* onderwijs op z'n kop, en verdwijnt een pedagogisch thema bij uitstek, namelijk: wat moet men weten en kunnen om je als volwassen persoon te kunnen gedragen. Het leerplan geeft een pedagogisch te verantwoorden antwoord op deze pedagogisch relevante 'wat'-vraag. Het 'nieuwe leren' laat het leerplan als pedagogisch vraagstuk echter links liggen. De termen 'canon' en 'leerplan' zijn uit, behalve in kringen die zich daarover zorgen maken.

In dit halve uur laat ik aan twee eeuwen onderwijsgeschiedenis zien hoe het de pedagogische denktradities inzake de rol van het leerplan vergaan is. Met de vrij recente opkomst van het nieuwe leren en de daarin begrepen verwaarlozing van het leerplan dreigt de school haar hart te verliezen. Daaraan helpen noch uitspraken van de huidige minister over het einde van het studiehuis, noch de hypocriete oproep van de Onderwijsraad om in het vervolg onderwijsvernieuwingen eerst eens op hun effectiviteit te gaan toetsen voor je ze gaat invoeren. Dat had die raad al veel eerder kunnen bedenken.

Over leerplan en goed onderwijs heeft Hiemstra zich altijd al uitgesproken, ook binnen de muren van zijn school. En dan om leerplan- en onderwijsprincipes die vooral ook betrekking hebben op de gang van zaken op zijn school. Ik geloof dat Lyndensteyn met zijn soort opvattingen wel iets gedaan heeft. Mijn verhaal gaat echter niet in het bijzonder over uw school maar over de staat van het Nederlandse onderwijs *in het algemeen*.

Toen het leerplan nog vanzelfsprekend was

Rond 1800 beseft men dat onderwijs natievormend kan zijn. Onderwijsmensen en politici voelen zich één in de geest van de nationale onderwijswet van 1806. Daaruit ontstaat de openbare school. De school zal bij de vorming van nationaal besef een belangrijke rol gaan spelen. Burgerschap is het doel. Het onderwijs gaat uit van een vrijzinnig, algemeen christendom. De machthebbers creëren een nieuw soort informele, boven geloofsverdeeldheid staande, staatsgodsdienst, gebaseerd op christelijke verlichtingsdenkbeelden. Leerstellig godsdienstonderwijs hoort thuis in de privésfeer.

Maar de nieuwe wetgeving krijgt te maken met een weerspannige praktijk. Met de creatie van een openbaar schoolwezen haalt men namelijk een bijzonder probleem in huis. Katholieken, stromingen binnen het calvinisme en joden blijken zich weliswaar mét de overige Nederlanders leden van één natie te voelen, maar de behoefte aan het overeind houden van een *eigen* pedagogische omgeving strijdt met de idee van een openbare school *voor iedereen*. Niet het principe van een algemeen leerplan geeft aanstoot, als wel de overtuiging dat 'eigen' kinderen dagelijks met kinderen uit andere gezindten zouden moeten verkeren. De confessionele groeperingen stellen zich politiek op en gaan de schoolstrijd aan. Die wordt na een eeuw beslecht. De onderwijsvrijheid is in 1920, en nog steeds, een feit.

Ondertussen wist men rond 1800 wél wat de inhoud van het leerplan moest zijn. Aanleiding voor verwarring over de canon en het leerplan was er niet. Het ‘bijzondere’ van het door velen wenselijk geachte bijzonder onderwijs lag slechts in marginale zaken: bidden en zingen van geestelijke liederen in schooltijd, godsdienstonderwijs en soms verschillen in ‘teneur’, bijvoorbeeld in het vak geschiedenis.

Mede dankzij de Verlichtingspedagogen en -filosofen bij uitstek: de *Encyclopédistes*, kwam in de 19^{de} eeuw binnen het internationale pedagogische discours de vraag naar de verhouding tussen cultuur en natuur in de opvoeding in het centrum te staan. Anders dan in ons land leidde dit vraagstuk in het Duitstalige Midden-Europa en in het negentiende-eeuwse Amerika, waar men aan *nation building* moest doen, tot een pedagogiek waarin de cultuur zélf onderwerp van reflectie, analyse en pedagogische keuze was. Het inzicht dat naast benutting van de *natuur* (in de zin van: de ontwikkelingsmogelijkheden van een kind) *cultuur* noodzakelijk is om de vorming te doen slagen, is nooit meer te ontkennen.

In de negentiende eeuw was in ons land van een dergelijke worsteling om een natie te worden, geen sprake. De vormende rol van de cultuur en wat daarvan in het leerplan thuis hoorde, stond niet ter discussie. Wat onder Nederland en Nederlands verstaan werd, was betrekkelijk vanzelfsprekend. En zo beroerde sinds ongeveer 1800 tot in de jaren vijftig van de twintigste eeuw bijna elke onderwijsvernieuwing de Nederlandse school *alléén op didactisch gebied*. Het *leerplan* bleef steeds zijn vanzelfsprekende positie behouden.

Dat nog tot in de jaren zestig van de twintigste eeuw het leerplan vanzelf sprak, blijkt o.m. uit de langdurige populariteit van de *Leidraad van de Derde Hoofdinspectie*. Daaruit was te halen wat leerlingen op de lagere school, afhankelijk van het leerjaar dat ze volgden, moesten weten en kunnen.

De opkomst van de wetenschappelijke pedagogiek en het leerplan

Ondertussen is in ons land vanaf 1900 de universitaire pedagogiek opgekomen. De pedagogische beroepsopleiding bij uitstek, de kweekschool, plukt daarvan in toenemende mate de vruchten. Ook in deze fase van verwetenschappelijking van de pedagogiek wordt het leerplan nog steeds niet herkend als politiek, maatschappelijk en pedagogisch vraagstuk. Reflectie op basis van vragen als: hoe waardevol (en waarom dan) is deze of gene leerstof voor de vorming van de nieuwe generatie, blijft uit. Binnen de pedagogische wetenschap en in de pedagogiek als opleidingsvak is de verhouding van cultuur en natuur alleen op theoretisch niveau een thema.

Toonaangevende wetenschappers van toen zijn Kohnstamm en Waterink. Frappant is hun psychologische interesse: beiden hebben als onderzoeksthema het *denken*. Tijdens het *Interbellum* en de tien, vijftien daarop volgende jaren wordt mede dankzij hen ‘leren denken’ een item. Onder invloed van de Amsterdamse denkpsychologische school van Kohnstamm kwam, vooral op de kweekschool, maar ook binnen de middelbare akten- en universitaire lerarenopleiding, het vraagstuk van wat denken is en kán meer en meer in de belangstelling. Kohnstamm meende dat het denken onder andere door stillezen te oefenen was. Hij noemde intelligentie opvoedbaar.

Voor hem en vele andere onderzoekers gold dat de zogenaamde aansluitingsproblematiek hét probleem was. Een deel daarvan meenden ze op te kunnen lossen door school- en vakkenkeuze uit te stellen. De opvatting dat kinderen zich het beste kunnen ontwikkelen naar

aanleg (vermogen), tempo en belangstelling heeft gedurende de tweede helft van de twintigste eeuw de wind mee gekregen. De *Nota Rutten* uit 1951, een eerste stapje richting *Mammoetwet* en als zodanig een voor het landelijke onderwijsbeleid belangrijk stuk, getuigt er reeds van. Achteraf blijkt Ruttens pleidooi de ouverture te hebben gevormd van een opera van Wagneriaanse proporties. Een opera met als laatste akte: de ‘Dämmerung’ van een complete wereld, de wereld van het huidige onderwijs. Natuurlijk is het, pedagogisch gesproken, plausibel om met individuele aanleg en belangstelling (zeg: met de natuur) van het kind rekening te houden. Maar deze opvatting, met haar uitwerking op de terreinen van ‘uitstel’ en ‘(vakken)keuze’, is, zonder een nadere bepaling van de verhouding tussen natuur en vormingsinhoud, eenzijdig. Het centraal plaatsen van de ontwikkelingsmogelijkheden miskent namelijk dat kinderen, om adequate volwassen cultuurdragers te kunnen worden, vaak moeten woekeren met hun talenten en extra aandacht nodig hebben als het gaat om leerstof waar ze in eerste instantie minder in geïnteresseerd zijn. Aan de optimistische ‘ontwikkelingspedagogiek’ kleeft tevens de verkeerde gedachte dat kinderen altijd belangstellingen hebben en dat je dáárvan uit zou moeten gaan. Kinderen hebben in het algemeen echter pas belangstelling als deze ooit door anderen of door iets anders bij hen gewékt is!

Hoe kindgericht de pedagogisch wetenschappelijke interesse ook was, hoe onverschillig ze ook stond tegenover het leerplan, ze liet de positie en de rol van dat leerplan wél onverlet. Vrij zwevende onderwijsvernieuwing, en dan begrepen in haar primitiefste vorm, kwam in ons land en daarbuiten tot voor ongeveer 1970 nauwelijks voor. Met ‘vrij zwevende opvoeding’ bedoelen we een *laissez faire*-achtige vorm van onderwijs waarin, mede door de afwezigheid van algemeen vormend en/of beroepsvoorbereidend leerplan, de individuele ontwikkeling, gevoed door *persoonlijke belangstellingen*, tot volle ontplooiing kan komen. Die vorm van ‘negatieve’ (= niet ingrijpende) opvoeding treft men in deze extreme vorm slechts bij hoge uitzondering aan.

‘Ik ben o.k., jij bent o.k.’: uitdrukking van een nieuwe tijdgeest. De desavouering van het algemeen vormende leerplan: 1960 - nu

Ondertussen zijn er gedurende de laatste veertig jaren veranderingen opgetreden in de Nederlandse samenleving die qua omvang en inhoud hun weerga in de geschiedenis niet kennen. Die veranderingen hebben binnen het tijdvak van één generatie geleid tot een (nog steeds voortschrijdende) afbraak van traditie. Op zich is natuurlijk elke levende cultuur aan veranderingen onderhevig; soms, echter, lijkt een cultuur op drift te slaan.

De zuilen verdwenen dermate snel en volledig dat wet- en regelgeving de daarmee gepaard gaande maatschappelijke ontwikkelingen niet konden volgen. De bloeiende rooms-katholieke kerkprovincie van weleer veranderde in een hedendaags missiegebied. Protestantse kerken liepen leeg. Bijzondere en openbare scholen werden samenwerkingsscholen. Is de dagelijkse samenlevingspraktijk ontzuild, de achter die praktijk aan lopende *wet- en regelgeving* kent de verzuiling nog wel. En nu sinds kort het besef doordringt dat er een compleet nieuwe zuil is geïmmigreerd, rijst de vraag hoe men daarmee, o.a. binnen het onderwijs, om moet gaan. (Aan het eind besteed ik nog even aandacht aan deze vraag.)

De jaren zestig tot en met tachtig lieten de opkomst zien van de ‘hm, hm’-psychologie van Rogers en de op biologische behoeften gebaseerde ‘humanistische psychologie’ van Maslow. Beide goed voor het bevorderen van de ik-ideologie, misschien wel vooral in de zojuist gesecculariseerde massa’s. In de pedagogische praktijk rotzooide men op soms rampzalige wijze wat aan in naam van anti-autoritair onderwijs, stelden extreem politiek-linkse groepen

kleuters bloot aan zogenaamde *Kinderladen*-experimenten en probeerden zekere elitaire groepen onder de vlag van sektarische ideologieën als die van de Bhagwan een soort 'Iederwijs-praktijk' *avant la lettre* uit. 'Ik ben o.k., jij bent o.k.' is een etiket dat je inmiddels kunt plakken op het ethos van zeer veel huidige Nederlanders die misschien nog net niet bejaard zijn. Dat ethos luidt: alles is betrekkelijk, ieder heeft een zinvolle en interessante mening, iets beter weten is sociaal onaanvaardbaar enzovoort.

Natuurlijk raakte ook het onderwijs doordeesemd met het ethos van deze tijdgeest. Het treedt steeds massaler aan de dag in het gewaad van de zogenaamde onderwijsvernieuwing. De klassieke, tot in de jaren zeventig betrekkelijk marginale vernieuwingsscholen (Montessori, Jenaplan, Dalton) zijn inmiddels fors in aantal toegenomen: een symptoom van diezelfde ontwikkelingen in de geest der tijd. Maar ook buiten de met naam en toenaam bekende reformpedagogische scholen zijn ideeën over adaptief onderwijs en het constructivisme (het 'nieuwe leren' dus), verwant aan didactische ideeën van de genoemde vernieuwingsscholen, wijd verbreid geraakt. Al die ideeën laten zich goed verenigen met het ego-gecentreerde levensgevoel. En al deze concepties en ideeën staan in hoge mate onverschillig tegenover de zaak van het leerplan.

Arm arm leerplan. Vakkenpaketten, nieuwe, aan de waan van de dag georiënteerde, studieprogramma's in het beroepsonderwijs, niet op elkaar aansluitende examenprogramma's van scholen als mavo en havo (bedoeld om doorstroming mogelijk te maken), het implementeren en daarna weer afbreken van schoolsystemen en leerwegen, het nu eens afvoeren en dan weer opvoeren van vakken: het is gedurende zo'n veertig jaar aan de orde van de dag en sinds ongeveer 1980 gaat dat ook nog eens steeds sneller.

De Mammoetwet kwam, en ging. De middenschool was een nog korter leven beschoren. Kleuterschool en lagere school werden opgeheven ten faveure van de basisschool (omdat men meende (meent) dat er sprake is van een 'doorgaande of ononderbroken ontwikkeling' - wat discutabel is). De middelbare akten-opleidingen werden opgeheven en vervangen door lerarenopleidingen zonder (cultuur)pedagogiek en filosofie. Sinds de jaren zestig *ontpedagogiseerde* de kweekschool zich, al kreeg ze juist de 'p' van 'pedagogisch' in haar nieuwe naam (eerst PA, later PABO). Ze is tegenwoordig een slappe, algemeen maatschappelijke opleiding, onder anderen toegankelijk voor abituriënten van volstrekt willekeurige mbo-leerwegen. Na de mislukte middenschool kwam de basisvorming. De afbraak van eerst ulo, dan mavo en eerst ambachtsschool, dan lts gaf ruimte aan het stichten van het vmbo. De pre-Mammoetachtige herziening (eind jaren '90) van het examenprogramma van HAVO en VWO lijkt een stap richting *traditie* te zijn; ze wordt echter, gek genoeg, gekoppeld aan een *vernieuwing*, genaamd het studiehuis. Ondertussen werden en worden *tot op vandaag* willekeurig vakken af- en opgevoerd. De toonaangevende ideeën over onderwijzen en leren in de lerarenopleidingen, later ook door het ministerie en inspecties uitgedragen, berusten op modieuze, wetenschappelijk ongefundeerde leerpsychologieën.

In een onthullende publicatie - een witte raaf binnen de onderwijskundige literatuur - geeft de Groningse hoogleraar in de onderwijskunde Van der Werf inzicht in de verwordingverschijnselen van het 'nieuwe leren'. Hiemstra besteedde er al eens aandacht aan in *Skoalle en thús*. Pijnlijk is het te lezen dat in ons land wetenschappelijk onderzoek naar effecten van al dit 'nieuwe leren' ontbreekt. En dat terwijl internationaal onderzoek laat zien dat juist 'gewoon léren' en niet het nieuwe leren effectief is. Bijzonder verontrustend vindt Van der Werf de kritiekloze omarming van de 'nieuwe leren'-filosofie door KNAW en NWO.

De laatste instantie subsidieert eigenlijk alleen maar onderzoek waarbinnen hypothesen en operationaliseringën geformuleerd worden die betrekking hebben op het ‘nieuwe leren’. Vergelijkend onderzoek tussen ‘nieuw’ en ‘gewoon leren’ gaat men uit de weg.

Omdat echt wetenschappelijk onderzoek ontbreekt, aldus Van der Werf, “bestaat het grote risico dat toekomstige generaties leerlingen worden blootgesteld aan slecht onderbouwde onderwijsexperimenten, met mogelijk schadelijke gevolgen voor hun toekomst.” Sommige onderwijswetenschappers willen dat kennelijk best op hun geweten hebben. Zo verzuchtte Wijnen, een van de toonaangevende adviseurs inzake het onderwijsbeleid, in een discussie met mij in een radioprogramma (ergens in 1998, toen door mij de invoering van het studiehuis onder kritiek gesteld werd): “Gun ons toch eens een jaar of tien experimenteren in het onderwijs”. Naïef? Gewetenloos? We zijn het duidelijk met Van der Werf eens als zij zegt dat veel kinderen reeds zijn “overgeleverd aan het nieuwe leren. Het is voor hen te hopen dat hun ouders ... in staat en bereid zijn hen te helpen om *zo de tekorten van de school te compenseren*” (p. 40) (curs. JDI). Het is precies deze constatering die mij, vlak voor en na de invoering van het studiehuis eind jaren '90, in diverse publicaties en debatten deed verzuchten dat vele Nederlanders de *lasten* van het ‘nieuwe leren’ zullen dragen, en wel vooral kinderen uit allochtone en lagere sociale milieus. Daar kunnen ouders deze ‘reparerende’ rol nu eenmaal lang niet altijd spelen.

“Nog erger” dan “verbijsterend” is het - ik geef Van der Werf weer het woord - dat de KNAW in haar advies uit 2003 voorstelt om de eindtermen van de examenprogramma’s aanzienlijk te reduceren. Ze “zouden teveel het curriculum domineren en tot een frequente toetsing leiden, hetgeen duidelijk niet past binnen de visie van het ‘nieuwe leren’” (p. 10/11). Een aanlokkelijk geluid voor schoolmanagers. Velen van hen zien examinering maar als een lastige vorm van controle. Hoe groot, zo kan men zich afvragen, is toch de macht van de *incrowd* van de onderwijskundige advies- en beleidskern in Nederland als we zien dat het ‘nieuwe leren’ zich al enkele jaren als een olievlek verspreidt over het onderwijsveld? In het zojuist genoemde KNAW-advies en in alle andere door mij opgesomde gevallen, waarvan het studiehuis en het ‘nieuwe leren’ dus de nieuwste zijn, ontbreekt het inzicht dat naast het lerende kind (en de onderwijzende docent) het leerplan als voertuig van de vorming moet worden gezien. Vorming vraagt om een leerplan dat in algemene eindtermen, examenprogramma’s en dergelijke kan worden samengevat. En dat is wat anders dan een subjectief gekozen studieprogramma.

De remedie en haar kans op succes

De meeste toonaangevende pedagogen in verleden en heden zien de pedagogische praktijk als: *kinderen inleiden in cultuur*. Door geen hunner werd de pedagogische praktijk ooit *versmald* tot begeleiding van de kinderlijke ontwikkeling op basis van de kinderlijke belangstelling. De richting bepalende idee van het westerse vormingswezen is al heel lang de *mondige mens* – natuurlijk naar plaats en tijd ingevuld. In de klassieke schoolpedagogische praktijk gaat het er steeds weer om evenwicht te vinden tussen *führen* en *wachsen lassen*. Dat vraagt kinder-, leer- en ontwikkelingspsychologisch inzicht. Het vraagt ook om inzicht in de vormende waarde van de *cultuur* én in wat de cultuur (het *cement van samenleving*) ‘voor zichzelf vraagt’. Daarnaast moeten docenten de aard van de te leren kennis kunnen beoordelen. Per vakgebied verschilt nu eenmaal de soort kennis. Inzicht in die verschillen tussen vormen van kennis is weer nodig om te kunnen bekijken hoe men *didactisch* met de ene soort en met de andere soort kennis omgaat in relatie tot de talenten (of het gebrek daaraan) van de kinderen.

Het zijn deze psychologie, maatschappij- en cultuurfilosofie, en dit inzicht in de soorten kennis die, tezamen met de vakdidactiek en de vakken zélf (taal, rekenen, zaakvakken, vreemde talen), de kern van professionele pedagogische opleidingen zouden moeten uitmaken. Tot in de jaren '60 was hiervan door de bank gesproken inderdaad sprake. Maatschappij-, cultuur en kennisfilosofische problemen rond het thema 'leerplan' kwamen binnen de vakonderdelen historische en wijsgerige pedagogiek aan de orde. Ongeveer gelijktijdig met de opheffing van de mo-opleidingen (waaronder die van de pedagogiek) zijn deze vakken echter ook uit de hbo- en universitaire opleidingen verdwenen.

Aan de vakken zélf (Nederlands en andere talen, rekenen, zaakvakken) wordt in de opleidingen eveneens steeds minder aandacht besteed. Ik ken een school waar men pas aangestelde jonge docenten bijlessen in hun vak geeft!

Het ergste is de pedagogiek er aan toe. Als oorspronkelijke vaktaal van de professie is ze inmiddels vrijwel non-existent. De pedagogiek is als vak, en daarmee als professionele taal, geminimaliseerd. In vele opleidingen en op vele scholen heeft men het alleen nog maar over leren (lees: over het 'nieuwe leren') als subjectieve activiteit. Men heeft het over de leerling als lerend subject dat zelf zijn leren stuurt. Men stelt (én wenst) dat de leerling al lerende zelf kennis creëert. Men spreekt over de leerling als bron van zijn eigen kennis. En men gelooft dat hij tot leren gebracht wordt 'omdat hij het zelf wil'.

Een goede praktijk van onderwijzen en leren berust echter op een complexe analyse. De grondvraag van elke onderwijsleerpraktijk is: 'wat' moeten we 'aan wie' 'wanneer' en 'hoe' leren, en 'waarom' vinden we dat (we *dat* aan *hun nu* op *deze manier* moeten leren)? Die vraag is te beantwoorden als we beseffen dat het in die praktijk gaat om het volgende.

Er zijn leerlingen en er zijn docenten. Zij zijn ieder op een bijzondere manier actief: docenten proberen leerlingen op te roepen tot en hen te begeleiden bij het leren. Leerling- en docentactiviteiten berusten op doelen en middelen. Onderwijs is pas geslaagd als leerlingen geleerd hebben waarin zij zijn onderwezen. Onderwijs en leren vragen om een goede pedagogische atmosfeer. Daarom moeten docenten weten dat er bedoelde en onbedoelde invloeden werkzaam zijn, en dat contextuele voorwaarden het onderwijs positief of negatief beïnvloeden (denk aan orde, gezinsachtergronden, maatschappelijke onrust). Didactisch handelen vraagt om: wekken van belangstelling en rekening houden met psychische, sociale en biotische mogelijkheden en rijpheden van leerlingen. Inleiden in kennis en helpen bij het ontwikkelen van daarop berustende vaardigheden (kortom: opvoeden in de klassieke betekenis van het woord) verschilt van indoctrineren, memoriseren, drillen, dressereren. Het heeft echter ook niets te maken met waar het nieuwe leren voor staat. In al deze gevallen gaat het om ('neervoeden': een beeldende term van Nieuwenhuis).

Onderwijzen ín en het leren ván leerstof (breed genomen) vormen in wederkerige afhankelijkheid en dus steeds in samenhang, een bijzondere praktijk. Al zijn leerlingen en docenten als persoon evenwaardig, in hun verantwoordelijkheden zijn ze allesbehalve gelijk. Docenten zijn aansprakelijk voor het bevorderen van de verantwoordelijkheid van leerlingen voor hun eigen leren. Dit verschil in verantwoordelijkheid maakt de onderwijsleerpraktijk *asymmetrisch*.

De onderwijspraktijk als vorm van communicatie verschilt dus nogal van andere vormen van communicatie. Bij een gesprek, het bedrijven van liefde, volleyballen, gezamenlijk kamperen gaat het om vormen van communicatie die, gerekend naar de verantwoordelijkheden van de

deelnemers, in principe symmetrisch zijn. Binnen de pedagogische communicatie speelt echter een ‘derde ding’, de leerstof, mede een hoofdrol. Leerstof is niet iets dat louter en alleen in een dialoog tussen docenten en leerlingen bepaald wordt. Leerstof is afgeleid uit een leerplan. En het leerplan is afgeleid uit een analyse van de cultuur in het perspectief van een tweezijdige vraag: a. welke aan de cultuur te ontleen ‘inhouden’ zijn het waard om als kennis en vaardigheden ‘ingezet’ te worden bij de vorming van dit kind, deze soort kinderen, die generatie; en b. wat dienen kinderen eigenlijk te leren opdat de cultuur blijft voortleven (en kan veranderen zonder ontwricht te worden).

Op deze manier spreekt men echter nauwelijks meer over onderwijzen en leren. Ik herhaal nog maar even hoe de vlag er vandaag bij staat. In feite, zo zei ik enkele ogenblikken terug, is de pedagogiek als vaktiaal passé. Op lerarenopleidingen en scholen heeft men het over het nieuwe leren. Leren is volgens dat nieuwe credo een subjectieve activiteit: de leerling stuurt zelf zijn leren, creëert al doende zo kennis. Hij is de bron van zijn eigen kennis en wordt tot leren gebracht ‘omdat hij het zelf wil’. Het leerplan is een non-entiteit aan het worden. Examen- en vakvijandigheid zijn de complementaire kanten van de theorie en praktijk van het kindgecentreerde nieuwe leren. Het enig werkzame geneesmiddel tegen deze pathologische ontwikkelingen zou zijn: de revitalisering van klassiek pedagogisch denken op alle niveaus binnen het onderwijs. De kans daarop is nul, denk ik. En wel omdat er ook nog eens geheel andere ontwikkelingen zijn die de kansen op herstel van pedagogisch verantwoord onderwijs verslechteren. Welke?

In navolging van en soms vooruitlopend op Europees (niet democratisch-politiek gecontroleerd) beleid heeft de Haagse overheid via wet- en regelgeving het fantoom van de marktwerking opgeroepen. Naast andere *diensten* (spoorwegen, telefonie, energie) onttrekt men ook het onderwijs meer en meer aan de oorspronkelijke ‘*verantwoordelijkheid van de samenleving*’. Dat is een breuk met de geschiedenis. Sinds de Verlichting werd onderwijs immers als een *zorg van de samenleving* begrepen. Heilloze, door de overheid bevorderde, schoolconcentraties, hebben de mogelijkheden voor die zorg uitgehold. Concentratie roept hiërarchische kringen van management op die navenant minder weten wat goed onderwijs inhoudt. In die kringen weet men zelden hoe nauw het luistert om onderwijzen en leren op een professionele manier op elkaar af te stemmen. Het verval van de condities voor goed onderwijs wordt versterkt omdat schoolmanagers, meebuigend met de huidige liberalistisch-kapitalistische stormwind, vooral in economische termen denken. De klassiek pedagogische denkvorm is hun vreemd. Zij begrijpen en beschrijven onderwijs- en leeractiviteiten in termen van product, output, kosten-batenanalyse, kwaliteitsvergelijking en dergelijke. Dat levert geknoei op met begrotingen en gesjoemel met aan leerlingen te stellen eisen, met cijfers en examenresultaten. En roept ook misbruik van aanstellings- en ontslagregels op. Hun economische denktrant en aanpak komt mede tot uitdrukking in de sinds medio de jaren negentig groeiende wanverhouding tussen salarissen van de niet/nauwelijks onderwijzende topfunctionarissen en de echte ‘onderwijzers’ op de werkvloer. Omdat de onderwijzende teams inmiddels voor een steeds groter deel gaan bestaan uit docenten met een inadequate opleiding (tengevolge van het ont-pedagogiseren en ‘ont-vakken’ van de beroepsvorming), is er ook op dat niveau sprake van een vorm van professionaliteit die steeds minder weet heeft van de schoolpedagogische vaktiaal (en van de desbetreffende ‘boekenkast’). Zij en het gros van de nieuwe elite van het management vormen een groeiende groep van niet-weters die uit de aard van hun niet-weten ontvankelijk zijn voor de ideologische luchtflitsen van wervend geformuleerde (leer)psychologieën (zoals die van het ‘adaptief onderwijs’ en die van het ‘nieuwe leren’) en voor het contextloos overwaarderen van ‘projectonderwijs’ en dergelijke. De ‘Iederwijs’-sprookjes tarten op deze punten met hun extreme vorm van ‘Vom Kinde aus’-

ideologie en -praktijk natuurlijk alles. Nog nooit heeft hét onderwijs en nog nooit hebben bepaalde onderwijsinstituten publiekelijk zó vaak in het beklagdenbankje gezeten als de laatste tien jaren.

Onlangs ingezet ministerieel beleid inzake de ‘autonomisering’ van scholen zal het onderwijs nog meer verzieken. Het ritselt al lang van extra cursussen en nascholingen die geen ander doel hebben dan het wat oudere onderwijzende personeel te herprogrammeren in termen van het ‘nieuwe leren’. En gelijktijdig worden de impulsen van jongere docenten ‘bekrachtigd’ in wat ze al op de opleidingen hebben meegekregen. Op gezag van, soms zelfs met disciplinaire maatregelen dreigende, schoolmanagers zijn docenten genoodzaakt propagandacursussen (over het ‘nieuwe leren’ en verwante dogmatiek) bij te wonen. Dergelijke bijeenkomsten worden verzorgd door particuliere ondernemingen. De daar werkzame gedrag- en sociale wetenschappers weten qua vernieuwing van wanten, maar zijn in pedagogisch opzicht meestal nullen.

In deze, in algemene zin aangeduide, verschijnselen is een veelheid aan pathologische implicaties begrepen. Zonder ze uitputtend te bespreken wijs ik op het commerciële belang van bij het onderwijs betrokken uitgevers om steeds weer nieuwe methoden, woordenboeken, audiovisueel en ict-materiaal enzovoort uit te geven. De SLO en het CITO zijn inmiddels op commerciële basis werkende instanties die zich steeds minder kunnen (blijven) verzetten tegen anti-pedagogische ontwikkelingen. Ook voor deze instellingen geldt: u vraagt, wij draaien. Universitaire onderzoekers van het onderwijs worden gelokt door geld, verstrekt door in wetenschappelijke zin corrupte subsidiënten als KNAW en NWO. (Ik herinner u aan wat ik uit de oratie van Van der Werf haalde.)

En verder zijn er de voor het (Haagse) beleid ongevaarlijke, op commerciële basis werkende, onderwijsadviesbureaus. De daarin werkzame sociale wetenschappers spreken allen *his masters voice*: de stem van het beleid dat hun advies nodig heeft. Wiens brood men eet, diens woord men spreekt. Overal rinkelt de kassa.

En dan de ouders. Velen van hen zijn inmiddels gaan geloven dat je scholen kunt beoordelen op hun prestaties op de manier zoals bijvoorbeeld de Consumentenbond producten beoordeelt. Scholen *maken* mensen, zo simpel lijkt het te zijn als men ouders de gelegenheid biedt om op basis van inspectierapporten, te vinden op internet, de ‘beste’ school te kiezen of te shoppen van de ene naar de andere.

Met het vragenderwijs bespreken van nog één implicatie neem ik, zoals beloofd, afscheid van mijn analyse van het Nederlandse onderwijs als ‘zieke man’. Wat staat de samenleving te wachten als ook de bijzondere islamitische zuil in het onderwijs is uitgegroeid tot een omvattend systeem van crèches, basisscholen en voortgezet onderwijs, terwijl inmiddels de samenleving als geheel niet meer weet waar haar pedagogische verantwoordelijkheid ligt? Immers, wat blijft er van die verantwoordelijkheid over als de overheid namens de samenleving steeds meer haar handen aftrekt van het onderwijs door scholen meer en meer autonomie te geven, door het leerplan te verkwanselen, door examenprogramma’s te minimaliseren, door het ‘nieuwe leren’ met zijn portfoliotoetsingen te bepleiten, door akkoord te gaan met het ontpedagogiseren van en het veronachtzamen van de vakken op de lerarenopleiding, ja, dat zelfs te bevorderen?

Onze samenleving maakt vandaag de dag - dankzij haar onderwijspolitiek, de door haar gefinancierde onderwijswetenschappelijke onderzoekers, de door haar en onder haar toezicht

oog verwaarloosde schoolpedagogische professie - haar pedagogische verantwoordelijkheid niet meer waar. Het nationale schoolwezen, tot in de jaren zestig een verantwoord vormingssysteem, raakt meer en meer in het ongerede. In ruim veertig jaren zijn traditionele schoolpedagogische denkvormen weggelekt. Slechts in de marge van het schoolpedagogische werkveld en in enkele leerplanbewuste levensbeschouwelijke kringen treft men nog pedagogisch denken en pedagogische praktijken aan (bijvoorbeeld bij de 'Heelmeesters', een landelijke groep van kritische docenten, en op Vrije Scholen, en op bijvoorbeeld 'De Driestar' in Gouda). Wie protesteren, voelen zich steeds vaker als roependen in de woestijn. Nog enkele jaren, en de stem van de pedagoog wordt in Nederland überhaupt niet meer gehoord.

Beetsterzwaag, 17-02-2006