

It 'nije learen' en Skoalle Lyndensteyn (II)

Sytze T. Hiemstra

De praktyk fan it 'nije learen'

Yn myn foarich artikel haw ik benammen op grûn fan Greetje van der Werf har oraasje besocht om dúdlik te meitsje dat wy ús troch de *sosjaal-konstruktivisten* en harren maatskiplike en teoretyske opfettings net yn 'e sek naaie litte moatte. Der sil folle mear ûndersyk komme moatte wêryn't de ideologyske ferûnderstellings fan it 'nije learen' falsifearre wurde kinne, of krekt oarsom, goed empirysk ûnderboud. Oer de *praktyk fan it 'nije learen'* of wat dêrfoar trochgiet, seit Van der Werf likegoed ferstannige dingen dy't mear as gewoanwei ús omtinken fertsjinje (2005a, 27-33). Dêrom dit ferfolchartikel.

Boppedat wol ik oannimlik meitsje dat *konstruktivisme* en it meltsjen fan *ûnderwiislear- en hannelingsplannen* absolút gjin freonen faninoar binne. En sokke plannen binne yn it spesjaal ûnderwiis ek fan grut belang.

Myn bydragen oer it nije learen slút ik yn in kommand nûmer ôf mei de fraach wêr't it wâl oer gean moatte soe yn it ûnderwiis.

Selsstannich learen en twadde-faze-ûnderwiis
Yn stúdzjehûseftige situaasjes mei in protte selsstannich learen komt it aksint gauris folslein te lizzen op stúdzjewizers, stúdzje-oeren, yndividueel wurkjen yn eigen tempo en (folle) *minder op klassikale útlis*. De learkrêft heart net langer dosint of ûnderwizer te wêzen: syn rol is devaluearre ta *begelieder, coach of sels ta surveillant*. Dat is fan dy gefolgen dat learlingen, no't se baas binne oer har 'eigen tiid', har gauris ferliede litte ta learen 'op it lêste momint'. En dat hâldt almeast in *oerflakkich* learen yn. Inkeld sil in learkrêft noch wolris klassikaal wat útlizze; fakentiids allinnich mar as in learling dêrom freget.

Net foar neat dat Pim Fortuyn silger it stúdzjehûs 'in gedrocht' neamde: 'Daar zitten de leerlingen in groepjes achter de pc kennis te vergaren en helpt de leraar zo nu en dan. De leraar is niet meer de grote verhalenverteller, maar de helper bij het opzoeken en vergaren van kennis. Welke idioot heeft dit bedacht? [...] De verhalenvertellers wordt [...] in het onderwijs de nek omgedraaid en daarmee de geboren onderwijzer' (2002, 61). Moai sein, sterke wurden. Soed er wier sa fier mis wêze? Nochal wat learkrêften hawwe gjin

fertrouwen yn sok selsstannich learen. Se besykje sadwaande, benammen yn in eksamenjier, om noch safolle mooglik te rêden mei in *frontaal-klassikale oanpak*.

Dêr komt noch wat by: eksamenprogramma's fan hafû-twû wolle dat learlingen *ûndersykfeardichheden* krije. Sokke *algemiene kompetinsje* moatte ûntwikkele en toetst wurde mei help fan saneamde praktyske opdrachten, dy't 'naar behoren' makke wurde moatte en ôftokene by ynlevering. Spitigernôch wurde dy opdrachten net 'echt' beoardiele. Wat 'naar behoren' is, wurdt wer o sa ferskillend oer tocht. De learlingen binne mei dêrtroch slim te motivearjen om de opdrachten op 'e tiid klear te hawwen. Sadwaande wurdt der om it libben fan it ynternet *kopiearre* en by in groepsopdracht wurde paragrafen ûnderling ferdield en letter *oaninoar plakt*. Mei *echt* selsstannich learen en de produksje fan *echte* kennis hat dat net safolle mear te krijen. Liket my ta ...

Yn de praktyk wol it yn de twadde faze dus noch net sa bot slagje mei it nije learen. Foar de basisfoarming kin itselde sein wurde. Wol is der mear omtinken foar *algemiene feardichheden* kommen. De fraach is oft soks echt wat opsmyt.

Selsstannich learen en de basisfoarming
Faaks is it krekt wol te tankjen oan it feit dat it nije learen bytiden net folle foarstelt, dat de *domeinspesifike kennis* - dus de kennis fan de skoalfakken - en *feardichheden* noch net yn de ûnderwâl bedarre binne. Prestaasjes op wiskundetoetsen en tekstbegryp Nederlânsk yn de *ûnderbou* bliuwe noch aardich gelyk oan dy yn it ferline. Sa hat bliken dien dat Nederlân ynternasjonaal sjoen op wiskunde, natuerwittenskippen en lêzen noch boppe de trochsneed skoart. Oan de oare kant docht bliken dat in grutter omtinken foar *algemiene feardichheden* yn de *ûnderbou* net ta hegere skoaren liede op dy feardichheden. Dat falt dus net ta. Ferlike mei Japan, Sjina en Korea skoare Nederlânske learlingen boppedat noch oanmerklik leger op toetsen foar dy feardichheden. En krekt yn dy lannen bestiet it kurrikulum noch foar it grutste part út it 'gewoane learen'! Dochs wat om yn 'e efterholle te hâlden!

Sit de winst fan it nije learen dan net krekt yn de *folle gruttere motivaasje* en *tanimmende stúdzjefeardichheden* fan de learlingen? Och, wie 't mar sa. As learlingen it fuortset ûnderwiis ynkomme, dan nimt de motivaasje yn de rin fan de tiid *hieltiten* wat mear ôf en by it nije learen noch wer wat mear as by it gewoane learen.

Stúdzjefoardichheden ferbetterje har net yn de earste jierren fan it fuortset ûnderwiis en binne ek net better as yn it ferline. Dat falt dus ek al net ta.

Dêr komt noch by dat de learlingen yn de boppebou flak foar de oergong nei de twadde faze *faker sitten* bliuwe en dat se in skoalle foar hafû (havo) en twû (vwo) *earder ferlitte*. Sûnt de twadde faze is de *ynstream yn bêtafakstudinten* yn it heger ûnderwiis ek noch ôfnommen. Boppedat blike de learlingen minder goed abstrakt redeneanje en abstrakte problemen oplosse te kinnen. In bettere oansluting op it heger ûnderwiis is net echt oantoand. En wie dat net krekt de bedoeling? It hert keart jin om yn it liif ...

Is ûnderwiisfernijing itselde as ûnderwiisferbettering?

Al yn 1997 wie Karel Stokking, no heechlearaar ûnderwiiskunde yn Utert, sa snoad dat er wiisde op gefaren fan de opgong dy't it saneamde *selsstannich learen* makke. De opfetting dat *klassikaal ûnderwiis of klassikale ynstruksje* ôfdien hawwe soe, achte er apekoal.

It opropfen fan in tsjinstelling tusken *klassikaal ûnderwiis en selsstannich learen* seach er net as in goed idee. Sterker: hy neamde it in folslein ferkearde diskusje. Hy ornearre al dat learlingen perfoarst net allegearre eksplisyt *learstappen* hoege te setten: 'Voor de zwakke leerlingen is dat waarschijnlijk teveel gevraagd, en voor de snelle leerlingen is het alleen maar remmend' (*Ibid.*, 1997, 29). Dat hiene wy sels ek betinke kinnen, omdat learlingen, as se har ferdjipje moatte yn alderlei learprosedueren, oan it learen sels amper mear takomme. Net it sette kinnen fan *learstappen* is beskiedend foar it learen, mar het feit 'dat hun leren voor hen zoveel mogelijke betekenis krijgt'. En soks is net samar yn *watfoar learmodel dan ek te setten*. Learlingen wurde earst goed *aktyf* as de *learkrêft* yn syn omgean mei de *learstof* harren *ferbylding* prikelet, har emosjoneel *rekket* en derfoar soargje kin dat de *learstof* as *weardefol* sjoen wurdt (*Ibid.*, 29). In goede *learkrêft* hat almeast it fermogen om *sokke driuwfearren op te roppen*. Dat kin fansels net sûnder organisaasje en foarm. Mar by einsluten giet it om it jaan kinnen fan *betsjutting* oan de *learstof*. Dat moat it *sintrale* perspektyf wêze. Eltse goede skoalmaster wit winliken djip yn syn hert dat it dêrom giet.

Nochal wat lju hawwe it nuveraardige idee dat *ûnderwiisfernijings* per definysje ek *ferbetterings* binne. It is krekt as yn 'e reklame: nij is altyd better. Dus ek yn it ûnderwiis. Oft it no giet om basisfoarming,

stúdzjehûs of de learwegen fan it fmbû (vmbo). Yn syn proefskrift rekkenet Klaas van der Veen (2003) ôf mei dy wûnderlike opfetting. It grutste part fan al dy saneamde ferbetterings wurde ynfierd sûnder foldwaande empirysk bewiis. Mei doelen dy't fierstente breed, te diznich en te ambisjeus binne (ferl. ek Sikkes 2003, 24).

Der binne fanselssprekkend dan ek in soad wjerstannen. Moatte dy allegearre negatyf wurdearre wurde? Men kin sokke wjerstannen neffens Van Veen ek hiel goed wurdearre as in utering fan *sûn ferstân*, basearre op jierrenlange ûnderfining. De pretinsje fan sosjaal-konstruktivisten dat se witte soene hoe't learen en lesjaan krekt yninoar sit, wiist er resolút ôf. En likegoed de kleem dat klassikaal lesjaan min wêze soe (*Ibid.*, 25-26). It liket him dan ek net goed ta dat fan in learkrêft as startbekwaamheid frege wurdt dat er 'vernieuwingsgezind' is. En dat er as in soarte fan amtner de 'fernijings' útfiert dy't oaren úttocht hawwe. Wat er wol kinne moat, sa seit Van Veen, is goed *neitinke* ('reflektearje') oer de *sin* fan *fernijing* (ferl. Sikkes, 27). En sa is it mar krekt.

Theo Bergen, heechlearaar ûnderwiiskunde te Nijmegen, seit yn syn ôfskiedsrede (18 maart 2005) winliken itselde. In wiis en ferstannich man dus. Lykas Van Veen ornearret er dat yngripende feroarings yn it ûnderwiis, lykas basisfoarming en it stúdzjehûs, faak trochfierd wurde sûnderdat fêststiet dat se ek echt ferbetterings binne. De *fernijings* dy't learaars op har board krije, binne betocht troch beliedsmakkers, dy't sokke feroarings almeast sels net trochfiere kinne: 'De doelen van de vernieuwing zijn vaak vaag en ambitieus geformuleerd. Vanuit dit perspectief hebben vernieuwingen een sterk problematisch karakter voor leraren. [...] Wie kritisch zijn en de vernieuwing niet omarmen, worden veelal getypeerd als traditioneel, conservatief, vernieuwingsmoe of ongemotiveerd, terwijl docenten legitieme redenen kunnen hebben om zich tegen de vernieuwing te keren' (LC, 'Vernieuwing vaak lastig voor docent', 19-04-2005).

Greetje van der Werf kin in skalk each op de sosjaal-konstruktivisten ek net ûntsein wurde, sa witte wy ûnderwilens. Hja kritisearret harren idee dat it learen plakfine moatte soe yn *autintike*, sosjale konteksten. Harren ferwachting dat it nije learen derta liede sil dat it learen 'leuker' wurdt en dat - dêrtroch - de motivaasje fan learlingen tanimme sil, blykt alle empiryske grûn te missen: 'Er is geen eenvoudige relatie tussen motivatie aan de ene kant en de complexiteit of de mate van *realistische* context waarin leren plaats vindt aan de andere kant' (Van

der Werf, 1995a, 32). It is bytiden krekt oarsom; it útfiere litten fan in *komplekse* taak yn in *echt tapassingsgebiet* wurket demotivearjend. Learlingen hawwe omers te min *foar oefening* hân en binne dus *ûnwis* oer it brûken fan sokke net goed behearske feardichheden. Wûnderlik, dat de konstruktivisten soks sels net betinke kinne.

Dêrfoaroer stiet dat it *tradisjonele* ûnderwiiskonsept ûnder beskate kondysjes wol deeglik ta in hegere motivaasje by learlingen liede kin. Dêrom pleitet se foar in *weromkear nei it gewoane learen*, ferbûn mei *inkelde* goede ideeën út it *nije learen* (sjoch fierderop).

Van der Werf (s. 32) moat op grûn fan har analyse fan in grut ferskaat oan *ûndersikings* (!) ta de dochs wol wat tragyske konklúzje komme: '[...] dat het nieuwe leren in het beste geval niet leidt tot positieve effecten, en dat er zelfs in sommige opzichten sprake is van ongunstige resultaten. Ondanks deze bevindingen gaat de invoering van het nieuwe leren gewoon door' [sleanprint fan my] Nederlân op syn 'bêst' dus ...

Mar der is in treflik alternatyf, it *ynstruktivisme* ... Foar as Nederlân wer wekker wurdt ...

It 'ynstruktivisme'

As wy prate oer it 'gewoane learen' - dus it *tradisjonele* ûnderwiismodel - dan tinke de konstruktivisten faak dat se de metafoar brûke moatte fan de learling as in *fet* of *faas* dêr't de learaar kennis yn jit: it saneamde *trachtermodel*. Neffens dy opfetting soe de learling inkeld in *passive* konsumint fan kennis wêze. It bekende model fan 'direkte ynstruksje' wurdt fakentids as in foarbyld fan dit *gewoane* - yn *konstruktivistyske* eagen: *ferkearde* - learen oanhelle. Dêrfoaroer wurdt dan de opfetting fan it nije learen set, de learling as *aktive konstrukteur* fan kennis. Al dy saneamde *passiviteit* is in karikatuer fan it *direkte ynstruksjemodel*. De sosjaal-konstruktivisten hawwe it model net goed begrepen. Of se wolle it krekt mei opset sin ferkeard werjaan. Om har der dan wer fiks tsjin ôfsette te kinnen. En dat is net sa moai fan har. Dêrom moat ik earst wat kwyt oer de útgangspunten en wurkwize fan de *ynstruktivisten*.

Ynstruktivistyske útgangspunten
Yn tsjinstelling ta it *konstruktivisme* (sjoch ek de bylage fan *Skoalle en thús*, nû. 32) stuolet it *ynstruktivisme* op de neikommende twa útgangspunten (Ris, 2005, 10):

1. Ynstruktivisten tinke dat der wol deeglik in fan de minsken *ûnôfhinklike eksterne realiteit* bestiet. De opfetting fan konstruktivisten dat de eksterne realiteit in folslein persoanlike *ynterpretaasje* - konstruksje - is, is echt absurd (ferl. nû. 32). Skop mar ris fûl tsjin in fikse balstien mei de bleate fuotten, dan liket it my sterk dat in normaal minske tinkt dat er tsjin in weak aai skopt en dat it net sear docht.

It falt net te ûntkennen dat der *absolute* wierheden besteane. It is ienfâldich wier dat de sinne waarmer is as de ierde. It is ek foar altiten wier dat DNA in dûbelde heliks is. Dat binne gjin hypotezen dy't op falsifearring wachtsje. Dat is gjin *foarriedige* beneiering fan wierheden dy't hieltiten mar wer weromwike. Dat binne gjin pleatslike wierheden dy't yn in oare kultuer ûntkend wurde kinne. It binne gjin heechstpersoanlike, eigen ynterpretaasjes, dy't by oare minsken hiel goed folslein oars en tagelyk ek wier wêze kinne. As men sokke wierheden ûntkent, dan binne it gewoan *ferkearde* ynterpretaasjes of konstruksjes. En sa binne der in hiele protte wittenskiplike wierheden dêr't net mei rjocht oan twifele wurde kin. Dy't objektyf fêststeld binne en dy't objektyf toetst wurde kinne (ferl. Dawkins, 27).

2. It minsdom hat him tige ynspand om hieltiten in *better begryp* fan de eksterne werklikheid te krijen. Dat is de lêste ieuwen behoarlik slagge en it gehiel fan kennis dat oer dy werklikheid sammele is, is ûnderbrocht by *wittenskiplike* dissiplinen lykas wiskunde, natuerkunde, taalwittenskip ensfh. It is goed en ferstannich om de útkomsten fan deeglik wittenskiplik ûndersyk serius te nimmen. Ek yn it ûnderwiis. Ja, benammen yn it ûnderwiis. Om dy kennis fierdersoan ferantwurde oer te dragen.

Dat is dus de grutste en wichtichste taak fan de learkrêft. Hy heart by útstek in kennisoerdrager te wêzen. Kultuerpedagogysk is it syn *meast sintrale* opdracht om de learlingen yn te lieden yn de kennis en ynsjoggen fan alderlei fakgebieten, dy't - ek - ús *kultureel erfgoed* omfetsje (ferl. ek Ris, 10; sjoch ek *Skoalle & thús*, nû. 31, losse bylage). Mei dy kennis en dy ynsjoggen kin de learling *dêrnei* wer nije kennis konstruearje. Wa't neat wit, hat omers ek neat om fierder op te bouwen.

Wurkwize

Hoe kin de learkrêft it bêste ynliede? Troch *dúdlike leardoelen* te stellen, in *goed strukturearre didaktyk* te hantearjen, goed omtinken te jaan oan de *swierrichheden* dy't in learling ûnderfynt by it learen en troch in

sekuere evaluaasje fan de learprestaasjes (Ris, 10). Wisten goede skoalmasters dat ek al net út harsels?

Hat it klassikaal ûnderwiis werklik ôfdien?

Behalven Stokking wiisde ek Adri Treffers, heechlearaar rekkenjen en wiskunde (fan it basisûnderwiis), al ier op it gefaar fan it trochslaan fan it selsstannich learen en it pleatsen fan it klassikale ûnderwiis yn it ferdomboekje. Hy tinkt likegoed dat it net sûnder alderlei foarmen fan (neo-)klassikaal ûnderwiis kin, wolle learlingen bygelyks wat opstekke kinne fan skrandere of wat minder snoade rekkenoplossings fan oare learlingen (ferl. Lagerwey, 1997). *Ynteraktyf klassikaal (rekken)ûnderwiis* bliuwt needsaaklik. By tefolle yndividueel ûnderwiis of 'ûnderwiis-op-maat' geane sokke weardefolle learmominten ferlern. Dat is ek de swakte fan bgl. Montessori-skoallen (ferl. bgl. Obbink, 2005, 24-29).

By it omgean mei *lêsferskillen* leit it net oars. Learlingen mei lêsproblemen blike oer it generaal net in oare oanpak nedich te hawwen, mar wol in *kwalityf* goede *ynstruksje* fan de *learkrêft* en *mear tiid* om it lêzen ûnder de slach te krijen: 'De *groepsinstructie* van de leerkracht, die van excellente kwaliteit moet zijn, vormt de basis voor succes voor alle kinderen' (Mijs & Houtveen, 2003, 38). By it lêzen learen fan bygelyks dyslektyske bern is it sa gau mooglik learen fan de *betsjuttings* fan wurden krúsjaal om de problemen fan dy learlingen mei it werkennen en ferklankjen fan letterkombinaasjes te kompensearjen, sa stelt Adriana Bus fêst by it oanfurdzjen fan har bysûndere learstoel (op 21-01-2005) foar 'Ontluikende Geletterdheid' te Leiden (Bus, 36-37). Dat kin it bêste troch in soad foar te lêzen en in *ryk taalfermidden* te skeppen. *Ynteraktyf klassikaal ûnderwiis* kin dêr fansels in soad ta bydrage.

As de (neo)klassikale of *groepsynstruksje* tekoart sjit en boppedat de *ferwachtings* dy't de learkrêft fan it bern hat, net al te heech binne, dan kin de hjoeddeiske eask fan *adaptif ûnderwiis* maklik sa ynterpretearre en praktisearre wurde dat de sône fan de *neiste ûntjouwing* fan it bern nea of te let berikt wurdt, omdat de learkrêft *net wit wêr't er ophâlde moat mei oanpassen* en *temin fan it bern easket*. Dan grypt er net mear foarút om de folgjende sône op te roppen. En de learling? Dy bliuwt dus stykjen yn de sône fan syn *hjoeddeiske ûntwikkeling*. En dat is perfoarst *gjin ûntwikkeljend ûnderwiis* mear. *Yndividualisearring* kin hiel maklik trochslaan. Soks is benammen net goed foar *kânsearme*

bern (ferl. Paul Jungbluth yn *het Onderwijsblad*, 2003, 7).

Eitse goede skoalmaster wit ek dat wannear't in learkrêft syn omtinken foar alderlei fakken en leargebieten oer tefolle learlingen en har 'ûnderwiis-op-maat' ferdiele moat (it *fertinningseffekt*), der fan *kwalityf goed ûnderwiis* net folle oerbliuwt. Al dy needsaaklike yndividuele ynstruksjemominten kin er net mear byfytse as er net in *hiele lytse* klasse hat. Hy wurdt der sljocht fan, draaft efter himsels oan, kriget in burn-out of rekket oerspand. En it bern moat himsels mar dwaande hâlde ûnder it biedwurd fan 'selsstannich wurkjen' of fan it 'nije learen'. Net echt *effisjint* en alhiel net *effektyf* ...

Op Skoalle Lyndensteyn is it *ûntwikkeljend ûnderwiis* net foar neat in sintrale komponint fan it skoalkonsept! Dêr heart hiel faak ek in (neo-)klassikale oanpak by.

Konstruktivisme en learplannen

De Amsterdamske heechlearaar ûnderwiiskunde, Jan Terwel, wie ien fan de earsten dy't de ynkringende en krityske fraach stelde oft ûnderwiisfernijings dy't ta stân komme ûnder de flagge fan it *konstruktivisme* - bgl. it *stúdzjehûs* en de *basisfoarming* -, wol in suksesferhaal wurde kinne (Terwel 1999). Learlingen moatte ommers sels harren kennis opbouwe. Yn pleats fan in kant-en-klear gebou, krije se inkeld mar de stiennen oanrikt. Dêr moatte se sels it (kennis)gebou mar mei konstruearje. Hy freget him dan ek mei rjocht ôf oft learkrêften har wol mei sa'n ideology rêde kinne.

Noch problematysker wurdt it as de makkers fan *learplannen* en *lesmateriaal* har basearje wolle op it konstruktivisme. As men it konstruktivisme echt serieus nimme soe, dan is der nammentlik hielendal *gjin plak* mear foar kurrikulumûntwerp. Kennis moat ommers neffens dy ideology hieltiten op 'en nij - *hjr en no* - tusken learlingen en learaar konstruearre wurde. En dat ferdraacht him absolút nêr mei it gearstallen fan learplannen. It fernuveret my dan ek neat dat de saneamde *Iederwijs-'skoallen'* mei har struktuerleaze foarmen fan wat se sels blykber tinke dat noch 'ûnderwiis' is, sa'n grutte muoite hawwe mei *kearndoelen* en mei *lear- en hannelingsplannen!*

En wat bart der krekt, sa freget ek Terwel him ôf, as yn in klasse de learlingen mei harren learkrêft(en) *har eigen kennis opbouwe* moatte? Is der dan noch wol in kritearium foar *goede en wiere, objektive kennis*? Wurdt de praktyk dan noch wol

fuorre mei nije ynsjoggen en wittenskiplik ûndersyk? Komme misbegryp, foaroardielen en *subjektive* ynsjoggen net as fansels nei boppen? Retoaryske fragen ...

Mar earst wat oer it probleem fan it *ôflieden* fan ûnderwiislearplannen út psychologyske 'feiten'. Dus oer it probleem fan 'Sein' en 'Sollen'.

Wat oer 'Sein' en 'Sollen'

Sûnt David Hume (1711-1776) binne wy ús der bewust fan dat it *goede hanneljen* - dus ek it *hanneljen* dat yn ûnderwiislearplannen besletten leit - net *logysk* ôf te lieden is út de 'feiten' (= 'dat wat it gefal is') fan hokfoar teory dan ek. It *beskriuwende* fan it 'Sein' ('is') - bgl. de 'feiten' fan in learpsychology - kin net samar omset wurde yn it *foarskriuwende* fan it 'Sollen' ('ought'). Yn it tinken fan George Edward Moore (1873-1958): it 'behoren' (noarmen/wearden) is in net-natuerlike, *inkelfâldige* eigenskip, dy't net ôf te lieden is út de natuerlike kwaliteit fan it 'zijn' (de feiten). As wy dat wol besykje, dan soe dat in 'naturalistyske dwaling' ('naturalistic fallacy') betsjutte. Soks soe dan in lakreden ('drogreden') neamd wurde moatte. It is dus in behoarlik grut probleem om noarmen en wearden - en it *hanneljen* dat dêrop basearre is - *objektyf* te rjochtfeardigjen (ferl. ek De Boer, 1974, 55-56, Palmer, 302-303 en Hamlyn, 240, 368). Dat betsjut dat de saneamde 'feiten' út it *konstruktivisme* it didaktysk hanneljen fan de *oanhingers* dêrfan dus ek net objektyf legitimearre kinne. Oare learteoryen, lykas it *behaviorisme*, kinne dat likemin.

It liket der dus op dat de 'goede doelen' dy't by it pedagogysk-didaktysk hanneljen steld wurde moatte, feroardiele binne ta it *yrrasjonele* en *bûtenwittenskiplike*. Dus ek it meitsjen fan ûnderwiislear-, skoal- en hannelingsplannen foar it ûnderwiis. Mar wat moatte wy mei in rede dy't allinnich sinfolle útspraken dwaan mei oer effektive 'middels' om doelen te berikken en neat sizze mei oer de 'goede doelen' sels? Wat moatte wy mei sa'n 'heale rede', in rede dy't de *empiryske* wittenskiplik net te boppen gean mei? (ferl. ek De Boer en Köbben, 48, 51, 58, 79; Habermas, 1969). Dêr kinne wy yn it pedagogysk hanneljen net folle mei, woe 'k hawwe ...

Om dochs oer de net te oerwinnen *formeel logyske* kleau tusken de *wittenskiplike* 'feiten' en de *net-wittenskiplike* 'wearden' en noarmen' hinne te springen en fan it gearstallen fan ûnderwiislearplannen net in folslein *yrrasjoneel* barren te meitsjen, kinne wy mar it bêste in berop dwaan op de minsklike 'reedlikheid'. It *formeel* - dus

ynhâldlik lege - karakter fan de minsklike 'rationaliteit' kriget mei it begryp 'reedlikheid' âl in *ynhâldlike* folging en dus in praktyske relevânsje.

Reedlikens freget om *mei (goede) reden* jins kennis- en wearde-oardielen en jins *hanneljen* te ferantwurdzjen en te rjochtfeardigjen. Yn de pedagogyske diskusje oer it grutbringen en ûnderwizen fan bern giet it ommers om dy *praktyske* relevânsje. De Ingelske heechlearaar Hirst is fan betinken dat it faninoar loskeppeljen fan feiten en wearden gjin rjocht docht oan de feitlike *ferfrissing* dêrfan yn de pedagogyske diskusje, de saneamde 'educational discourse' (Hirst en Peters, 1977). De argumintaasje dy't yn in pedagogyske 'diskûrs' brûkt wurdt, mei dan wol net suver logysk-deduktyf jildich wêze, mar der kinne wol *ynhâldlik sinfolle* ferbannen lein wurde tusken noarmative en empiryske útspraken. As in redenearring oer sa'n ferbân as *ferstannich* of as *sinfol* oerkomt, dan kin dy dochs in *eigen jildigens* krije.

Foar it fêststellen oft sa'n redenearring *stekhâldend* is, bestiet gjin objektive mjitstêf: *rasjonaliteit* is dus gjin *ynhâldlik* kritearium, mar in *formeel* en leech begryp. *Rasionaliteit* wurdt allinnich reëel en konkreet yn it *jaan fan reden* yn it oardieljen en hanneljen fan minsken, yn it begryplik en oannimlik meitsjen fan de *ynhâld* dêrfan. Soks betsjut dus in tapassen fan in oar soarte fan logika (ek wol in *deontyske* logika neamd, dy't it plak ynnimt fan de *proposisjonele* en/of *predikatelogika* fan Hume en Moore). Troch in goede *ynhâldlike* argumintaasje kin dy 'logika' bytiden sa oannimlik en begryplik wurde, dat der ek praat wurde kin fan *jildigens* (ferl. Meijer, 1983, 214-216; ek Van Leest-Borst, 2005, 79).

Ynhâldlike kennis, hoe behyplik en ûnjildich somtiden ek, fundearret foar in grut part ús minsklik wurdearjen en it hanneljen. Dat betsjut dat ien dy't syn saken net goed *ken*, ek net adekwaat, passend en goed *wurdearre* en *hannelje* kin: 'Men waardeert immers altijd 'iets', men handelt met en op grond van 'iets'- en dat 'iets' is steeds 'iets gekends' (Imelman 1977, 1982², 122). Tusken it *kennen*, *dwaan* en *wurdearjen* bestiet in net te ferbrekken relaasje. Net te ferbrekken, mar wol te ûnderskieden. Dêrby leit it *kennen* it fûnemint, de grûnslach foar de oare twa, dus foar it *wurdearjen* en it *hanneljen* (*Ibid.*, 23). Dêrom leit ek de *kennis* oan de basis fan it hanneljen op grûn fan skoal-, groeps- en yndividuele hannelingsplannen.

Ofslutend

Nei dizze koarte kennisteoretyske omwei - ik koe der net foarwei - kin ik wer ta de saak komme. Der bestiet gjin inkelde (lear)teory dêr't men learplannen en oanwizings foar it pedagogysk-didaktyske hanneljen yn 'e klasse **logysk** út ôfliede kin. Dat kin net út it *behaviourisme* en likemin net út it *konstruktivisme* wei (Terwel, 12-06-1999, 2-3). En ek al soe dat al kinne, dan is it ûnderwilens ek dúdlik wurden dat de *kennisbasis* fan it konstruktivisme slim tekoartsjit. It is ommers noch net mear as in ideology.

De effekten fan it *nije* learen sille dus earst ferlike wurde moatte mei it *gewoane* of *âlde* learen. As dat net dien wurdt, dan bestiet it grutte risiko dat takomstige generaasjes learlingen bleatsteld wurde oan min ûnderboude ûnderwiisexperimenten, mei alle skealike gefolgen foar har takomst (Van der Werf, 2005a, 40).

Foar in protte bern dy't no yn it fuortset ûnderwiis sitte, komt dat ûndersyk spitigernôch te let. Se binne al oerlevere oan it nije learen. It is foar harren te hoopjen dat har âlden of oaren yn har om-en-by by steat en ree binne om har te helpen om sa de tekoartkommings fan de skoalle te kompensearjen.

In iensidige ôflieding - deduksje - fan ûnderwiislearplannen (kurrikula) op basis fan it *konstruktivisme* is in dearinnende wei. Wy kinne ús dêr reedlikerwize net op basearje as it om it plannen fan learen en ûnderwiiskundich hanneljen giet. Grutte kâns dat benammen de swakkere en swakste learlingen dan as earste it gelach betelje moatte (Terwel, 12-06-1999, s. 2). En dy binne der ek op Skoalle Lyndensteyn wol safolle, dat wy ús wol faker as lenris efter it ear klauwe meie as it *konstruktivisme* as grûnslach foar ús pedagogysk en didaktysk hanneljen nei foaren skood wurdt.

In kommende kear oer wêr't it al oer gean moat yn it ûnderwiis.

Eftergrûnliteratuer

- Bergsma, P. (2005). 'Van weten naar kunnen'. Yn: *Friesch Dagblad*, 17-03-2005
- Boer, S. de (2005). 'Nieuwe ideologie' nedich yn ûnderwiis. De yneffektiviteit en yneffisjinsje fan it 'âlde' ûnderwiis moat bestriden wurde.' Yn: *Leeuwarder Courant*, 18-01-2005
- Boer, Th. de en A.J.F. Köbben (red.) (1974). *Waarden en wetenschap. Polemische opstellen over de plaats van het waardeoordeel in de sociale wetenschappen*. Bilthoven: Ambo [benammen dêrút: Th. De Boer, 'Werkelijkheid, waarden, wetenschap', s. 46-83]
- Bus, A. (2005). *Two more Miles To GO. Naar een balans tussen foneemtraining en betekenisverwerving in de bestrijding van leesproblemen en (pseudo-)dyslexie*. Yn: *Yn: het Onderwijsblad*, útspjutten op 21-01-2005 (Universiteit Leiden)
- Bus, A. (2005). 'Leren lezen begint op school' Yn: *het Onderwijsblad*, nû. 4, 19 febr. 2005, s. 36-37
- Dawkins, R. (2004). *Kapelaan van de duivel. Een keuze uit de opstellen van Richard Dawkins*. Amsterdam/Antwerpen: Contact [benammen haadstik 1.2.: 'Wat is waar?', s. 23-29]
- Duursma, M. (2005). 'De onderwijzers van morgen' Yn: *NRC Handelsblad*, 23/24-04-2005, *Zaterdag Bijvoegsel*, s. 37-38
- Fortuyn, P. (2002⁵). *De puinhopen van acht jaar Paars*. Uithoorn/Rotterdam: Karakter Uitgevers/Speakers Academy Uitgeverij [benammen haadstik III: 'De zorgwekkende staat van het onderwijs']
- Gerrits, R. (2005). 'Gezocht: toets voor leerprestaties op Iederwijs-scholen. Onderwijsinspectie en Tweede Kamer wachten op richtlijnen van minister voor wat volgens critici "veredelde speeltuinen" zijn.' Yn: *NRC Handelsblad*, 22-03-2005
- Habermas, J. (1969). 'Gegen einen positivistisch halbierten Rationalismus' Yn: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, nû. 16, s. 635-657. Ek ferskynd yn: *Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie*, Berlin, 1969
- Hamlyn, D.W. (1988, 1993²). *Westerse filosofie. Een geschiedenis van het denken*. Utrecht: Het Spectrum
- 'Het nieuwe leren. Weg met de saaiheid' Yn: *het Onderwijsblad*, nû. 2, 22 jan. 2005, s. 34-37
- Hirst, P.H. en R.S. Peters (1977). *The logic of education*. London/Henley: Routledge & Kegan Paul
- Imelman, J.D. (1977; 1982²). *Inleiding in de pedagogiek. Over opvoeding, haar taal en wetenschap*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- 'Individualisering nadeling voor kansarmen'. Yn: *het Onderwijsblad*, nû. 10, 17 maaie 2003, s. 7 [Oer Paul Jungbluth, *De ongelijke basisschool*]
- Jaspers, M. (2004). 'Zonderwijs' Yn: *Levende Talen Magazine*, nû. 8, des. 2004, s. 8-9
- Koning, H. de (1998). *Leren zelfstandig leren*. Baarn: NijghVersluys
- *Kwaliteit speciaal. Kader voor kwaliteitszorg, zelfevaluatie en visitatie van scholen voor (voortgezet) speciaal onderwijs en de regionale expertisecentra (versie 2.0, 2005)*
- Lagerwey, N. (1997). 'Treffers' Yn: *het Onderwijsblad*, nû. 19, 1 nov. 1997, s. 37
- Leest-Borst, A. van (2005). *Fundamentalistische opvoeding vanuit liberaal-democratisch perspectief. Grenzen van de onderwijsvrijheid*. [dissertaasje útjûn yn eigen behear]
- Meijer, W.A.J. (1983). *Leren in opvoeding en communicatie. Analytisch filosofische opmaat tot een pedagogische leerplantheorie*. Nijkerk: Intro [proefskrift]
- Mollenhauer, K. (1985). *Vergessene Zusammenhänge*. Weinheim/München: Juventa.
- Mijs, D. en Th. Houtveen. (2003). 'Meer aandacht voor zwakke lezertjes. De instructie moet van excellente kwaliteit zijn' Yn: *Didaktief & School*, nû. 5, maaie 2003, s. 38-39
- Obbink, H. (2005). 'Montessorischolen moderniseren. Rekkelijken en preciezen kibbelen

- over methodegebruik' Yn: *het Onderwijsblad*, nú. 8, 15-04-2005, s. 24-29
- Palmer, D. (2001). *De grote vragen. Inleiding in de westerse filosofie*. Utrecht: Het Spectrum
 - Ploeg, P. van der, J.D. Imelman, W. Meijer en H. Wagenaar (1999). *De overheid als bovenmeester*. Baarn: Intro
 - Ris, T. (2005). 'De vernieuwde basisvorming en de didactiek. Een constructivistische of instructivistische didactiek in de vernieuwde basisvorming: wordt de richtingenstrijd beslecht?' Yn: *Levende Talen Magazine*, nú. 1, s. 8-11)
 - Roelofs, E en J. Terwel (1999). 'Constructivism and authentic pedagogy: State of the art and recent developmensts in Dutch national curriculum in secondary education' Yn: *Journal of Curriculum Studies*, 31, nú. 2, s. 201-227
 - Sikkes, R. (2003). 'Onderwijsvernieuwers frustreren docenten in hun toewijding' Yn: *het Onderwijsblad*, nú. 15, 6 sept. 2003, s. 24-27
 - Snel, T. (2004). Orthopedagoog prof. Luc Stevens: 'Onderwijs moet op zijn kop'. Yn: *het Onderwijsblad*, nú. 21, 04-12-2004, s. 12-15
 - Steenbakkers, J. (2004). 'Nederlands anders. Zelfstandig leren in de basisvorming' Yn: *Levende Talen Magazine*, nú. 3, maart 2004, s. 5-8
 - Stevens, L. (red.) e.a. (2004). *Zin in school*. Amersfoort: CPS
 - Stokking, K. (1997). "Klassikaal Onderwijs versus zelfstandig leren' is een verkeerde discussie. Het gaat niet om de organisatievorm maar om leerprocessen en hun betekenis" Yn: *Didaktief & School*, nr. 3 april 1997, s. 27-29.
 - Taakgroep Vernieuwing Basisvorming (2004). *Beweging in de onderbouw. Voorstellen voor de eerste leerjaren van het voortgezet onderwijs*
 - Terwel, J. (1999). 'Constructivism and its implications for curriculum theory and practice' Yn: *Journal of Curriculum Studies*, 31, nú. 2, s. 195-200
 - Terwel, J. (1999). *Constructivisme*. Paper ûnderwiiskunde, symposium alumny ûnderwiiskunde RuGrins, 12-06-1999
 - Valk, G. en A. Vink (2005). 'Wij zijn de baas.' Yn: *NRC Handelsblad*, 19/20-03-2005, s. 37-38 [oer de groei fan de Iederwijs-skoallen]
 - Veen, K. van (2003). *Teachers's Emotions in a context of reforms*. [s.p.]: [eigen behear] [ISBN 90-9016961-X]. Proefschrift
 - Veenman, S. (2003). 'Constructivisme en instructivisme.' Yn: *Onderzoek van Onderwijs*, juni 2003
 - M. van Voorst, M. van (2005). 'Nieuwe leren'. Yn: *het Onderwijsblad*, nú. 6, 19 maart 2005, s. 38
 - 'Vernieuwing vaak lastig voor docent' Yn: *Leeuwarder Courant*, 19-04-2005
 - Wagenaar, H. (1999), 'Cultuurpedagogische discussie en leerplanontwikkeling in Nederland' Yn: W. Meijer, P. van der Ploeg en D. Thoomes (red.), *Pedagogiek als tijdrede*. Baarn: Intro , s. 33-45
 - Welther, L. (2005a). 'Zelf kennis creëren. De leerlingen mogen het zeggen. Interactumlectoraat stelt leerbehoeften centraal.' Yn: *Didaktief*, nú. 1-2/jan.-febr. 2005, 18-20
 - Werf, Gr. van der (2005a), *Leren in het studiehuis. Consumeren, construeren of engageren?* Yn: *augurale rede, yn ferkoarte foarm útsprutsen op 11 jannewaris 2005*
 - Werf, Gr. van der (2005b). 'Het nieuwe leren doet leerlingen tekort.' Yn: *het Onderwijsblad*, nú. 5, 5 maart 2005, s. 36-37
 - Zon, J. van (2003). 'Enige bedenkingen bij het gebruik van Studiewijzers' Yn: *Levende Talen Magazine*, 2003, nú. 4, s. 9-11
 - 'Zorg bij CDA over kwaliteit 'Iederwijs'' Yn: *Leeuwarder Courant*, 21-03-2005