

Een pedagogisch duikeendje

Verdwijning en verschijning van een rapport: symptoom van onderwijsbeleid

Jan Dirk Imelman

Eind jaren negentig werd advies dat niet welkom was in 'Den Haag' onder tafel gehouden. Het ging om een fundamentele kritiek op onder meer het concept 'studiehuis' (later aangeduid als het nieuwe leren, nog weer later als competentiegericht onderwijs). In de jaren na de invoering van het studiehuis verwees men in pers en parlement af en toe naar dit verdonkeremaande rapport. Als je de geschiedenis van dit, qua inhoud steeds onbekend gebleven, advies met een zekere ironie bekijkt, blijkt dat het om een verklaarbare 'Haagse' praktijk gaat.

Het grillige leventje van een rapport

Inleiding

In 1998 verdween een 'Den Haag' onwelgevallig rapport in de la. In een van de bijlagen bij dat rapport werd onder meer de staf gebroken over het destijds in de maak zijnde 'studiehuis'. Tot in 2008 dook het rapport enige keren weer op. Door dit duikeendjesgedrag kreeg het een zekere faam. Weinigen weten echter wat er in staat. Misschien aardig dus om er alsnog enige aandacht aan te besteden. En om te kijken hoe deze verschijn-en-verdwijn-geschiedenis is te verklaren.

De geschiedenis

De eerste door 'Den Haag' geschreven brochures over het 'studiehuis' verschijnen al in 1996. De taal ervan is slogan-achtig. Niet zelden bruuskeren de teksten de beroepsgroep van docenten. Zo leest men meer dan eens dat de lesgevende leraar een obstakel voor vernieuwing is. De term 'studiehuis' wordt gepresenteerd. Later spreekt men van het 'nieuwe leren' en nog weer later van 'competentiegericht onderwijs'. Zo heet het nòg. Volgens deze vijftien jaar oude, af en toe van naam veranderende, vernieuwingsconceptie moet het in het onderwijs niet zozeer gaan om inleiden in kennis en daarmee verbonden vaardigheden als wel om een algemene vaardigheid in het zelf *creëren* van kennis¹, en om de daarbij horende attitude. Het gaat bij dit zelfstandig kenniscreërend

¹. Aan het nieuwe leren ligt de zogenaamde sociaal constructivistische leertheorie ten grondslag. In zijn meest gewichtige vorm verantwoordt sociaal constructivisten de geldigheid van hun veronderstelling dat lerende individuen kennis creëren door te verwijzen naar Kants subjectief-idealistische kennisfilosofie. Aan het gegeven dat Kant een rationaliteitsbegrip hanteert waarbij kennis allesbehalve tot subjectieve overtuiging is te reduceren, gaat men voorbij. Elk (subjectief) wereldbeeld is er één. 'Anything goes' (Feyerabend, 1975), toch? Dergelijke sociaal constructivistische opvattingen zijn een fraai staaltje van wat ze voor waar houden: ze zijn, logischerwijze, ook zelf niet meer dan een subjectivistische filosofie/leerpsychologie/methodiek. Het sociaal constructivisme is gebaseerd op een drogredenering. Voor een nadere bespreking van dit alles: zie o.a. Imelman, 2004.

leren niet meer om het verwerven van kennis in de zin van: bekritiseerbaar op zijn waarheid/geldigheid, maar om het verwerven van kennis in de betekenis van: bezit van een eigen perspectief op/beeld van de wereld. Als je maar een mening hebt. Op verzoek van het Proces-Management Voortgezet Onderwijs (PMVO), destijds een staande adviescommissie ten dienste van de staatssecretaris, analyseerden wij onder meer het volgende: de toenmalige (concept)kerndoelen basisonderwijs en -vorming, de verslagen van *hoe men tot die kerndoelen was geraakt*, enkele van de toen in zwang zijnde *educaties*, een gedeelte van de destijds bestaande mavo- en havo-examenprogramma's en de verslagen over *hoe die programma's tot stand waren gekomen*. Ook onderzochten wij voorlichtende teksten en brochures uit de boezem van het PMVO over onder meer het toen al aan den einder opduikende begrip 'studiehuis'. Voorts interviewden we enkele functionarissen die betrokken waren bij adviesprocedures. *De bedoeling (en de verwachting) van het PMVO was dat wij extra munitie konden leveren ten faveure van de door 'Den Haag' gewenste vernieuwing.*

Ons Rapport *Documenten: analyse en kritiek* (1997) was voor ons zelf zowel als voor het PMVO onthutsend. De op de invoering van het studiehuis vooruitlopende brochures bleken naadloos aan te sluiten bij wat eigenlijk al aan vernieuwingsprincipes af te lezen was uit *a* de kerndoelen basisvorming, *b* teksten over de destijds trendy educaties (vormen van vakoverstijgend projectonderwijs, vaak over waan van de dag-achtige thema's) en *c* de toen actuele examenprogramma's. Voorboden van wat later het 'nieuwe leren' ging heten, hadden zich al genesteld in beleidsstukken en regelgeving. En wat de door ons onderzochte adviesprocedures betreft: meer dan wij vermoed hadden, bleek dat 'Den Haag' zelf de adviesprocessen binnen de desbetreffende commissies beïnvloedde. Men hield (en houdt) aldaar niet van kritisch advies. Het is dus opvallend dat wij tijdens het onderzoek wèl de ruimte kregen om tussentijdse analyses binnen de kring van het PMVO te bespreken. Men schrok pas bij de aanbidding van het uiteindelijke rapport. Over hoe het geschrokken PMVO toen reageerde, heb ik het straks nog. Eerst even aandacht voor de conclusies van het rapport.

We concludeerden dat in alle onderzochte teksten sprake was van gebrek aan kennis- en pedagogisch relevante wetenschapsfilosofische en (leer)psychologische inzichten. 'Den Haag' was kennelijk al enkele jaren op weg naar een aanvaarding van de zogenaamde sociaal constructivistische leerpsychologie als basis voor de didactiek. Dat betekent: gebrek aan aandacht voor de vormende waarde van leerstof en een extreem subjectivistische opvatting over wat 'leren' inhoudt. Waar in de klassieke schoolpedagogiek de onderlinge verhouding tussen onderwijzen, leren en leerplan in al haar complexiteit wordt doordacht, is in het dan aan de horizon opduikende concept van het studiehuis eenzijdigheid troef. In dit concept wordt de onderwijzende docent, die probeert leerlingen tot leren te brengen op basis van een pedagogisch doordacht leerplan, vervangen door iemand die op afroep meewerkt aan waar autonoom lerende leerlingen behoefte aan (zouden) hebben. Didactiek wordt geminimaliseerd tot hulp bij door eigen belangstelling gevoed leren. Extrinsieke motivatie - ook een bruikbare vorm van motivatie! - is zonder meer uit, alleen intrinsieke is in. Doelen hebben vooral te maken met zelfontplooiing en verwerving van algemene vaardigheden en houdingen ten detriente van het leren van kennis.

We stelden vast dat de taal van het nieuwe leren een netwerk kent van begrippen waarin eenzijdig gekapitaliseerd wordt op het kind als zichzelf ontwikkelend en lerend individu. In die nieuwe taal heeft men het over: leren leren, adaptief onderwijs (met zijn exclusieve aandacht voor aanpassing van het onderwijs aan het kind), autonome (leer) behoeften, zelfcontrole, verantwoordelijkheid voor het 'zelf leren', zelfregulerend werken (= je eigen leren kunnen plannen en evalueren), competentie gericht leren (ook toen al). Leerlingen moeten leren zichzelf doelen te stellen, ze moeten leren zich te oriënteren, ze moeten strategieën leren kiezen en leren hun leerbehoeften te reguleren, ze moeten hun autonome leerproces leren meten en beoordelen in portfolio's, ze moeten algemene vaardigheden verwerven (zoals 'kunnen onderzoeken'). Al heette het toen nog niet: creëren van eigen kennis, het gaat ook dan al om leren waarbij het verwerven van een eigen perspectief en mening hoog gewaardeerd wordt en kennisverwerving veelal wordt afgedaan als behorende bij de zogenaamde 'oude school'.

Tussen haakjes:

Enkele andere zaken die in het rapport aan de orde gesteld werden vermeld ik hier kort.

1) De theoretische vooronderstellingen (en dus de praktische consequenties) van het studiehuis-concept (c.q. het nieuwe leren en het cgo) zijn niet verenigbaar met welke 'good practice' van het onderwijzen en leren dan ook. Onderwijs dient nu eenmaal twee heren: de cultuur (door de overdracht daarvan) en het kind (door zijn vorming te begeleiden). Dus: niet het kind alléén. Door de ideologische keuze voor de sociaal constructivistische leerpsychologie wordt de klassieke schoolpedagogiek de das om gedaan.

2) Voorstellen over samenhang van vakken getuigen van een gebrekkig inzicht in de verschillen tussen denkvormen van uiteenlopende vakken (verschillen tussen realms of meaning) en van overtrokken verwachtingen van de bruikbaarheid van bijvoorbeeld projectonderwijs.

3) Er bestaat veelvuldig verwarring tussen doel en middel (om het doel: algemene vaardigheden zien te bereiken gebruikt men als middel: algemene vaardigheden, om het doel: autonoom leren te bereiken laat men kinderen autonoom leren, enzovoort) en tussen onderwijzen en leren en de voorwaarden daarvoor.

4) In plaats van te betogen 'argumenteert' men in teksten waarin het nieuwe leren wordt gepropageerd nogal eens tautologisch en cyclisch.

5) Het vernieuwingsprogramma is soms inconsistent. Bijvoorbeeld als men gelijktijdig oproept tot een praktijk waarin de controle vooral bestaat uit beoordeling van portfolio's, waarin leerlingen verslag doen van hun leerprocessen (iets wat ook past binnen een praktijk van adaptief onderwijs) èn tot een praktijk die controleerbare resultaten oplevert (zoals in de praktijk van het effectief onderwijs wordt beoogd).

Tot zover deze korte samenvatting van andere, in het rapport ter sprake gekomen, zaken. Terug naar het verhaal nu...

Beleid en professie: de kern van het probleem

Uit de eeuwenoude geschiedenis van het onderwijs blijkt dat altijd weer opnieuw vorm gegeven wordt aan hoe men het kind kan *laten groeien* door het te *leiden* aan de hand van *cultuur*. De verhouding tussen die drie zaken kent een spanning die typerend is voor het vormingsvraagstuk als zodanig. Het getuigt van pedagogische deskundigheid als men in staat is de relatieve posities van onderwijzende docent, lerende leerling en vormingsinhoud in hun complexe samenhang te doordenken. De klassieke schoolpedagogiek, die deze drievoudigheid thematiseert en praktiseert, valt niet in de kuil van de

eenzijdigheid waarbij óf leerlingen gedirigeerd en gekneet worden (vormen van *führen*, zoals indoctrinatie, aanpassing, programmering, gedragsbeïnvloeding et cetera) óf kinderen voortdurend opgeroepen worden zich zelf te ontwikkelen vanuit reeds aanwezige belangstelling (ontplooiing, *wachsen lassen*, vrije expressie et cetera) óf de leerstof (de cultuur) als het ware van bovenaf opgelegd wordt (*leerstofgecentreerd onderwijs*). In het vinden van een goede verhouding tussen onderwijzen, leren en leerstof ligt precies de 'pedagogische tact'. *Pedagogische tact is de kern van de schoolpedagogische professionaliteit.*

De overheid tastte (en tast) deze professionaliteit bruut aan door de school het studiehuisconcept, annex het concept van het nieuwe leren annex het competentie gerichte onderwijs op te leggen. Omdat lerarenopleidingen al snel de oren lieten hangen naar het nieuwe denken op didactisch gebied, groeide (en groeit) het aantal docenten dat steeds minder weet heeft van de 'klassieke' pedagogiek en praktijk. De algemene pedagogiek, omvattende de op onderwijs en opvoeding gefocuste wijsbegeerte, geschiedenis, algemene didactiek, leerplantheorie, sociologie en psychologie, is sinds de opkomst van door 'Den Haag' gewenste onderwijsvernieuwing in belangrijke mate verdampt. Uit de geschiedenis blijkt dat de overheid eigenlijk nooit ingreep in de didactische praktijk. Aan het begin van de negentiende eeuw bepaalde 'Den Haag' weliswaar dat het schoolbord gebruikt moest worden. Dat was echter geen echte ingreep, maar een bevestiging van wat al lang didactische praktijk was. De didactiek van het nieuwe leren is echter van geheel andere orde. Het gaat om een nog nooit vertoonde, ideologische, druk van bovenaf om tot op het niveau van de werkvloer-van-uur-tot-uur te bepalen hoe de praktijk eruit moet zien. De overheid is op de stoel van de professeie gaan zitten! Iets wat, bij mijn weten, nog geen enkel ander maatschappelijk praktijkveld is overkomen.

Vervolg geschiedenis van het rapport

Terug naar de rapport-geschiedenis. Het PMVO beviel de uitkomsten van ons onderzoek niet, gaf ik aan. Dat 'Den Haag' op het punt stond te bevallen van het studiehuis maakte dat ons rapport inopportuun was. Of we maar zo vriendelijk wilden zijn er niet uit/over te publiceren, zeiden de PMVO-ers. Immers, wij waren slechts uitvoerders van een opdracht. Zo wist men ons in eerste instantie te bewegen 'het erbij te laten'.

Niet veel later zei collega Wijnen, lid van het PMVO en een uitgesproken studiehuisgelovige, in een radio-discussie tussen hem en mij - en dit is niet verzonnen! - : "Gun ons toch een jaar of tien experimenteren in het onderwijs". Dat was in 1998. We leven nu 2011. Het experiment duurt inmiddels dertien jaar... . Ondertussen nam bij monde van enkele hoogleraren met 'onderwijs' in hun leeropdracht, de kritiek toe. Dit alles was aanleiding voor Clan Visser 't Hooft, toonaangevend PMVO-lid, om publiekelijk te beweren dat ze niet begreep waarom "allerlei hoogleraren" inmiddels zo tegen waren. Zij had tijdens de voorbereiding namelijk nooit iets van hun kritiek vernomen. Deze leugen was voor ons aanleiding het aan het PMVO geleverde rapport om te werken tot een voor een breed publiek geschikte tekst. We gaven het uit onder de titel *De overheid als bovenmeester* (Van der Ploeg e.a., 1999). Daarin treft men in extenso onze kritiek aan; gedetailleerd, zoals ik in dit artikel, vanwege zijn van redactiewege gewenste beknoptheid, natuurlijk niet kan zijn.

Toevallig dreigde er rond de verschijningsdatum (eind 1999) een leerlingenopstand. Havo- en vwo-leerlingen ervoeren een overlading van het toenmalige, pas nieuwe

examenprogramma (bekend onder de naam: Tweede Fase). Een tijdschriftjournalist (Bodelier) interviewde mij over die overlading én over het tegelijkertijd scholenbreed gepushte Studiehuis. Daardoor kwam in het nieuws dat wij twee jaren eerder al in een rapport onder meer de staf hadden gebroken over didactische vernieuwingen als het studiehuis.

Parlement en staatssecretaris (Adelmund) dempten de leerlingenopstand (door vakken te schrappen), en in de marge van de parlementaire behandeling désavoueerden sommigen in de Kamer ons twee jaar oude rapport - dat alleen maar uit de la was gehaald omdat de pers het erover had. Politici als Sharon Dijksma en Haagse huurlingen als Rein Zunderdorp en Clan Visser 't Hooft deden het af als een onwetenschappelijk gelegenheidsproduct. Geen politicus nam de moeite ons om informatie te vragen. In de direct daaropvolgende jaren doen zich twee opvallende manoeuvres voor binnen toonaangevende wetenschappelijke instellingen. De Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek (NWO) gaat alleen maar onderwijsonderzoek subsidiëren als de onderzoeksvragen en -hypothesen passen binnen het concept van het nieuwe leren. Aldus gaat men zelfs het wetenschappelijk verantwoord vergelijken van het zogenaamde oude leren met het nieuwe leren uit de weg. "Nog erger", ja zelfs "verbijsterend" (aldus de Groningse hoogleraar onderwijskunde Greetje van de Werf) is het als de Koninklijke Nederlandse Akademie voor Wetenschappen (KNAW) in 2003 voorstelt om examen-eisen te reduceren zodra blijkt dat ze niet te verenigen zijn met het didactische concept van het nieuwe leren (Van der Werf, 2005a). De omgekeerde wereld: de didactiek dient niet meer het leerplan, maar het leerplan wordt aangepast aan de didactiek! Medio 2008 verscheen het *Rapport Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwing*, op gezag van de commissie-Dijsselbloem. Daarin wordt, elf jaar na dato dus, uitdrukkelijk aandacht aan ons rapport besteed. De kamer lijkt deze keer 'en masse' te erkennen dat men het studiehuis wel wat te voortvarend heeft ingevoerd. En men betreurt dat het *Documenten-analyse en -kritiekrapport* ooit in de la verdween. Wat gebeurt er echter enkele maanden later? Minister en Kamer voeren het competentiegerichte onderwijs in, een kloon van het nieuwe leren à la het studiehuis.

Vijftig jaar onderwijsvernieuwing

Wat aan het studiehuis vooraf ging, en daarna

Wat van deze geschiedenis te denken? Kun je kamerleden en ministers en andere functionarissen verantwoordelijk houden voor wat er gebeurd is? Kun je 'de' Kamer, 'de' regering, 'Den Haag' aansprakelijk stellen voor a. het verdonkeremanen van het vernieuwingskritische rapport, b. het uit de la halen ervan, twee jaar later, en er dan niets mee te doen, c. het aanvaarden ervan, elf jaar later (rapport-Dijsselbloem), en d. het direct daarna in strijd daarmee handelen? Deze vragen, betrekking hebbend op de geschiedenis van ons rapport als duikelaartje, kunnen alleen maar beantwoord worden door deze op zich onaanzienlijke gebeurtenis te plaatsen in haar context.

Gedurende decennia vonden er op gezag van 'Den Haag' *organisatorische wijzigingen in het schoolsysteem* plaats. Het begon in de jaren zestig. De Mammoetwet kwam, en ging. Ook de middenschool kwam en ging, alleen sneller. De kleuterschool en de lagere school werden opgeheven ten faveure van de basisschool. De middelbare akten-opleidingen werden vervangen door lerarenopleidingen zonder (cultuur)pedagogiek, filoso-

fie en pedagogische psychologie. Na de middenschool kwam de basisvorming. Mavo en Its verdwenen om plaats te maken voor het vmbo. Deze laatste schoolsoort heeft, met het mbo, tot op de dag van vandaag de last te dragen van steeds weer andere vormen van reparatiewetgeving. Sinds de jaren zestig *ont*pedagogiseerde de kweekschool zich, al kreeg ze juist de 'p' van 'pedagogisch' in haar nieuwe naam (eerst PA, nu Pabo; zie onder meer: Van der Ploeg, 2005.). Ze is tegenwoordig meestal een zich in vorm en inhoud aan het nieuwe leren oriënterende opleiding, toegankelijk voor abituriënten van volstrekt willekeurige mbo-leerwegen. Pas nu - ik schrijf januari 2012, we zijn ruim twintig jaar verder - overweegt men mbo-abituriënten niet als student tot de Pabo toe te laten zonder toetsing van kennis en vaardigheden, nodig voor het kunnen volgen van de opleiding.

Wat de *reform van de micro-situatie*, de onderwijs- en leerpraktijk, betreft, gebeurde het volgende. Reeds midden jaren zeventig trachtte 'Den Haag' de bekende vernieuwingsbewegingen (Montessori, Jenaplan, Freinet, Dalton, Vrije School) te verleiden tot het produceren van een eensluidende vernieuwingsconceptie. Het departement hoopte dat deze conceptie over te dragen zou zijn naar de didactische praktijk van de (overgrote meerderheid van) de niet-reformpedagogisch georiënteerde scholen. De *drive* om tot op het bot van de professionele praktijk in te grijpen, kende 'Den Haag' dus al vroeg. Deze weg liep dood: ze leverde slechts een tot de knieën reikend archief op; de vernieuwingsscholen zaten elkaar te veel dwars met uiteenlopende opvattingen. De departementale teleurstelling werd in de loop van de jaren tachtig omgezet in een voorbereiding op een 'top down'-achtige inzet voor vernieuwing.

Gedurende de jaren negentig heeft de overheid in toenemende mate 'scholen op afstand' gezet en fusies bevorderd. Daardoor heeft het management, de oren hangen latend naar het nieuwe leren, elke vorm van klassiek-pedagogische kritiek de das om kunnen doen. Wie kritiek tot uitdrukking brengt, kan - zo blijkt uit de praktijk - een bevordering of een vaste aanstelling aan zich voorbij zien gaan! Door bekostiging afhankelijk te maken van 'productie', heeft 'Den Haag' bij scholen geknoei met begrotingen opgeroepen, en gesjoemel met cijfers en examenresultaten (hoe meer leerlingen slagen, des te beter het beeld van de school en hoe groter de lumpsum-financiering). Het door de overheid opgeroepen markteconomisch denken veroorzaakte ook een toenemende wanverhouding tussen salarissen van talloze managers en docenten. Naar analogie van wat men tegenwoordig wel de economiebubble noemt, kunnen we spreken van een onderwijsbubble (de titel van een onlangs verschenen boek, waarbij de ondertitel melding maakt van kennisverarming (bij docenten en leerlingen) en zelfverrijking (bij managers); zie Vergeer (red.), 2011).

In de *slip stream* van deze ontwikkelingen manifesteert zich het commerciële belang van uitgevers. Altijd weer opnieuw methoden, woordenboeken, ict- en audiovisueel materiaal enzovoort te kunnen uitgeven, is aantrekkelijk. SLO (voorheen: Stichting LeerplanOntwikkeling, nu: Nationaal Expertisecentrum voor Leerplanontwikkeling...) en CITO zijn inmiddels eveneens op commerciële basis werkende instanties, die zich niet (meer) verzetten tegen on-pedagogische ontwikkelingen. Ook voor deze instellingen geldt: u vraagt, wij draaien.

Dan gebeurt er een klein wonder. De Kamer gaat zijn eigen gedrag onder de loep nemen. Weliswaar niet inzake de onderwijsvernieuwingen *van de laatste halve eeuw*, maar tòch... Het gaat om de meer recente onderwijsvernieuwing, waaraan ook in het

boven genoemde boek van Vergeer uitgebreid aandacht wordt besteed. In het rapport van de commissie-Dijsselbloem (verschenen in 2008) wordt aangetoond op hoeveel punten de Kamer ondoordacht besluiten heeft genomen sinds de invoering van het studiehuis. Tien jaar geschiedenis wordt onder de loep genomen. Kamerleden, die de schijn wekken deze keer te begrijpen waarover ze spreken, voeren een uitgebreide, evaluatieve discussie over dat rapport. De buitenwacht lijkt soms zelfs enige deemoed te ontwaren bij individuele politici. O.a. blijkt het nieuwe leren tal van uitwassen (waarvan de schooluitval in het mbo niet de geringste was - en overigens nog steeds is) te hebben opgeroepen. De Kamer reflecteert op zijn eigen handelwijze en steekt zijn hand in eigen boezem. 'Den Haag' lijkt eventjes te bestaan uit over zichzelf nadenkende mensen. En dan komt de klap. Binnen enkele maanden - we hadden het er in het begin al over - nemen regering en Kamer het besluit om in het mbo het competentie-gericht leren in te voeren, een op het nieuwe leren gestoelde didactiek.

Wat niet bestaat, kan niet geteld worden. Wat men niet kent, is er niet

Wat leert deze Haagse geschiedenis? Het leert dat we 'Den Haag' klaarblijkelijk niet moeten beschouwen als een gemeenschap van vrije, verantwoordelijke personen, maar als een systeem. Je kunt het begrip 'systeem' omschrijven als een organisme waarin delen en delen van delen hun betekenis aan het gehele systeem ontleen en die alle in (berekenbare) onderlinge wisselwerking met elkaar staan. Ten aanzien van activiteiten van systemen en -elementen is voorspelbaarheid troef. Van vrijheid en verantwoordelijkheid is binnen systemen geen sprake. Systemen reflecteren nu eenmaal niet op zichzelf. Zouden ze dat wel doen dan zou er sprake zijn van begrip en door begrip gevoede redelijkheid - en die kwaliteiten bezit een systeem nu eenmaal per definitie niet.

Als alle andere systemen wordt ook het systeem 'Den Haag' kennelijk niet gevoed *door begrip en redelijkheid*. De zogenaamde zelfreflectie van de Kamer naar aanleiding van het Dijsselbloem-rapport was slechts symptoom van een systeem-immanente kortsluiting. Een vuiltje in de machinerie. Even resetten, en klaar is Kees. 'Den Haag' functioneerde direct opnieuw als systeem toen het 't mbo verplichtte tot invoering van het competentiegericht onderwijs. Zoals het ook altijd weer reageert op geconstateerde tekorten. Gebrekkig rekenonderwijs? Gebrekkig geschiedenisonderwijs? Te veel vakken? Te lage cijfers? Te veel schooluitval? Te weinig praktijkvorming? Te weinig aandacht voor homoseksualiteit? Te weinig vertrouwen in het professionele advies inzake keuze voor vervolgonderwijs? Wel, dan niet nagedacht over wat er mogelijk fundamenteel mis is binnen het onderwijssysteem, maar stuksgewijs aan het repareren geslagen. En zo laat het, door ideologie en veranderzucht bevangen, 'Den Haag' steeds weer opnieuw zien dat het geen instelling van zich verantwoordelijk wetende personen is die elkaars argumenten wegen en serieus nemen.

Is berusting het antwoord? Misschien. Dan zou het om de berusting moeten gaan die gevoed wordt door wijsheid van de Prediker. In vers (I, 15) lezen we: "Het kromme kan niet recht gemaakt worden." *In ons geval is wat krom is, het nieuwe leren en competentie-gericht onderwijs. Wat men er ook aan doet, het kan nooit wat worden.* Het Predikersvers vervolgt met: "Hetgeen ontbreekt kan niet geteld worden." *In 'Den Haag' ontbreekt het aan een adequaat idee van wat de schoolpedagogische praktijk zou moeten inhouden. Dus mist men dat idee ook niet.* Aan deze realiteit, aan deze 'Haagse toestand', lijkt niets meer te veranderen.

Conclusie

Natuurlijk steekt er meer ironie dan wetenschap in mijn systeemtheoretische verklaring van de staat waarin 'Den Haag' verkeert. Het is een verklaring uit verlegenheid. Eerder en elders heb ik pogingen gedaan om te begrijpen hoe het zover heeft kunnen komen dat de overheid op de stoel van de docent is gaan zitten (bijvoorbeeld in Imelman, 2005). Helemáál begrijpen doe ik het echter niet.

Ik begrijp wel iets. Bijvoorbeeld dat er sprake is van een rampzalige gelijktijdigheid in de jaren negentig van twee, aanvankelijk niets met elkaar te maken hebbende, processen binnen de cultuur van de samenleving.

Als eerste noem ik de wending van 'de' politiek naar een neo-liberalistische ideologie; een ideologie die overigens al gedurende langere tijd op economisch terrein groeiende was en waarbij de Val van de Muur een bijzonder effectieve katalysator vormde. Binnen de onderwijspolitiek, waar tot de jaren negentig het markteconomisch denken nog nauwelijks was doorgedrongen (net zo min als binnen defensie, het recht, de zorg, de overheidsdiensten), leidde deze markt-economische wending tot het op een revolutionaire wijze bevorderen van grootschalige fusies en op resultaat gericht beleid.

Het tweede proces van de afgelopen decennia is het groeiende subjectivisme en individualisme in de samenleving. De cultuur representeert in overheersende mate 'de autonomie van het ik'. In deze gedachtegang is de opvatting ontstaan dat onderwijs child-centred moet zijn. In die visie staat het kind meer in het centrum van de onderwijs- en leer-praktijk dan het leerplan en/of de docent. Van deze opvatting wordt ten slotte ook de politiek de spreekbuis. (Op het niveau van wet- en regelgeving klinkt ze voor het eerst door in de Mammoetwet.) *Child-centred education* is theoretisch noch praktisch te verenigen met het concept van onderwijs en de onderwijspraktijk zelf waar eeuwenlang de pedagogische professie voor stond. In die professie ging het namelijk altijd om het triadische model van de praktijk - zij het natuurlijk wel steeds in een door tijd en plaats bepaalde vorm. In de kind-centrale opvatting van de ik-gerichte verwenningcultuur wordt *leren van leerstof* echter vervangen door het *volgen van de kinderlijke belangstelling*. En zo zijn politieke partijen en 'Den Haag' langzaam gegroeid naar de overtuiging dat de overheid moest (en nog steeds moet) ingrijpen in de didactiek - dus in de kern van de (school)pedagogische professie.

De vraag in hoeverre *a.* de excessief liberalistische economie en *b.* het subjectivisme en individualisme in het dagelijkse samenleven producten zijn van één en dezelfde (post)moderne culturele ontwikkeling, laat ik hier liggen. Ik concludeer vooralsnog dat de cultuur van de samenleving, meer gekenmerkt door 'ieder voor zich' dan door 'met z'n allen samen', nog steeds de bedding van beide beleidsprocessen vormt: van *a.* de door 'Den Haag' gewenste schoolfuseringen en 'scholen op afstand' en *b.* van de 'Haagse' wens om de triadische structuur van de onderwijspraktijk te vernietigen ten faveure van kindgecentreerd onderwijs, en dus op de stoel van de docent te gaan zitten. Ook buiten 'Den Haag' heeft men zich kunnen vinden in het een en het ander. Voor zeer velen is het immers vanzelfsprekend dat je scholen moet afrekenen op output (een marktidee) en dat je van een school tegelijkertijd vraagt om leerling- annex kindgecentreerd te zijn (een a-pedagogisch idee). Waar onderwijsbeleid ingebed is in en gevoed wordt door (ad b) een in wezen a-pedagogische cultuur van verwenning en (ad a) attitu-

des als: "Krijg ik als ouder wel waar voor mijn geld?" (welke school levert de meeste diploma's), is het vrijwel onmogelijk dat beleid van bedding te laten veranderen.

Post scriptum

Als je op uitnodiging van de *Vereniging ter bevordering van de studie der pedagogiek* een lezing houdt (waarvan dit artikel de neerslag is), weet je dat het luisterende publiek voornamelijk uit onderwijzenden bestaat. In dat publiek zitten vast wel congresgangers die, ook als ze in principe mijn analyse herkennen, mijn zwartgalligheid niet delen. Hun wens ik sterkte in hun dagelijkse praktijk. En die wens begeleidt hen natuurlijk ook als zij, oproeïend tegen de stroom in, via (moedige) kritiek-binnenshuis of via media, vakbonden, politieke partijen aantonen wat door 'Haags' beleid wordt opgeroepen, namelijk: zelfverrijking (van managers) en kennisverarming (bij leerlingen en docenten). In een enkele maanden na het *VBSP*-congres verschenen publicatie (Vergeer, 2011) zijn onvoorstelbaar veel gevallen genoemd waarmee kritiek overvloedig kan worden geïllustreerd.

Literatuur

- Dolch, J. (1965²). *Lehrplan des Abendlandes. Zweieinhalb Jahrtausend seiner Geschichte*. Ratingen: Aloys Henn Verlag.
- Essen, H.W. van, & Imelman, J.D. (1999). *Historische pedagogiek. Romantiek en Verlichting en ontwikkelingen in Nederland sinds 1800*. Baarn: Intro.
- Feyerabend, P.K. (1975). *Against Method. Outline of an Anarchist Theory of Knowledge*. London: New Left Books.
- Idenburg, J. (1964). *Schets van het Nederlandse schoolwezen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Imelman, J.D., & Meijer, W.A.J. (1986). *De Nieuwe School gisteren en vandaag*. Amsterdam/ Brussel: Elsevier.
- Imelman, J.D. (1995, 2002²). *Theoretische pedagogiek. Over opvoeding, weten en geweten*. Baarn: HB-uitgevers.
- Imelman, J.D. (2004). Wijs met onderwijs? In: *Veerkracht. Een tijdschrift voor leerkrachten en opleiders primair onderwijs* (2). Zwolle.
- Imelman, J.D. (2005). Scholenschemering. Ruim dertig jaar onderwijsvernieuwing; inhoudelijke kritiek. In: M.L.A. Rietdijk-Helmer, *Steeds minder leren. De tragedie van de onderwijshervormingen*. Utrecht: Uitgeverij IJzer.
- Imelman, J.D. (2009). Kleine vormingsleer. In: Luc Braeckmans (red.), *Cultuur en onderwijs*. Gent: Academia Press.
- Imelman, J.D. (2011). De pedagogische kwestie en een onbezonnen overheid. In: Fenna Vergeer (red.), *De Onderwijsbubbel. Over kennisverarming en zelfverrijking*. Antwerpen/ Apeldoorn: Garant.
- Litt, Th. (1927). *Führen oder wachsen lassen*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Martin, Wm.O. (1969). *Realism in Education*. New York, Evanston and London: Harper & Row.
- Phenix, Ph.H. (1964). *Realms of meaning. A Philosophy of the Curriculum of General Education*. New York: Mc Graw Hill.

Een pedagogisch duikeendje

- Ploeg, P. van der, Imelman, J.D., Meijer, W., & Wagenaar, H. (1999). *De overheid als bovenmeester*. Baarn: Intro.
- Ploeg, P. van der (2005). De P van de PABO. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, (26)2.
- Vergeer, F. (red.) (2011). *De onderwijsbubbel. Over kennisverarming en zelfverrijking*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Werf, M.P.C. van der (2005a). *Leren in het studiehuis* (oratie). Groningen: Rijksuniversiteit.
- Werf, M.P.C. van der (2005b). Oud of nieuw leren? In: Maria L.A. Rietdijk-Helmer, *Steeds minder leren. De tragedie van de onderwijshervormingen*. Utrecht: Uitgeverij IJzer.