
Meesterschap over het leerplan

denkraam

maatschappelijke invloed

leerplan

A.J.G. Cras

Meesterschap over het leerplan



Promotiecommissie

Voorzitter: Prof.dr. H.W.A.M. Coonen, Universiteit Twente

Promotores: Prof. dr. J.J.H. van den Akker, Universiteit Twente
Prof. dr. J.F.M. Letschert, Universiteit Twente

Leden: Prof. dr. J.W.M. Kessels, Universiteit Twente
Prof. dr. A.M.P. Knoers, Radboud Universiteit
Prof. dr. J.M. Pieters, Universiteit Twente
Prof. dr. R. Standaert, Universiteit Gent
Prof. dr. W.M.M.H. Veugelers, Universiteit voor Humanistiek
Prof. dr. A.M.L. van Wieringen, Universiteit van Amsterdam

MEESTERSCHAP OVER HET LEERPLAN

*Onderzoek naar de functie van een denkraam
aangaande de maatschappelijke invloed op het leerplan*

PROEFSCHRIFT

ter verkrijging van
de graad van doctor aan de Universiteit Twente,
op gezag van de rector magnificus,
Prof. dr. H. Brinksma
volgens besluit van het College voor Promoties
in het openbaar te verdedigen
op woensdag 16 december 2009 om 13.15 uur

door

Albertus Johannes Gerardus Cras
geboren op 30 december 1949
te Arnhem

Promotores

Prof. dr. J.J.H. van den Akker

Prof. dr. J.F.M. Letschert

© A.J.G. Cras 2009

Alle rechten voorbehouden. Mits de bron wordt vermeld, is het toegestaan zonder voorafgaande toestemming van de uitgever deze uitgave geheel of gedeeltelijk te kopiëren dan wel op andere wijze te verveelvoudigen.

Vormgeving: Vlin vormgeving (www.vlinvormgeving.nl)

Uitgever:

SLO • nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling

Postbus 2041
7500 CA Enschede

T 053 4840 840
F 053 4307 692
E info@slo.nl

www.slo.nl

AN 9.0000.258

ISBN 978 90 329 2326 9

Prelude

Leerplanontwikkeling heeft mij-tot nu toe-levenslang gefascineerd. Ik heb het bijzondere voorrecht gehad me er steeds weer en vanuit sterk uiteenlopende invalshoeken in te mogen verdiepen. De uitdaging van de afgelopen jaren-dit proefschrift-was nieuwe inzichten te verwerven en deze samen te voegen met opgedane ervaringen. Zodoende eerder verworven inzichten kritisch te onderzoeken, eerder verworven kennis en ervaring te laten rijmen op nieuw en rijker inzicht. Het was een intensieve tocht, een prachtige kans om te leren. In wat nu voor u ligt is dat leerproces gestold, dat wil zeggen het heeft tijdelijk een vaste vorm aangenomen, zodat het communicabel is, al gaat de in gang gezette ontwikkeling natuurlijk door.

Het schrijven van een proefschrift-althans in deze vorm van een denkraam-is een eenzame activiteit die is aangewezen op de bereidheid van velen tot communicatie. Want zonder de kritische reflectie van anderen draait men licht in eigen kleine cirkel rond. Het feit dat zo velen in allerlei gradaties van intensiteit spontaan en belangeloos tot communicatie bereid waren, was hartverwarmend en motiverend. Temeer omdat-zeker in het begin-behalve voor mijzelf en dan nog weinig expliciet, wel onduidelijk móest zijn hoe de dingen op hun plaats zouden vallen. Dat dwong tot argumenteren, uitleggen en verdedigen, -zo werden houdbare van onhoudbare stellingen gescheiden en ontstonden nieuwe inzichten en ideeën. Vast staat dat ik niet zonder de inbreng van anderen heb gekund. Ik ben iedereen die met mij de conversatie is aangegaan over (delen van) het denkraam-in-ording dan ook veel en welgemeende dank verschuldigd. Het is vrijwel onmogelijk ieders inbreng recht te doen als ik nu namen ga noemen. In nieuwe gesprekken-de conversatie gaat immers altijd door-zal er nog volop gelegenheid zijn mensen persoonlijk te bedanken. In deze persoonlijke sfeer zal ik ook het 'thuisfront' treffen.

Uitzondering maak ik voor de beide promotoren, die ik niet alleen dank voor hun deskundig en gewaardeerd tegenspel, maar ook en misschien wel vooral voor het feit dat zij het waagstuk met mij zijn aangegaan en mij telkens het vertrouwen hebben gegeven, ook als ik ze dat somwijlen niet gemakkelijk maakte. Ook wil ik hier Aart van Zoest noemen, semioticus en filoloog, die mij van het prille begin tot aan de laatste pagina steeds vriendschappelijk heeft gesteund, -vragend, bemoedigend en constructief, en mild tegenover mijn volharding.

Slo · nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling, heeft mij royaal in staat gesteld dit proefschrift te schrijven. Ik hoop dat dit conceptueel kader een bijdrage levert aan de vernieuwing van het denkraam van de slo en zijn weg zal vinden in de conversatie.

Enschede, november 2009,
Bart Cras

Inhoudsopgave

1	Voorrede	1
1.1	Probleemverkenning	1
1.2	Eigenaardigheden van de kwestie	4
1.2.1	Het leerplan als historisch gegeven en als stapelplaats	4
1.2.2	Leerplan en verscheidenheid	5
1.2.3	Grondwettelijke onderwijsvrijheid	8
1.2.4	Voor- en achterdeur van het leerplan	9
1.3	Een verkenning van het Finse denkraam	11
1.4	Ontwerpen van een conceptueel kader	15
1.5	Probleemstelling i.c. ontwerpopdracht	17
1.6	De functie van het denkraam	17
1.7	Opzet van deze studie	18
1.8	Beperkingen	18
1.9	Redactionele en stilistische opmerkingen	20
2	Over leerplan en leerplanontwikkeling	23
2.1	Inleiding	23
2.2	Over het leerplan	23
2.3	Wat staat er in een leerplan?	25
2.3.1	Het traditionele leerplandenken in Nederland	25
2.3.2	Heroriëntatie van het leerplandenken in Nederland	27
2.4	Leerplanmodellen	28
2.4.1	Procedurele modellen	29
2.4.2	Beschrijvende modellen	30
2.4.3	Conceptuele modellen	31
2.4.4	Samenvattend: de vier hoofdvragen van leerplan/ -ontwikkeling	32
	1 Waartoe moeten ze leren?	32
	2 Wat moeten ze leren?	33
	3 Hoe leren ze dat?	36
	4 Hebben ze 't geleerd?	36
2.5	Invloed op het leerplan	37
2.5.1	Inleiding	37
2.5.2	Diverse belanghebbenden bij het leerplan	37

2.5.3	Schematische weergave beïnvloeding van het leerplan	38
1	De staat	39
2	Leerlingen en ouders	40
3	De school	40
4	Onderwijsexperts	40
5	Het bedrijfsleven	41
6	Wetenschappelijke disciplines	41
7	Maatschappelijke instellingen	42
8	Maatschappelijke organisaties (particulier initiatief)	42
9	Het vervolgonderwijs	42
10	Overige stakeholders	43
2.6	Enkele kanttekeningen bij de invloed op het leerplan	43
2.6.1	De veronderstelde rol van de leraar	44
2.6.2	Doelstellingen en evaluatie	45
1	Begripsbepaling evaluatie	47
2	Waartoe evalueren?	48
3	Doelstellingen op verschillende niveaus	50
2.6.3	(School)vakken	52
1	Diaspora van het kennen en kunnen	52
2	De vraag aan vakspecialisten	53
2.6.4	Deliberatie is de kern	54
3	Ressorten van leerplan/-ontwikkeling	57
3.1	Inleiding	57
3.2	Over autonomie van de school	57
3.2.1	Een verkenning	58
3.2.2	Autonomievergroting raakt het bevoegd gezag	61
3.2.3	Autonomie en onderwijssoorten	61
3.2.4	Autonomie, meer en minder	61
3.3	Autonomie en leraren	62
3.3.1	Extended professionalism	63
3.3.2	De school en de professionaliteit van de leraar	65
3.3.3	Leerplanontwikkeling en de professionaliteit van de leraar	66
3.3.4	Een cultuur opbouwen van vertrouwen en steun	67
3.4	Complementaire autonomie	68
3.5	Pluraliteit & complementaire autonomie	70
3.5.1	Levensovertuiging als keuzemenu	70
3.5.2	Verkruimelen van het burgerideaal	70
3.5.3	Het opvoeden van de samenleving	71
3.5.4	Ruim baan voor de elite	71

3.5.5	Er is niet één ‘model van de leerling’	72
3.5.6	De school aan de ouders	72
3.6	Pluraliteit, pluriformiteit en complementaire autonomie	73
3.7	Over niveaus van leerplan/-ontwikkeling	75
3.8	Over ressorten van leerplan/-ontwikkeling	77
3.9	Vier ressorten voor leerplan/-ontwikkeling	79
3.9.1	Over het leerplan van de leerling	79
3.9.2	Over het leerplan van (het team) van leraren	81
3.9.3	Over het leerplan van de school	82
3.9.4	Over het landelijke leerplan	83
	1 Over enkele bevindingen van het parlementair onderzoek	84
	2 Het kernleerplan en het spaarzaamheidsprincipe	86
	3 Ten slotte	87
4	Topoi voor leerplan/-ontwikkeling	89
4.1	Inleiding	89
4.2	Enkele exemplarische uitwerkingen	91
4.2.1	Kennis, waar hebben we 't over?	91
	1 Wat is kennis?	92
	2 Beginnen bij een onbetwifelbaar uitgangspunt	92
	3 Gissen en nagaan of 't klopt	92
4.2.2	De feilbaarheid van kennis: fallibilisme	93
4.2.3	De plurale waarheid	95
4.2.4	Wiens kennis?	96
4.2.5	Kennishouding	99
4.2.6	Kennis: overdragen of zelf ontdekken	101
4.2.7	Kennis en leerstof op school	102
4.2.8	Canon en sjibbolet	103
4.2.9	Over meten en weten	105
4.3	Aanduidingen van mogelijk uit te werken topoi	106
	1 Kennis die beklijft	106
	2 Cognitie en emotie	106
	3 Schoonheid, en goed en kwaad, en cognitie, emotie en motivatie	108
	4 Intellectuele stijlen	108
4.4	Ten slotte	110

5	Bouwstenen voor overeenstemming bij maatschappelijke leerplanbeslissingen	113
5.1	Inleiding	113
5.2	Multimeesterschap over het leerplan	114
5.3	Over maatschappelijke beslissingen over het leerplan	116
5.4	Drukke op de rotonde van het leerplan	118
5.4.1	Uit de berichtenstroom	118
5.4.2	Dilemma's op de rotonde	120
	1 Sociale (on)gelijkheid	121
	2 Führen oder wachsenlassen	122
	3 (Opvoeden tot) Democratie	123
	4 Morele opvoeding	123
	5 Esthetische opvoeding	123
	6 Kennis of vaardigheid?	124
	7 Doel of toets	124
	8 Mondialisering of regionalisering van het leerplan	125
	9 Bandbreedte van het leerplan	125
	10 Leraar: uitvoerder van door anderen bedachte taken of een zelfstandige professional?	126
5.5	Over conversatie	126
5.5.1	Commissive space	128
5.5.2	Conversatie als verzamelterm	128
5.5.3	Parrèsia in de polder	129
	1 Over de polder	129
	2 Over parrèsia	130
5.5.4	Overlappende consensus	130
5.6	Between the devil and the deep blue sea: Naar overeenstemming over het fundament	133
5.6.1	De lange adem van het leerplan	134
5.6.2	Entr'acte	134
5.7	Over de staat	135
5.8	De problematische democratie	139
5.9	Consensus, publieke conversatie en publieke redelijkheid	145
5.10	Sluier van onwetendheid	146
5.11	Besluit	148
6	Samenvattend en concluderend in stellingen	151
6.1	Inleiding	151
6.2	De curriculum rationale	151
6.3	Ruimte en beperkingen in de curriculum rationale	152

6.4	Maatschappelijke conversatie en publiek debat	153
6.5	Overlappende consensus over de curriculum rationale	153
6.6	Curriculum autoriteit	154
6.7	Belanghebbenden bij het leerplan	154
6.8	Evaluatie en waartoe-vraag	154
6.9	Opleiding en nascholing van leraren	155
6.10	Het leerplan	155
7	Metanotities over het denkraam	157
7.1	Inleiding	157
7.2	Over validiteit	157
7.3	Validatie van het denkraam als theorievorming en conceptualisering	158
7.3.1	Over validatie van theorievorming en conceptualisering	159
7.3.2	Over validatie van curriculumtheorievorming	160
	1 validiteit	162
	2 theoretische kracht	162
	3 praktische geschiktheid	162
7.4	Casus Nederland: doorlopende leerlijnen taal en rekenen	163
7.5	Casussen Finland, Zweden en Schotland	167
7.5.1	Finland	167
7.5.2	Zweden	171
7.5.3	Schotland	176
7.6	The Amsterdam Round Table Conference	180
	1 Résumé of the round table	180
	2 Participants in the round table discussion	181
	3 Which issues must be discussed socially in order to design the curriculum rationale?	182
	4 Can (some, all) desired learning effects be open-ended?	182
	5 Which parties must be involved in designing the curriculum rationale?	183
	6 How to prudently manage the process of designing the curriculum rationale?	185
	7 Do (Northern European) countries (or territories) substantially differ in the way they (do not) cope with the curriculum rationale?	185
7.7	Ten slotte	187
	referenties	189

1 voorrede

1.1 Probleemverkenning

Het leren van de leerlingen staat algemeen ter discussie. Op zichzelf is dat niet nieuw, de stelling is te verdedigen dat het leren van de leerlingen door de geschiedenis heen altijd weer ter discussie heeft gestaan. In onze tijd voegt de publicitaire democratie als nieuwe dimensie toe dat een crisisgevoel over onderwijs als een spook door de samenleving waart. Dat moeten we althans wel opmaken uit de niet aflatende stroom van negatief getinte berichten over onderwijs in de publiciteitsmedia. De prangende vraag lijkt te zijn of de leerlingen nog wel het juiste leren en daarvan genoeg. En dat is een moeilijke vraag omdat zowel de term 'leren' als de predicaten 'juist' en 'genoeg' in de discussie telkens een andere betekenis krijgen; om nog maar te zwijgen van verschillen in de onderliggende—met cultuur en dus met waarden en normen samenhangende—gevoelswaarde.

Maatschappelijke discussie over onderwijs is op zichzelf nodig en gewenst. We zijn het—na ruim honderd jaar—gewoon, maar het blijft toch een opmerkelijk feit dat de samenleving—vertegenwoordigd door de staat—ouders verplicht hun kinderen te laten leren en deze regel handhaaft zo nodig door toepassing van sancties, tot en met gevangenisstraf¹ aan toe. Dan zou men verwachten dat de samenleving antwoord geeft op de vraag wát ze dan moeten leren, dat er een heldere redenering is—die in beginsel door alle burgers van de staat wordt onderschreven—over wat de kinderen waarom moeten leren. In een democratie komen antwoorden van de samenleving tot stand op grond van discussie. Welnu, zoals gezegd, discussie is er volop—althans er worden veel opinies gegeven—maar dat leidt niet tot een helder, laat staan een consistent antwoord op de even eenvoudige als ingewikkelde vraag wat ze moeten leren.

Een gemeenschappelijk antwoord onderstelt een gemeenschappelijk perspectief, een referentiekader dat de verschillen accepteert maar het speelveld afbakent, zodat de discussie zich afspeelt binnen de krijtlijnen die zijn getrokken. Het gemeenschappelijk referentiekader voor onderwijs is in de Nederlandse traditie vooral procedureel van aard. Zo kan recht worden gedaan aan de pluraliteit van de samenleving, die—traditioneel—langs de lijnen van de geloofs- en levensovertuigingen liep van een overigens

1 artikelen 26 en 27 van de Leerplichtwet 1969

betrekkelijk homogene Nederlandse—dat wil zeggen ‘witte’—samenleving. Nu de pluraliteit ook voorheen ongekende culturele en religieuze stromingen omvat, is discussie ontstaan over de vraag of er ‘westerse waarden’ zijn—waaronder mensenrechten en democratie—die op zichzelf eigenlijk niet ter discussie mogen staan; en die dan onderwijsinhoud zijn die algemeen is aanvaard en die door de staat kan worden voorgeschreven. Daar komt bij dat in een globaliserende economie het behoud van de welvaart alleen mogelijk wordt geacht als Nederland zich verder ontwikkelt als een kenniseconomie, zodat het de vraag wordt of de staat wel afzijdig—of slechts procedureel aanwezig—kan blijven in het onderwijs, waar de basis voor die kenniseconomie wordt gelegd. Bovendien beklemtonen thans velen—maar ook weer niet allen—opnieuw de opvoedende taak van de school—al dan niet ter compensatie van veronderstelde ouderlijke ledigheid op dit punt—teneinde de samenleving meer van ‘waarden en normen’ te doordringen en tegen ‘hufteigheid’ te wapenen; ook dit verdraagt zich slecht met een afzijdige of slechts procedurele aanwezigheid van de staat. Zo klemt de noodzaak van een gemeenschappelijk referentiekader eens te meer: wat is staatszaak, wat moet worden overgelaten aan ouders en wat aan de professionals in de scholen?

Een deel van het probleem van een gemeenschappelijk referentiekader voor onderwijs is een leerplanprobleem. Centraal staat dan de vraag hoe het amfitheater voor discussie over de inhoud van het onderwijs moet worden ingericht. Andere kwesties—zoals opleiding van leraren, bestuur en management van onderwijs, financiering, onderwijskundig leiderschap, verandermanagement—maken wel deel uit van het probleem van een gemeenschappelijk referentiekader, maar zijn geen leerplanproblemen.

In deze studie beperken wij ons tot meesterschap² over het leerplan, in andere woorden tot de vraag wie er nu eigenlijk over het leerplan gaat en dan in het bijzonder over de vraag wat de leerlingen moeten leren. Daarbij kijken wij vooral naar de intenties aan de voorkant van het proces, niet primair naar hoe het leerplan wordt uitgevoerd; onze optiek is eerder die van discours en tekst. In de woorden van Pinar et al. (1996): «To understand the contemporary field it is necessary to understand the curriculum field as discourse, as text, and most simply but profoundly, as words and ideas. By discourse we mean a particular discursive practice, or a form of articulation that follows certain rules and which constructs the very objects it studies. Any discipline or field of study can be treated as discourse and analysed as

2 «hoedanigheid en macht of gezag van hem die meester is over andere; synoniem: heerschappij (Van Dale 2005)»

such. To do so requires studying *the language of the field* (p.7)».

Wij kijken naar meesterschap over het leerplan in maatschappelijk perspectief. De onderstelling is dat de samenleving een primair belang³ heeft bij onderwijs—tot uitdrukking komend in de dwang die zij op dit punt uitoefent—maar dat in de democratische besluitvorming daarover ook rekening zal worden gehouden met andere belangen, zoals het belang van de ouders, van de school, van het bedrijfsleven en van maatschappelijke organisaties en instellingen.

Door deze studie willen wij een bijdrage leveren aan de ontwikkeling van een referentiekader voor de maatschappelijke invloed op het leerplan, dat wij hier verder *denkraam*⁴ zullen noemen. Bij gebreke van zo'n denkraam staat het iedereen vrij om op ieder moment van alles te beweren; elk stokpaard kan worden bereden, elk—al dan niet heimelijk—belang kan worden behartigd en publicitair uitgebaat, elk onderwerp of non-onderwerp kan moeiteloos uitgroeien tot een hype. Met als gevolg dat er vaak niets aanwijsbaars verandert; de publicitaire aandacht heeft een kort bestaan, elke hype gaat over. Als er wel iets verandert, kan dat nogal eenzijdig zijn. Omdat een los onderwerp niet in een groter geheel wordt geplaatst, blijft de hete publicitaire adem in de nek blazen, met wellicht als gevolg dat er iets wordt geregeld, zonder rekenschap van de consequentie voor andere onderwerpen. Dat is precies wat we nu zien. Als zo'n denkraam bestaat en burgerrecht heeft verworven, worden de verschillende bijdragen aan de discussie onderling verbonden doordat ze refereren aan breed geaccepteerde manieren van redeneren binnen het denkraam. Ook zijn er dan geaccepteerde manieren om tot veranderingen te besluiten.

3 in de woorden van Taba (1962 p.17) «The school is created by a society for the purpose of reproducing in the learner the knowledge, attitudes, values, and techniques that have cultural relevancy or currency.»

4 «door M. Toonder gecreëerde term voor (scheppend) denkvermogen of denkwijze, thans ook wel in vrij gebruik (Van Dale 2005)»

1.2 Eigenaardigheden van de kwestie

Het bovenstaande samenvattend: in deze studie willen we nagaan of een denkraam ontworpen kan worden dat kan helpen de maatschappelijke discussie over het leerplan te voeren, en welke functies het kan vervullen. Daarbij moeten we ons op voorhand enkele eigenaardigheden van de kwestie realiseren. Hierna noemen we achtereenvolgens:

- het leerplan als historisch gegeven en als stapelplaats
- leerplan en verscheidenheid
- grondwettelijke onderwijsvrijheid
- voordeur en achterdeur van het leerplan.

1.2.1 *Het leerplan als historisch gegeven en als stapelplaats*

Overall ter wereld⁵ hebben mensen sinds mensenheugenis plannen gemaakt voor het leren van hun kinderen: voor wat belangrijk was dat zij zouden kennen, voelen en kunnen, zodat zij zich kunnen redden—of: ‘het maken’—in het leven, en de cultuur verder kunnen brengen. Vanaf de vroege Griekse oudheid is leerplanontwikkeling door alle eeuwen een bezigheid geweest in het Avondland en in de Nieuwe Wereld (Boyd 1972; Dolch 1971; Reble 1969). Lange tijd waren de school en het leerplan het besogne van de kerk, de adel en de stedelijke elites. In de 18^{de} eeuw begint het collectiviseringsproces dat onderwijs tot het werkterrein maakt van een bureaucratisch bestuur onder beheer van de nationale staat (Swaan 1989 p. 11). In de 20^{ste} eeuw ontstaat wereldwijd het volgende beeld: «Lezen, schrijven, rekenen, wat aardrijkskunde en geschiedenis, en een flinke portie ideologische of godsdienstige vorming vormen samen overall ter wereld de hoofdmoot van het lager onderwijs. Andere vakken worden als toegift aangeboden: lichamelijke opvoeding wordt vrijwel overall ter wereld gegeven; op vele plaatsen krijgen arme kinderen wat beroeps- of huishoudonderwijs en worden rijke kinderen onderricht in moderne vreemde talen, de letteren en de exacte vakken, maar dit zijn slechts toevoegingen aan dat ene programma van lager onderwijs dat de mensheid de afgelopen twee eeuwen heeft beziggehouden en getransformeerd (Swaan 1989 p. 61ff)».

Dat de “hoofdmoot” is gegeven—althans voor het basisonderwijs— en dat er beperkte ruimte is voor een “toegift”, lijkt—afgezien van de te kiezen terminologie—wel onomstreden. Maar dat reduceert ons probleem nauwelijks, voor de hoofdmoot noch voor de toegift. Zo moet men voor wat het rekenen betreft, bijvoorbeeld, het eens worden over de functie van de

5 zie Reagan (2005) voor onderwijstradities in Afrika, Midden-Amerika, inheems Noord-Amerika, China, in het Boeddhisme, het Hindoeïsme, de Islam en bij de Roma

rekenmachine en de computer. Zijn dat hulpmiddelen, die je niet per se nodig hebt—je moet ook zonder kunnen—of protheses die vervangend zijn voor functionaliteit die verloren is gegaan? Betekent “wat aardrijkskunde en geschiedenis” kennen van topografie en jaartallen of gaat het niet daarom maar om geografische en historische begrippen? Bij de toegift is het dringen: niet alleen zullen de gevestigde vakken—gymnastiek, natuuronderwijs, Engels—om goede redenen vinden dat zij wel wat meer aandacht verdienen, vanuit de samenleving klinkt luide behoefte aan allerlei, zoals—willekeurige greep—vredesopvoeding, verkeersonderwijs, bevorderen van gezond gedrag, veilig zonnen, gezonde lucht, zakgeldles, lessen over emancipatie van..., omgaan met diversiteit, fietsles in het voortgezet onderwijs, bewustwording ontwikkelingssamenwerking, omgaan met internet, tegen cyberpesten, muisje Max wil geen muisarm, media-educatie, cultuureducatie; en dan zijn er nog verlanglijstjes van bewindspersonen: het volkslied kunnen zingen⁶, de grondwet kennen⁷, evolutie of intelligent ontwerp⁸, lespakket over vrede en veiligheid in Afghanistan⁹.

Het leerplan lijkt te worden gezien als een stapelplaats van goede ideeën en dito bedoelingen, waar veel nieuws binnenkomt maar eigenlijk nooit iets uit wordt gekruid. Is het dan wonder dat scholen een afwerende houding aannemen? Het lijkt redelijk pas dan zaken aan het leerplan toe te voegen als eerst duidelijk is wat niet meer hoeft.

1.2.2 *Leerplan en verscheidenheid*

Mensen verschillen, verscheidenheid is een kenmerk van de mensenwereld. Mensen zijn individuen, een uniek product van aanleg en interactie met de omstandigheden waaronder zij leven. Mensen zijn ook sociale wezens, verbonden met groepen. Men kan de onafhankelijkheid en de vrijheid van het individu beklemtonen—individualisme—of er de nadruk op leggen dat individuen deel uitmaken van een of meer gemeenschappen—collectivisme. De huidige westerse samenlevingen gelden als individualistisch, de niet-westerse als collectivistisch. Dat zijn simplificaties, samenlevingen—landen, naties—zijn zelden homogeen. Binnen een samenleving is er verscheidenheid, bijvoorbeeld naar levensovertuiging, sociale status, etnische identiteit, geslacht, seksuele voorkeur, raciale groep, taal, aanleg, vermogen, lichamelijke en geestelijke beperkingen, etc., —als gevolg van

6 minister Remkes in een toespraak in Markelo, Twentsche Courant Tubantia 8 oktober 2005

7 minister Pechtold, NRCH 28 januari 2006

8 door minister Van der Hoeven aangezwengeld

9 aangeboden door het ministerie van Buitenlandse Zaken, dat ook pakketten over Drugs-smokkel en Europa in de aanbieding heeft (zie webstek <http://www.minbuza.nl/>)

handel, ontdekkingsreizen, kolonisatie, het stichten van koloniale rijken, dekolonisatie, oorlog, imperialisme, migratie, etc. Na de tweede wereldoorlog is deze verscheidenheid sterk toegenomen, vooral door internationale migratie (Banks et al. 2005). Maar er is ook toename van verscheidenheid op een andere manier. In 2004 noemde 64% van de Nederlanders zich buitenkerkelijk, de berekening voor 2020 is 72%, —overigens is ‘buitenkerkelijk’ niet hetzelfde als ‘ongelovig’ (SCP 2006). Het gevolg hiervan is dat ook de traditionele geledingen van de Nederlandse samenleving minder overzichtelijk en voorspelbaar zijn geworden.

De vraag is hoeveel verscheidenheid een samenleving aankan. De meningen daarover verschillen en de verschillen van inzicht leiden tot emotioneel geladen debatten. Moeten de afwijkingen van de traditie zich aanpassen aan de traditie? Of zou er sprake moeten zijn van een smeltkroes waarin oud en nieuw gaandeweg opgaan in een nieuw homogeen geheel? Toegespitst op het leerplan: moeten de leerlingen de traditionele Nederlandse samenleving kennen en (leren) waarderen of moeten zij de culturele vernieuwing van de Nederlandse samenleving (leren) waarderen en leren er een positieve bijdrage aan te leveren? Of, is dit een zaak van de ouders en van de school van hun keuze? Deze laatste optie was in de vaderlandse geschiedenis de oplossing voor de onoverbrugbare verschillen die samenhangen met het geloof. Wellicht met dit verschil: niettegenstaande de grote en emotioneel geladen¹⁰ tegenstellingen van weleer, was er toch sprake van betrekkelijke homogeniteit van een ‘witte’ op christelijke waarden gebaseerde samenleving.

De toegenomen maatschappelijke verscheidenheid stelt het onderwijs voor nieuwe uitdagingen. Leerplan en didactiek van het type *one size fits all* zijn minder dan ooit adequaat. Had het onderwijs altijd al de pedagogische taak om uit elke leerling te halen wat er inzit, nu wordt daaraan een economische dimensie toegevoegd: onze samenleving heeft voor het be-

10 De bouw van de neogotische kerken na het herstel van de bisschoppelijke hiërarchie (1853) riep destijds weerstand op die te vergelijken is met de weerstand thans tegen de bouw van moskeeën. Ook de oude leus van de Geuzen: *Liever turcx als paeusch* was nog lang niet vergeten, getuige deze aantekening van Jaap Goedegebuure «Toen in het voorjaar van 1986 mijn benoeming aan de KUB aanstaande was, moest ik, alvorens ten volle de zegen te kunnen krijgen, eerst nog op audiëntie bij de voorzitter van het stichtingsbestuur, de grijze vakbondseminantie Van Schaik. “Meneer”, zo sprak de even aimabele als krasse baas met enige bezorgdheid in zijn stem, “ik zie in uw cv dat u van het eiland Tholen afkomstig bent. Ik vergis me toch niet wanneer ik zeg dat de zwarte-kousenkerk en de SCP daar een sterke aanhang genieten? Die Tholenaren staan bekend als rabiaat anti-papistisch! Doet u daar eigenlijk nog aan mee?” Ik haastte me te zeggen dat ik, ofschoon gedoopt, geheel buitenkerkelijk was geworden. Van Schaik reageerde zichtbaar opgelucht. Liever agnost dan orthodox-calvinistisch, moet hij hebben gedacht (In: *Univers*, weekblad van de universiteit van Tilburg, 14 december 2000)».

houd van haar welvaart—kenniseconomie—een steeds grotere behoefte aan steeds beter opgeleide arbeidskrachten. Daarvoor is nodig dat het onderwijs inspeelt op de toegenomen verscheidenheid van leerlingen: qua culturele achtergrond en overtuiging maar ook in die zin dat de samenleving aan individuen hogere eisen stelt en verwacht dat mensen met beperkingen zoveel mogelijk toch een productieve bijdrage leveren aan de maatschappij.

De vraag is hoeveel verscheidenheid het onderwijs aankan. Maatwerk—onderwijs volledig afstemmen op het individu—is een financiële onmogelijkheid en bovendien sociaal ongewenst. Leren in de groep—leren van en aan elkaar—is een toegevoegde waarde van onderwijs en ook doel op zichzelf als voorbereiding op maatschappelijk functioneren.

De informatierevolutie heeft onze mogelijkheden om informatie te verwerven spectaculair vergroot, —al zijn we niet altijd zeker van de betrouwbaarheid, maar dat is in principe eigenlijk altijd het geval. De hele wereld vertoont zich in al haar gedaanten via een elektronisch scherm aan de leerlingen, op school en thuis, en zij kunnen ermee interacteren. Daardoor treedt een vorm van individualisering van kennisverwerving min of meer vanzelf op; het onderwijs kan hier versterkend op inspelen. Deze enorme vergroting van de toegankelijkheid van informatie kan men benoemen als democratisering van de leeromgeving van de leerlingen. Het gevolg daarvan is dat de leerlingen—al dan niet geholpen door ouders, broers en zussen, ooms en tantes en oudere leerlingen of leeftijdgenoten—op elk door henzelf gewenst moment van alles kennis kunnen nemen, —informatie over elk onderwerp is maar een paar muisklikken ver. Dat ondermijnt de klassieke opbouw van het leerplan en relativeert het klassieke leerplanprobleem van de sequentie, de logische en doordachte volgorde waarin de leerstof wordt behandeld. Leerlingen wachten niet met het kennisnemen van d en e tot ze van a, b en c hebben gehoord, laat staan dat ze a, b en c onder de knie hebben. Het leerproces krijgt daardoor de grilligheid die we allemaal wel kennen van de manier waarop we vertrouwd raken met de computer en computerprogramma's: we leren dingen intuïtief of door nabootsing en pas (veel) later gaan we samenhangen zien of slimmere manieren van aanpak.

Het is onmiskenbaar een uitdaging voor het onderwijs op al deze nieuwe vormen van verscheidenheid in te spelen. Nochtans worden nieuwe vormen—thans vaak aangeduid met 'het nieuwe leren'—door de samenleving met argusogen gevolgd, soms zelfs met tekenen van regressie en hang naar een nostalgisch leerplan, alsof de verander(en)de omstandigheden kunnen

worden teruggedraaid, eenvoudig door de wilsbeschikking dat onderwijs weer moet zijn als vroeger.

1.2.3 Grondwettelijke onderwijsvrijheid

Dit land is *au fond* diep verdeeld over het onderwijs. Nadat het onderwijs in de Franse tijd en in de eerste jaren van het Koninkrijk staatszaak was geweest, is het sinds de grondwet van 1848 ten principale vrij, zij het gebonden aan eisen van deugdelijkheid (Thurlings 1998). De *schoolstrijd* woedde echter voort tot 1917. De grondwetswijziging van 1917 behelsde het algemeen mannenkiesrecht en de gelijkstelling van openbaar en bijzonder onderwijs. Na de verkiezingen van 1913 hadden de confessionele partijen geen meerderheid meer. De sociaal-democraten waren in opkomst. De liberalen werden iets minder enthousiast over het openbaar onderwijs; de invloed van socialistische onderwijzers nam er toe. Ook al omdat de partijen intern verdeeld waren over kiesrecht en sociale wetgeving, moesten er compromissen worden gesloten. Het buitenparlementaire liberale kabinet Cort van der Linden stelde de zogenaamde 'Bevredigingscommissie' in, waarin alle partijen waren vertegenwoordigd. Het advies van deze commissie werd—ongewijzigd en met vrijwel algemene stemmen—omgezet in grondwetswijziging. Als in 1919 de confessionele minister De Visser zijn ontwerp van de lager onderwijswet presenteert is de pacificatie naar algemeen oordeel voltooid (Thurlings 1998 p. 59ff).

Vanaf de jaren 1960 zet in Nederland het proces van secularisatie en ontzuiling fors door; ook al omdat de emancipatie van katholieken, gereformeerde 'kleine luyden' en arbeiders min of meer voltooid raakt. De—grondwettelijk verankerde—onderwijspacificatie blijft echter in stand. Wel is de macht van de staat toegenomen, ten detrimente van de zuilare 'onderwijskoepels'. Met het voortschrijden van de secularisatie neemt de roep om vergroting van de autonomie van de school, toe. Vergroting van autonomie—of zelfbestuur—van scholen, impliceert afname van bestuursmacht elders, in dit geval van de staat; die daar onder vigeur van de neoliberale tendentie naar privatisering—terugtrekkende overheid—toch al toe geneigd is c.q. zegt te zijn. Maar er komt iets bij. Ongelijk aan de tijd van de pacificatie staan burgers thans eerder individueel dan groepsgewijs in de samenleving. Kenmerk van het zuilare stelsel was dat ieder zich door zijn zuil vertegenwoordigd wist, zodat de toppen van de zuilen met elkaar en met de staat zaken konden doen. Zo waren ook de ouders vertegenwoordigd. Het slinken van de macht van de onderwijskoepels betekent dus ook afname van de macht van de ouders; in dubbel opzicht: de invloed

van de koepels—waar de ouderverenigingen onderdeel van uitmaken—is afgenomen, én de individualisering brengt met zich dat ouders liever rechtstreeks invloed willen uitoefenen op de school van hun kind dan via een vereniging of stichting.

De grondwettelijke onderwijsvrijheid biedt een oplossing voor het probleem dat we in dit land fundamenteel van mening verschillen over hoe het onderwijs moet worden ingericht. De pacificatie van 1917 is niet statisch. De tekst van het grondwetsartikel over onderwijs bleef dezelfde, maar de interpretatie—en dus de praktische uitwerking—ervan veranderde wel degelijk. Zo zijn bevoegdheden van het rijk—die in eerdere interpretatie van het grondwettelijk gebod tot aanhoudende zorg¹¹ onvervreemdbaar bij het regering behoorden—in de afgelopen decennia overgedragen aan gemeenten en scholen, kan de bestuursvorm van het openbaar onderwijs—dat grondwettelijk van overheidswege wordt gegeven¹²—thans ook privaat zijn, en is de verantwoordelijkheid voor de bekwaamheid¹³ van leraren tegenwoordig gedeeltelijk bij de beroepsgroep zelf komen te liggen en in het beroepsonderwijs zelfs geheel ter beoordeling van de colleges van bestuur. Kerndoelen voor het basisonderwijs en de basisvorming konden door de regering worden voorgeschreven door het begrip ‘eisen van deugdelijkheid’¹⁴ ruimer te interpreteren (Leune 2001 p. 74ff).

In het huidige tijdsgewricht zal de dynamiek in de interpretatie van de grondwet nodig zijn om 1° de taken van rijk, gemeenten, scholen en ouders helder en complementair op elkaar af te stemmen en 2° «een evenwicht te vinden tussen onze traditionele gehechtheid aan de vrijheid voor elke culturele stroming en de eis van maatschappelijke integratie (Thurlings 1998 p. 208)».

1.2.4 Voor- en achterdeur van het leerplan

Hoezeer er ook dynamiek zit in de statische grondwetsformulering van de onderwijsvrijheid, het blijft toch een moeizame operatie om betekenissen te herscheppen zodat zij passen op de realiteit van vandaag de dag. De gemakkelijke weg is die van het vermijden van maatschappelijke en democra-

11 Het onderwijs is een voorwerp van de aanhoudende zorg der regering. (Grondwet artikel 23 lid 1)

12 In elke gemeente wordt van overheidswege voldoende openbaar algemeen vormend lager onderwijs gegeven in een genoegzaam aantal scholen. Volgens bij de wet te stellen regels kan afwijking van deze bepaling worden toegelaten, mits tot het ontvangen van zodanig onderwijs gelegenheid wordt gegeven. (Grondwet artikel 23 lid 4)

13 Het geven van onderwijs is vrij, behoudens het toezicht van de overheid en, voor wat bij de wet aangewezen vormen van onderwijs betreft, het onderzoek naar de bekwaamheid en de zedelijkheid van hen die onderwijs geven, een en ander bij de wet te regelen. (Grondwet artikel 23 lid 2)

14 Grondwet artikel 23 leden 5 en 6

tische discussie door veranderingen van het leerplan niet aan de voordeur maar aan de achterdeur te kopen. Zo zijn er—in een moeizaam proces (Letschert 1998)—kerndoelen voor het basisonderwijs gekomen, —zoals we hiervoor zagen werd dat mogelijk door herschepping van de betekenis van de oorspronkelijke grondwettekst. Maar het zijn wel heel algemene doelformuleringen, opzettelijk, —de minister schrijft: «De invoering van de nieuwe kerndoelen is een van de maatregelen die ik neem om scholen meer ruimte te bieden. Het aantal kerndoelen is fors verminderd: van 115 naar 58. Dat betekent meer hoofdlijnen en minder details¹⁵».

Tot zover de voordeur, aan de achterdeur sluit het net zich steeds meer om de scholen doordat bijvoorbeeld de eindtoets basisonderwijs—in de wandeling bekend als de Citotoets—steeds meer gaat functioneren als het feitelijke leerplan omdat de scholen daarop worden afgerekend, —door de inspectie en door de stemming in de publieke opinie. Aangezien de zeer algemeen geformuleerde kerndoelen weinig sturing bieden aan de toetsenmakers, zijn zij wel gedwongen bij het maken van de toetsen inhoudelijke keuzes te maken, die eigenlijk aan de voordeur thuis horen. Zo wordt wat belangrijk is om te leren niet aan de voordeur geregeld—ondersteund door maatschappelijke discussie en democratische controle—maar aan de achterdeur. Een Vlaamse *critical friend* schreef: «Heb ik het fout voor dat de Nederlanders meer vertrouwen hebben in toetsen dan in doelstellingen? Ik heb sterk de indruk dat het inderdaad zo is. De schroom om eindtermen/kerndoelen op te leggen, is niet terug te vinden in de gastvrijheid waarmee een leger toetsen in het onderwijs ontvangen wordt. Je zou bijna zeggen dat de overheid (parlement, maatschappij) hier vaandelvlucht pleegt en het bepalen van wat op school geleerd wordt, in feite overlaat aan de toetsenmakers. Politici abdiceren voor de technici (Standaert 2001)».

Hier komt nog iets bij. Bij zoveel nadruk op toetsen, ligt het gevaar op de loer dat het niet langer gaat om wat de samenleving beoogt met het onderwijs, maar om wat er getoetst kan worden. De beperkingen van de toetsenmaker—al dan niet zelf opgelegd, al dan niet voortkomend uit een bepaalde wetenschappelijke overtuiging—worden dan tot inperkingen van de onderwijsdoelen. Zo vermeldt De Rooy (Mos & Rivère 2005) dat het bij de invoering van het nieuwe leerplan geschiedenis «nog een flinke inspanning heeft gekost» om de eindexamens aangepast te krijgen. «Pas na lange tijd lukte het het Cito te overtuigen dat de toets moet worden aangepast aan de leermethode en niet andersom».

15 aanbiedingsbrief van minister Van der Hoeven bij het informatiepakket over de nieuwe kerndoelen aan de scholen (kenmerk PO/KO/2006-14354), 2006

Een andere vorm van beïnvloeding van het leerplan via de achterdeur zijn de methodes—schoolboeken—die de educatieve uitgeverij op de markt brengen. Ook de methodeschrijvers moeten bij de gegeven vaagheid van de kerndoelen eigen inhoudelijke afwegingen en keuzes maken. En omdat in de praktijk de invloed van de schoolboeken tamelijk groot is, worden ook hier de maatschappelijke discussie en de democratische controle—node—gemist.

1.3 Een verkenning van het Finse denkraam

In onze speurtocht naar de mogelijkheden en functies van een denkraam aangaande de maatschappelijke invloed op het leerplan, hebben we nu enkele 'eigenaardigheden van de kwestie' verkend. Om ons beeld te scherpen, richten we nu kort de blik op een ander land. Internationale studies houden ons vaak een spiegel voor: door je te verdiepen in een ander onderwijsstelsel krijg je meer inzicht in de thuissituatie. Zo zou het kunnen zijn dat de eigenaardigheden van het Nederlandse onderwijsstelsel duidelijker worden als men ze ziet tegen een buitenlandse achtergrond. Laten we voor de contrastwerking een kleine virtuele excursie maken.

De reis voert naar Finland. Het land dat aanhoudend zeer hoog scoort in de zogenaamde PISA-metingen; naar die maat gemeten kan men beweren dat Finland het best presterende onderwijsstelsel ter wereld is. PISA—*Programme for International Student Assessment*—is een onderzoeksprogramma van de OESO¹⁶ dat sinds 2000 elke drie jaar meet hoe jongeren van vijftien jaar—die hun basisvorming¹⁷ aan het afronden zijn—de uitdagingen van hedendaagse kennissamenlevingen aankunnen. PISA is beleidsgericht—het wil iets zeggen over hoe onderwijsstelsels presteren—en richt zich tot de regeringen van de diverse landen. PISA meet bijvoorbeeld begrip van sleutelbegrippen, kunnen toepassen van kennis en gebruik van vaardigheden in verschillende levensechte situaties op vakgebieden als lezen, wiskunde, natuurwetenschappen en probleem oplossen. De metingen staan los van het leerplan van de verschillende landen, ze zijn opgesteld op basis van consensus in internationale expertgroepen. Aangezien PISA uitspraken doet op stelselniveau, moeten we de nationale onderwijsprestaties begrijpen in hun maatschappelijke en historische context (cf. Laukkanen 2006 p. 3). Omdat—zoals gezegd—Finland uitstekend presteert bij internationale vergelijkingen (PISA, TIMSS) kan het land voor ons een nuttige spiegel zijn.

16 Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling, ook in Nederland vaak aangeduid met haar Angelsaksisch acroniem OESO

17 hier gebruikt in de zin van 'funderend onderwijs', omvattend het basisonderwijs en—in Nederlandse termen—de eerste fase van het voortgezet onderwijs

Finland¹⁸ ligt tussen de 60^{ste} en de 70^{ste} noordelijke breedtegraad, ter vergelijking: daar ligt ook IJsland, de zuidelijke punt van Groenland ligt op de 70° nb, Nederland ligt zeg maar op de 52^{ste} noordelijke breedtegraad. Finland beslaat 338.000 km², waarvan 10% water. Nederland beslaat 41.500 km², waarvan 19% water. Finland heeft 5,3 miljoen inwoners, Nederland 16,3. Afstanden in Finland: 1160 km van noord naar zuid en 540 km van west naar oost. Finland kent 431 gemeenten, Nederland 458.

Qua religie is 84% van de Finnen evangelisch-luthers, staat 13,5% niet bij enige religie geregistreerd, zijn 60.000 orthodox, eveneens 60.000 bij de pinksterbeweging, enkele tienduizenden bij andere christelijke bewegingen, zijn 9.000 rooms-katholiek en 20.000 moslim. Finland is een tweetalig land, Fins (94%) en Zweeds (6%) zijn—afhankelijk van ieders moedertaal—eerste en tweede taal van de leerlingen. Daarnaast spreken de Sámi¹⁹ in het noorden van Finland hun eigen taal.

Er is niet één factor die het Finse PISA-succes kan verklaren, er is een heel samenstel van factoren (Laukkanen 2006; Sahlberg 2007; Välijärvi et al. 2002). Om te beginnen hebben de Finnen zich niet aangesloten bij de wereldwijde neoliberale hervormingsstrategie die sinds de jaren 1980 is gevolgd met de bedoeling de leerprestaties van leerlingen te verhogen en die als volgt te karakteriseren is: 1° standaardisatie van onderwijs door heldere en hoge standaarden voor prestaties centraal vast te stellen, centralisering van het leerplan met ambitieuze prestatie-indicatoren en frequent testen van leerlingen en leraren; 2° beklemtonen van basiskennis en -vaardigheden in lezen, schrijven en rekenen; en 3° grote nadruk op rekenschap—*accountability*—door accrediteren, stimuleren, inspecteren en uiteindelijk door belonen en straffen van scholen en leraren. De Finnen hebben daarentegen verder gewerkt aan: 1° flexibiliteit en losse standaarden, gebaseerd op goede praktijkervaringen en vernieuwingen in leerplanontwikkeling in scholen; 2° breed leren gecombineerd met creativiteit door gelijke waarde te hechten aan alle aspecten van de groei van de persoonlijkheid van de leerlingen, door ook aandacht te hebben voor ethiek en moraal, esthetiek en creativiteit en sociale wetenschappen; 3° intelligente rekenschap—*intelligent accountability*—door vertrouwen te stellen in de professionaliteit van zowel leraren als schoolleiders (Sahlberg 2007 p. 150ff).

Finland kent een langdurige en buitengewoon brede culturele en politieke

18 zie webstek van het Centre for Educational Assessment van de Universiteit van Helsinki: <http://www.pisa2006.helsinki.fi/finland/statistics/statistics.htm> en die van het Finse ministerie van buitenlandse zaken: <http://virtual.finland.fi/netcomm/news/showarticle.asp?intNWSAID=24856>

19 bij ons nog vaak bekend als 'Lappen'

consensus over onderwijspolitiek. Deze culturele homogeniteit kent eigenlijk geen ernstige politieke conflicten en plotselinge veranderingen in het denken over onderwijs (Väljärvi et al. 2002 p. 45). Zo kon de *comprehensive school*—basisvorming voor leerlingen van 7 tot 16 jaar—zich ontwikkelen tot een *philosophy that works*, een pedagogische filosofie en praktijk waarvan het gelijkheidsprincipe een intrinsiek onderdeel uitmaakt (Väljärvi et al. 2002 p. 39). Het nationale kernleerplan voor basisvorming—320 pagina's beslaand—benoemt als onderliggende waarden: mensenrechten, gelijkheid, democratie, ongedwongen verscheidenheid—*natural diversity*—, milieubescherming en bevestiging van multiculturalisme (Finnish National Board of Education 2004 p. 12). De Finse school is er voor elk kind en moet zich dus aanpassen aan diens behoeften. Dat vraagt bij de verplichte heterogene groepen om extra ondersteuning. Zo'n 20% van de leerlingen krijgt extra ondersteuning tegen een mediaan percentage van 6% in internationale vergelijkingen. Dat komt niet omdat Finse kinderen meer (leer)problemen hebben, «it explains the Finnish way of understanding equal opportunities. That is the democratic way of evening out differences in the social background of students and a way of increasing the overall educational performance of a country (Laukkanen 2006 p. 9)». PISA wijst uit dat de verschillen tussen scholen klein zijn, ook dat de sociaal-economische status van de ouders significant minder invloed heeft op de prestaties van leerlingen dan in de meeste andere PISA-landen (Väljärvi et al. 2002 p. 30). De zwakste leerlingen profiteren het meest van heterogene groepen, de beste leerlingen blijven goed presteren, ongeacht hoe de groepen zijn samengesteld (Finse onderzoeken in de jaren 1970 en 1980, bevestigd door PISA; Väljärvi et al. 2002 p. 41). De PISA-onderzoekers karakteriseren de Finse basisvorming—*comprehensive school*—als efficiënt. De tijd die de leerlingen op school aan leren besteden is een van de laagste in de OESO-landen terwijl de kosten op het OESO-gemiddelde liggen (Jakku-Sihvonen & Niemi 2006 p. 13).

Het beroep van leraar staat in Finland in hoog aanzien, het wordt gezien als een van de meest belangrijke beroepen in de maatschappij (Väljärvi et al. 2002 p. 42). Leraren worden sinds 1971 aan de universiteit opgeleid en behalen de academische graad van master. Voor de basisvorming—leerlingen van 7-16 jaar—halen groepsleerkrachten een major in de pedagogische wetenschappen en een minor in een ander vak, bovendien is voor hen studie van schoolvakken verplicht. De vakleerkrachten halen een major in een vak en een minor in pedagogische studies (Niemi & Jakku-Sihvonen 2006 p. 37ff). Slechts 13% van de studenten die zich aanmelden om opge-

leid te worden tot groepsleerkracht wordt toegelaten. Bij de vakleerkrachten verschilt dat per vak, zo wordt van de wiskundestudenten 46% van de kandidaten toegelaten.²⁰ Er is een toename van schoolleiders en leraren die gepromoveerd zijn. Door de versterking van het professionalisme in scholen is het vanzelfsprekend geworden dat leraren en scholen verantwoordelijk zijn voor hun eigen werk en hun eigen problemen oplossen in plaats van ze ergens anders neer te leggen (Sahlberg 2007 p. 154f).

Leraren worden gezien als exponenten van een hoogwaardig academisch en ethisch beroep. Zij zijn publiekelijke intellectuelen die strijden voor een cultuur van democratische waarden en rechtvaardigheid. Zij hebben het recht én de verplichting de gemeenschap die zij dienen te vertellen over de noden en uitdagingen van onderwijs. Zij mengen zich in het publieke debat en in de besluitvorming over scholen en onderwijs. Zij dragen bij aan sociale cohesie en intercultureel begrip. In Finland hecht men algemeen aan het adequaat omgaan met de verschillende manieren waarop leerlingen leren om sociale uitsluiting tegen te gaan en zo de samenleving meer inclusief te maken (Niemi & Jaku-Sihvonen 2006 p. 42ff).

In internationale vergelijkingen onderscheiden de lerarenopleidingen in Finland zich door hun diepte en reikwijdte (Sahlberg 2007 p. 15). Studenten leren niet alleen onderwijskunde, pedagogiek en vakinhoud, zij worden ook voorbereid op hun rol als zelfstandig professional, die onder meer inhoudt dat zij samenwerken en partnerschap opzetten met andere leraren, schoolleiders, andere deskundigen in het educatieve stelsel, met ouders en gezinnen en andere belanghebbenden. Zij maken hun eigen leerplan op basis van het nationale kernleerplan en nadere beslissingen van de gemeentebesturen (bevoegd gezag) en van de school. Zij zijn verplicht bij te dragen aan het managen van de school en aan het toesnijden van het nationale kernleerplan op de plaatselijke omstandigheden. Decennialang al zijn de lerarenopleidingen gericht op het ontwikkelen van een *research based* professionele cultuur. «The critical scientific literacy of teachers and their ability to use research methods are considered to be crucial (Niemi & Jaku-Sihvonen (2006) p. 36)».

Daarenboven hebben leraren een belangrijke rol als beoordelaar. Er zijn in de periode van de basisvorming geen nationale toetsen—ook geen afsluitende toets—en er is in Finland geen onderwijsinspectie. Om uniformiteit in de beoordelingen te bewerkstelligen kent het nationale kernleerplan per vak voor diverse leerjaren beschrijvingen van goede prestaties; deze

20 webstek van het Centre for Educational Assessment van de Universiteit van Helsinki: http://www.pisa2006.helsinki.fi/finnish_school/educational_system/teacher_training.htm

beschrijvingen dienen voor de leraar als harde criteria²¹ voor het geven van het schoolcijfer '8'.

Tot slot, sinds de Finse onafhankelijkheid—in 1917—is er een onderwijsstelsel opgebouwd dat gratis is, met als doel gelijke kansen voor alle burgers. «Education is a basic right and one that serves the public (Jakku-Sihvonen & Niemi 2006 p. 7)». Ook verstrekken scholen aan alle leerlingen tussen de middag een gratis warme lunch.

Er is in Finland sprake van een zeker pedagogisch conservatisme, de les- en schoolpraktijk is traditioneel, —zo is de toepassing van constructivistische beginselen—zoals in 'het nieuwe leren'—zeldzaam, wel zijn de verworvenheden van de informatie- en communicatietechnologie verwelkomd. Wellicht heeft dit pedagogische conservatisme, tezamen met een angstvrije—ontspannen, niet-competitieve—atmosfeer de ruimte geschapen voor «creativity and risk-taking that are necessary elements of learning in the knowledge society (Sahlberg 2007 p. 165)²²». Dit beeld wordt overigens wel enigszins genuanceerd door berichten—in 2007—over een schietpartij op een Finse school.

Wij beëindigen hier onze excursie. Opvallend is dat Finland—anticyclisch, tegen de heersende internationale mode in—zijn eigen koers is blijven varen. Dat is mede daardoor mogelijk omdat er in de Finse samenleving een landurige en brede culturele en politieke consensus is over de onderwijspolitiek. Die consensus omvat waarden als sociale gelijkheid, multiculturalisme, heterogene groepen en adaptief onderwijs. Wat verder in het oog springt is de hoge status van het leraarsberoep, die het mede mogelijk maakt dat leraren zich effectief en geloofwaardig mengen in het lokale publieke onderwijsdebat. Essentieel in het Finse systeem is het *vertrouwen* dat samenleving en politiek stellen in de professionaliteit van leraren en schoolleiders.

1.4 Ontwerpen van een conceptueel kader

In deze studie onderzoeken we de functie van een denkraam aangaande de maatschappelijke invloed op het leerplan. Zo hopen we een bijdrage te kunnen leveren aan de bevordering van kwaliteit en effectiviteit van het maatschappelijke discours over het leerplan. Om zover te komen moeten we een aanzet tot een dergelijk denkraam ontwerpen en de functie die het heeft benoemen. Vervolgens moeten we nagaan of die aanzet de bedoelde

21 volgens het decreet basisvorming (Ministry of education Finland) geldt een schaal van 4-10: «Grade 5 denotes poor, 6 fair, 7 average, 8 good, 9 very good and 10 excellent knowledge and skills. The grade for fail is 4.» (chapter 2, section 10, 3)

22 ook Laukkanen (2006 p. 3) spreekt van politiek en pedagogisch conservatisme

functie kan vervullen. De hoofdstukken 1 tot en met 6 behelzen de aanzet tot het denkraam. In hoofdstuk 7 verzamelen we argumenten die aannemelijk maken dat de aanzet inderdaad de bedoelde functie kan vervullen, dat wil zeggen valide is.

Is het ontwerpen van een aanzet tot een denkraam te karakteriseren als 'ontwerpgericht onderzoek'? Enkele kenmerken van ontwerpgericht onderzoek lijken toepasselijk. Zo noemt Van den Akker ontwerpgericht onderzoek een familie van praktijkrelevante benaderingen, die zich niet zozeer richt op geïsoleerde variabelen, eerder op betekenisvolle samenhangen (Akker 2006 p. 3ff). En schrijft Walker (2006) dat ontwerpstudies, om productief te zijn, niet goed uit de voeten kunnen met traditionele methodologische gestrengheid. Het zal gedurfter en creatiever moeten zijn en een balans moeten zoeken tussen zorgvuldigheid en het nemen van risico's (p. 8ff). Maar, aan de andere kant, vertoont het ontwerpen van een denkraam duidelijk verschillen met de gangbare praktijk van ontwerpgericht onderzoek (Plomp & Nieveen 2009).

We zoeken daarom naar nog een ander referentiepunt in de onderwijskundige literatuur. We kunnen deze studie ook bezien als een aanzet tot een conceptueel kader, dat—naar Goodlad & Richter (1966) die een conceptueel *system* ontwikkelden—enkele centrale problemen van het curriculum identificeert en met elkaar in verbinding brengt, «to identify and reveal relationships among complex, related, interacting phenomena; in effect to reveal the whole where wholeness otherwise might not be thought to exist (p. 1)». Zo'n conceptueel kader is algemener dan een theorie hoewel het theorievorming wel kan voeden. Het is neutraal ten opzichte van hypothesen, dat wil zeggen het kan aanleiding geven tot vruchtbare theorievorming, «but it does not itself mandate a specific hypothesis». Het is «more than a theory in scope but less than a theory in precision and prediction».

Walker & Soltis (1986) definiëren: «By *conceptualizing*, we mean developing ways of thinking and talking about something, including making distinctions, defining, naming, and noting significant features. A successful conceptualization is an extremely valuable contribution to the understanding of any phenomenon (p. 29)».

De bovenstaande karakteristieken combinerend, kunnen we onze aanzet tot een denkraam typeren als het ontwerpen van een conceptueel kader.

1.5 Probleemstelling i.c. ontwerpopdracht

Gezien het voorgaande laat de probleemstelling zich het beste formuleren als een ontwerpopdracht, die luidt: ontwerp een aanzet tot een denkraam dat een conceptueel kader biedt voor de maatschappelijke invloed op het leerplan (toegespitst op de vraag naar wat de leerlingen moeten leren) en dat behulpzaam kan zijn bij het maatschappelijke discours over het leerplan. Houd daarbij rekening met de hiervoor geschetste eigenaardigheden van de kwestie, ook in internationaal perspectief. Het denkraam dient de hieronder genoemde functie te vervullen.

1.6 De functie van het denkraam

De functie van het denkraam is de maatschappelijke conversatie²³ over het leerplan—die zoals hiervoor is geschetst lastig is door verscheidenheid en verdeeldheid—te faciliteren door:

- i het bieden van gemeenschappelijk integraal perspectief, zodanig dat de verschillende maatschappelijke afwegingen die bij het leerplan moeten worden gemaakt in hun onderlinge samenhang duidelijk zijn en bespreekbaar
- ii het afbakenen van het speelveld door het trekken van enkele krijtstrepen die de instemming kunnen verwerven van de spelers
- iii het bieden van een podium voor het maatschappelijke discours over het leerplan; er kunnen best dingen instaan waar niet iedereen het mee eens, zolang die de conversatie maar niet in de weg staan
- iv het bieden van een kader om het eens te worden; dat kan ook inhouden een *agreement to disagree*, dat wil zeggen gemotiveerde overeenstemming over de vrijheid²⁴ die andersdenkenden hebben voor eigen invulling en interpretatie
- v het identificeren van de betrokkenen en hun rollen, zowel professionals als leken

23 «gesprek als vorm van maatschappelijk verkeer (Van Dale 2005)». Afwijkend van de traditionele gevoelswaarde in het Nederlands—vrijblijvend, huiselijke kring, gezellig—lijkt de gevoelswaarde meer Angelsaksisch te worden. Cf. «An informal discussion of a matter by representatives of governments, institutions, or organizations (The Free Dictionary by Farlex)»; «Conversation is the verbalization of concepts involving abstractions and concrete objects which make up the world we live in (Wikipedia)». 'Conversatie' wordt dan vergelijkbaar met: dialoog, deliberatie, interactie, communicatie. Zie voorts verderop: hoofdstuk 5

24 cf. In necessariis unitas, in non necessariis libertas, in utrisque caritas: in het noodzakelijke eenheid, in het niet-noodzakelijke vrijheid, in beide liefde (zinspreuk van de remonstranten)

- vi het aanreiken van vindplaatsen voor argumenten die in de discussie een rol kunnen spelen, mede door verduidelijking en relativering van de Nederlandse situatie door spiegeling aan de situatie in andere landen.

1.7 Opzet van deze studie

Hierna zullen we, tegen de achtergrond van de in dit hoofdstuk geschetste maatschappelijke context:

- kijken naar leerplan en leerplanontwikkeling en zullen we de maatschappelijke conversatie een plaats geven (hoofdstuk 2)
- ons buigen over een zinvolle afbakening van de invloedsgebieden c.q. de curriculum autoriteit, van de staat, de school, de leraar en de leerlingen c.q. hun ouders; we zullen dit 'ressorten' noemen (hoofdstuk 3)
- op zoek gaan naar vindplaatsen voor argumenten in de maatschappelijke conversatie over het leerplan, die we 'topoi' zullen noemen (hoofdstuk 4)
- de maatschappelijke context van het leerplan als thema hernemen, enkele dilemma's schetsen en stilstaan bij de mogelijkheid om tot overeenstemming te komen over het onderliggend leerplan—de curriculum rationale (hoofdstuk 5)
- samenvatten en concluderen in de vorm van stellingen (hoofdstuk 6)
- enkele metanotities maken met het oog op de validatie van het denkraam, mede tegen de achtergrond van internationale studies (hoofdstuk 7).

1.8 Beperkingen

Onderwijs is intrinsiek waardegeladen, te meer geldt dat bij de vraag naar wat de leerlingen moeten leren. Toch is geprobeerd in deze studie persoonlijke waardeoordelen zoveel mogelijk op de achtergrond te plaatsen.

Leerplanontwikkeling wordt door ons opgevat als instrumenteel voor de keuzeprocessen die zullen leiden tot de vaststelling van leerplannen. Dat wil zeggen dat leerplanontwikkeling hier wordt opgevat als *ars* dus als kunst of kunde die ten dienste staat van de beslissers over het leerplan, of—meer in het algemeen—ten dienste van de samenleving die telkens weer via het leerplan invloed wil uitoefenen op het onderwijs en daarmee op haar eigen toekomst.

Onderwijskunde—zeker voor zover voortgekomen uit de pedagogiek—heeft de neiging normatief te zijn: men geeft voorschriften hoe te hande-

len. Nu kan men een onderscheid maken tussen technische normativiteit (als je vuur wilt maken moet je droog hout nemen) en zedelijke normativiteit (je moet dit doen omdat het goed of juist of billijk is). De vorenge-
noemde keuze impliceert een duidelijk accent op technische normativiteit. Wat we hier willen vermijden is: «Es mangelt an Informationen über die Erziehungswirklichkeit, aber an deren Stelle sind “Wertbestimmungen”, Werturteile und Normen, Glaubensbekenntnisse, politische Programme und Handlungsappelle im Übermaß vorhanden (Brezinka 1971 p. 7)». Voor Walker (2003) is onmiskenbaar dat met het leerplan idealen, vaste overtuigingen en passies van mensen zijn gemoeid. «Writing that passionately articulates and justifies curriculum ideals is known as curriculum theory (p.60)». Hij voegt er aan toe dat een leerplantheorie verschilt van een (natuur)wetenschappelijke theorie, omdat wetenschappers verondersteld worden een theorie te toetsen aan «logic and evidence, regardless of their personal ideals values or priorities». De taak van leerplantheorie is volgens Walker: «make ideals explicit, clarify them, work out their consequences for curriculum practice, compare them to other ideals, and justify or criticize them.». De vraag—even onvermijdelijk als intrigerend en ongemakkelijk—die we te beantwoorden hebben is, mag men van zichzelf en van anderen verwachten dat men te midden van al die curriculaire gepassioneerde een volkomen nuchtere en niet door waarden beladen observator blijft? Dat kan nooit helemaal het geval zijn.

Zonder twijfel is de meest in het oog springende *bias* dat ik mij niet kan ontdoen van een in de loop der jaren gegroeide praktijkervaring dat de waarde van technisch-instrumentele rationaliteit bij de vraag naar wat ze moeten leren, beperkt is. We bevinden ons hier in het domein van het feilbare mensenwerk, van maatschappelijke en politieke keuzes en we zullen het daarmee moeten doen. In dit domein is sprake van waarderationaliteit²⁵ die voortkomt uit de overtuiging dat een bepaald doel een intrinsieke waarde bezit. Dergelijke overtuigingen kunnen nu eenmaal niet worden vervangen door technisch-instrumentele processen, —mensen hebben de mogelijkheid zelf de ‘laatste’ waarde te kiezen waarop zij hun gedrag oriënteren (Weber, zie Brand 1977 p. 100). Daarbij komt dat de keuze van doelen primair een zaak is van waarden en niet van feiten, van besluitvorming en niet van bewijsvoering (Weber, zie Jong 2003 p. 285). Walker & Soltis (1986 p. 71f) schrijven: «The hope of scientific curriculum making is that, taken together, the combination of rational argument and scientific evidence can

25 begrippen gemunt door Max Weber: *Wertrationalität* t.o. technisch-instrumentele of *Zwekrationalität* (Jong 2003 p. 113ff)

build such a strong case for certain aims and programs that disagreements about aims can be resolved. Sometimes this happens, but not always». Zij wijzen erop dat «In fact, most of the significant curriculum problems in American education have been resolved through political battles in one locality after another, usually accompanied by national debate and national attention. Very few, if any, have been solved by technical-rational procedures (p. 77f)».

Tegen deze achtergrond beschouwen wij de taak van leerplanontwikkeling—daar waar het gaat over de vraag naar wat ze moeten leren—primair als het stellen van vragen en het ontwikkelen van een denkraam dat dienstig is voor het maatschappelijk discours over het leerplan. Het vinden van de juiste vragen is hier minstens zo belangrijk als het geven van antwoorden. Die vragen reflecteren immers maatschappelijke en politieke keuzes en de compromissen die daar eventueel over moeten worden gesloten.

Deze studie handelt in beginsel over onderwijs in het algemeen. In toespitsingen en voorbeelden echter zullen wij ons vaak beperken tot het basis- en voortgezet onderwijs. Zo is—in hoofdstuk 3—de paragraaf over autonomie daar vrijwel geheel op toegespitst.

De geraadpleegde bronnen zijn afkomstig uit diverse vakgebieden. We bevinden ons als het ware op een meerlandenpunt (cf. Romein-Verschoor 1975), van waaruit we het geheel proberen te overzien. Om het overzicht te bewaren, kunnen we ons niet veroorloven te ver één van de territoria in te trekken. Dat is de kracht én de zwakte van een studie als deze.

1.9 Redactionele en stilistische opmerkingen

De term 'school' verwijst naar de institutie op mesoniveau, waar professionals—leraren, schoolleiders, managers—onderwijs maken.

De term 'leerling'—vaak in de meervoudsvorm gebruikt—gebruiken we als overkoepelende term voor allen die—hoegenaamd ook—onderwijs volgen: dus ook cursisten, deelnemers, studenten etc. Waar wij 'leerling' schrijven zijn daaronder—voor zover toepasselijk—ook steeds hun ouder(s) en/of verzorger(s) begrepen.

Wij schrijven regelmatig leerplan/-ontwikkeling, als samentrekking van leerplan en leerplanontwikkeling, zoals in dag/-avondonderwijs.

Het gebruik van de wij-vorm moet beschouwd worden als *pluralis modestiae*.

Waar mogelijk en functioneel is vermeden in de hij-vorm te schrijven; waar toch 'hij' staat worde—voor zover toepasselijk—ook steeds 'zij' begrepen.

Noten zijn—een beetje ouderwets—als voetnoten onder aan de pagina geplaatst, zodat de lezer er—indien gewenst—zonder bladeren en zoeken meteen kennis van kan nemen.

Verwijzingen naar referenties (achterin dit boek) staan in beginsel *in* de tekst; geplaatst tussen haakjes, met allereerst de naam-zonder-voorvoegsels van de auteur of auteurs waarnaar wordt verwezen, daarna—zonder het plaatsen van een komma—het jaartal van de publicatie waarnaar wordt verwezen, vervolgens—opnieuw zonder het plaatsen van een komma—voorzover toepasselijk de betreffende pagina, voorafgegaan door “p.”; indien ook op de volgende pagina wordt bedoeld komt onmiddellijk achter het paginanummer “f”, en “ff” wanneer naar meer dan één volgende pagina wordt verwezen.

In de lijst met referenties (achterin dit boek), staan alle auteursnamen in KLEINKAPITAAL, het jaartal van de publicatie waarnaar is verwezen volgt na de gegevens van de auteurs; aan het einde van de referentie staat, indien toepasselijk, het jaartal van de oorspronkelijke uitgave, geplaatst tussen vierkante haakjes [zoals hier].

De namen van de auteurs zijn gerangschikt op de alfabetische volgorde van de achternaam-zonder-voorvoegsels.

2

over leerplan en leerplanontwikkeling

2.1 Inleiding

Ons doel is te onderzoeken in hoeverre een denkraam voor het maatschappelijk discours over het leerplan kan bijdragen aan de kwaliteit van dat debat. De eerste—voor de hand liggende—vraag die we ons daarbij stellen is wat we eigenlijk onder ‘leerplan’ dienen te verstaan. Vervolgens schetsen we op hoofdlijnen enkele ontwikkelingen in het denken over het leerplan, —zonder enige pretentie van volledigheid. We beperken ons tot het geschreven leerplan en focussen op wat dienstig lijkt voor het maatschappelijk debat over wat ze moeten leren. Vervolgens identificeren en categoriseren we de belanghebbenden bij het leerplan. Tot slot bespreken we twee kwesties die bepalend zijn voor de effectiviteit van de invloed van belanghebbenden op het leerplan: de Siamese samenhang tussen doelstellingen en evaluatie, en het stellen van de juiste vragen aan de vakmensen. Deliberatie vóóraf—wanneer wordt bepaald wat ze zullen leren—lijkt de sleutel te zijn.

2.2 Over het leerplan

Leerplan/-ontwikkeling gaat over de keuzes die gemaakt worden voor waar het allemaal om gaat in onderwijs: dat leerlingen leren, zodanig dat zij zich kunnen aanpassen aan de samenleving—van nu, maar vooral ook van straks—door hun talenten maximaal te ontwikkelen, ten eigen bate én ten bate van de samenleving.

Gebrek aan definities van het begrip ‘leerplan’ is er niet (Akker 1988; 2003; Beyer & Apple 1998; Connelly et al. 2008; Flinders & Thornton 2004; Letschert 1998; Walker 2003), maar meestal heeft het weinig zin complexiteit proberen te vangen in—vaak onvermijdelijk—tamelijk ontoegankelijke definities. Leerplan of curriculum is—kort en krachtig—als ‘een plan voor leren’²⁶ te omschrijven. Deze definitie is—ook maatschappelijk—communicatief. Nadere nuancering kan zo nodig later worden aangebracht, zoals wij verderop ook zullen doen.

26 cf. TABA (1962 p. 12) «Curricula are designed so that students may learn.»

Men kan bij het leerplan verschillende verschijningsvormen onderscheiden (Akker 2003 p. 3):

Beoogd (intended)	Denkbeeldig (Ideal, Ideological, Idealistic)
Beoogd (intended)	Formele, Geschreven (Formal, Written)
Uitgevoerd (Implemented)	Geïnterpreteerd (m.n. door leraren, maar ook anderen...) (Perceived)
Uitgevoerd (Implemented)	In actie (Operational)
Bereikt (Attained)	Ervaren (m.n. door leerlingen) (Experimental, Experienced)
Bereikt (Attained)	Geleerd (Learned)

Figuur 1: Verschijningsvormen van het leerplan (Van den Akker 2003)

Er worden nog veel meer onderscheidingen gemaakt, allemaal refererend aan andere functies, contexten, waardeoriëntaties of onderzoekstradities. Zo onderscheidt Letschert (1998 p. 22) nog: nostalgisch, verborgen en bijzonder of illegaal leerplan; zo onderscheidt Schubert (2008 p. 408ff) nog: taught, embodied, tested, null, en outside curriculum. Wij zullen hierna nog kort stilstaan bij twee verschijningsvormen van het leerplan: het verborgen leerplan en het lege leerplan (*null curriculum*).

Het verborgen leerplan ziet op *collateral learning* (de term is gemunt door Dewey): de zijdelingse gevolgen van het leven op school en in de klas voor de standpunten en houdingen van leerlingen. Jarenlang doorbrengen in een menigte leeftijdgenoten, uitstellen van voldoening, je plaats leren in allerlei pikordes, het blijft niet zonder consequenties. Zo blijkt dat leerlingen uit de lagere klasse wordt geleerd regels te volgen, leerlingen uit de middenklasse dat ze "goede" antwoorden moeten geven, terwijl het leerlingen uit de hogere klasse is toegestaan creatief te zijn, zolang ze de leidinggevende elite niet uitdagen (Schubert 2008 p. 404). Vergelijkbaar *collateral learning* is geconstateerd nopens onder meer ras, geslacht, cultuur,

eticiteit, geloof, seksuele oriëntatie, techniek, globalisering (Schubert 2008 p. 409f).

Bij het *null curriculum* gaat het over wat niet in het leerplan is opgenomen, over waar het accent op ligt, over wat wordt geminimaliseerd of genegeerd. Dit zou moeten berusten op een keuze en niet op onkunde. Want onkunde is niet eenvoudigweg een neutrale leegte. Een bekrompen perspectief of simplistische analyse is het onvermijdelijke nageslacht van onkunde (Eisner 1979 p. 83ff). Het gaat bijvoorbeeld om een keuze bij de vraag of het leerplan wordt opgevat als een vaststaande *body of content* dan wel als een verzameling denk-, analyse- en communicatiepraktijken die een academische discipline kenmerken (inhoud vs. proces). Of bijvoorbeeld over de vraag of men het leerplan ziet als verbetering van de bestaande inhoud en didactiek, dan wel als een fundamentele verandering van de onderwijspraktijk (status quo vs. radicale verandering) (Means 2008 p. 123). Het *null curriculum* heeft nieuwe relevantie gekregen door de «commodification of curriculum in tests and state standards», waardoor het lijkt of onderwerpen die niet in de toetsen voorkomen overbodig zijn (Schubert 2008 p. 410). Consequentie van eenzijdige nadruk op toetsen en standaarden is nullificering, althans marginalisering van het leerplan.

Wij zullen hier verder focussen op het geschreven leerplan: het plan met intenties voor het leren van leerlingen, —dat is immers waarop wij ons in deze studie richten. Het probleem dat papier geduldig is en de werkelijkheid zich niet per se voegt naar de plannen, blijft in deze studie dus onderbelicht.

2.3 Wat staat er in een leerplan?

Er bestaat niet één antwoord op de vraag “Wat staat er in het leerplan?”. Het woord leerplan heeft in de loop van de tijd verschillende betekenissen en ladingen. We beginnen onze verkenning in het verleden, om vervolgens in te gaan op nieuwere ontwikkelingen. We gaan met grote passen—onvermijdelijk met hier en daar verlies aan nuance—door de leerplangeschiedenis.

2.3.1 Het traditionele leerplandenken in Nederland

In de Lageronderwijswet van 1920 stond opgesomd wat er in het leerplan moest staan (Idenburg 1964 p. 209):

- a. de omvang van het onderwijs
- b. de verdeling van de leerstof over de klassen
- c. het aantal uren, dat zal worden besteed aan elk vak, hetzij afzonderlijk, hetzij in combinatie met andere vakken

- d. de verdeling van de leerstof over de verschillende jaren, opdat een voldoende onderwijs in de genoemde leervakken wordt verkregen.

En de wet op het Middelbaar Onderwijs van 1863 omschrijft het leerprogramma van de 5-jarige Rijkshogereburgerscholen als volgt (Bartels 1963 p. 66ff):

- a. de wiskunde
- b. de beginselen van de theoretische en toegepaste mechanica, van de kennis van werktuigen en van de technologie
- c. de natuurkunde en haar voornaamste toepassingen
- d. de scheikunde en haar voornaamste toepassingen
- e. de beginselen der delfstof-, aard-, plant- en dierkunde
- f. die der kosmografie
- g. de gronden van de gemeente-, provinciale- en staatsinrichting van Nederland
- h. de staathuishoudkunde en de statistiek, inzonderheid van Nederland en van zijn koloniën en bezittingen in andere werelddelen
- i. de aardrijkskunde
- k. de geschiedenis
- l. de Nederlandse taal- en letterkunde
- m. de Franse taal- en letterkunde
- n. de Engelse taal- en letterkunde
- o. de Hoogduitse taal en letterkunde
- p. de beginselen der handelwetenschappen, daaronder die der warenkennis en het boekhouden
- q. het schoonschrijven
- r. het hand- en rechtlijnig tekenen
- s. de gymnastiek.

Dit leerplan heeft ruim honderd jaar bestaan; slechts werd in 1920 'gymnastiek' vervangen door 'lichamelijke oefening'; werd in 1948 'de muziek' aan de vakken toegevoegd en verviel in 1962 het vak 'mechanica', dat in 'natuurkunde' werd opgenomen. Alleen voor de wiskunde worden in de Memorie van Toelichting bij de wet enkele aanwijzingen²⁷ gegeven. Thorbecke—de minister die de wet ontwierp—was een verklaard voorstander van vrijheid,

27 «Het onderwijs der wiskunde aan de volledige hogereburgerschool zal kunnen omvatten: 1°. de rekenkunde, voorzover die niet in de lagere school behandeld is; 2°. de stekunde tot en met de vergelijkingen, waarin de onbekende tot de tweede magt voorkomt, met inbegrip van de rekenkundige en meetkundige reeksen en het binomium van Newton; 3°. de gewone lagere meetkunde tot en met de stereometrie; 4°. de goniometrie en vlakke driehoeksmeting; 5°. de beginselen der beschrijvende meetkunde tot aan de gebogen vlakken.»

zodat de scholen hun programma konden vaststellen in overeenstemming met de behoeften van plaats en streek waar zij gevestigd waren. In de Kamer wijst hij bijvoorbeeld op de bijzondere behoeften van de grote steden, die ook buiten het kader kunnen treden van de rijksscholen (zoals hiervoor beschreven). Door het ontbreken van een algemeen leerplan konden de programma's van de scholen sterk uiteenlopen, zij het dat zij beperkt werden door de regeling van het eindexamen. Maar al in 1867 blijkt dat de 32 hogereburgerscholen—tegen de verwachting in—nauwelijks van elkaar afwijken. In 1920 wordt—«overeenkomstig den gemeenschappelijken wensch van de Inspecteurs»—wettelijk de eenheid opgelegd doordat een algemeen geldend leerplan wordt vastgesteld.

2.3.2 Heroriëntatie van het leerplandenken in Nederland

In het 'Ten Geleide' bij zijn befaamde *Schets* (1964 p. xii) verhaalt Idenburg in 1964 hoe hij 35 jaar daarvoor het onderwijs aantrof: specialisten van de verschillende schooltakken—inhoudsdeskundigen en wetgevingsdeskundigen—hadden een bijna volstrekt monopolie. Op het ministerie trof hij vrijwel alleen wetgevingsdeskundigen aan. Kennelijk overzag niemand het geheel. Later introduceert Idenburg (1970) de term 'constructieve onderwijspolitiek' als alternatief voor de slechts geldverdelende wetsuitvoering binnen de onderwijsapificatie. In dit constructieve onderwijsbeleid zou de overheid zich moeten laten leiden door uitgesproken doelstellingen op bijvoorbeeld de terreinen van sociale (on)gelijkheid en innovatie. Ambtenaren op het ministerie zouden vooral toekomstgericht en wetenschappelijk geschoold moeten zijn.

De oprichting—vanwege de Minister van Onderwijs—van de Stichting voor de Leerplanontwikkeling in 1975, past in dit constructieve beleid²⁸. Tegelijkertijd markeert dit een heroriëntatie in het leerplandenken, doordat met de komst van de slo de diverse vakcommissies modernisering leerplan—specialisten met vrijwel een monopolie—verdwijnen. En het markeert nog een ander punt: de toename van de Angelsaksische inzonderheid de Amerikaanse invloed op het Nederlandse denken over onderwijs in het algemeen en in het bijzonder over het leerplan; dat sindsdien dan ook vaak als 'curriculum' wordt aangeduid. Deze toegenomen Angelsaksische invloed is onderdeel van een algemene verandering van het wetenschappelijke denken in Europa in casu Nederland. In het woelige decennium rond

28 zij vormt daar in zekere zin een afronding van: de oprichting van de slo was voorafgegaan in 1965 door die van de SVO, Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs en in 1968 door die van het Cito, Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling (Kemenade 1981 p. 85ff) —overigens is de svo in 1996 weer opgeheven

1970 werden in het Avondland vele deuren westwaarts opengezet. Ook de pedagogiek maakt zich los van de avondlandse geesteswetenschappelijke traditie en voegt zich naar het Amerikaanse behaviorisme, —dat dan ginds overigens al over zijn hoogtepunt heen is. De onderwijskunde als zodanig genoemde discipline ontstaat. De pedagogiek zelf raakt min of meer uit beeld, en daarmee vermindert de aandacht voor bemoediging, motivatie en empathie.

‘Leerplan’ wordt een omvattender begrip. Het is niet langer alleen maar de opgave van de vakken en de verdeling van de lesstof over de leerjaren, het gaat ook over de weg waarlangs de leerlingen moeten leren. De ‘didactische analyse’—ook vaak het ‘didactisch model’ van Van Gelder genoemd—wordt op grote schaal toegepast. Er is veel aandacht voor onderwerpen als (Knoers 1977, Gelder et al. 1973, Corte et al. 1974, Verloop & Lowyck 2003, Standaert et al. 2007a en 2007b):

- doelstellingen
- beginsituatie van de leerlingen
- de persoonlijkheid van leraar en leerling
- onderwijsleersituatie
- onderwijsleerstrategie
- leerinhouden en leeractiviteiten
- presentatie van de leerstof
- leermiddelen
- didactische werkvormen
- mediagebruik (eerst audiovisuele media, later ook ict)
- leerpsychologie
- groeperingvormen
- evaluatie van het didactisch handelen
- formatieve en summatieve evaluatie.

2.4 Leerplanmodellen

Wij maken het volgende onderscheid (cf. Posner 1998 p. 79ff):

- 1 *procedurele modellen*: welke procedures moet men volgen om tot een leerplan te komen: welke stappen moet men achtereenvolgens zetten?
- 2 *beschrijvende modellen*: hoe komen leerplannen feitelijk tot stand: hoe maken mensen in de praktijk een leerplan?
- 3 *conceptuele modellen*: waar moet je aan denken?: welke elementen spelen een rol bij leerplanontwikkeling en hoe hangen zij samen?

Hieronder zullen wij deze drie modellen kort typeren.

2.4.1 Procedurele modellen

Het model van Tyler—ook vaak aangeduid als de ‘Tyler rationale’—mag zich sinds zijn verschijnen in 1949, verheugen in een immense populariteit. Deze rationale bestaat uit vier vragen die slechts procedureel worden behandeld:

- 1 What educational purposes should the school seek to attain?
- 2 What educational experiences can be provided that are likely to attain these purposes?
- 3 How can these educational experiences be effectively organized?
- 4 How can we determine whether these purposes are being attained?

Tyler’s syllabus eindigt met het hoofdstuk: *How a school or college staff may work on curriculum building.*²⁹

Het model van Tyler is door Taba uitgewerkt in zeven achtereenvolgens te zetten stappen (1962 p. 12):

Step 1: Diagnosis of needs

Step 2: Formulation of objectives

Step 3: Selection of content

Step 4: Organization of content

Step 5: Selection of learning experiences

Step 6: Organization of learning experiences

Step 7: Determination of what to evaluate and of the ways and means of doing it

De procedurele benaderingen lijken op de benadering van een industrieel proces (Posner 1998 p. 82). Stap voor stap—in die volgorde en niet anders—moet men te werk gaan; móéten ja, want het proces is lineair en technisch-rationeel en is dienovereenkomstig planbaar, beheersbaar en effectief. Het is een wetenschappelijk—althans objectief en systematisch—proces, dat door deskundigen moet worden bestierd. Het resultaat is een leerplan, dat door leraren alleen nog maar—op de voorgeschreven wijze—behoeft te worden uitgevoerd.

In de huidige tijd zullen weinigen zich nog tot een dergelijke benadering aangetrokken voelen. Leraren worden meestal niet (meer) beschouwd als uitvoerders van door anderen bedachte taken, maar als professionals die een eigen—professionele—afweging maken bij de keuze van de middelen om een doel te bereiken. Bovendien ligt in deze benadering te eenzijdig de

29 «Tyler is saying that curriculum development is about helping schools to achieve whatever ends they have in mind. He assumes no overarching purpose to curriculum or education (Null 2008 p. 480)».

nadruk op de *learning outcomes*, want leerresultaten zijn niet in alle gevallen de enige taak van de school, — soms is het op gang brengen van een leerproces (het ontsteken van een vuur) doel van onderwijs, zonder de *learning outcomes* te kennen³⁰. Onderwijs kan ook zijn: bekoren en verlokken; het is dan aan de leerlingen te bepalen in hoeverre zij zich laten bekoren en verlokken.

2.4.2 Beschrijvende modellen

In 1969 stelt Joseph Schwab vast dat het werkveld leerplanontwikkeling terminaal is. Volgens hem komt dat omdat men teveel op theorie vertrouwt. Opleving is alleen mogelijk wanneer men zijn energie richt op de praktijk (keuzes en handelen) en op eclecticisme (verdedigbare oplossingen). Zoals men in de—westerse—geneeskunde successen boekte nadat men zich had afgekeerd van één enkele doctrine en men open stond voor een eclecticische benadering. Juist in de sociale wetenschappen bestaan altijd verschillende—elkaar beconcurrerende—theorieën naast elkaar. De betrokkenen bij het leerplan zouden zich moeten verbinden aan deliberatie: leerplan/-ontwikkeling beschouwen vanuit de breedst mogelijke variatie van alternatieven, die men beziet in de breedst mogelijke variatie van invalshoeken. In deze deliberatie moet de wenselijkheid van de alternatieven goed voelen voor degenen die met de consequenties moeten leven.

Net als Schwab ziet Walker (1971) het leerplan als gebeurtenissen (*events*) die mogelijk worden door materialen te ontwerpen. De ontwerpbeslissingen komen tot stand door deliberatie. Zijn recente boek (2003) biedt een omvattend en praktisch overzicht van de concepties van leerplan/-ontwikkeling en slaat als het ware de brug naar de navolgende categorie.

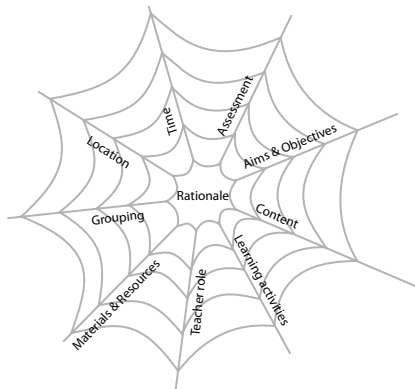
30 Eisner (1979 p. 183ff), spreekt van *expressive outcomes*, «I believe that it is perfectly appropriate for teachers and others involved in curriculum development to plan activities that have no explicit or precise objectives. In an age of accountability, this sounds like heresy. Yet surely there must be room in school for activities that promise to be fruitful, even though the teacher might not be able to say what specifically the students will learn of experience. Parents do this all the time. The trip to the zoo, weekends spent camping in the woods, the bicycle ride after dinner; no specific objectives or problems are posed prior tot setting out on such activities, yet we feel that they will be enjoyable and that some "good" will come from them.»

2.4.3 Conceptuele modellen

Conceptuele modellen concentreren zich op de vraag “Waar moet je bij leerplan/-ontwikkeling aan denken?”; hier is feitelijk afscheid genomen van het model van onderwijs als een industrieel productieproces. In zijn metafoor van het spinnenweb vat Van den Akker (2003) de verschillende componenten van het leerplan als volgt samen.

Rationale	Why are they learning?
Aims & Objectives	Toward which goals are they learning?
Content	What are they learning?
Learning Activities	How are they learning?
Teacher Role	How is the teacher facilitating learning?
Materials & Resources	With what are they learning?
Grouping	With whom are they learning?
Location	Where are they learning?
Time	When are they learning?
Assessment	How far has learning progressed?

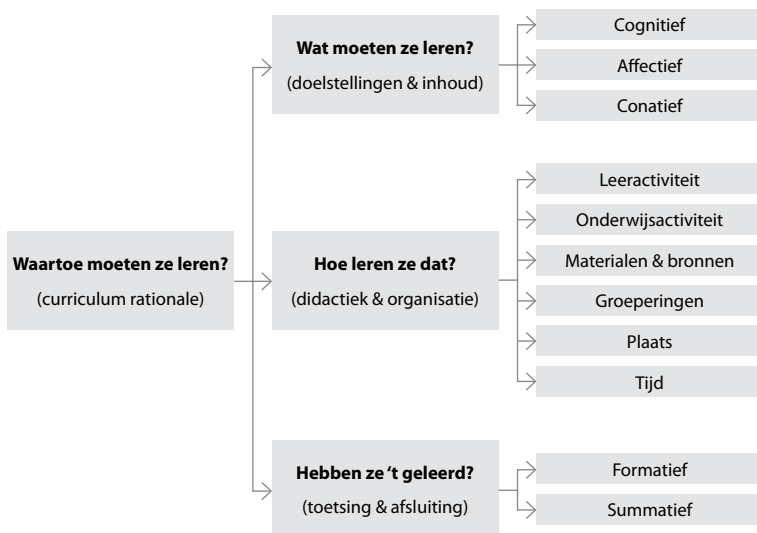
Onderstaande visualisering brengt zowel de samenhang als de kwetsbaarheid van de diverse leerplancomponenten tot uitdrukking: trek aan één draadje en alles gaat schuiven, bovendien loop je bij onvoorzichtigheid de kans dat je de boel vernielt.



Figuur 2: Leerplanspinnenweb (Van den Akker 2003)

2.4.4 Samenvattend: de vier hoofdvragen van leerplan/ontwikkeling

We vatten het voorgaande hieronder eerst schematisch samen in vier hoofdvragen van leerplanontwikkeling; daarna lichten we het schema toe.



Figuur 3: De vier hoofdvragen van leerplanontwikkeling

1 Waartoe moeten ze leren?

Het antwoord op de vraag “waartoe ze moeten leren”, komt voort uit een amalgaam van opvattingen en overtuigingen van allerlei aard: maatschappelijk, pedagogisch, persoonlijk, filosofisch, religieus, mens- en levensbeschouwelijk, wetenschappelijk etc. Verschillende antwoorden betekenen in beginsel verschillende antwoorden op de drie hoofdvragen van leerplan/ontwikkeling die volgen. Dat kunnen—en zullen vaak—fundamenteel verschillende antwoorden zijn. Antwoorden op de waartoe-vraag kaderen de antwoorden op de andere leerplanvragen in. Zo vormen ze het “onderliggend leerplan”, dat vooraf gaat aan de eigenlijke leerplannen: de curriculum rationale. In hoofdstuk 5 gaan we nader op de curriculum rationale in en op de vraag hoe daarover overeenstemming denkbaar is.

De waartoe-vraag lijkt bij uitstek de vraag waar de samenleving—bemiddeld door de politiek—dominant is. Dat is een gevolg van de democratische premisse dat de gekozen volksvertegenwoordigers «have the prerogative to make final determinations about the nature and provision of

public services». Aldus gaat politieke autoriteit boven professionele autoriteit (Westbury 2008 p. 48). Het discours is hier primair niet wetenschappelijk of technisch van aard. In deze context is het leerplan een politieke tekst. Dit is de plek waar leken in lektaal kunnen zeggen wat zij van het onderwijs verwachten. Zij willen immers dat er onderwijs wordt gegeven, zij stellen het grotendeels verplicht, zij bekostigen het en ze willen er iets mee bereiken. De staat—als uitdrukking van hun collectieve wil—treedt namens hen op als er iets formeel moet worden geregeld, maar vervangt niet het lekendiscours, dat permanent doorgaat.

De onderwijsprofessionals hebben de taak uit de maatschappelijke desiderata onderwijs te maken. Het professionele discours is wetenschappelijk en technisch in die zin dat de deelnemers van elkaar kunnen verlangen dat wordt aangetoond dat iets werkt en voldoende is onderbouwd: *evidence based education*. Bronnen voor bewijs of *evidence* zijn daarbij ruim op te vatten: zowel grootschalig onderzoek, als kwalitatieve meta-analyses, literatuurstudies, casestudy's en semi-gestructureerde interviews (Orrow-Whiting 2009); screening, focusgroep, walkthrough, micro-evaluatie, try-out (Nieveen & Folmer 2009).

2 *Wat moeten ze leren?*

Wat ze moeten leren, kon ooit worden bepaald door een opsomming te geven van vakken (zie hiervoor). Kennelijk werd er van uitgegaan dat hierdoor voldoende houvast bestond voor scholen maar vooral voor de—daarin feitelijk autonoom geachte—leraren, die daar onderwijs van zouden maken. Mede als gevolg van de amerikanisering is sinds de jaren 1970 een denken in 'doelstellingen' op gang gekomen. Doelstellingen omschrijven niet wat léraren moeten doen, maar wat léérlingen moeten bereiken. Dat is nogal een revolutie, die tot op de dag van vandaag niet is voltooid. In het 'permanent-selectieve systeem' dat in Nederland dominant was—en wellicht nog is—mag een leraar ervan uitgaan dat een deel van de leerlingen toch niets van het vak, naar de eisen van dat vak gegeven, zal begrijpen (Groot 1986 p. 63ff). Als doelstellingen echter gaan over wat leerlingen *moeten* bereiken, is er geen excuus bij voorbaat voor de onvoldoendes die leerlingen halen.

Voor het ordenen van doelstellingen wordt vaak gebruik gemaakt van classificaties naar domeinen:

- cognitieve domein
- affectieve domein
- psychomotorische domein.

De behoefte aan het klasseren van doelstellingen ontstond in de Verenigde Staten in de jaren 1940 in een officieuze bijeenkomst van examinatoren van het voortgezet - en het wetenschappelijk onderwijs. Men onderscheidde de voornoemde drie domeinen. De classificatie van het cognitieve domein verscheen in 1956 (Bloom et al. 1971a), die voor het affectieve domein in 1964 (Krathwohl et al. 1971).

In het cognitieve domein worden de volgende categorieën onderscheiden:

- Kennis
- Begrip
- Toepassing
- Analyse
- Synthese
- Evaluatie

In het affectieve domein:

- Receptiviteit
- Responsie
- Waardeleven
- Organisatie
- Karaktervorming door een waarde of waardecomplex

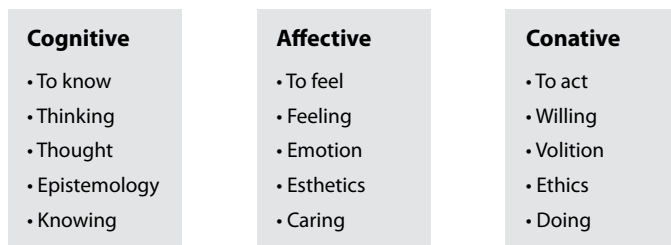
Voor het psychomotorische terrein is geen classificatie klassiek geworden. Volgens het oorspronkelijk plan gaat het om «doelen die musculaire of motorische vaardigheid, bepaalde manipulaties van materiaal en objecten of een zekere handeling die een neuromusculaire coördinatie nastreven (Krathwohl et al. 1971 p. 11)». De auteurs vonden dergelijke doelstellingen bij schrijven en spreken, lichamelijke opvoeding en een technische cursus. Zij hebben echter zelf geen classificatie van het psychomotorische domein gemaakt.

Wellicht is het interessant—althans in het algemeen onderwijs—in plaats van het psychomotorische als derde domein het conatieve domein te kiezen: het domein van het streven en het willen. Reeves (2004 p. 10ff)—die onderzoek doet naar het leren van, met en over de media—vindt: «It is time to revive the conative domain and add it to our eLearning research agenda.». In het conatieve domein onderscheidt hij:

- Will
- Desire
- Level of effort
- Drive

- Striving
- Mental energy
- Self-determination
- Intention

Het scala aan klasseringen kan men dan—in het systeem van Reeves—als volgt typeren:



Figuur 4: Scala aan klasseringen (Reeves 2004)

Tegen het op deze wijze klasseren van doelstellingen zijn fundamentele bezwaren in te brengen (Groot 1986 p. 70ff). Bloom e.t.q. staan aanwijsbaar sterk onder de invloed van behavioristisch-elementaristische denkwijzen. De doelstellingen die men klasseert zijn gedacht als kleine, afzonderlijk meetbare en dito aan te leren gedragseenheden, zo ongeveer op het niveau van een toetsitem. Grotere doelstellingen worden dan opgevat als synthetisering van kleinere. Maar zo werkt het niet in het onderwijs. Een doelstelling als bijvoorbeeld 'een opstel (of verslag of brief) kunnen schrijven', kan men niet zinnig opsplitsen in domeinen en vervolgens atomiseren in kleine eenheden. «Indien ergens, dan geldt hier de strekking van: 'het geheel is meer dan de som van de delen' (Groot 1986 p. 73)».

Toch kan men in de praktijk profijt hebben van het klasseren van doelstellingen in domeinen (Standaert 1974 p 81ff; Standaert & Troch 2002 p. 49ff), om:

- overzicht te krijgen en te bewaren
- ordening in de veelheid aan te brengen
- na te gaan of men de aandacht evenwichtig heeft verdeeld over de onderscheiden domeinen
- na te gaan of men binnen de domeinen voldoende spreiding heeft over de verschillende niveaus die daarbinnen worden onderscheiden.

3 *Hoe leren ze dat?*

De verschillende didactische subvragen—naar leeractiviteiten, onderwijsactiviteiten, materialen en bronnen, groepering, plaats en tijd—spreken zodanig vanzelf dat zij op deze plaats zonder nadere toelichting kunnen blijven. Zoals gezegd: in deze studie ligt het accent op de waartoe- en zullen de wat- en de hoe-vraag onderbelicht blijven.

Wel lijkt het van belang hier te wijzen op de conatieve dimensie in de didaktiek. Didaktiek staat immers niet enkel voor de vraag hoe men het leren organiseert en slim aanbiedt, maar omvat ook een pedagogische oriëntatie met vragen als:

- waarom zouden ze leren?
- wat beweegt ze tot leren?
- hoe stimuleert men leerlingen tot behoud en uitbouw van hun nieuwsgierigheid?

met als voornaamste instrumentatie:

- motivatie
- bemoediging
- empathie
- pedagogische tact.

4 *Hebben ze 't geleerd?*

Of de leerlingen 't hebben geleerd, kan men op verschillende momenten en met verschillende bedoelingen willen nagaan. Wanneer men evalueert met de bedoeling daaraan een administratief gevolg te verbinden, spreken we van *summatieve* evaluatie (cf. Bloom et al. 1971b). Dat is bijvoorbeeld het geval bij het opmaken van rapporten, bij het bepalen of een leerling kan overgaan naar de volgende klas, bij de diplomering als gevolg van het eindexamen.

Van *formatieve* evaluatie is sprake als de resultaten van de leerling worden teruggekoppeld met het oog op verbetering van het leerproces. Formatieve evaluatie geeft zowel de leraar als de leerling informatie over wat is bereikt; beiden kunnen daar in het vervolg hun voordeel mee doen. Formatieve evaluatie is aan de orde van de dag: als de leraar peilt of de uitleg overkomt, bij het geven van beurten, bij het uitvoeren en bespreken van opdrachten of van projecten, bij het nakijken en bespreken van taken of oefeningen, bij proefwerken. Ook leerlingen geven elkaar formatieve feedback.

De term 'summatieve evaluatie' wordt soms ook gebruikt voor het nagaan of (delen van) het onderwijs naar behoren functioneert. De term valt dan praktisch samen met 'kwaliteitszorg'. Deze vorm van summatieve evaluatie blijft verder buiten beschouwing.

Verderop in dit hoofdstuk zullen we nog zien dat het antwoord op de vraag “hebben ze het geleerd” niet alleen verwijst naar wat de leerlingen daadwerkelijk hebben geleerd, maar ook naar of datgene wat ze hebben geleerd overeenkomt met wat de bedoeling was van wie het desideratum formuleerden; in andere woorden, naar hetgeen mensen voor ogen stond en in hun hoofd hadden toen zij het antwoord gaven op de vraag “waartoe moeten ze leren”.

2.5 Invloed op het leerplan

2.5.1 Inleiding

Met een paar grote stappen zijn we door de wereld van leerplan en leerplaanontwikkeling getrokken. We zijn tot de conclusie gekomen dat we greep kunnen krijgen op de veelheid en complexiteit waarmee we worden geconfronteerd, door vier hoofdvragen van leerplan/-ontwikkeling te stellen. Omdat ons denkraam “Meesterschap over het leerplan” in het bijzonder focust op de maatschappelijke invloed op het leerplan, richten we ons nu op de diverse belanghebbenden die invloed op het leerplan uitoefenen. We zullen een poging wagen ze te categoriseren en te positioneren.

2.5.2 Diverse belanghebbenden bij het leerplan

Magister Bernardus van Chartres (twaalfde eeuw) heeft ons een treffende metafoor bezorgd—die ook is uitgebeeld in één van de beroemde gebrandschilderde ramen van de kathedraal van Chartres: «Wij zijn dwergen op de schouders van reuzen. Wij zien meer en verder dan zij, niet omdat onze blik scherper is of omdat wij groter zijn, maar omdat hun reusachtige gestalte ons verheft en draagt (Goff 1989 p 44)».

Daarmee is ook onze 21^{ste}-eeuwse positie onder woorden gebracht. De klauterpartij van de dwerg die op de schouders van de reuzen probeert te geraken, is de inspanning die wij doorgaans omschrijven als onderwijs: het—vaak moeizame—proces van leren, ondersteund door onderwijzen. Het doel is prospectief: jezelf een plaats verwerven vanwaar je meer en verder kunt zien. Dat doe je door gebruik te maken van wat je kunt leren van mensen die je voorgingen; door hun ervaringen en resultaten te benutten. Voor menigeen lijkt dit omslachtig. Waarom zouden we niet met een schone lei beginnen? Eenvoudigweg omdat dat niet kan! —er bestaat geen cultureel vacuüm. De kunst is wel je eigen weg te vinden in de baaierd van mogelijkheden. Want niet alles is relevant of zal dat blijken te zijn en soms is iets relevant waarvan je dacht dat je het gemakkelijk kon missen. Voor de

meesten van ons is het een voordeel dat onze culturele context veel van onze keuzes voorprogrammeert. Maar het is de vraag hoever Einstein zou zijn gekomen als hij opgenomen zou zijn geweest in de wetenschappelijke wereld van zijn tijd en niet in het betrekkelijke isolement had verkeerd van eenvoudige klerk op het octrooibureau in Bern (Delft 2005).

Het antwoord op de vraag “Wie zijn onze voorgangers?” is pluraal. Waarschijnlijk zijn er zoveel antwoorden als er mensen zijn en misschien veranderen ze per dag. Omdat 16 miljoen antwoorden (of een veelvoud daarvan, alleen al in Nederland) niet zo handelbaar is, zullen we moeten categoriseren. Omdat ons kader ‘meesterschap over het leerplan’ is, zullen we bij die categorisering kijken naar het belang bij onderwijs; we nemen aan dat ‘belang bij’ zich uit in ‘invloed willen uitoefenen op’. Daarbij letten we vooral op het belang bij het antwoord op de vraag: “Waar toe moeten ze leren”. Het lijkt aannemelijk dat de onderscheiden groepen voor hun eigen belang zullen opkomen en dat willen bevorderen, zo nodig ten detrimente van andere belangen. Zo zijn er concurrerende belangen bij meesterschap over het leerplan.

2.5.3 Schematische weergave beïnvloeding van het leerplan

Hieronder geven we eerst een schematisch overzicht, daarna passeren de diverse belanghebbenden de revue.



Figuur 5: Beïnvloeding van het leerplan

Toelichting bij het schema:

- De vraag “waar toe moeten ze leren” wordt uiteindelijk beantwoord door de spelers in de eerste kring: de staat, de school, de ouders/leerlingen en de onderwijsexperts. Over hun onderlinge rol- en taakverdeling handelt hoofdstuk 3

- De spelers in de tweede kring hebben zelf geen leerplanbevoegdheid, maar het staat ze natuurlijk vrij—binnen de spelregels van het maatschappelijk en politiek betamelijke—de spelers in de eerste kring te beïnvloeden.

Hieronder volgt de toelichting per belanghebbende.

1 De staat

Wij kennen de staat in tenminste vier³¹ gedaanten.

- i De *nationale staat*, veelal 'het rijk' genoemd, is in onderwijszaken dominant
- ii Er is een groeiende supranationale invloed via de zogenoemde 'richtlijnen' van de *Europese Unie*, die dwingend zijn voor de nationale staten
- iii De *provincies* hebben nauwelijks taken hebben op het gebied van onderwijs, maar weer wel op het aanpalende beleidsterrein jeugdbeleid
- iv De *gemeenten* hebben taken op het gebied van het onderwijs in de vorm van 'medebewind' (medewerking aan de uitvoering van regelingen van het rijk), maar zij hebben ook 'autonomie': de mogelijkheid om naar eigen inzicht onderwijsbeleid te voeren. (Daarnaast zijn de gemeenten ook schoolbestuur van het openbaar onderwijs, maar in die rol treden zij niet op als 'staat').

De staat is de hoeder van het algemeen belang. Als zodanig kan hij niet op één lijn gezet worden met de andere belangen: het algemeen belang is niet een deelbelang onder de deelbelangen. Bovendien heeft de staat de grondwettelijke opdracht tot aanhoudende zorg voor het onderwijs. Daarnaast bekostigt de staat het onderwijs—met uitzondering van het particulier onderwijs, in Nederland gering in omvang—in overwegende mate. Bij het beantwoorden van de waartoe-vraag is het financiële kader dat de staat stelt van eminent belang.

De staat heeft met betrekking tot de maatschappelijke desiderata de functie van 'clearinghouse': de verschillende wensen uit de samenleving bijeenbrengen, ordenen, prioriteren en uiteindelijk ook waarderen.

Wanneer de staat—zoals in Nederland—een parlementaire democratie is, vertegenwoordigt hij via de politiek de wil van de samenleving. althans van de meerderheid. Zo nodig treedt het parlement op als scheidsrechter tussen regering en maatschappij. In hoofdstuk 5 besteden we nog uitgebreid aandacht aan de staat.

31 de Waterschappen—die geen taken voor het onderwijs hebben—blijven hier buiten beschouwing

2 *Leerlingen en ouders*

Het belang van de leerlingen en hun ouders bij het onderwijs lijkt evident. Toch is hun belang in het Nederlandse systeem een beetje ondergesneeuwd. Weliswaar bepalen leerlingen en ouders door het enkele feit van hun schoolkeuze de hoeveelheid middelen die aan een school wordt toegewezen, tot veel rechtstreekse invloed op het beleid van de school leidt dit veelal niet.

De posities van ouders en leerlingen overlappen elkaar; de overlapping verandert in de tijd: bij heel jonge leerlingen valt de positie van de ouders vrijwel samen met die van de leerlingen; bij jongvolwassen leerlingen is de overlap beperkter.

3 *De school*

Bij de school komen alle lijnen samen. De school is de enige belanghebbende die het leerplan daadwerkelijk uitvoert. Bij die uitvoering zal zij zich—impliciet of expliciet, formeel of informeel—laten beïnvloeden door de overige belanghebbenden, die dan blijken niet dezelfde positie te hebben. De desiderata van de staat zijn in beginsel dwingend, althans kan de staat—naar eigen goeddunken—bij wet of door subsidievoorwaarde—afdwingen dat de school zijn wensen uitvoert. Ook de desiderata van de leerlingen/ouders zijn niet geheel vrijblijvend. Voor zover niet in tegenspraak met de desiderata van de staat, kunnen de leerlingen/ouders formeel invloed uitoefenen via wettelijk geregelde medezeggenschap en/of via de dreiging dat de leerlingen naar een andere school zullen gaan. De overige belanghebbenden—bedrijfsleven, maatschappelijke organisaties & instellingen en het vervolgonderwijs—beschikken niet over formele machtsmiddelen. Zij kunnen wel inspelen op het belang van de school c.q. de leerlingen en hun ouders om op hun desiderata in te gaan, bijvoorbeeld op hun belang bij soepele doorstroming naar de arbeidsmarkt of naar het vervolgonderwijs. Zij kunnen zich ook rechtstreeks tot de staat richten om hun desiderata aan de school opgelegd te krijgen.

Binnen “de school” zijn onderscheiden belangen: de schoolleiding heeft niet per se hetzelfde belang als de leraren, zoals de leraren van de ene vaksectie niet per se hetzelfde belang hebben als die van de andere. In hoofdstuk 3 gaan wij hier verder op in.

4 *Onderwijsexperts*

Onderwijsexperts zijn de degenen die op grond van hun deskundigheid op het terrein van onderwijs invloed uitoefenen op het leerplan. Hun deskundigheid kan van allerlei aard zijn: bijvoorbeeld op het terrein van leren, van

didactische werkvormen, van toetsing en afsluiting, van leerplanontwikkeling, van het ontwerpen van (digitaal) onderwijsmateriaal, en—*last but not least*—deskundigheid op het terrein van de verschillende schoolvakken.

Onderwijsexperts kan men onder meer aantreffen in de landelijke en regionale instellingen die het onderwijs ondersteunen, bij universitaire vakdidactici, op hogescholen i.c. lerarenopleidingen. Ook leraren die landelijk deelnemen aan leerplancommissies treden als zodanig op.

Bij het beantwoorden van de waartoe-vraag hebben zij invloed op de maatschappelijke desiderata in die zin dat zij—al dan niet gezamenlijk optrekkend met leraren en scholen—de haalbaarheid en uitvoerbaarheid daarvan becommentariëren.

Bij het beantwoorden van de wat- en de hoe-vraag hebben zij doorgaans een tamelijk dominante rol waar het gaat om voorbeeldleerplannen en om het ontwerpen van voorbeeldmateriaal. Ook educatieve uitgeverij—althans hun auteurs—treden op als onderwijsexperts.

5 *Het bedrijfsleven*

Handel, nijverheid, landbouw en dienstverlening—hier tezamen genomen onder de noemer ‘bedrijfsleven’—hebben een duidelijk belang bij onderwijs. De geschiktheid van de mensen die in dienst komen van het bedrijfsleven hangt mede samen met het onderwijs dat zij hebben genoten. Bovendien: de kosten van onderwijs komen goeddeels voor rekening van de staat, terwijl de kosten van (bij)scholing tijdens de beroepsuitoefening goeddeels voor rekening komen van het bedrijfsleven. Zo bezien kan invloed op het leerplan tot kostenbesparing leiden van het bedrijfsleven.

De educatieve uitgeverij dienen hier apart te worden vermeld. Zij maken deel uit van het bedrijfsleven—de boekenbranche—maar oefenen een bijzondere invloed uit op wat er geleerd wordt in de klas, doordat de leerboeken die zij uitbrengen over het algemeen in het onderwijs goed worden gevolgd. Hier is echter geen sprake van lobby voor het bedrijfsleven, eerder van marktwerking in die zin dat leraren—binnen de grenzen van het beleid—geleverd krijgen waar ze in meerderheid behoefte aan hebben.

6 *Wetenschappelijke disciplines*

De in tal en last toenemende wetenschappelijke disciplines kunnen er—soms in onderlinge concurrentie—belang bij hebben dat in het leerplan juist hun discipline wordt opgenomen en wel op de volgens hun juiste manier. Dat wil zeggen met de noodzakelijk geachte aandacht (lesuren) en volgens de al dan niet algemeen heersende opvatting. Aangezien onderwijs geen stapelplaats is van interessante gedachten, zal de aandacht die de

een krijgt, ten koste gaan van de ander.

Men kan beweren dat in het leerplan vooral de vakken zijn opgenomen die aan het einde van de 19^{de} eeuw burgerrecht hebben verkregen. Nieuwkomers— zoals de sociale en technische wetenschappen—moeten knokken om aan bod te komen. Zo is het de vraag hoe het schoolvak maatschappijleer moet worden opgevat: als introductie tot de sociologie, of tot de sociale wetenschappen, of tot communicatiewetenschap, of als een geheel eigenstandig schoolvak. En wat moet bijvoorbeeld de plaats van nanotechnologie zijn in het onderwijs?

7 *Maatschappelijke instellingen*

Instellingen in de gezondheidszorg, jeugdzorg, sociale zorg, culturele instellingen, maatschappelijk opbouwwerk en onderwijs—hier tezamen genomen onder de noemer ‘maatschappelijke instellingen’ hebben—net als het bedrijfsleven—belang bij onderwijs omdat de aanvangsgeschiedheid van personeel ermee samenhangt. Bovendien hebben zij vaak ook zelf verantwoordelijkheid en zorg voor de ontwikkeling van de jeugd; daarmee zijn ze in beginsel partners van de scholen. Het financiële belang is in zoverre anders dan in het geval van het bedrijfsleven, dat de kosten van inservicetraining in beginsel subsidiabel zijn, terwijl eventuele winsten niet worden uitgekeerd.

8 *Maatschappelijke organisaties (particulier initiatief)*

Vakverenigingen, organisaties van werkgevers, van werknemers, van ouderen, van jongeren, milieubewegingen, verenigingen voor veilig verkeer, culturele verenigingen, sportclubs, voor de dieren, van hartpatiënten, van nierpatiënten enz., de belangenvereniging voor schone lucht (tegen het roken), de hartstichting, de lobby voor gezondheidsvoorlichting en gezond gedrag, de vereniging tegen de kwakzalverij, enzovoorts enzoverder: er zijn letterlijk ontelbare maatschappelijke organisaties die alle tot volkomen legitiem (neven)doel kunnen hebben het leerplan te beïnvloeden. (Deze organisaties worden ook wel aangeduid met de termen “maatschappelijk middenveld” en “civil society”).

9 *Het vervolgonderwijs*

Vaak krijgt het onderwijs een vervolg op een andere school. Het belang van de ontvangende school is dat de leerlingen praktisch gesproken op hetzelfde niveau kunnen beginnen en bovendien dat de algemene voorkennis zodanig is dat het vervolgonderwijs linea recta kan beginnen aan de specifieke eigen taak.

Soepele doorstroming van de ene onderwijssoort naar de andere is als

overweging van efficiëntie overigens ook het belang van de staat, —trou-
wens niet alleen economische efficiëntie maar ook het belang van en bij
gemotiveerde leerlingen.

10 Overige stakeholders

Onder deze restcategorie ressorteren de invloedssferen die niet aanstonds
in één van de andere categorieën zijn te plaatsen. Zo kunnen bijvoorbeeld
de koren in Nederland vinden dat er op scholen meer gezongen moet
worden, omdat zij moeite hebben nieuwe leden te rekruteren. Zo zijn er—
eventueel buitenlandse—al dan niet (quasi)academische ontwikkelaars
van bijvoorbeeld concepten, materialen, methodieken of tests, die belang
hebben bij gebruik van hun spullen, vaak ook een duidelijk commercieel
belang.

Ook kunnen de publiciteitsmedia invloed uitoefenen op het leerplan,
zonder zelf rechtstreeks belanghebbende te zijn. In onze publicitaire
democratie is de invloed van de media aanmerkelijk. Zie hierover verder
hoofdstuk 5.

2.6 Enkele kanttekeningen bij de invloed op het leerplan

Zoals we zagen zijn er vele personen en instanties die invloed op het
leerplan uitoefenen, in het bijzonder als antwoord op de vraag “waartoe
moeten ze leren?”. Ter afsluiting van dit hoofdstuk plaatsen nog enkele
kanttekeningen bij de beïnvloeding van het leerplan.

Het lijkt redelijk aan te nemen dat wie invloed wil uitoefenen op het
leerplan, ook wil dat die invloed effect sorteert. Wie bijvoorbeeld vindt dat
de leerlingen een patiënt moeten kunnen wassen, bedoelt waarschijnlijk
niet dat zij geslaagd zijn als zij op een tentamen een correcte opsomming
kunnen geven van de te verrichten handelingen, of een voldoende halen
voor toets anatomie. Dat zou een voorwaarde kunnen zijn voor de juiste
wassing, maar bij het formuleren van de doelstelling stond voor ogen dat
ze die patiënt daadwerkelijk kunnen wassen. Het is dus zaak reeds bij het
bepalen van wat ze moeten leren ons te bekommeren om de evaluatie: hoe
vaststellen dat ze ook werkelijk hebben bereikt wat ons voor ogen stond?

Daar komt—zoals altijd—iets bij. Het beschikbare kennen en kunnen is
te vinden in een grote variatie in vakken: in disciplines en subdisciplines;
de schoolvakken zijn daar weer min of meer een extract van. Het is dus
zaak aan de vakmensen precieze vragen te stellen. Bedoelen we dat de
leerlingen—over bijvoorbeeld een bestelling—een telefoongesprek met
een klant in het Frans kunnen voeren, of dat ze over woordjes en gramma-
ticakennis beschikken? Het kan natuurlijk zijn dat de vakmensen ons ervan

kunnen overtuigen dat bepaalde kennis absoluut voorwaardelijk is, of dat om de gewenste doelstelling te bereiken meer—eventueel véél meer—tijd nodig is dan voorhanden. Dan kan het zijn dat de doelstelling realistischer moet worden geformuleerd, of dat er meer tijd beschikbaar moet komen. Deliberatie is geboden en wel aan het begin van het leerplanproces, als wordt bepaald waartoe ze moeten leren.

Hierna gaan we achtereenvolgens in op het verband tussen doelstellingen en evaluatie, op de rol van (school)vakken en op deliberatie. Daarvóór is het van belang dat we duidelijk maken vanuit welk perspectief we naar de rol van de leraar kijken.

2.6.1 De veronderstelde rol van de leraar

Hiervoor hebben we gezien dat het leerplan lange tijd werd gezien als een gesloten systeem: «waarin zo mogelijk alle aspecten van de door de onderwijsgevende te realiseren onderwijsleersituatie zijn vastgelegd, inclusief het handelen van de onderwijsgevende zelf (Kieviet 1974 p.7)». Dat evolueerde in de richting van meer openheid. Schwab, Walker en Van den Akker bijvoorbeeld beklemtonen dat leerplanontwikkeling gericht moet zijn op de praktijk, op eclecticisme—in de zin van ‘verdedigbare oplossingen’ en evenwicht tussen verschillende perspectieven—, op deliberatie: alle alternatieven van alle kanten bekijken en oplossingen kiezen die goed voelen voor degenen die met de consequenties ervan moeten leven. Deze gerichtheid op de praktijk, op praktische oplossingen en op communicatie, voeren ons als vanzelf naar de leraar, die nu nauwelijks nog enkel als uitvoerder van door leerplanontwikkelaars bedachte taken kan worden gezien.

Het traditionele leerplan was een opsomming van vakken. De wetgever had het kennelijke vertrouwen dat leraren daar goed onderwijs van zouden maken. De autonomie van leraren—in hun klas—was daarmee groot: zij kenden het vak en mochten het geven. Bij de ‘gesloten’ benadering van het leerplan, werd de leraar opgevat zoals een schakel in een technisch-instrumenteel—industrieel—proces; wat die schakel moest doen, was nauwgezet omschreven. In de meer open benadering van het leerplanontwikkeling beschouwen we de leraar noch als pion op het schaakbord van de ontwerper, noch als iemand die ‘gewoon’ z’n vak geeft, —de vakdeskundigheid is daarvoor te specialistisch geworden en bovendien vereisen maatschappelijke desiderata vaak een interdisciplinaire benadering.

In hoofdstuk 3 komen we uitvoeriger op de leraar terug.

2.6.2 Doelstellingen en evaluatie

Doel en evaluatie van dat doel hebben een Siamese relatie: ze zijn onafscheidelijk aan elkaar verbonden. Het lijkt redelijk van wie een doel stelt te verlangen dat zij of hij aangeeft waaraan we straks zullen kunnen zien dat het doel is bereikt. Scholen en leraren mogen dat van de politiek verwachten, leerlingen mogen dat van hun leraren vragen. De vormgeving van het onderwijsleerproces zal noodwendig samenhangen met de wijze waarop het doel wordt geëvalueerd. «In all settings assessment practices can be important drivers of what is actually taught. Where assessment is carefully linked to curriculum, this may not be a problem. However where assessment is disconnected from curriculum, the implications may be problematic (Levin 2008 p. 16f)».

Wie een plan maakt, neemt zich voor iets te doen. Dat voornemen behelst een bepaald doel, maar dat doel hoeft niet noodzakelijkerwijs gevat te worden in een gedetailleerde uitkomst. Dat doel kan ook zijn het op gang brengen van een proces. Zo kan iemand bijvoorbeeld het plan opvatten in het nieuwe jaar 'te werken aan zichzelf'. Dat kan dan betekenen dat deze persoon zich voorneemt een opleiding te volgen. Dat kan een welomschreven opleiding zijn die hij of zij altijd al had willen doen, maar waar—door omstandigheden—in de jonge jaren geen gelegenheid voor was. Maar het kan evengoed betekenen dat eerst nog eens moet worden onderzocht wat iemand nu werkelijk hindert, bijvoorbeeld het feit dat hij of zij zo slecht voor zichzelf opkomt. Of, zo weinig tijd heeft voor vrienden. Of, de geconstateerde lichamelijke ongemakken nog in verband moet brengen met de zwaar gestresste levensstijl.

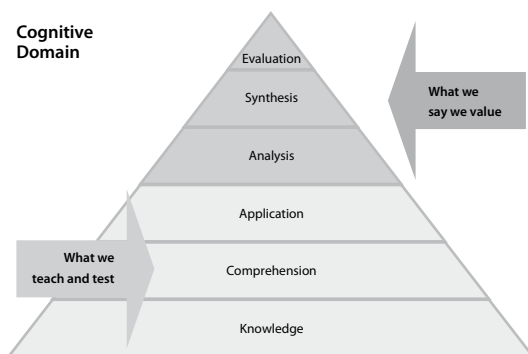
Maar of het doel bij de jaarwisseling nu was gesteld in termen van product of van proces, er komt toch altijd een moment waarop men zich afvraagt: heb ik mijn doel bereikt? En dan zou het heel goed kunnen zijn dat het concrete voornemen een bepaalde opleiding te gaan doen op niks is uitgelopen, terwijl het vage voornemen al rap uitmondde in een intensieve cursus. En de evaluatie van de uitkomst zou in beide gevallen positief kunnen zijn. Iets niet te doen wat je wel van plan was, kan soms hoogste wijsheid zijn.

Het leerplan—als 'plan voor leren'—behelst meestal de beschrijving van te beogen resultaten. Dat is niet zo verwonderlijk als men zich realiseert dat het leerplan vrijwel altijd is opgevat als het plan van mensen—ouders, staatslieden, pedagogen—bestemd voor het leren van anderen: kinderen, leerlingen, cursisten. En dat het die mensen menens is, mag blijken uit het onbewimpelde dwangkarakter van onderwijs. Het is wettelijk verplicht dat

kinderen onderwijs krijgen. Ouders en kinderen die zich daaraan onttrekken, worden bestraft. De overtuiging dat kinderen onderwijs nodig hebben zit dus diep. Niet zomaar onderwijs, maar onderwijs dat bepaalde—algemeen maatschappelijk gewenste—doelstellingen bij kinderen tracht te bereiken. Wie daarbij bijvoorbeeld (<http://www.iederwijs.nl>) kinderen de ruimte wil geven «om hun eigen ontwikkeling te volgen en vanuit hun eigen behoeften hun activiteiten te ondernemen» krijgt het lastig. Politiek en publieke opinie vertrouwen kennelijk allerm minst de overtuiging: «Kinderen 'doen' dat van nature vanuit zichzelf.». Zij willen brood op de plank zien, concrete bewijzen dat de kinderen de resultaten hebben geboekt die de samenleving als noodzakelijk heeft gedefinieerd. Hoe levendig de discussie daarover kan zijn, zagen we bijvoorbeeld toen in 2009 een dertienjarig meisje het plan had opgevat in haar eentje de wereld over te zeilen.

Er is—mogen we concluderen—een evidente maatschappelijke noodzaak om onderwijs te evalueren, in de zin van nagaan of de doelen die in het leerplan zijn gesteld, worden bereikt. Maar, stuiten we hier niet op een eigenaardig probleem? De doelen zijn vaak nogal impliciet gegeven. We kennen nauwelijks een systematisch opgezette—al dan niet brede—maatschappelijke discussie over onderwijsdoelen, die uiteindelijk is bekroond door een democratisch besluit. Bijgevolg worden toetsen en examens naar beste weten gemaakt door mensen die kiezen uit een baaierd van mogelijkheden, al dan niet de hete adem in de nek voelend van een niet aflatende stroom van wensen van maatschappelijke organisaties, kamerleden, ministers en belangengroepen.

In de praktijk lijkt het er vaak op neer te komen dat de evaluatie vooral gaat over doelstellingen die gemakkelijker vast te stellen zijn. Reeves (2004) constateert een discrepantie tussen wat we zeggen belangrijk te vinden (de hogere niveaus in het cognitieve domein) en wat we daadwerkelijk onderwijzen en toetsen (de lagere niveaus in het cognitieve domein). In een figuur uitgedrukt:



Figuur 6: Discrepantie (Reeves 2004)

Hieronder staan we nader stil bij het begrip evaluatie; vervolgens gaan we—met A.D. de Groot als *maître à penser*—in op de vraag waartoe we evalueren; tenslotte maken we een onderscheid tussen niveaus van doelstellingen.

1 Begripsbepaling evaluatie

De betekenis van begrippen als 'evaluatie' en 'assessment' ligt niet onduidelijk vast (Black et al. 2004; Madaus & Kellaghan 1992). Het is daarom van belang duidelijk te maken wat wij er hier onder verstaan.

De Groot (1986 p. 21) stelt aan de onderwijskunde als eis dat de betekenis van een basisterm niet te ver af mag staan van de betekenis in de omgangstaal; om geen misverstanden uit te lokken. In die lijn definiëren wij evaluatie als: het zorgvuldig schatten van de opbrengst van onderwijs (cf. Groot 1986 p. 23). Daarbij onderscheiden wij:

- Evaluatie van wat leerlingen hebben geleerd
- Evaluatie van het functioneren van (onderdelen van) het onderwijssysteem

Bij de evaluatie van wat leerlingen hebben geleerd, onderscheiden we (cf. Black et al. 2004 p. 1f):

- Cijfermatige overzichten en tabellen; bedoeld voor rekenschap (accountability), vaak in (inter)nationale vergelijkingen
- Gericht op het uitreiken van diploma's of certificaten, ook wel summatieve evaluatie genoemd; bedoeld voor de leerlingen zelf, voor (toekomstige) werkgevers en voor het vervolgonderwijs
- Gericht op het bevorderen van het leren van de leerling (assessment for learning), ook wel formatieve evaluatie genoemd; bedoeld als terug-

koppeling naar zowel leraar als leerling om het onderwijzen en leren aan te passen.

Bij de evaluatie van het functioneren van (onderdelen van) het systeem onderscheiden we:

- Gericht op de mate waarin onderwijsdoelstellingen zijn bereikt, bijvoorbeeld in een bepaald schooltype; bedoeld voor terugkoppeling naar de instantie die doelen stelt
- Gericht op verbetering van het eigen functioneren van leraren en van de school als organisatie, ook wel kwaliteitszorg genoemd, waarbij ook de inspectie een rol heeft; bedoeld om de processen in bijvoorbeeld een school aan te passen
- Gericht op het verwerven van nieuwe kennis, op te vatten als empirisch-wetenschappelijk toetsingsonderzoek (cf. Groot 1986 p. 21ff); bijvoorbeeld onderzoek naar de effectiviteit van een bepaalde methodische of didactische aanpak.

2 *Wartoe evalueren?*

Het motief voor evaluatie kan verschillen. Als *accountability* op de voorgrond staat, kan men evalueren om 'af te rekenen': om de bokken van de schapen te scheiden, om de goeden te belonen en de slechten te straffen. Summatieve evaluatie staat vaak in het teken van selectie, van het certificeren van individuen, het beoordelen van systemen; formatieve evaluatie staat in het teken van ontwikkeling. Er is een strikt onderscheid tussen *official accountability* en *professional monitoring*. Gegevens die binnen de ene aanpak zijn verzameld, zijn onbruikbaar binnen de andere benadering (Tymms 2009). Bij kwaliteitszorg staat de verbetering van de school door de school zelf centraal. Deze vormen van evaluatie blijven hier verder grotendeels buiten beschouwing.

Wij zullen ons hierna richten op de evaluatie van doelstellingen. Wij geven een samenvatting van de redenering van De Groot; de citaten zijn van hem afkomstig (1986 p. 63-82; 1974).

Onderwijsdoelstellingen leggen vast wat de leerlingen volgens plan zullen leren. De tijd waarin we onderwijsdoelen formuleerden als wat *leraren* moeten doen—lesgeven, onderwerpen behandelen—hebben we achter ons gelaten³². Onderwijsdoelstellingen leggen vast wat de *leerling* moet

32 volgens De Groot is het de vraag of het permanent-selectieve systeem, dat Nederland van oudsher had, daadwerkelijk helemaal is verlaten. «Immers, als de leraar ervan mag uitgaan, dat een deel van zijn leerlingen (studenten) het toch niet zal begrijpen, en eventueel zelfs 'ongeschikt' is voor het soort onderwijs dat hij geacht wordt te geven, dan ligt de hier

opsteken van onderwijs: de gewenste leereffecten. Evaluatie beoogt vast te stellen of een leerling bepaalde leerdoelen heeft bereikt; anders gezegd: of de leereffecten die waren bedoeld, ook daadwerkelijk zijn opgetreden. Als we nu vervolgens—zoals de gangbare praktijk is—de doelstellingen concreteriseren in waarneembaar leerling-gedrag, ontstaat het ‘dekkingsprobleem’: dekken de gedragingen-zoals-bepaald de doelstelling-zoals-bedacht? Wie namelijk een doel formuleert heeft een bepaalde conceptie van waar het onderwijs in kwestie voor dient. Die conceptie is uitgeschreven in de bewoordingen van de doelstelling, maar nooit helemaal; er zit altijd ook nog een gedeelte ‘in het hoofd’. Er blijft—ondanks scrupuleus pogen—toch het gevoel dat sommige dingen je tussen de vinger doorglijpen.

Dit dekkingsprobleem komt doordat bepaalde vooroordelen en eenzijdigheden van behaviorisme en operationisme nog niet zijn uitgewerkt. Met als gevolg «dat sommige ingeburgerde basisbegrippen en gangbaar geworden indelingen niet voldoen aan de daaraan te stellen eisen». Het behaviorisme heeft niet veel op met wat zich in de geest (*mind*) afspeelt; zo worden doelstellingen niet alleen specificeerbaar in leerlingengedrag, zij vallen ermee samen. Het operationisme wil begrippen definiëren in termen van meetoperaties. Komt men ergens een onderwijsconceptie op het spoor, dan moet men die «zo snel mogelijk wegwerken: specificeren of splitsen in meetbaarheden».

«Maar de consequenties van de behavioristische en psychometrisch-operationistische ‘flavor’, die veel werk op het gebied van educational measurement heeft meegekregen» gaan ver. Zo is er bijvoorbeeld geen ruimte voor wat leerlingen zelf zeggen dat zij hebben geleerd, of voor een beoordeling door deskundigen, die niet steriel is gemaakt door zware meetvoorwaarden. Soms echter kan men leereffecten niet constateren zonder dat de leerling zelf aangeeft wat hij heeft geleerd, bijvoorbeeld in een gesprek, of in een verslag van een stage. «Er zijn ook zeer veel en belangrijke leereffecten die alleen te constateren zijn door beoordelaars die ‘zien’, en het erover eens zijn, ‘dat de leerling het kan’—bijv. een aanvaardbare scriptie schrijven over een zelf bestudeerd of onderzocht onderwerp. Zulke leereffecten kan men niet objectief meten, laat staan uitdrukken in ‘maatgetallen’, die afstanden of grootte weergeven».

Verzuchten dat ‘t wel voorbij zal trekken, helpt niet hiertegen; evenmin als sussen en afwachten. Om het dekkingsprobleem op te lossen, moet de definitie van ‘leereffecten’ op de helling. Problematisch is de operationalisti-

gewraakte houding voor de hand: ‘Ik geef mijn onderwijs naar de eisen van het vak en mijn opdracht; daarmee heb ik mijn plicht gedaan—wat er van aankomt en bij hoevelen, zien we wel.’

sche sprong: als je wilt weten wat leereffecten zijn, moet je nagaan en vastleggen hoe je ze kunt meten. De typische denkfout van het (dogmatisch) operationisme is het prematuur identificeren van de operationele definitie met het begrip-zoals-bedoeld, in casu met de doelstelling-zoals-bedacht. De vraag 'Wat bedoel je met gewenste leereffecten (onderwijsdoelstellingen)?' wordt niet beantwoord, maar vervangen door een andere vraag 'Hoe meet je gewenste leereffecten?':

Wie onderwijsdoelen formuleert, wil dat de leerlingen iets leren, in de zin van 'iets meenemen' van het onderwijs, iets dat tot hun geestelijke bagage gaat behoren. Zij 'bezitten' dan kennis, houdingen en vaardigheden. «Dat bezit bestaat niet uit gedrag, maar wel uit *disposities* tot gedrag; de leerling beschikt over door onderwijs verworven gedragsrepertoires». En dat is iets anders dan het bij toetsing te vertonen gedrag zelf. We moeten dus denken in twee stappen in plaats van één:

1. Wat bedoelen we met onderwijsdoelstellingen?
2. Hoe kunnen we ze als leereffect bepalen?

«Het doel is immers niet, dat de leerling 'gedrag zal tonen' maar dat hij 'gedragsrepertoires zal bezitten, en beheersen'; vers twee is dan hoe men dat bezit of die beheersing kan nagaan. Nog anders: Men zit bij de definitie van wat men wil niet meer vastgebakken aan wat men meten kan, volgens de tradities van de psychometrica; dit zijn twee problemen, niet één.»

Bovenstaande—door ons samengevatte—redenering van De Groot, is al enkele decennia oud. Zij lijkt aan actualiteit niet te hebben ingeboet, eerder te hebben gewonnen.

3 Doelstellingen op verschillende niveaus

Hiervoor hebben we doelstellingen als beoogde leereffecten gezien. Als we ons afvragen *wie* deze leereffecten beogen, valt op dat doelen door verschillende mensen in verschillende situaties worden gesteld, bijvoorbeeld:

- door leraren als zij een les, een cluster lessen of een kwartaal voorbereiden
- door leerlingen als zij aan een project werken
- door schoolleiders als zij hun school—of afdeling daarvan—van andere scholen willen onderscheiden als gericht op culturele vorming, of op tweetalig onderwijs, of op aansluitend bij hoogbegaafde leerlingen, of toeleidend naar β -studies, als vooropleidend voor het conservatorium etc.
- door bedrijven en instellingen die graag leerlingen hebben die nog een

hamer kunnen vasthouden of juist leerlingen die goed getraind zijn in algemene vaardigheden

- door ministers³³ of kamerleden die bijvoorbeeld vinden dat de grondwet moet worden geleerd of het Wilhelmus.

Het lijkt zinnig hierin enige ordening aan te brengen. Als we indelen naar de mate van abstractie van de doelen, zou men kunnen onderscheiden (cf. Möller 1976 p. 72ff):

- richtinggevende doelen: zoals gesteld door maatschappij en politiek
- middendoelen: zoals bijvoorbeeld de school zich stelt of zoals ze vorm krijgen in het leerplan van een vak
- leerdoelen: zoals leraren en leerlingen die stellen

Er is sprake van een vorm van hiërarchie: de school kan niet tegen de uitdrukkelijk geformuleerde intenties van maatschappij en politiek ingaan, leerlingen en leraren niet tegen de uitdrukkelijk geformuleerde keuzen van de school. Daarmee is niet gezegd dat de school haar doelen afleidt van de richtinggevende doelen en evenmin dat het stellen van de leerdoelen simpelweg een kwestie van deductie is van de richtinggevende doelen en de schooldoelen. De redenering geldt wel omgekeerd: de leerdoelen mogen niet strijdig zijn met de doelen van hoger abstractieniveau. De abstractere doelen zijn immers vager dan de concrete leerdoelen en laten zo per definitie ruimte voor eigen invullingen en accenten, afhankelijk van de feitelijke situatie waarin men onderwijs maakt. Ook een vakleerplan kan niet zonder meer worden afgeleid van de algemene richtinggevende doelen, hoewel het daar niet mee in strijd mag zijn. Daar wringt overigens vaak wel een schoen. Neem bijvoorbeeld de somwijlen oplevende maatschappelijke ergernis over de te geringe topografische kennis van kinderen. Mocht die ergernis leiden tot een systematische maatschappelijke discussie, bekroond met een democratisch besluit, bijvoorbeeld inhoudende dat de leerlingen weer 'gewoon' de plaatsen langs de hoofdspoorlijnen moeten kennen, dan kan zo'n richtinggevend doel niet worden genegeerd. Evenzo geldt dat bijvoorbeeld voor spellen, grammatica, jaartallen, de staatsinrichting en de tafels van vermenigvuldiging. Het zou kunnen dat dergelijke richtinggeven-

33 zo bepleitte minister Pechtold dat de grondwet op school verplichte lesstof moet zijn ((NRCH van 28 januari 2006)). Minister Remkes bepleitte in Markelo dat scholieren het Wilhelmus moeten leren (TC Tubantia Op Zondag van 8 oktober 2006).

de doelen door de ziel snijden van de vakmensen en vakdidactici. Daarom is het ook zo belangrijk dat aan de uiteindelijke democratische bekroning een zindelijk debat voorafgaat. Een debat waarin de inbreng van wie met de consequenties moeten leven, buitengewoon serieus wordt genomen. In ons denkbeeldige voorbeeld zijn dat zowel de leraren als de vakmensen en vakdidactici alsook de ouders en de leerlingen zelf.

2.6.3 (School)vakken

Merkwaardigerwijs is er betrekkelijk weinig maatschappelijke belangstelling voor waar het in het onderwijs over zou moeten gaan, althans aan de voorkant van het proces, als de doelstellingen worden bepaald. «A hypothetical Martian observer of our schooling system would no doubt wonder greatly how it happened that we so rarely, so sporadically, and so feebly consider what matters to address and what to emphasize in schools (Walker & Schaffarzick 1974 p. 108)».

1 *Diaspora van het kennen en kunnen*

Onze kennis van de wereld ligt opgetast in de diverse takken van wetenschap, kunde en kunst. Het renaissance-ideaal van de alzijdig ontwikkelde persoon—*uomo universale*—heeft in onze tijd geen denkbare pendant. Er zijn zoveel disciplines en die weer onderverdeeld in zoveel specialismen, dat niemand nog alle ‘takken van sport’ kan beoefenen, —nog daargelaten er goed in kan zijn.

De indeling in schoolvakken is negentiende-eeuws³⁴, althans géén afspiegeling van de stand van wetenschap, kunde en kunst in de eenentwintigste eeuw. Niet verwonderlijk is dan ook dat Langeveld reeds in 1963 opmerkt: «De schoolvakindeling gaat er uitzien als een soort scheppingsordonnantie (p. 54)». Het probleem met de schoolvakverdeling als scheppingsordonnantie is dat zij tevens het principe uitmaakt van de didactische organisatie van de school. Zij leidt tot compartimentering: aparte lessen in geïsoleerde vakken, gespleten pedagogische aandacht voor leerlingen, geen—in elk geval moeilijk te realiseren—overzicht van hoe een leerling het doet op school, met bijgevolg weinig alertheid voor voortijdige schoolverlaters. Bovendien, als er iets wordt gevraagd waarvoor de vakkenindeling moet worden doorbroken—een eis die de samenleving stelt bijvoorbeeld—kan dat nauwelijks of niet georganiseerd worden. Waarom het niet allemaal fout gaat?: «de mens is, hoe dom ook, een intelligent wezen, ook *ondanks*

34 de vakkenindeling van Thorbecke's wet op het Middelbaar Onderwijs van 1863, laat zich zonder veel problemen vergelijken met de huidige vakkenindeling in het voortgezet onderwijs

ons leert hij veel. Veel slecht onderwijs wordt goedge maakt door geluk, door hulp van of in het gezin, door algemene rijping van het kind. En, te allen tijde hebben wij ons een enorme foutenmarge gepermitteerd in de vorm van zitten-blijven en van-school-gaan (Langeveld 1963 p. 59)». Deze hartenkreet zou ook geslaakt kunnen zijn in een hedendaags verhit debat over hoe het met het onderwijs is gesteld.

Voor de didactische organisatie op schoolniveau is het een taai probleem dat het kennen en kunnen zo verstrooid is geraakt. Want het is natuurlijk duidelijk dat zwemmen wat anders is dan pianospelen, lezen wat anders dan schrijven en geschiedenis wat anders dan meetkunde (Langeveld 1963 p. 55).

2 De vraag aan vakspecialisten

In het model van Tyler (1949) zijn de vakspecialisten een bron waaruit men kan putten bij het selecteren van doelstellingen. Tyler meent echter dat aan de vakspecialisten de verkeerde vraag wordt gesteld, namelijk: «What should be the elementary instruction for students who are later to carry on much more advanced work in the field?». De vraag die ze volgens Tyler zou moeten worden gesteld, is: «What can your subject contribute to the education of young people who are not going to be a specialist in your field; what can your subject contribute to the layman, the garden variety of citizen? (p. 26)».

Kliebard is van mening dat vakinhoud—subject matter—helemaal geen bron is voor de selectie van doelstellingen. Vakinhoud is een middel tot een doel (1970 p. 59). Met dit laatste kunnen we het eens zijn; we zagen reeds dat doelstellingen—in de zin van “waartoe moeten ze leren?”—maatschappelijk gegeven zijn. De samenleving bepaalt dat leerlingen iets moeten leren en heeft daar een bedoeling mee (het doel-zoals-bedacht). Maar ook een extern gegeven doel moet—om er onderwijs van te maken—worden geconcretiseerd. En bij die concretisering is Tyler’s vraag aan de vakspecialist adequaat: wat kan jouw vak bijdragen aan het realiseren van deze doelstelling, —die niet is van leerlingen vakspecialisten in de dop te maken.

2.6.4 *Deliberatie is de kern*

Deliberatie is—zoals we zagen—niet alleen in de breedst mogelijke zin alternatieven overwegen en deze vanuit alle mogelijke invalhoeken bezien, vereist is ook dat het resultaat van de deliberatie voor de praktijkmensen goed voelt. Als vakspecialisten bereid zijn te accepteren dat de maatschappelijke desiderata dominant zijn—ook bij bijvoorbeeld spelling, tafels, staatsinrichting en topografie—, is het redelijk dat de maatschappelijke deliberanten van vakspecialisten en leraren niet verlangen te doen wat zij voor onmogelijk en onuitvoerbaar houden. Overigens is het geen uitgemakte zaak dat de leidende rol van de samenleving, vertegenwoordigd door de politiek, wordt geaccepteerd: «The role of politics in policy is troubling and misunderstood by many educators, who feel that education is a matter of expertise and should be beyond politics. The apolitical or even antipolitical view of many educators is not helpful because it takes attention away from the reality that politics is the primary process through which the public policy decisions are made. Even the choice to use a supposedly nonpolitical mechanism such as markets is a political choice (Levin 2008 p. 8)».

In de praktijk blijkt deliberatie—volgens de spelregels van Schwab—eveneens allerminst vanzelfsprekend. De critici van wat onder de pejoratieve verzamelnaam ‘het nieuwe leren’ publiek bekend is geraakt, uiten als één van hun grootste grieven dat hun nooit iets is gevraagd. En dat is inderdaad consistent met een technisch-rationele benadering van het leerplan—als industrieel proces van beleidsvoering. Daarin hebben leraren en leerlingen c.q. hun ouders de vervreemdende rol slechts te hoeven uitvoeren wat anderen voor ze hebben bedacht en geprefabriceerd.

3

ressorten van leerplan/-ontwikkeling

3.1 Inleiding

In dit hoofdstuk bezien we de vraag naar meesterschap over het leerplan— in het bijzonder over de vraag naar waartoe ze moeten leren—vanuit het standpunt van de verdeling van de zeggenschap over het leerplan tussen staat, school, leraren en leerlingen c.q. ouders. Daartoe gaan we eerst tamelijk uitvoerig in op de autonomie van de school in relatie tot die van de staat en de ouders. We zullen zien dat autonomie alleen maar kan bestaan als complementaire autonomie, die het best tot uitdrukking komt als we gaan spreken over ressorten van leerplanontwikkeling: gebieden waarin de staat, de school, (teams van) leraren en de leerlingen/ouders enige eigen bevoegdheid hebben. We zullen de complementaire autonomie plaatsen tegen de achtergrond van de intrinsieke pluraliteit van de huidige samenleving, die het noodzakelijk maakt om lokaal, naargelang de situatie die men daar aantreft, leerplanarrangementen te maken.

3.2 Over autonomie van de school

Het streven naar vergroting van de autonomie van de scholen, zou men een megatrend (Bakas 2005) in het onderwijsbeleid kunnen noemen. Sinds einde jaren 1970 onder auspiciën van de Nederlandse Katholieke Schoolraad (NKSRR 1979) een conferentie werd georganiseerd met het thema “de relatief autonome school”, is het onderwerp niet meer van de agenda’s verdwenen. Wat begon met het *relatieve* van de schoolautonomie te beklemtonen, leek het later vaak zonder dit ‘epitheton modestiae’ te kunnen stellen.

Zoals ‘constructief onderwijsbeleid’ paste bij het taalspel van de jaren 1960 en 1970, past ‘autonomievergroting’ bij dat vanaf de jaren 1980 en 1990. Maar het taalspel verhindert niet dat maatschappelijke ontwikkelingen gewoon doorgaan. Autonomievergroting is een *bonum* geworden: iets dat goed is, —en zoals dat dan gaat, verliest het begrip aan specifieke betekenis en wordt een cliché. Niemand kan tegen het goede zijn; het is slimmer je er bij aan te sluiten en zo de betekenis op te rekken. Reden dus om allereerst het begrip ‘autonomie van scholen’ onder de loep te nemen.

3.2.1 Een verkenning

Autonomie is zelfbestuur, in casu van scholen. Autonomie betreft de machtsverdeling tussen de centrale overheid en de scholen. Zij is in wezen een uitvloeisel van de grondwettelijke vrijheid van onderwijs (Knoers 1994 p. 187).

Daarmee is autonomie van scholen relatief, dat wil zeggen zij staat in verhouding tot de centrale bestuursmacht. Ook impliceert autonomie van scholen meer betrokkenheid en invloed, althans meer communicatie met de dragers van het schoolbeleid (Devos et al. 2002 p. 190): leraren, ouders en leerlingen; én wellicht meer en meer ook met de lokale politiek, het omringende maatschappelijk - en bedrijfsleven en het omringende vervolgonderwijs. Dat wil zeggen dat de autonomie van de school, in casu haar *curriculum authority* (Levin 2008 p. 15), ook aan de andere kant is begrensd.

Leune (2001) besluit een artikel over 'Onderwijskwaliteit en de autonomie van scholen' kernachtig als volgt: «De school beschikt over vrijheid in gebondenheid. Totale autonomie is een illusie.». In debatten lijkt het soms echter wel of bijkans volledige autonomie een feit, althans een reëel streefdoel is, —dus niet alleen in de altijd wat vergroefde beeldvorming in de media. Voor Hettema & Lenssen (2007) is de *relatief* autonome school vooral geschiedenis. Een hoofdartikel in de liberale kwaliteitskrant lijkt volledige autonomie van de scholen voor waar te nemen en maakt daarover een verwijt aan de regering: «Er heerst een hardnekkig ideologisch misverstand bij de regering dat schoolleiders het beste zelf kunnen uitmaken wat goed is voor het onderwijs en dat de overheid hun geen strobreed in de weg mag leggen (NRC Handelsblad van 3 oktober 2006)».

Wat is de kwestie? In 1983 neemt de Tweede Kamer met brede steun de motie Fransen (vvd) aan, die de regering uitnodigt met voorstellen te komen voor deregulering, autonomiebevordering van scholen en vermindering van de personeelsomvang van het departement van onderwijs. Dat past bij de algemene geest des tijds: «De jaren tachtig zijn een periode van toenevend cynisme over de overheid, van scepsis over datgene waartoe de overheid in staat is. De overheid deugt voor weinig. Het heil dient in de eerste plaats van het bedrijfsleven te worden verwacht. (A.B. Ringeling, geciteerd in Leune 2001 p. 162)». Het neoliberale gedachtegoed wint veld. Begin jaren 1990 komen CDA, PvdA en VVD met uitgewerkte voorstellen voor autonomievergroting van scholen. Terwijl Fukuyama het einde van de geschiedenis aanzegt, depolitiseert het Nederlandse onderwijsbeleid. De PvdA maakt een draai van 180° ten opzichte van de Contourennota (Onderwijs & Wetenschappen 1975: 1977): onder het kopje 'de noodzaak van autonomievergro-

ting' schrijft zij (onder meer): «In de loop van de jaren '60 en '70 is er sprake geweest van een toenemende centralisatie van het onderwijsbestel. De opvatting dat wetgeving en beleidsmaatregelen het onderwijs daar waar het tekort schoot diende bij te sturen, was daarbij een leidende gedachte. Het gevolg van deze ontwikkeling is geweest dat het onderwijs als het ware gekoloniseerd werd en een dienovereenkomstig gedrag ging vertonen. Deze centralistische onderwijspolitiek leidt vanuit de beste bedoelingen tot een overmatige groei van bureaucratie. De verregaande ambtelijke bemoeizucht ontnemt de professionals in het onderwijs vrijwel elke prikkel tot initiatief. (Partij van de Arbeid 1992)». Dit standpunt rijmt op particulier initiatief en marktwerking in het liberale - en op het subsidiariteitsbeginsel en soevereiniteit in eigen kring in het christendemocratische gedachtegoed. In 1990 verschijnt ook het rapport "De bedrijvige school" van de algemene onderwijsbond ABOP «waarin de voordelen werden geschetst van autonome, maatschappelijk ondernemende scholen (Hetteema 2007 p. 16)».

Hoewel uit het bovenstaande duidelijk moge blijken dat de politiek—althans de drie grootste fracties—waar het de autonomie van scholen betreft dezelfde koers varen, passen daarbij wel een paar kanttekeningen (Leune 2001 p. 68):

- in liberale kring rivaliseert autonomievergroting met het streven naar kwaliteitsverhoging en grotere doelmatigheid
- in christendemocratische kring is men beducht voor deregulering die neerkomt op territoriale decentralisatie, i.c. overdracht van bevoegdheden aan gemeenten
- in sociaaldemocratische kring rivaliseert autonomievergroting met het streven naar vergroting van onderwijskansen en onderwijsvernieuwing
- geconfronteerd met problemen—veelal onder druk van de achterban—hebben politici de natuurlijke neiging overheidsmaatregelen voor te staan.

Leune noemt vier determinanten voor de autonomievergroting die in het bijzonder binnen het onderwijsbestel zijn te situeren (2001 p. 165):

- de aanname dat meer autonomie zal leiden tot meer onderwijskwaliteit omdat autonome scholen beter in staat zijn onderwijskundige problemen op te lossen
- het bieden van meer ruimte aan de professionaliteit van leraren in het klimaat van een professionele organisatie met informele collegiale sociale controle
- het afwentelen van de verantwoordelijkheid voor ingrijpende bezuinigingen

- de behoefte aan meer en nieuwe machts- en statusposities bij de elite van het schoolwezen.

Voor wat betreft het laatstgenoemde punt trekt Hetteema (2007) een andere conclusie. Na een historische schets stelt hij dat «de overdracht van autonomie een langdurig, weloverwogen proces is geweest, waar brede politieke consensus over bestond [...] Van een 'stille coup' door enkele machtsbeluste managers en bestuurders—zoals wel eens wordt gesuggereerd—kan niet gesproken worden (p.21)».

Er zijn minimaal drie redenen waarom de autonomie van scholen in primair en voortgezet onderwijs altijd betrekkelijk is (Leune 2001 p. 177f):

- de school vervult gewichtige maatschappelijke functies: sociaal, economisch en cultureel; die kan de samenleving niet aan het vrije spel der krachten laten
- scholen genereren hun eigen middelen niet, maar zijn daarvoor vooral afhankelijk van de overheid; dus is er altijd sprake van bekostigingsvoorwaarden
- scholen hebben geen geïsoleerde positie; verbindingen tussen scholen in het belang van horizontale en verticale doorstroming van leerlingen, moet in zekere mate worden gegarandeerd.

Leune noemt acht waarden die een richtinggevende rol moeten spelen bij de bepaling van de reikwijdte van de taken van de centrale overheid op onderwijsterrein (2001 p. 179f):

- de deugdelijkheid van het onderwijs: minimale kwaliteitseisen die helder en controleerbaar zijn
- de professionele bekwaamheid van de leraren, die wettelijk moet worden verankerd
- de samenhang in het onderwijsbestel: aansluiting tussen scholen en schooltypen
- het civiel effect van de diploma's, met het oog op selectieprocessen op de arbeidsmarkt
- toegankelijkheid van het schoolwezen, vooral voor leerlingen uit de maatschappelijke achterhoede
- doelmatige besteding van schaarse overheidsmiddelen
- rechtvaardige verdeling van middelen, mede in het licht van de financiële gelijkstelling van openbare en bijzondere scholen
- het nakomen van internationale verplichtingen.

3.2.2 Autonomievergroting raakt het bevoegd gezag

Autonomievergroting voor de scholen leidt niet per se tot vergroting van de autonomie van de scholen zelf. In de vaderlandse bestuurlijke verhoudingen heeft autonomievergroting gevolgen voor de betrekkingen tussen de staat en het bevoegd gezag van scholen (Leune 2001 p 159f). Als de staat minder regels geeft, ontstaat er beleidsruimte bij het bevoegd gezag—het bestuur—van de scholen. De feitelijke autonomie van een school kan zelfs kleiner worden als het bestuur zijn beleidsruimte gebruikt om meer c.q. gedetailleerdere regels te geven dan de staat voorheen deed. Uitvoerders van die gedetailleerd(er)e regels zijn dan de schoolleiders of managers. «Dat leidt ertoe dat leraren van heel dichtbij en minder vrijblijvend worden 'aangestuurd' (Hetteema 2007 p. 29)». Zodat leraren het gevoel krijgen «'Minister of manager?—of je nu door de hond of door de kat gebeten wordt...'(Hetteema 2007 p. 25)».

3.2.3 Autonomie en onderwijssoorten

Sedert de jaren 1980 is de autonomie in het hoger onderwijs—zowel universiteiten als hogescholen—en in het middelbaar beroepsonderwijs sterk toegenomen en heeft een eigen dynamiek gekregen. De autonomie van deze instellingen kan men niet zonder meer op één lijn stellen met de scholen in het funderend onderwijs en verdient afzonderlijke beschouwing. In deze studie zullen wij ons beperken tot het funderend onderwijs.

3.2.4 Autonomie, meer en minder

Autonomievergroting beoogt verruiming van de beslissingsmacht aan de basis. Op het vlak van beheer zijn inderdaad allerlei verruiming opgetreden (Leune 2001 p. 66ff). Zo kwam er in het basisonderwijs onder meer:

- formatiebudgetsysteem: meer vrijheid inzet personeel; recent is ook in het basisonderwijs de lumpsumfinanciering ingevoerd
- vraagsturing bij de nascholing; meer ruimte voor eigen beleid
- schoolprofielbudget; zeer bescheiden middelen ter bekostiging onderwijskundige identiteit

en in het voortgezet onderwijs onder meer:

- afschaffing van de verplichte lessentabel
- lumpsum: meer handelingsvrijheid op financieel terrein
- vraagsturing bij de nascholing
- globalisering eindexamenprogramma's vmbo, havo en vwo

Maar er was nadrukkelijk ook verkleining van de autonomie. In het bijzonder onderwijs bijvoorbeeld:

- intrede van kerndoelen
- regels kwaliteitszorg en klachtrecht
- landelijk beleidskader onderwijsachterstandenbeleid
- gemeenten mogen zich met onderwijsachterstandenbeleid bemoeien
- verwijzing en toelating speciaal onderwijs krijgt strenge regels: “Weer samen naar school”
- arbeidsvoorwaardelijke inperking: verplichte inzet van wachtgelders
- nieuwe stichtings- en opheffingsnormen (8700 basisscholen in 1980; 7400 in 1995)
- verplichte organisatie van voor-, tussen- en naschoolse opvang

en in het voortgezet onderwijs:

- basisvorming; 15 verplichte vakken met kerndoelen van overheidswege nieuwe leerwegen voorbereidend beroepsonderwijs reduceren de handelingsvrijheid van scholen en leerlingen bij het samenstellen van vakkenpakketten
- weer afschaffen van de basisvorming
- nieuwe regels kwaliteitszorg en klachtrecht
- doorstromingsprofielen: maken een einde aan de vrijheid van de leerlingen bij de samenstelling van hun eindexamenpakket
- studiehuis: actief en ‘zelfontdekkend’ leren worden ingevoerd (weliswaar niet onder formele dwang maar wel onder wat we zouden kunnen betitelen als ‘staatsdrang’).

3.3 Autonomie en leraren

«Je zou veronderstellen dat het serieus nemen van leraren een onomstreden en weinig problematisch thema is. Toch is dat niet zo, blijkt uit gesprekken die wij voerden met leraren. Hoewel de meeste leraren zeer tevreden zijn met hun beroepskeuze, voelen ze zich ook vaak miskend of buitenspel gezet, zowel in de school als daarbuiten (Letschert & Letschert-Grabbe 2007 p. 2)».

De vergroting van de autonomie, is over het algemeen samengegaan met vergroting van de schaal van de school. In deze meer autonome en grotere scholen zijn vaak twee werelden ontstaan: «die van ‘hen’—de directie, de staf, de afdeling personeelszaken, de adviseurs, de beleidsmedewerkers—en die van ‘ons’: de leraren. Daarmee ontstonden ook twee culturen en twee statusniveaus in de organisatie. (Lenssen 2007 p. 46)». De dominan-

tie over de schoolcultuur verschoof naar ‘de managers’—de ‘nieuwe professionals’ die niet voor de klas staan—ten detrimente van de leraar. Lenssen ziet een treffende analogie met de marktsector waar de status van de ambachtsman is afgenomen ten faveure van de bedenker, de ontwerper en de verkoper. Hij ziet de tweedeling ook terug in de kleding: «management en staf gaan in de regel beter gekleed dan de docenten (p. 47)».

In het algemeen lijkt het erop dat de nieuwe machtsverhoudingen binnen de school nog niet zijn gekristalliseerd. In ieder geval leidt de teloorgang van de veronderstelde individuele autonomie van de leraar tot luide protesten³⁵ (zie e.g. Prick 2006; Haperen 2007a; <http://beteronderwijsnederland.net>). Minister Plasterk verklaart: «Ik wil geen kitschverhaal—we hebben managers nodig. Alleen zie ik hun rol anders. Vergelijk het met wielrennen. Een goede manager moet dienstbaar zijn. Moet zijn mensen “uit de wind rijden”. Maar uiteindelijk gaat het erom dat de leraar winnend over de streep gaat (Hettema & Lenssen 2007 p. 62)».

Tegen de hierboven geschetste achtergrond en met ons thema ‘meesterschap over het leerplan’ in gedachten, verkennen we hieronder de professionaliteit van de leraar vanuit vier optieken:

- uitbreiding van de professionaliteit samenhangend met de verander(en)de omstandigheden
- de rol van de school bij de professionaliteit van de leraar
- leerplanontwikkeling en leraarsprofessionaliteit
- een cultuur opbouwen van vertrouwen en steun.

3.3.1 Extended professionalism

Het idee dat doorkneed zijn in een vak op zich niet voldoende is om leraar te worden bestaat al lang. Om lesbevoegdheid te krijgen moeten vakspecialisten dan ook sinds lang een pedagogisch-didactische aantekening halen, teneinde hun vakspecifieke kennis en vaardigheden uit te breiden met onderwijskundige en pedagogische. De beoogde uitbreiding van de professionaliteit—*extended professionalism*—heeft betrekking op het vak van leraar: lesgeven, begeleiden van het leerproces, omgang met en begeleiden van leerlingen, samenwerken binnen schoolverband (cf. Knoers 1971; 1987; 1994). Samenhangend met de autonomievergroting van de school komt daar nog het een en ander bij, zoals (Knoers 1994 p. 104):

- functioneren in een schoolteam
- professionele samenwerking

35 die overigens niet unisono zijn; zo vindt Ton van Haperen dat Beter Onderwijs Nederland (bon), het enige alternatief voor de traditionele belangenbehartigers, buiten de werkelijkheid staat en verlangt naar een vroeger dat nooit heeft bestaan (2007b p. 131)

- vergelijken van de eigen didactische aanpak met die van collega's
- gezamenlijk(e) beleid en besluitvorming op vakinhoudelijk en vakoverstijgend niveau
- de microsituatie in de meso- en macrocontext plaatsen van school en maatschappij
- professionele literatuur bijhouden
- gebruik maken van de resultaten van wetenschappelijk onderzoek
- nascholing.

Coonen (2005) stelt dat wie alleen maar voor de klas wil staan en zich niets gelegen wil laten liggen aan wat de omgeving vraagt (leerlingen, ouders, collega's, schoolleiding en schoolbestuur, externe samenwerkingspartners) ongeschikt is als leraar. De school is immers meer en meer een netwerkorganisatie waarin het draait om erkende kwaliteit, interne en externe samenwerking en professionaliteit. «Leraren die niets moeten hebben van wetenschappelijke kennis die ten behoeve van het onderwijs en de beroepsuitoefening beschikbaar komt, zijn ongeschikt voor deze functie (p. 21)».

Knoers (1994) beklemtoont dat de *extended professionalism* een surplus is, «niet als een kwaliteit die door additie ontstaat, maar [...] door inclusie». Klas en school beide moeten de leraar ter harte gaan. «Dat mag niet ten koste gaan van vakkennis en van de belangstelling van de leraar voor het vak of vakterrein c.q. leergebieden die hij heeft te onderwijzen (p. 196)».

Het bovenstaande is vooral beschreven vanuit het perspectief van het voortgezet onderwijs, waar 'vak' het 'schoolvak' is of de wetenschappelijke discipline waarin men is opgeleid. De leraren in het primair onderwijs zijn opgeleid voor het vak van leraar. Maar ook daar is sprake van *extended professionalism* in de zin van inclusie van meso- en macrotaken.

De Wet op de beroepen in het onderwijs—veelal kortweg aangeduid als 'de wet BIO'—(Staatsblad. 2004, 344) en het Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel (van 23 augustus 2005, nr. 05.000562) erkennen deze uitgebreide professionaliteit van de leraar volledig. Volledige implementatie vergt echter wel geduld, doordat op grond van artikel XI lid 1 iedereen die al in het bezit is van een bekwaamheidsbewijs wordt aangemerkt als aan de nieuwe bekwaamheidseisen te voldoen. De memorie van toelichting bij het Besluit vermeldt: «Wel wordt ook op personen met een "oude" onderwijsbevoegdheid direkt de onderhoudsplicht van de Wet BIO van toepassing, zodat zij eventuele lacunes in hun "oude" onderwijsbevoegdheid zullen moeten opvullen, in samenspraak met hun school».

3.3.2 De school en de professionaliteit van de leraar

Bij de autonomievergroting van de school springen in eerste instantie—mede door het gelijkoplopende proces van schaalvergroting—de beheersmatige aspecten in het oog. Maar de drijfveren van de betrokkenen zitten dieper (Hettema & Lenssen 1997). Autonomievergroting is ook nodig zodat de school beter kan inspelen op de noden en behoeften van de omgeving waarin die staat.

Voor Free (2007) staat de school ten dienste van de gemeenschap (*community*). «Goede scholen onderscheiden zich van de middelmaat niet zo zeer door uitstekende examenresultaten, want deze kunnen heel subjectief zijn, maar wel door een doordachte, inspirerende onderwijsvisie, inspirerende, kwaliteitsbewuste werknemers, een inspirerende organisatiestructuur en maatwerk-leertrajecten op basis van leerderskenmerken, waarin ook gerichte aandacht is voor de ontwikkeling van goed burgerschap. Om zodoende de sociale cohesie in een gemeenschap te bevorderen (p. 13)».

Kraakman stelt: «Besturen vertegenwoordigen het maatschappelijk middenveld. Zij zijn de initiatiefnemers, de 'eigenaars' van de onderwijsinstellingen. Zij bepalen en bewaken de identiteit, in de brede zin des woords. Zij vervullen een wezenlijke rol in de kwaliteit van het onderwijs, en in die van de hele samenleving (Hettema & Lenssen 2007 p. 246)».

Lenssen (2007) ziet dat scholen steeds meer en fundamenteeler van elkaar gaan verschillen. Dat komt mede doordat de doelstellingen van de school steeds vaker en beter worden afgestemd op de behoeften van de onmiddellijke omgeving van de school. Deze oriëntatie op de omgeving noemt hij "horizontalisering van de schoolorganisatie", die overigens wordt bevorderd door de ontwikkelingen op het gebied van 'goed bestuur' (*governance*) (p. 54).

Het zal duidelijk zijn dat tegen deze achtergrond de behoefte bestaat de professionaliteit van de leraar steeds meer schoolspecifiek in te vullen. «De leraar is dus niet langer autonoom en exclusief eigenaar van het didactisch handelen, maar werknemer in een organisatie, van wie wordt verwacht dat hij bijdraagt aan de doelstellingen van die organisatie. [...] Algemene bekwaamheden en bevoegdheden zijn niet langer voldoende. Het gaat om mensen die passen bij de doelstellingen van de school (Lenssen 2007 p. 52f)».

Zoals hiervoor al gezegd: de nieuwe machtsverhoudingen binnen de school zijn nog niet gekristalliseerd, al worden er wel duidelijke posities ingenomen.

Hierna staan we stil bij de vraag of de vergroting van de schoolautonomie en de horizontalisering van de schoolorganisatie niet tot gevolg hebben dat de uitgebreide professionaliteit van de leraar ook competenties op het gebied van leerplan/-ontwikkeling moet omvatten.

3.3.3 Leerplanontwikkeling en de professionaliteit van de leraar

Inspelen op behoeften in de maatschappelijke omgeving van de school—waaronder ook het vervolgonderwijs—betekent lokale antwoorden die voortvloeien uit de vraag “waartoe moeten ze leren” omzetten in onderwijs. Deze professioneel uitwerken in *wat* ze zullen leren en in *hoe* ze dat zullen leren. En ook vaststellen wat ze het hebben geleerd en nagaan of dat overeenkomt met de oorspronkelijk uitgesproken maatschappelijke behoefte. Dat betekent dat leraren over de genoemde competenties tot leerplanontwikkeling moeten beschikken; als onderdeel van hun uitgebreide vorm van professionaliteit.

Daar komen nog andere competenties—in de zin van kennis, vaardigheden en houdingen—op mesoniveau bij kijken, zoals:

- bijdragen aan het leerplan van de school
- leerlijnen uitzetten, waar nodig met vakdoorsnijdende elementen
- professioneel en enthousiast inhoudelijk en pedagogisch-didactisch *teamwork* in de school
- onderhandelings- en communicatievaardigheden, nodig bij het opzetten van samenwerking en partnerschap met de lokale gemeenschap
- present zijn in het lokale maatschappelijke debat en daarin communicatief en open en met gezag optreden
- opzetten van professionele samenwerking met andere educatieve deskundigen en instellingen zowel in de omgeving van de school als landelijk, soms zelfs internationaal.

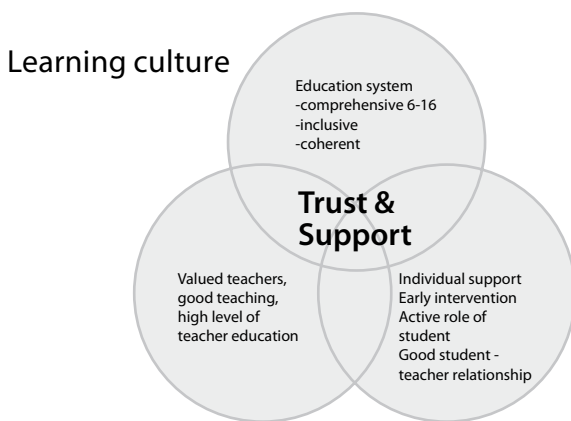
Op microniveau betekent dit dat leraren methodes/lesboeken zodanig gebruiken dat ze worden toegesneden op de specifieke behoefte van de lokale samenleving; dat zij daarbij ook andere—met name ook de relevante lokale—bronnen benutten en dat zij verstandig gebruik maken van de onuitputtelijke bron die het internet is. Uit onderzoek blijkt dat in de lerarenopleidingen de aandacht voor leerplankundige competenties zich met name richt op het microniveau en nauwelijks op het mesoniveau (Boer et al. 2009).

3.3.4 Een cultuur opbouwen van vertrouwen en steun

Zoals we hiervoor zagen brengt de autonomievergroting van de school grote veranderingen met zich voor de professionaliteit van de leraar; en voor de wijze waarop de leraar zich verhoudt tot de collega's in school, tot de schoolleiding, tot de omringende samenleving en tot de onderwijsexperts. Dergelijke ingrijpende veranderingsprocessen vergen heel veel tijd. Wellicht kunnen we ons spiegelen aan de ontwikkelingen in Finland (zie ook hoofdstuk 1). Het beroep van leraar is in Finland heeft zich sinds de hervormingen in de jaren 1970 ontwikkeld en is nu een (Halinen 2009):

- Popular profession among young people; only about 10-12% of applicants can be admitted to teacher studies
- Demanding profession; all teachers must have master's degree either in education or in the subject they teach
- Autonomous and creative profession
 - teachers participate as valued experts in the curriculum process of their school, municipality and the whole country
 - teachers are responsible for planning of the work of their own school and autonomous in choosing their methods and materials
 - emphasis is in guiding the learning process of students and meeting the needs of all different learners
- Teachers are respected and supported in their work.

Bovendien is er een 'leercultuur'—*learning culture*—opgebouwd van vertrouwen en steun, die de sleutel is voor het succes van Finland; schematisch weergegeven:



Figuur 7: Keys to succes in Finland (Halinen 2009)

3.4 Complementaire autonomie

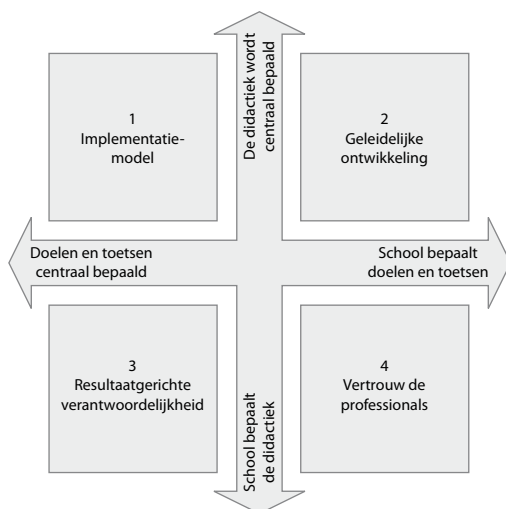
Autonomie gaat over de macht in het onderwijs: we keken hiervoor inzonderheid naar de machtsverdeling tussen centrale overheid en scholen en binnen scholen tussen management en leraren. In onze optiek—meesterschap over het leerplan—gaat het dan dus over de vraag wie inhoudelijk en didactisch bepaalt waartoe er wordt geleerd, en binnen de professionaliteit van de school wat en hoe er wordt geleerd. Als logisch uitvloeisel van de grondwettelijke vrijheid van onderwijs is er geen sprake van een commandostructuur: simpelweg uitvoeren wat ‘van boven’ wordt opgedragen.

Paradoxaal genoeg is autonomie aldus een complementaire zaak: autonomie is niet absoluut maar wordt gedeeld: de autonomie van de één, beperkt of geeft juist ruimte voor de autonomie van de ander. Het gaat om het vinden van een werkbare en effectieve verdeling van taken en beslissingsmacht, om zinvolle verschuivingen in de ene of de andere richting (Standaert 2002a p. 203). Het is nogal wies dat daar spanning op staat. De kunst is die spanning niet verlamdend maar juist productief te laten zijn. Precies op dat punt valt overigens in ons land nog een wereld te winnen.

Zomin als autonomie op zichzelf absoluut is, is de verdeling van de autonomie dat. De zinvolle verschuiving van taken in de ene of de andere richting kan bijvoorbeeld afhangen van het onderwerp, van het vak, van het schooltype, van de gesteldheid van een concrete school en haar omgeving (het vervolgonderwijs inclusief), van effectiviteit en efficiëntie.

Als we acht slaan op de vraag “waartoe moeten ze leren?” en de consequenties die daaruit voortvloeien voor doelstellingen en inhoud (“Wat moeten ze leren?”) en didactiek (“Hoe moeten ze dat leren?”) kunnen we naar Ekholm (2006) het volgende model³⁶ schetsen:

36 Ekholms invalshoek is onderwijsverbetering; ook is zijn grafische voorstelling anders dan hierboven



Figuur 8: Verdeling autonomie (naar Ekholm 2006)

- 1 Soms ligt het implementatiemodel voor de hand, bijvoorbeeld als er (inter)nationaal consensus is over een bepaalde methode, bijvoorbeeld voor wiskunde in de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Vakgeleerden bevelen de methode aan, vakdidactici geloven erin en scholen leraren bij en de leraren zijn door de bank genomen enthousiast. Dan zit men feitelijk in het eerste kwadrant: het implementatiemodel.
- 2 Als een bepaalde didactiek—bijvoorbeeld ‘activerend leren’³⁷—vrijwel algemeen als wenselijk wordt gezien, kunnen scholen daar op eigen wijze invulling aan geven; ook kunnen ze bijvoorbeeld kiezen voor gefaseerde invoering in schooltypen, leerjaren en vakken. Dat speelt zich dan af in het tweede kwadrant: geleidelijke ontwikkeling.
- 3 Veel van het tegenwoordige onderwijsbeleid speelt zich af in het derde kwadrant: resultaatgerichte verantwoordelijkheid. Versimpeld gezegd: er zijn centrale examenprogramma’s (voor vmbo, havo en vwo) of er is een quasi-formeel ijkpunt in de vorm van de Cito-eindtoets voor het basisonderwijs. Die bepalen het resultaat waarvoor de school verantwoordelijk is; de school zelf bepaalt hoe ze tot dat resultaat komen.
- 4 In het vierde kwadrant komen we op het speelveld waar de autonomie wordt verdeeld tussen de professionals van de schoolleiding—of van het bestuur—en de professionaliteit van de leraren. Zo kan een school

37 het Bonhoeffer College in Enschede verwijst daarbij naar een gedicht van Bredero waarin deze aangeeft «dat hij het meest geleerd heeft door “t eigen selfs beleven”, wat wij nu noemen activerend leren”». (<http://www.bcenschede.nl/geessinkweg/maatwerk/index.asp>)

afspraken maken over doorstromingstrajecten naar vervolgonderwijs in de eigen regio. Dergelijke afspraken worden dan door de schoolleiding gemaakt en geconcretiseerd door de leraren van de beide betrokken onderwijsinstellingen.

Het is ondoenlijk—en misschien ook wel onzinnig en dus ongewenst—één van de vier bovengeschetste varianten te kiezen als oplossing voor alle problemen. Veeleer ligt voor de hand over de verdeling van autonomie complementaire afspraken te maken.

3.5 Pluraliteit & complementaire autonomie

Pluraliteit is een intrinsiek kenmerk van onze tijd, dat samenhangt met het postmoderne relativiseren van waarheid (cf. Pinar 2008 p. 497f). Hierna zullen we allereerst enkele maatschappelijke ontwikkelingen kort kenschetsen, om daarna toe te spitsen op complementaire autonomie in het onderwijs. Achtereenvolgens komen aan de orde:

- levensovertuiging als keuzemenu
- verkrumelen van het burgerideaal
- het opvoeden van de samenleving
- ruim baan voor de elite
- er is meer dan één 'model van de leerling'
- de school aan de ouders

3.5.1 *Levensovertuiging als keuzemenu*

Voor steeds meer mensen is levensovertuiging zo iets als een vrije keuze uit een uitgebreide kaart; je neemt wat je lekker lijkt. Op de kaart staan tradities van christendom, maar bijvoorbeeld ook *new age*, islam, boeddhisme, atheïsme, marxisme, astrologie. Bijna twee op de drie Nederlanders noemt zich buitenkerkelijk (SCP 2006 p. 38). Maar het hedonisme is de dominante waardeoriëntatie geworden onder de Nederlandse bevolking en blijft niet beperkt tot goddelozen en buitenkerkelijken (Hart 2007 p. 64). De 'grote verhalen' (Lyotard, zie Klukhuhn 2008 p. 333) met maatschappelijke bindingskracht—zoals emancipatie, vrijheid, gelijkheid, rechtvaardigheid, wetenschap—zijn verschimd.

3.5.2 *Verkrumelen van het burgerideaal*

Het burgerideaal (Rooy 2003; 2006) werd in de loop van de negentiende eeuw steeds meer algemeen. Het steunde op de gedachte dat de middenklasse de ruggengraat van de samenleving is én op de verlichtingsgedachte

van maakbaarheid van de samenleving. Er was een drang tot verheffing van het volk, —dat zich slechts door zijn driften liet besturen, nauwelijks verheven boven het redeloze vee. Het burgerideaal was meritocratisch: als je over een grote dosis intelligentie, ijver en discipline beschikte, kon je opklimmen tot de burgerstand. Het was dus ook standsgebonden; een onontwarbare kluwen van gelijkheidsdenken en verschilddenken. Arbeiders die hogerop wilden, probeerden vooral burgerlijke kennis op te doen. In de jaren 1960 kwam hier de klad in. Het burgerideaal werd vervangen door de persoonlijke expressie van het autonome individu.

3.5.3 *Het opvoeden van de samenleving*

In lijn met het burgerideaal rekende Kohnstamm het tot de taak van de pedagogiek de samenleving op te voeden, haar zelftucht en zelfbeheersing bij te brengen en te leren omgaan met vrijheid. En dat gold uiteraard ook het onderwijs, toen nog onlosmakelijk met de pedagogiek verbonden. De mensen moest fatsoen worden bijgebracht, en dat betekende vooral dat men zich naar zijn stand moest voegen. En ook dat is in de jaren 1960 en 1970 allemaal verloren gegaan. Als in het nieuwe millennium de roep om fatsoen—en tegen hufterigheid—opklinkt, lijkt de echo uit het verleden te zwak om nog veel effect te sorteren (Rooy 2003; 2006).

3.5.4 *Ruim baan voor de elite*

Idenburg—schoonzoon van Kohnstamm—schreef in 1971 dat het voor het politiek systeem levensnoodzaak is «om uit de massa een elite te rekruteren, die de staat kan leiden (p. 71)». Het onderwerp heeft daarna lang niet meer op de agenda gestaan. Vanaf einde jaren 1990 kwam het weer terug en geleidelijk aan is het geen taboe meer te beweren dat we een elite moeten kweken. Ondernemerschap en innovatie moeten weer de ruimte krijgen en dan is er is *no time for losers*, de achterblijvers moeten zichzelf maar redden³⁸. Sinds 1942 winnen de Amerikanen meer Nobelprijzen dan Europeanen; in 2006 zelfs alle Nobelprijzen voor exacte wetenschappen. Misschien komt dat wel omdat talentvolle onderzoekers ginds alle kans krijgen (*Europa kán het wel*, Trouw 13 oktober 2006).

38 Goudsmit in: *No time for loser: De overlevingsstrijd van de Nederlandse ondernemer*, uitzending van Tegenlicht (VPRO) van 5 februari 2006: Felix Rottenberg spreekt met drie ondernemers; Jaap Goudsmit (farmaceutisch concern Crucell), Carel Maasland (Ikea) en Louwrens Dijkstra (metaalbedrijf Hyva).

3.5.5 *Er is niet één 'model van de leerling'*

Het idee dat je onderwijs kunt maken op basis van één 'model van de leerling' moeten we volgens Bruner (1985) opgegeven. Er ligt altijd een waardeoordeel aan ten grondslag over hoe en waarom het verstand gevormd moet worden. Bruner klasseert de visies op het model van de leerling—hieronder sterk vereenvoudigd weergegeven—als volgt:

- *Tabula rasa*: leerlingen leren via de zintuigen: de empirische ervaringen worden op een onbeschreven blad genoteerd (empiricisten)
- *Hypothesis generator*: leerlingen zijn actief nieuwsgierig, doen ervaringen op en leren daarvan (o.a. Dewey)
- *Nativism*: leerlingen gebruiken en oefenen de aangeboren krachten van de geest (o.a. Chomsky)
- *Constructivism*: leerlingen treffen de wereld niet aan, maar maken haar door op hun ervaringen constructieregels toe te passen (o.a. Piaget)
- *Novice-to-Expert*: leerlingen leren van een vakman die het goed doet; dit kan ook gesimuleerd worden door de computer

Er is geen reden—anders dan uit ideologische of politieke dwang—slechts voor één model van de leerling te opteren. We leren op alle vijf manieren. «There is not *one* kind of learning. It was the vanity of a preceding generation to think that the battle over learning theories would eventuate in one winning over all the others. Any learner has a host of learning strategies at command. The salvation is in learning how to go about learning before getting irreversibly beyond the point of no return. We would do well to equip learners with a menu of their possibilities and, in the course of their education, to arm them with procedures and sensibilities that would make it possible for them to use the menu wisely. [...] Perhaps the best choice is not a choice of one, but an appreciation of the variety that is possible. The appreciation of that variety is what makes the practice of education something more than a scripted exercise in cultural rigidity (Bruner 1985)».

3.5.6 *De school aan de ouders*

Men zou het recht van de ouders om uit te maken wat hun kinderen op school zullen leren, als een kern van de schoolstrijd kunnen aanmerken: 'de school aan de ouders' (Rooy 2003 p. 23). Toch is de rol van de ouders nooit erg op de voorgrond getreden, overvleugeld als ze aanvankelijk werden door de dominantie van de politieke leiders en later door de intocht van de vele deskundigen in het onderwijs. De Groot verbaast zich er in 1966 over dat het 'belanghebbende publiek' het onderwijs niet uit zijn paterna-

listische slaap doet ontwaken. «'Studenten, leerlingen', maar ook: 'Ouders, verenigt u!' [...] Ouderverenigingen houden zich—voor zover ze er zijn—in de regel met allerlei (nuttig) kleingood bezig, maar niet met zaken van onderwijs. Er is in Nederland niets, letterlijk niets te bespeuren van enige directe invloed van de burgerij op onderwijszaken—alle lippendienst aan 'onderwijs is volkszaak' ten spijt (Groot 1970 p. 183)». De situatie lijkt niet wezenlijk veranderd, behalve dan dat de context tegenwoordig pluraliteit uitstraalt, zodat verenigingen niet meer vanzelfsprekend vertegenwoordigers van ons gemeenschapsgevoel zijn (Kuperus 2005 p. 11). Is de revolte tegen het nieuwe leren niet mede uitdrukking van een gevoel van machteloosheid bij leerlingen en ouders?

Minister Plasterk verklaart: «Voor mij is het belangrijk dat het eigenaarschap van het onderwijs weer teruggelegd wordt bij ouders, studenten en leraren. Vroeger zaten ouders in schoolbesturen. Nu zie je dat veel minder. Ik ben voorstander van meer betrokkenheid van ouders bij het leerplichtig onderwijs—en bij oudere groepen moet je de studenten beter betrekken bij het bestuur van hun instelling (Hetteema & Lenssen 2007 p. 60)».

3.6 Pluraliteit, pluriformiteit en complementaire autonomie

Pluraliteit is veelheid. Er is—zoals hierboven geadstrueerd—sprake van pluraliteit in tal van voegen van de samenleving. De kans bestaat dan dat de samenleving splijt. Om dat tegen te gaan is—niettegenstaande de verschillen—een zekere eenheid nodig: pluriformiteit of veelvormigheid: eenheid in verscheidenheid. In het regeerakkoord Balkenende IV lezen we: «In ons land waar mensen met verschillende culturele achtergronden leven, is het cruciaal dat er een stevige basis is van gedeelde waarden en normen, van respect en fatsoen. Ons land is een eenheid in verscheidenheid (Coalitieakkoord 2007 p. 80)».

De vraag is hoe onderwijs kan bijdragen aan deze “stevige basis” onder eenheid in verscheidenheid. Gesteld voor een maatschappelijk probleem, schiet velen als eerste te binnen: daar moet het onderwijs iets aan doen. Zo was het onderwijs afwisselend goed voor bestrijding van de maatschappelijke ongelijkheid, voor het wegwerken van culturele achterstanden, voor het versneld voorbereiden op de arbeidsmarkt en voor het verzachten van het wee van de multiculturele samenleving (Schuyt 2006 p. 194). De kwestie is echter dat maatschappelijke problemen zich in het onderwijs weerspiegelen, zo niet uitvergroten: «Als het in de samenleving regent, giet het in de school (Schuyt 2006 p. 206)». Pluraliteit waar de samenleving—bij gebrek aan eenheid—last van heeft, vindt men in verhevigde mate terug in

het onderwijs. Het onderwijs wordt gedwarsboemd door «de vele manifestaties van maatschappelijke fragmentatie (Schuyt 2006 p. 206)» bij het uitvoeren van zijn maatschappelijke opdracht fragmentatie tegen te gaan. Scholen kunnen niet alleen en op eigen kracht de culturele bakens verzetten (Schuyt 2006 p. 211).

Niet alleen en op eigen kracht: om pluraliteit een gemeenschappelijke basis te geven—leidend tot eenheid in verscheidenheid—lijkt het nuttig en nodig de beslissingsmacht over het onderwijs werkbaar te verdelen tussen de staat, de school en de leerlingen c.q. hun ouders: complementaire autonomie. Van de staat mag verwacht worden dat hij een algemene visie geeft op onderwijs, die inspirerend genoeg is voor school, leerlingen en ouders om hun eigen doelen bij onder te brengen. Bovendien kunnen we de staat verantwoordelijk houden voor het aanreiken van de basiskennis die alle leerlingen zich eigen moeten maken. Van de school mag worden verwacht dat zij—uitgaande van de feitelijke pluraliteit in haar omgeving—manieren weet te vinden om mensen te binden:

- waar er geen 'grote verhalen' meer zijn die allen aanspreken zijn er wellicht toch 'kleine verhalen' waarop een school zowel leraren als ouders als leerlingen kan verenigen
- waar in het algemeen het burgerideaal is verkruid is het toch denkbaar leraren, ouders en leerlingen te binden aan een gemeenschappelijk ideaal dat geldigheid heeft in hun specifieke, lokale situatie
- lokaal kan men bezien of en op welke manier men wil dat het onderwijs zich verhoudt tot opvoeding (bijbrengen van normen en waarden); de oplossingen zullen verschillend zijn, maar geldig in de concrete context
- lokaal kan men kiezen over hoe men omgaat met talent of hoogbegeerdheid; hoe men dat doet in school x te y kan grondig verschillen van hoe men te werk gaat in school a te z, of in school b te z of in school c te y. En toch kunnen allen werken op basis van dezelfde doelstellingen: talent koesteren, want de samenleving heeft het nodig
- als er niet één model is voor het leren van de leerling, kan men lokaal wellicht toch leerlingen binden met een voorkeur voor een bepaalde vorm of voor een bepaalde combinatie van manieren van leren
- als tolerantie in het algemeen problematisch is, kan dat toch heel verschillend uitwerken, afhankelijk van de specifieke omstandigheden die ter plaatse worden aangetroffen; alleen de school ter plaatse kan er op inspelen
- als verenigingen—van leerlingen en ouders—niet vanzelfsprekend ons gemeenschapsgevoel vertegenwoordigen, moeten we zoeken naar

andere wegen voor leerlingen en ouders om invloed uit te oefenen op het leerplan van de school; dat kan alleen maar lokaal omdat daar uit deliberatie 'onderhandelde rationaliteit' kan ontstaan: oplossingen voor problemen van mensen en systemen die concreet en specifiek zijn, die worden aangepakt door mensen die zelf voor die aanpak hebben gekozen. Zo kan de complementaire autonomie van de school levendig worden.

Kortom: de feitelijke pluraliteit van de huidige samenleving vraagt óók om lokale leerplanarrangementen.

3.7 Over niveaus van leerplan/-ontwikkeling

Het is niet ongebruikelijk niveaus van leerplan/-ontwikkeling te onderscheiden in (zie e.g. Akker 2003 p. 2; Nijhof 1993 p. 20; Verloop & Lowyck 2003 p. 288):

- micro
- meso
- macro.

Van den Akker (2005 p. 34) voegt daar twee niveaus aan toe, omdat enerzijds de supranationale invloeden op het leerplan toenemen en anderzijds de individualisering in het onderwijs voortschrijdt. Zo ontstaan de volgende vijf leerplanniveaus:

- **SUPRA:** internationaal; verdragen en vergelijkingen
(bijv. Bologna, Lissabon, Erk, Pisa/Timms)
- **MACRO:** landelijk, kaderstellend, al dan niet prescriptief
(bijv. kerndoelen, eindtermen, examenprogramma's, syllabi)
- **MESO:** school/instituut/opleiding
(schoolwerkplan... schoolleerplan, opleidingsprogramma)
- **MICRO:** klas, groep, docent
(schoolboek, methode, leergang, module, lesmateriaal)
- **NANO:** leerling, individu
(persoonlijk leerplan; vgl. *leven lang leren*)

Figuur 9: Niveaus van leerplanontwikkeling (van den Akker 2003)

In hun *Conceptual system for dealing with problems of curriculum and instruction* constateren Goodlad & Richter (1966) dat beslissingen over het leerplan worden genomen «at several levels of remoteness from the learner [...] by a wide variety of persons (p. 7)».

Zij onderscheiden drie niveaus:

- *instructional*: decisions primarily the responsibility of a teacher or team of teachers guiding a specific group of learners
- *institutional*: decisions primarily the responsibility of total faculty groups under the leadership of administrators
- *societal*: decisions the responsibility of lay boards and legislators at local, state, and federal government.

Deze driedeling lijkt goed aan te sluiten bij hetgeen wij hiervoor hebben gezien. Daarbij passen evenwel twee aantekeningen.

In de eerste plaats lijkt deze driedeling geen ruimte te bieden voor leerplanbeslissingen die worden genomen door de leerlingen zelf, al dan niet tezamen met hun ouders: de *remoteness from the learner* is daar het kleinst. Hiervoor is duidelijk gebleken dat we daaraan wel behoefte hebben. In andere woorden, we hebben ook het nano-niveau nodig.

In de tweede plaats missen we de internationale dimensie, hetgeen de vraag oproept of we ook het supra-niveau nodig hebben. Het antwoord daarop is niet aanstonds duidelijk.

Onmiskenbaar is dat er internationale invloed op het leerplan wordt uitgeoefend door de Europese Unie en internationale vergelijkingen en benchmarks zoals PISA. We dienen die twee vormen van invloed overigens wel uit elkaar te houden. De OESO bijvoorbeeld—verantwoordelijk voor de PISA-vergelijkingen—geeft informatie over de stand van zaken van het onderwijs in de onderzochte landen, in eerste instantie gericht tot de verschillende regeringen. Die regeringen kunnen daar iets mee doen, de OESO zelf neemt geen beslissingen over het leerplan. De Europese Unie gaat een stap verder (Standaert 2005 p. 112). Op basis van een ruime interpretatie van het verdrag van Maastricht spreken de regeringsleiders in Lissabon bijvoorbeeld van «richtsnoeren³⁹ met specifieke tijdschema's voor het bereiken van doelen» die er onder meer toe moeten leiden «de meest concurrerende en dynamische kenniseconomie van de wereld te worden». Daar is veel op aan te merken. Zo is het democratisch gehalte zeer problematisch, is het onderwijsveld zelf «absoluut niet aanwezig in wat onbekende experts de

39 dus niet van "richtlijnen", die in de Europese Unie het karakter van supranationale wet hebben

ministers en regeringsleiders hebben geadviseerd», is de focus eenzijdig economisch en doet het denken aan «ingenieurs die een assemblagelijijn ontwerpen voor een nieuw model van een auto (Standaert 2005 p. 116ff)». In ons kader is echter de hamvraag of de Unie leerplanbeslissingen neemt. Dat is niet het geval. Zij oefent via bindende onderlinge afspraken pressie uit op de nationale regeringen, die echter zelf hun leerplanbeslissingen nemen. In die zin hebben wij geen vijfde categorie—supra—nodig. Zoals wij hiervoor zagen (hoofdstuk 2) worden bijvoorbeeld ook scholen beïnvloed bij het nemen van hun leerplanbeslissingen (zoals door bedrijfsleven, particulier initiatief en vervolgonderwijs). Uiteindelijk nemen echter niet de beïnvloeders maar de scholen zelf hun beslissingen over het leerplan.

Zo onderscheiden wij dus vier lagen of niveaus waarop beslissingen over het leerplan worden genomen:

- leerling
- (team van) leraren
- school
- landelijk leerplan.

Hierna zullen we ingaan op de afhankelijke betrekkingen tussen deze lagen, die we—zoals we zullen zien—liever aanduiden met ‘ressorten’.

3.8 Over ressorten van leerplan/-ontwikkeling

Bij het denken in niveaus lijkt het algemeen gebruikelijk te veronderstellen dat de ‘lagere’ leerplannen of leerplandoelstellingen worden afgeleid van de ‘hogere’. Het denken in niveaus roept reminiscenties op aan de opvatting van leerplan/-ontwikkeling als een industrieel proces. Zo schrijven bijvoorbeeld Lowyck & Terwel (2003 p. 288): «De componenten van het macro-niveau worden geleidelijk aan geconcretiseerd tot op het niveau van de klas of leergroep.». Goodlad & Richter (1966 p. 68) ontwikkelen een model waarin uit waarden *educational aims* op het *societal level* worden afgeleid, daaruit op het *institutional level educational objectives* en *learning opportunities*, en daaruit tenslotte *educational objectives* en *organizing centers* op het *instructional level*.

Zij constateren dat de afhankelijke betrekkingen tussen de niveaus waarop leerplanbeslissingen worden genomen verre van helder zijn. Dat komt doordat zij waarnemen dat er behalve van deductie en afleiding ook sprake is van transacties. Transacties bijvoorbeeld tussen het bestuur en de directie of tussen de managers en de leraren. Dergelijke transacties hebben in aanzienlijke mate een politiek karakter, en dat doet een beroep op talenten

als «persuasion, negotiation, compromise, and influence (p. 37)». Zij zouden deze processen liever enkel op rationaliteit stoeien. «Curriculum in its purest form» schrijven zij, is «curriculum as a form of inquiry uncontaminated by the vagaries of actual practice (p. 38)». Maar ze zijn realist genoeg om te weten dat aan transacties niet is te ontkomen. Zo zou men in een rationeel proces van curriculumontwikkeling het liefst alleen gebruik maken van solide kennis—«knowledge at a high level of agreement among specialists (p. 64)»—maar zulke luxe is niet beschikbaar. Men zal in de transacties over het leerplan ook *conventional wisdom* moeten toelaten.

Hiervoor hebben wij gezien dat bijvoorbeeld het leerplan van de school, inderdaad leerplantransacties vraagt tussen vertegenwoordigers van de school en vertegenwoordigers van haar onmiddellijke omgeving. Zo kan men lokaal afspraken maken over zaken waarover geen landelijke overeenstemming is bereikt, of die zo omgevingspecifiek zijn dat het onwenselijk is daarover landelijke afspraken te maken. In die zin zijn ‘transacties’ een werkbare en effectieve vorm van praktische curriculumrationaliteit. Ook (teams van) leraren gaan transacties aan met leerlingen, zoals leerlingen en/of ouders transacties aangaan met (teams van) leraren en de school.

Leerlingen en/of ouders, (teams van) leraren en scholen hebben aldus een eigen curriculumautoriteit. Die bestaat enerzijds uit het invulling geven aan en interpreteren van de vereisten van het landelijk leerplan, anderzijds echter nadrukkelijk ook uit het afspraken maken over zaken waarvoor het landelijk leerplan ruimte heeft gelaten; of, anders uitgedrukt, om tegemoet te komen aan desiderata van de lokale maatschappij.

Liever dan over niveaus, spreken wij in dit verband van ‘ressorten van leerplan/-ontwikkeling’. Een ‘ressort’ is een «gebied waarin men enige bevoegdheid heeft (Van Dale 2005)», waarbij we ‘gebied’ onstoffelijk opvatten zoals in ‘wetenschapsgebied’. Ressorten brengen—beter dan niveaus—tot uitdrukking dat het gaat om een werkbare verdeling van de complementaire autonomie en niet alleen om via deductie en afleiding het landelijk leerplan te concretiseren. Locale autonomie verschaalt dan niet tot het uitvoeren van hetgeen op het hogere niveau is uitgemaakt, maar heeft ruimte om transacties over het leerplan aan te gaan. Denken in ressorten veronderstelt ruimte voor eigen doelstellingen van de school, op grond van haar worteling in de lokale samenleving, —bijvoorbeeld in het kader van doorstromingstrajecten naar vervolgonderwijs of naar de arbeidsmarkt. Bovendien ook voor eigen doelstellingen en ambities van (teams van) leraren en van de leerlingen en/of hun ouders.

3.9 Vier ressorten voor leerplan/-ontwikkeling

Zoals gezegd onderscheiden we vier ressorten van leerplan/-ontwikkeling:

- 1 *Leerplan van de leerling*: het ressort waarin de leerling en/of diens ouders hun plan trekken op grond van leerplantransacties die zij aangaan met (teams van) leraren en/of met de schoolleiding
- 2 *Leerplan van (het team van) leraren*: het ressort waarin (het team van) leraren hun plan trekken op grond van leerplantransacties die zij aangaan met de schoolleiding, en met de leerlingen en/of hun ouders
- 3 *Leerplan van de school*: het ressort waarin de schoolleiding haar plan trekt op grond van leerplantransacties die zij aangaat met de inspectie van het onderwijs en/of het ministerie van onderwijs en met het schoolbestuur, alsmede met (teams van) leraren, met vertegenwoordigers van de leerlingen en/of hun ouders, en met vertegenwoordigers van de onmiddellijke maatschappelijke omgeving van de school
- 4 *Landelijk leerplan*: het ressort van de staat die zijn plan vaststelt bij wet- en/of regel (een transactie die plechtig heet: wilsovereenstemming tussen Koning en Staten-Generaal en waaraan talrijke formele en informele consultaties vooraf gaan, door zowel de regering als de volksvertegenwoordiging).

Schematisch:



Figuur 10: Ressorten van leerplan/-ontwikkeling

Ter afronding van dit hoofdstuk proberen we meer beeld te krijgen van deze vier ressorten van leerplan/-ontwikkeling.

3.9.1 Over het leerplan van de leerling

Ambities van de leerlingen—in de loop der schooljaren in aflopende mate door hun ouders en in opklimmende graad door henzelf onder woorden

gebracht—komen tot uitdrukking in dit ressort. Waar wij hier verder ‘de leerling’ of ‘de leerlingen’ schrijven, doelen wij voor zover relevant ook op ‘de ouders’.

De schoolkeuze is in feite de eerste leerplanbeslissing die de leerlingen nemen: de keuze van de schoolsoort c.q. de keuze van een concrete school binnen de soort. Die keuzen zijn— bij elkaar genomen—uiteindelijk beslissend voor de bestaansgrond van concrete scholen. Scholen proberen zich dan ook te afficheren als voor leerlingen aantrekkelijk. De schoolkeuze is natuurlijk niet alleen gebaseerd op het leerplan, of op het *null curriculum* (wat deze school *niet* doet, zie hoofdstuk 2), maar het is moeilijk voorstelbaar dat het leerplan—zoals door de leerling gepercipieerd—geen rol speelt.

Als de leerlingen op school zijn, dan is het leerplan bijna niet meer op te vatten als eenrichtingsverkeer vanuit de school, dat de leerstof en de didactiek autoritair opdiend, dat altijd weer *ab ovo* begint en dat er stilzwijgend vanuit gaat dat de leerling een onbeschreven blad is en met een schone lei begint.

De leeromgeving van de leerling is in de 21^{ste} eeuw drastisch veranderd. De ontwikkeling van de technologie is—in elk geval in de rijke landen—indringend in het dagelijks leven van de leerlingen aanwezig. Al in een televisie-uitzending in 1960 beweert Marshall McLuhan—de man van “the medium is the message”—dat we overal leren maar dat de assemblage van het leren is veranderd. De rol van het boek is afgenomen ten gunste van allerlei andere informatiemedia. Dat is nu geen gewaagde constatering meer; «na klokken, stoommachines, telefooncentrales en radarsystemen zijn de mensen nu zelf informatieverwerkende systemen geworden (Oosterling 2002 p. 9)». Leerlingen zetten kennis in elkaar uit allerlei dat zij meekrijgen van televisie, radio, films, videoclips, kranten, tijdschriften, van internetten, chatten, msn'en, gamen, gsm'en, hyves'en, twitteren, bijbaantjes, vrijwilligerswerk, enzovoort, enzoverder. Ze zitten niet in een soort voorgeborchte van het leven, ze staan er middenin; dat schreef Dewey trouwens al in 1897: «I believe that education [...] is a process of living and not a preparation for future living». Zij hebben geld, vrije tijd, zeggenschap, onderscheiden zich cultureel (ook in taalgebruik) van andere generaties/cohorten. De school is voor velen slechts een (klein) onderdeel van hun leven. En leren doen ze overal.

Maar er zijn ook grote verschillen tussen leerlingen, bijvoorbeeld in aanleg of voorkeur voor bepaalde didactische werkwijzen of leerstijlen. Wat goed werkt voor de een, kan slecht uitpakken voor de ander. En wat soms

goed werkt kan bij een overdosis slecht vallen. Er is niet één model van de leerling, zagen we hiervoor. Het komt erop aan een goede mix te vinden van klassikale instructie, groepswerk, zelfstandig werken, gebruik van multimedia, web-based learning, projectonderwijs, stampen, ontdekkend leren, enz., kortom “blended learning”.

Leerlingen leren in de loop van hun onderwijsjaren hun eigen voorkeuren steeds beter kennen, zij komen beter te weten wat bij hun goed werkt en wat een minder effectieve manier van leren is voor ze is. Op den duur leren ze op dit punt leerplanbeslissingen te nemen.

Andere leerplanbeslissingen die ze nemen komen voort uit de in de loop der onderwijsjaren toenemende keuzevrijheid, zoals keuze voor vakken of profielen en keuze van onderwerpen daarbinnen, ambitie te excelleren in een bepaald vak. Dergelijke beslissingen hangen vaak samen met het vervolgonderwijs dat men in gedachte heeft, of juist met het feit dat men daar nog geen idee van heeft.

Leerplanbeslissingen van de leerlingen worden ook ingegeven door het leren dat ze buitenschools doen. De uitdaging aan de school is het leren buiten en binnen de school te verbinden. «Op school lijkt het soms of leerlingen niets kunnen, maar dat komt doordat elders verworven vaardigheden en ervaringen in het onderwijs geen plaats krijgen. Leerlingen die in hun vrije tijd bijvoorbeeld het vervoer regelen voor de wedstrijden van hun sportclub, hebben een uitgebreid repertoire aan logistieke vaardigheden. Wat leren ze niet allemaal als ze vakken vullen of brood verkopen? Ook ‘drugrunners’ beschikken over belangrijke competenties, zoals ondernemerszin en rekenvaardigheid (SLO 2004 p. 14f)».

Het leerplan van de leerling moeten wij ons niet voorstellen als een geschreven document. Het is meer iets dat ‘in het hoofd’ zit en voortdurend aan verandering bloot staat. Maar het is er wel en het is de basis van leerplantransacties die leerlingen met (teams van) leraren en/of met de schoolleiding willen aangaan. Dat vraagt een communicatieve en open bejegening door de school.

3.9.2 Over het leerplan van (het team) van leraren

In dit ressort gaat het om de professionele leerplanbeslissingen die leraren en teams van leraren nemen. We zagen hiervoor dat de professionaliteit van de leraar is uitgebreid met tal van competenties op het mesoniveau. We zagen ook dat hier sprake is van een geleidelijke ontwikkeling, —de zittende leraren worden volgens de wet B10 gewoonweg geacht aan de bekwaamheidseisen te voldoen, al moeten eventuele lacunes in samenspraak met de

school worden opgevuld. Waar wij hier verder ‘leraar’ of ‘leraren’ schrijven, doelen wij voor zover relevant ook op ‘het team of de teams van leraren’.

De inhoud van het onderwijs ligt vaak in belangrijke mate vast via het landelijke leerplan en het examenprogramma van het voortgezet of de eindtoets van het basisonderwijs. Maar er is ook ruimte—of misschien moeten we zeggen de opdracht—om het programma in te kleuren voor de leerlingen, en om—waar er vrije ruimte is—transacties aan te gaan met leerlingen en/of in te spelen op specifieke behoeften uit de omgeving van de school, bijvoorbeeld van het vervolgonderwijs. Dat betekent lekenantwoorden op waartoe-vragen professioneel omzetten in onderwijs en daartoe transacties aangaan. Hier nemen leraren dus individueel of collectief beslissingen over het leerplan.

Voor zover het leerplan van de school een keuze maakt voor een bepaalde didactische aanpak is daarbinnen altijd ruimte voor eigen accenten die passen bij de persoon van de leraar—of bij de inspiratie van een team—, en voor toesnijding op de kenmerken van de concrete leerlingen. Als *blended learning* bijvoorbeeld het principe is, dan kan de leraar desniettemin transacties met de leerlingen aangaan over de concrete mediamix.

Met de schoolleiding gaan leraren leerplantransacties aan, bijvoorbeeld over de (on)mogelijkheden van desiderata van de omgeving, over waar ze wel en niet op willen inzetten, of over de (on)wenselijkheid van een didactische keuze op schoolniveau en het pedagogisch klimaat in de school, of van een vakkenoverstijgende aanpak, of over de (on)mogelijkheid van bepaalde verwachtingen van het onderwijs in een bepaald vak of leergebied. Dat kan dan weer leiden tot transacties over nascholing om lacunes in de bekwaamheidseisen op te vullen.

Het leerplan van de leraar moeten wij ons niet voorstellen als een volledig uitgeschreven en formeel document. Veel zal in het kader van de professionaliteit ergens—bijvoorbeeld in verslagen—worden vastgelegd, maar als de relaties worden geregeerd door vertrouwen, zal veel ook ‘in het hoofd’ zitten.

3.9.3 Over het leerplan van de school

In dit ressort komen de ambities van de school tot uitdrukking. Dat scholen ambities hebben is relatief nieuw in het Nederlandse stelsel. Scholen—elke schoolsoort in haar eigen tempo—zijn bezig uit te groeien tot zelfstandige centra voor leren. Dat is een bestendige, geleidelijke en langdurige ontwikkelingslijn, die ergens in de jaren 1970 is ingezet. De Nederlandse onderwijsraditie was traditioneel op het centrum gericht, niet alleen het centrum

van de staat maar ook dat van de zuilen. De secularisatie en de daarmee samenhangende schaalvergroting, hebben ertoe geleid dat er organisatorische eenheden zijn ontstaan, die de potentie hebben zich te verstaan met hun omgeving en hun onderwijsaanbod daarop af te stemmen. Dit proces van autonomievergroting vraagt om zodanige aanpassingen van alle betrokkenen, dat het geen wonder mag heten dat er generaties mee zijn gemoeid. Generaties van schoolleiders, leraren, ouders, leerlingen, maar ook van lokale én nationale politici zoals ook van functionarissen in bedrijfsleven en maatschappelijke instellingen. Door dit proces van autonomievergroting zullen scholen meer en meer ook hun eigen doelstellingen toevoegen aan de landelijke doelstellingen. Zo zullen scholen onderwijs maken dat voldoet aan zowel de landelijke als de lokale vraag en dat bovendien inspeelt op het leerplan van de leerlingen.

Om zulk onderwijs te maken, zullen scholen beslissingen over het leerplan moeten nemen door transacties aan te gaan:

- met de inspectie en het ministerie van het onderwijs over de interpretatie van de (on)mogelijkheden van de school, in het bijzonder de eigen ruimte voor leerplan/-ontwikkeling
- met de inspectie over de kwaliteit van het leerplan
- met het schoolbestuur over de eigen inhoudelijke en didactische ruimte op de lokale school
- met vertegenwoordigers van de onmiddellijke omgeving van de school over hoe de school kan aansluiten bij hun desiderata: benutting van de eigen ruimte en interpretatie van het landelijk leerplan
- met de leraren over de inhoudelijke en pedagogisch-didactische ruimte die zij hebben en hoe zij die invullen, over de (on)mogelijkheden om in te spelen op het door hen wenselijk geacht leerplan van de leraar, over (het bevorderen van) de curriculaire samenwerking tussen leraren, over het organiseren van curriculair leiderschap (Abbenhuis et al. 2009)
- met de leerlingen over de (on)mogelijkheden om in te spelen op het door hen wenselijk geachte leerplan van de leerling.

Het leerplan van de school zal in belangrijke mate een uitgeschreven en formeel document zijn, maar ook hier geldt dat als de relaties worden geregeld door vertrouwen, ook veel 'in het hoofd' zal zitten.

3.9.4 Over het landelijke leerplan

In dit ressort komen de ambities van de staat tot uitdrukking. Omdat daar sinds kort belangrijke wijzigingen zijn opgetreden, beginnen we daar mee. Vervolgens gaan we kort in op de relatie met de andere ressorten.

1 Over enkele bevindingen van het parlementair onderzoek

De Commissie parlementair onderzoek onderwijsvernieuwingen (2008)—in de wandeling naar haar voorzitter de “commissie Dijsselbloem” genaamd— heeft de staf gebroken over de rol van de staat in het onderwijs. Wij citeren de samenvatting van de commissie: «De overheid heeft haar taak, het zeker stellen van de kwaliteit van het onderwijs, de afgelopen jaren ernstig verwaarloosd. [...] De commissie stelt vast dat verantwoordelijkheden van overheid en scholen door elkaar zijn gaan lopen. De overheid heeft zich, soms tot in het klaslokaal, bemoeid met de didactiek en tegelijkertijd de invulling van de onderwijsdoelen aan anderen overgelaten en nagelaten voldoende toezicht te houden op onderwijsresultaten. [...] De commissie bepleit het opnieuw vaststellen van de verantwoordelijkheid van de overheid enerzijds en de scholen anderzijds. De overheid is verantwoordelijk voor het “wat”, de onderwijsinhoud en stuurt daarop in de vorm van een kerncurriculum, examens en toezicht. De scholen gaan nadrukkelijk over het “hoe”, dat wil zeggen de inrichting van het onderwijs, het pedagogisch-didactisch klimaat.».

De regering verklaarde bij monde van minister Plasterk: «Het rapport van de commissie-Dijsselbloem is historisch en markeert een omslag in het denken over onderwijs in ons land. Het is opvallend dat de nogal uitgesproken opvatting van het rapport zo breed wordt gedragen door de verschillende leden van de commissie. Zoals uit de beleidsreactie blijkt, deelt de regering op hoofdlijnen de conclusies van het rapport. Ik beschouw het als wind in de zeilen voor de koers die wij nu met ons onderwijsbeleid varen (Handelingen Tweede Kamer 18 juni 2008 nr. 98-6925)».

In onze eigen woorden stellen we vast dat er algemene politieke overeenstemming is over het duidelijk uit elkaar houden van de ressorten van de staat en van de school. Daarbij gaat het in het ressort van de staat vooral over de inhoud, die via een kerncurriculum, examens en toezicht wordt bestuurd. Opmerkelijk is het woord *kerncurriculum*, want dat impliceert een omvangrijker curriculum waarvan de kern tot de competentie van de staat behoort. En dat betekent weer dat er curriculum—dus inhoud—is die niet tot de competentie van de staat behoort. Dat blijkt te kloppen. De Commissie (2008) stelt: «Verder zal de politiek keuzen moeten maken welke onderwijsinhoud wordt opgenomen in het *kerncurriculum*. Niet het gehele onderwijsprogramma behoeft gedetailleerd te worden vastgesteld, maar de belangrijkste vakinhoud moet helder zijn (p. 144)».

Het standpunt en de algemene aanvaarding daarvan dat de staat verantwoordelijk is voor de belangrijkste inhoud van het onderwijs, markeert

inderdaad een historisch punt: een nieuwe interpretatie van de grondwet op een gevoelig punt (zie ook hoofdstuk 1).

Wij zullen hierna in het kort enkele aspecten van het rapport van de Commissie nader bezien.

De Commissie stelt wel de wat- en de hoe-vraag, maar niet de waartoe-vraag. Dat betekent ook dat zij geen onderscheid maakt tussen het domein waar leken dominant zijn (antwoordend op de waartoe-vraag) en het domein waar onderwijsprofessionals dominant zijn (antwoordend op de wat- en de hoe-vraag; bij de Commissie dus alleen op de hoe-vraag). Wij hebben dit onderscheid tussen het (politieke) lekendebat en het onderwijsprofessionele debat—cf. *political authority* en *professional authority* (Westbury 2008 p. 48)—hiervoor toch als verhelderend ervaren, ook al omdat het zowel leken als professionals in hun waarde laat, en in hun waarde-systeem: politieke argumentatie vs. *evidence-based* argumentatie. Met een politieke argumentatie komt men tot antwoorden op waartoe-vragen, en met *evidence based* argumentatie tot antwoorden op wat- en hoe-vragen. *Evidence based* argumentatie leidt niet tot antwoorden op waartoe-vragen, omdat men voor die antwoorden de (politieke) wil moet hebben. Politieke argumentatie leidt niet tot antwoorden op de wat- en hoe-vragen omdat men voor die antwoorden professionele, zoveel mogelijk wetenschappelijk verantwoorde en beproefde, informatie moet hebben.

De Commissie—daarin gevolgd door de politiek—lijkt met haar kernleerplan weliswaar niet alle, maar dan toch het overgrote deel van de inhoudelijke ruimte voor de staat op te eisen. Mede in het licht van het proces van autonomievergroting van de scholen is dat misschien iets te ongenueanceerd. Zoals wij hiervoor hebben gezien zoeken scholen inhoudelijke samenwerking met hun onmiddellijke omgeving, die nodig is omdat de feitelijke pluraliteit van de samenleving óók om lokale—ook inhoudelijke—arrangementen vraagt.

Bij de hoe-vraag kan de staat niet helemaal afzijdig blijven, omdat “wat” en “hoe” nooit helemaal zijn te scheiden, maar vooral ook omdat de staat als bekostiger van het onderwijs financiële grenzen zal moeten stellen aan de mogelijkheden van de school haar eigen didactische werkwijze te kiezen.

Dit alles zo zijnde kunnen we constateren dat er een brede acceptatie is van de—democratisch gecontroleerde—rol van de staat bij het vaststellen van de onderwijsdoelen. Het probleem is dus niet langer dat er op landelijk niveau door de staat onderwijsdoelen worden vastgesteld. De vraag is wel, hoe deze vaststelling van de inhoud van het onderwijs, zich verhoudt tot de alom gewenste vergroting van de autonomie van de scholen. Die autono-

mie wordt immers wel wat schraal als zij niet ook betrekking heeft op de inhoud van het onderwijs.

2 *Het kernleerplan en het spaarzaamheidsprincipe*

Bij het ontwikkelen van het kernleerplan zal spaarzaamheid moeten worden betracht. Ook als de volle onderwijstijd ervoor beschikbaar zou zijn, is er altijd véél meer te wensen meer dan er ruimte is. Enkele mogelijke oorzaken:

- Aan mensen die iets willen met onderwijs is geen gebrek. Niet alleen lobbyisten met belangen—ideeël of materieel—proberen invloed op de onderwijsdoelen uit te oefenen. Als er een camera in de buurt is, reppen ook politici graag van dingen die het onderwijs moet doen. Ook bewindspersonen schromen niet via de media te laten weten wat jongeren op school zouden moeten leren. De openbare mening is vluchtig, maar zolang de aandacht van de media daar is, kan men proberen zijn kansen te grijpen.

Dit is wellicht van alle tijden. Uit een Amerikaans onderzoek (Kirst & Walker 1977) over de periode 1918-1967 blijkt: «When immigration was a national issue, Americanization was a curriculum issue. When totalitarianism posed a threat to democracy, education for democratic life was a concern in curricular discourse. When World War II created a shortage of trained workers, manpower training became an important theme in writing on curriculum. When Sputnik shocked the nation, the softness of existing curricula was cited as a major contributing factor in our national decline (p. 539)».

- Consistente onderwijspolitiek is een hoge eis. Midden jaren 1980 speelden twee discussies tegelijkertijd maar onafhankelijk van elkaar: basisvorming (1ste fase voortgezet onderwijs) en basiseducatie (volwassenenonderwijs). In beide gevallen ging het om de vraag wat minimaal nodig is om je in het maatschappelijk leven staande te kunnen houden. Bij basisvorming was het antwoord: 14 vakken. Bij basiseducatie: taal, rekenen en sociale vaardigheid en—na lang aarzelen en zuinig—een klein beetje Engels.
- Vakspecialisten hebben over het algemeen niet de neiging te pleiten voor vermindering van de uren voor hun vak. Integendeel, met de in hun te prijzen professionele trots, zullen zij eerder de neiging hebben de eisen van hun vak naar boven bij te stellen. Het probleem ligt bij ons, de niet-vakmensen in de samenleving. Wij stellen misschien de verkeerde vraag: wat hebben leerling van uw vak nodig? Terwijl we zouden moeten vragen: wij willen dat leerlingen dit en dat kunnen; wat kan uw vak daaraan bijdragen?

De vraag is hoe men overvloed tegen kan gaan en spaarzaamheid kan bevorderen. Wat we nodig hebben is een soort 'scheermes van Ockham', naar het spaarzaamheidsprincipe⁴⁰ van deze middeleeuwse logicus, om alle overbodig weg te snijden. Als zodanig kan misschien de waartoe-vraag dienen. De waartoe-vraag neemt immers geen genoegen met antwoorden die bijvoorbeeld enkele feiten noemen, of een onderwerp, of een vak, of een lied, of een probleem. De waartoe-vraag nodigt uit de maatschappelijke context te noemen waarin de leerling moet kunnen functioneren, en een concretisering van de bijdrage die onderwijs daaraan kan leveren. Ook de vraag naar wat er mis zal gaan in de samenleving als dit doel niet wordt opgenomen in het kernleerplan, is hierbij aan de orde.

Gelet op de vele wensen die er altijd zijn, is spaarzaamheid sowieso geboden, en eens te meer echter om ruimte te maken om op lokaal niveau inhoudelijke leerplanarrangement te maken, naargelang de situatie die men daar aantreft; bij voortzetting van de huidige ontwikkelingslijn zal de behoefte daaraan eerder toe- dan afnemen.

3 Ten slotte

Het landelijke leerplan kent, voordat het wordt vastgesteld, een baaierd aan consultaties en overlegvormen, formeel en informeel, wettelijk voorgeschreven en vrijwillig, met hoge colleges van staat, officiële permanente adviesorganen, tijdelijke commissies, lobby's, belangenbehartiging van leden, en ideële organisaties; elke burger heeft bovendien het recht te trachten de publieke besluitvorming te beïnvloeden. Maar de leerplantransactie wordt uiteindelijk in het parlement met de regering aangegaan.

Het landelijke leerplan is daarom altijd geschreven en het heeft de vorm van een formeel document.

40 «Before you try a complicated hypothesis, you should make quite sure that no simplification of it will explain the facts equally well (Peirce 1998 p. 156)»



4 topoi voor leerplan/-ontwikkeling

4.1 Inleiding

Zoals we hebben gezien—en verderop nog uitvoerig zullen zien—is het leerplan een product van kiezen; uit tegenstrijdige en tegenstrevende wereld- en levensbeschouwelijke en religieuze overtuigingen. Dit kiezen uit vele curriculaire doelen en mogelijkheden is eerst en vooral een politieke kwestie, die leidt tot luidruchtige debatten over wat scholen moeten doen. Alleen in een autocratie kan één visie worden doorgezet. In een democratie is het leerplan altijd een amalgaam van verschillende visies (Wood 1998 p. 177f). In het oude Athene beklagde Aristoteles zich reeds over de droevige verwarring die al die verschillende visies en onderwijspraktijken opleveren (Kliebard 1998 p. 21). Hoe verwarrend misschien ook, we kunnen niet ontkomen aan vragen als «Who are we? Who do we want our children to be? What kind of world shall we prepare our children for? (Walker 2003 p. xiii)». Ook als er niet één visie kan worden doorgezet behelst het leerplan toch het maken van keuzen: dit gaan we wel doen, dat niet; dit doen we gezamenlijk, dat is een vrije keuze. «What a society should teach their children is one of those nasty but wonderful problems that is impossible to solve and impossible to avoid. We can't teach everything. It's too much. On the other hand, if as a society we try to wash our hands of the problem, it just shows up elsewhere (Walker 2003 p. xiii)». Het debat over het leerplan zal—bij democratische i.e. plurale verhoudingen—een 'discussie zonder eind' (Geyl 1979 p. 3) blijven. Een discussie over wat uit het onvoorstelbaar grote arsenaal aan kennis, en uit de ontzagwekkende uitgebreidheid van kunst, vakmanschap en techniek gekozen moet worden om aan kinderen te leren.

In dit hoofdstuk willen wij handreikingen bieden aan de 'leerplandiscussie zonder eind'. Wij willen ons daarbij zoveel mogelijk onthouden van een eigen inhoudelijk oordeel over de wenselijkheid of onwenselijkheid van onderwijsdoelen en -middelen. De vraag is dan, kan men handreikingen geven voor een zo inhoudelijk proces zonder zelf inhoudelijk partij te worden? Voor het antwoord gaan we te rade bij de retorica. Thans associëren wij retorica veelal met stijl. In de klassieke opvatting echter is de retorica

voor alles «een verzameling adviezen voor het vinden en ordenen van de inhoud van redevoeringen». Deze adviezen waren bedoeld voor pleiters in processen en sprekers bij politieke vergaderingen; voor hen «doet er nu eenmaal meer toe *wat* men zegt, dan *hoe* men iets zegt (Leeman & Braat 1987 p. 58)». De vindplaatsen van argumenten voor leerplan/-ontwikkeling zullen wij hier verder “topoi” noemen (Guépin 1985; Leeman & Braat 1987). Quintilianus (2001) spreekt van de vindplaatsen van argumenten: waar zij zich schuil houden en waar ze vandaan gehaald moeten worden. Ieder argument kan niet zo maar «overal vandaan komen: daarom moet men niet in het wilde weg zoeken. Anders is de kans groot dat men verdwaalt (p. 250)».

Er zijn talrijke plaatsen waar men argumenten kan vinden voor waartoe, wat en hoe er moet worden geleerd; zóveel dat er een zekere ordening moet plaatsvinden om te voorkomen dat men in een «bewildering diversity» verzeild raakt. Bijvoorbeeld door vier «commonplaces of curriculum thought» te onderscheiden: «the student, the teacher, the subject matter and the society (Walker 2003, p. 59)». Er zijn uiteraard vele ordeningen te maken—en ook gemaakt (Jackson 1992b)—, allemaal met de bedoeling de complexiteit de baas te blijven. Vaak borduren ze voort op de handzame rationale die Tyler (1949) heeft ontworpen en die decennialang veruit de meeste invloed heeft gehad. Tyler had een schoolteam voor ogen dat het leerplan (her)ontwerpt (p. 126ff). Daarbij gaat hij er kennelijk van uit dat het team ook de doelen bepaalt. Hij probeert het team te professionaliseren bij de leerplanontwikkeling en zet zijn methode—die slechts één manier is om naar «instructional programs» te kijken (p. 1)—tegenover «artistic teachers» die geen helder idee hebben van doelen en die handelen vanuit een intuïtief gevoel voor goed onderwijs (p. 3). Kliebard (1998) wijst erop dat het—in tijden van curriculaire turbulentie—voor scholen handiger is om gewoon maar te veranderen, eerder dan te veranderen in een bepaalde ideologische richting. Iedere doctrine heeft z'n eigen charme en achterban. Het is voor scholen beleidsmatig slim daar een potpourri van te maken (p. 32).

Het leerplandebate zou gebaat zijn bij een algemeen toegankelijke verzameling teksten met vindplaatsen van argumenten voor de niet eindigende deliberatie over het leerplan. Zoals we zagen speelt deze deliberatie zich af in de verschillende ressorten van leerplanontwikkeling, waar leerplantransacties plaatsvinden en beslissingen over het leerplan worden genomen. Daar kunnen dan voorgestane keuzen worden geplaatst en begrepen in een gedeelde—zij het vaak in zichzelf verdeelde—context. Deze uitwisseling van ideeën zou via het internet op een wiki-achtige manier kunnen worden georganiseerd.

4.2 Enkele exemplarische uitwerkingen

Hierna geven we tentatief enkele voorbeelden van hoe dergelijke teksten kunnen luiden.

4.2.1 Kennis, waar hebben we 't over?

Leren en onderwijzen gaan—in belangrijke mate—over kennis. Er bestaat echter geen onbetwistbare opvatting over wat we onder 'kennis' moeten verstaan. Het expliciteren van de gehanteerde opvattingen over kennis is daarmee één van de keuzeprocessen bij het ontwikkelen van een leerplan. In het maatschappelijke debat over onderwijs speelt 'kennis' een tamelijk cruciale rol. Wij leven immers—zo beklemtoont men—in een *kennissamenleving*, —en vaak klinkt er bezorgdheid door over de kennis die "ze" heden ten dage nog leren. Dat roept de vraag op: "Wat is kennis eigenlijk?"

Van 'kennis' is sprake als we denken te weten dat iets daadwerkelijk het geval is. Maar wanneer menen we iets zodanig zeker te weten dat wij kunnen spreken van 'kennis'? Er zijn natuurlijk geleerden, er is de traditie, er zijn—bekwame—vakmensen, de wetenschappen hebben elk hun *body of knowledge*, maar toch: iedere leerling moet zich die kennis dan nog wel zelf eigen maken, inpassen in zijn eigen cognitieve systeem. Een anekdote: «Mijn collega scheikunde laat aan zijn leerlingen een appel zien waarin een zink- en een koperelektrode geplaatst zijn. Boven de appel zien we dat de elektroden verbonden zijn met een digitaal klokje. Vanuit de zinkstaaf ontstaat nu een elektronenstroom die zich via het klokje naar de koperstaaf beweegt. Door die elektronenstroom gaat het klokje lopen. Hoe simpel het proefje ook is, het blijft verrassend om te zien. Een brugklasser kijkt vol bewondering naar de proefopstelling. Een en al aandacht, peinst, schudt zijn hoofd en vraagt dan: "Mijnheer, hoe weet die appel zo precies hoe laat het is?" (Rob van Woerkom in NRCH van 15 juni 2006)».

Popper meent dat studie van de groei van wetenschappelijke kennis de meest vruchtbare manier is om de groei van kennis in het algemeen te bestuderen. De manier waarop wetenschappelijke kennis groeit is toepasselijk op de groei van voorwetenschappelijke kennis: hoe mensen—en zelfs dieren—feitelijke kennis van de wereld verwerven. «The method of learning by trial and error—of learning from our mistakes—seems to be fundamentally the same whether it is practised by lower or by higher animals, by chimpanzees or by men of science (2005 p.292)». We leren van onze fouten, niet door bevestiging te zoeken van wat we menen te weten, maar door falsificatie. Overigens: «Voordat Karl Popper zelfs maar geboren was, benadrukte Peirce al dat ideeën heel vaak niet gefalsificeerd zullen worden, tenzij

we actief op zoek gaan naar falsifiërende ervaringen. Ideeën moeten onder druk gezet worden om hun waarde te bewijzen. Zowel Dewey als James volgden Peirce in dit opzicht. (Putnam 2005 p. 179; zie ook Hark 2004)».

1 Wat is kennis?

Wanneer menen we iets zodanig zeker te weten dat wij kunnen spreken van 'kennis'? Hierover is in de gehele loop van de westerse geschiedenis heel veel geschreven. Binnen het kader van deze studie kan er geen sprake zijn van een uitputtende behandeling. Toch wagen wij het hierna enkele kernpunten te formuleren, die wellicht een functie kunnen hebben in het leerplandebat en bij de keuzes die—door de staat, de school, de leraren en de leerling—gemaakt kunnen worden.

2 Beginnen bij een onbetwifelbaar uitgangspunt

René Descartes wordt algemeen beschouwd als de 'vader van de moderne filosofie'. Hij keerde zich tegen het autoriteitsargument: overgeleverde leerstellingen en dogma's als hoogste bron van waarheid. Toen hij van school kwam was hij een beetje teleurgesteld. «Want ik was opgezadeld met zoveel twijfels en dwalingen dat het mij leek dat alsof mijn poging om iets te leren mij niets anders had opgeleverd dan dat ik mij meer en meer mijn onwetendheid realiseerde (2005b p. 25)». Hij wilde zekerheid, waar van onwaar kunnen onderscheiden. En die zekerheid vond hij niet in wat anderen hebben gezegd: «op school had ik al begrepen dat men het zo vreemd of ongeloofwaardig niet kan bedenken, zonder dat er een filosoof was die het eerder beweerd had (2005 p. 34)». Hij besloot voortaan alleen te bouwen op grond die geheel van hemzelf was. Dat werd zijn beroemd geworden *cogito ergo sum*: als ik twijfel kan ik niet aan die twijfel twijfelen en ook niet aan het feit dat ik denk; ik zie helder en duidelijk (*clair et distinct*) dat ik denk en dat ik dus besta. Van kennis is alleen sprake als ze evident is: even helder en duidelijk, even onbetwifelbaar als het *cogito sum*. In zijn *Discours de la méthode* (2004 p.34) beschrijft hij zijn methode in vier regels:

- i houd alleen voor waar wat evident is —niet overhaast en niet vooringenomen
- ii deel je probleem op in zoveel mogelijk stukjes
- iii begin bij de eenvoudige dingen, die gemakkelijk te kennen zijn, en ga stap voor stap naar de meest ingewikkelde zaken
- iv bewaar het volledige overzicht, zodat je zeker weet dat je niets vergeet.

3 Gissen en nagaan of 't klopt

Volgens Charles Sanders Peirce ontstaat kennis doordat we onze waarnemingen instantelijk een plaats geven in het geheel van wat we reeds weten,

menen te weten en voelen. Het komt erop aan die eerste ingevingen of ideeën te toetsen. Dat kan omdat we ons praktische consequenties bij die ideeën kunnen voorstellen, die we kunnen onderzoeken en waarmee we kunnen experimenteren. Het begrip dat wij ons vormen van alle praktische consequenties tezamen is het volledige begrip van het object. Er is geen betekenisnuance fijn genoeg om niet in de praktijk een verschil te maken.

Peirce formuleerde deze maxime van het pragmatisme omdat hij vaststelde dat Descartes geen onderscheid maakt tussen ideeën die helder *lijken* en ideeën die het ook werkelijk *zijn*. Ook biedt Descartes geen methode om ideeën die onduidelijk zijn te verhelderen. Descartes lijkt daarbij ten onrechte te vertrouwen op het menselijk vermogen tot introspectie. Peirce stelt daar tegenover: onderzoeken van en experimenteren met de praktische gevolgen die onze ideeën hebben (1898; 1903a).

Het proces van gissen, waarin we instantelijke gevolgtrekkingen maken op basis van onze waarnemingen, noemt Peirce 'abductie'; onderscheiden van 'deductie' en 'inductie' (Brent 1998 p. 349). Het is verwant aan wat Polányi 'stilzwijgend weten' noemt: dingen die we weten maar niet kunnen vertellen: *tacit knowing* (Mullins 2002). Om tot nieuwe wetenschappelijke kennis te komen is wetenschappelijke verbeeldingskracht nodig. Een mens «can stare stupidly at phenomena; but in the absence of imagination they will not connect themselves together in any rational way. [...] so for thousands of men a falling apple was nothing but a falling apple; and to compare it to the moon would by them be deemed "fanciful" (Peirce 1931 p. 20)». Het genie van Newton was nodig om tot zwaartekracht te besluiten.

4.2.2 De feilbaarheid van kennis: fallibilisme

Principiële feilbaarheid van kennis is een uitvloeisel van de pragmatische maxime. Er is immers altijd een nieuwe praktische consequentie van een waarneming denkbaar, die—potentieel—eerdere consequenties verwerpt. Daar komt bij dat Peirce onderstelt dat het universum continu is. Op een continuüm is het aantal mogelijke conclusies oneindig. Als we ons een conclusie voorstellen als een punt op het continuüm, kunnen alle conclusies tezamen de lijn nooit zo opvullen dat er geen ruimte meer is voor andere (Peirce 1955 p. 354ff). Dit fallibilisme is een kenmerk van het pragmatisme: «pragmatisten zijn van mening dat er geen metafysische garanties bestaan dat zelfs de meest zekere van onze overtuigingen geen herziening behoeven (Putnam 2005 p. 162)».

Aan het begin van de twintigste eeuw deed de kwantummechanica⁴¹ haar intrede. Deze wetenschap die zich bezig houdt met het gedrag van deeltjes op atomaire schaal, choqueert tot op de dag van vandaag menigeen die niet kan geloven dat het geordende en rationele universum zich op atomair niveau zo grillig gedraagt. In de kwantumwereld weet je niet wat een atoom gaat doen: dat gebeurt pas als je meet en de meting beïnvloedt het resultaat.

Ook Einstein heeft tot zijn dood (in 1955) de kwantumtheorie als onvolledig beschouwd: er moet een diepere, deterministische theorie onder gelegd kunnen worden. In oktober 1927, tijdens de befaamde—17 van de 29 deelnemers zouden de Nobelprijs winnen—Solvay-conferentie in Brussel, merkte naar verluidt Einstein op: “God dobbelt niet”, waarop Bohr riposteerde “Einstein, hou op met God te vertellen wat hij moet doen”. Ook het feit dat de theorie zo uitstekend werkte, vermocht op Einstein geen indruk te maken. Newton’s theorie werkte ook uitstekend, zei hij, tot ik langskwam en zag dat er kleine dingetjes waren die niet zo goed werkten. Dus het feit dat het goed werkt is geen garantie dat het de waarheid is (relaas van Abraham Pais).

In de jaren 1930 was de technologie nog niet zover dat de kwantumtheorie door experimenten in de praktijk kon worden getoetst. Einstein ontwierp gedachte-experimenten, het laatste in 1935. In 1997 werd dit EPR⁴²-experiment in Genève uitgevoerd met twee lichtdeeltjes (fotonen) die één kwantumsysteem vormen, zodanig dat ze aan elkaar tegengesteld móeten zijn. De deeltjes werden tien kilometer van elkaar verwijderd en op exact hetzelfde moment gemeten. Ze bleken inderdaad in een spookachtig verband met elkaar te staan. Tot aan het moment van meting is onbeslist hoe ze zullen zijn. Op het moment van meting blijken ze elkaars tegendeel. Einstein had dit niet verwacht. Niemand weet hoe hij zou hebben gekozen: tegen zijn eigen relativiteitstheorie of vóór het indeterminisme van de kwantumtheorie. Ook Nobelprijswinnaar Gerard ‘t Hooft is ervan overtuigd dat we de kwantumfysica nog niet goed genoeg begrijpen, zou dat wel het geval zijn dan zouden we uitkomen bij een deterministische theorie.⁴³

Kennis is feilbaar, naar beste weten *op dit moment*. Cartesiaanse zekerheden worden niet meer verschaft. Interessant is dat het filosofische debat wetenschappers en ingenieurs niet heeft verhinderd gewoon maar met kwantumtheorie en -technologie aan de slag te gaan, zodat wij nu over

41 deze alinea is grotendeels gebaseerd op *The Search for Reality*, Open University, BBC Learning Zone, uitzending op het open net op 16 juli 2006

42 Einstein-Podolsky-Rosen

43 ‘t Hooft in een interview met Dirk van Delft in NRCH van 2 september 2006

elektronisch equipment beschikken als mobiele telefoon, cd-speler en computer.

4.2.3 *De plurale waarheid*

Hiervoor spraken we over 'kennis' als 'zeker weten dat iets het geval is'; in andere woorden, weten dat iets 'waar' is. Zo bezien kunnen we kennis definiëren als een bouwwerk van ware uitspraken; die zowel betrekking kunnen hebben op 'weten dat' als op 'weten hoe' (*knowing how*). Maar: «Knowledge is no longer seen as something that is solely assessed in relation to an external objectivistic "truth", but also as possibly *individually flavored* and thus potentially different between people (Jong & Pieters 2006 p. 739)».

Op welke manier we tot 'waarheid' kunnen komen, is vanaf de bakermat van onze beschaving altijd voorwerp geweest van tegengestelde opvattingen en rivaliteit. Zeer verschillende visies hebben steeds om de hegemonie gestreden. Cicero reeds merkte relativerend op dat de zoeker naar waarheid hoopvol reist maar nooit zal aankomen (Everitt 2001 p. 317). In onze dagen lijkt de reis zelf overbodig. Zo beklemtoont Rorty voortdurend «dat al het gepraat over 'waarheid louter emotioneel van karakter is' (een 'complimentje' dat we uitreiken aan bepaalde meningen) (Putnam 2005 p. 183)». Voor velen is 'waarheid', laat staan 'objectieve waarheid' een onmogelijke term geworden. Waarheid is voor hen een aantrekkelijke constructie, een aan gelegenheid binnen de taal. Onweersproken blijft die opvatting niet: «ons keer op keer vertellen dat 'er buiten de tekst niets bestaat', of dat al onze gedachten simpelweg 'tekens en geluiden' zijn welke we 'gedwongen worden' te produceren door de willekeur van een blinde, materiële wereld waarnaar we niet meer kunnen doen dan *verwijzen*, betekent zich onthouden van elk onderzoek; dit komt neer op vruchteloos heen en weer slingeren tussen een talig idealisme dat in feite niets meer is dan een modieus 'spel' en een zichzelf weerleggend sciëntisme (Putnam 2005 p. 184)».

Kuhn (1970) laat zien hoe een verzameling onderstellingen die binnen een bepaalde groep wetenschappers niet (meer) ter discussie staat—i.e. een paradigma—karakteristiek is voor 'normal science'. «Normal science does not aim at novelties of fact or theory and, when successful, finds none (p. 52)». Maar dan worden enkelen zich toch bewust van een anomalie, dat wil zeggen «the recognition that nature has somehow violated the paradigm-induced expectations that govern normal science (p. 52f)». Vervolgens wordt er onderzoek verricht op het terrein van de anomalie en het eindigt ermee dat het paradigma wordt aangepast «so that the anomalous has become the expected (p. 53)». Bij revolutionaire vindingen is het

nieuwe paradigma niet logisch compatibel met het oude en moet het oude door het nieuwe worden vervangen (p. 97). Aan zo'n paradigmawissel gaan crisis en (langdurige) strijd om prestige, geld voor onderzoek en macht vooraf. In het extreme geval van Galilei—niet de aarde draait om de zon maar de zon om de aarde—werd deze pas na ruim 350 jaar door de roomse kerk officieel gerehabiliteerd.

Kuhn nuanceert het beeld van kennis; niet een homogeen geheel, maar een gefragmenteerder geheel van paradigmatisch verschillende soorten wetenschap (Klukhuhn 2008 p. 521). De postmoderne opvattingen van Fey-erabend (2008) gaan een stap verder. Pluralisme van ideeën is een essentieel onderdeel van elke rationele navorsing; «unanimiteit is wellicht passend voor een star kerkgenootschap, voor de angstige of begerige slachtoffers van de een of andere (klassieke of moderne) mythe, of voor de zwakke en bereidwillige volgelingen van een tiran. Een diversiteit aan meningen is noodzakelijk voor objectieve kennis. En een methode die diversiteit aanmoedigt, is bovendien de enige methode die verenigbaar is met een humanitaire zienswijze (p. 70)».

4.2.4 Wiens kennis?

Als waarheid pluraal is, kennis niet homogeen maar gefragmenteerd en diversiteit van meningen noodzakelijk voor objectieve kennis, dan kunnen we ons de vraag stellen of het kennisaanbod van het onderwijs voldoende inspeelt op de verscheidenheid van de leerlingen en de verscheidenheid in de samenleving. Of construeert het onderwijs kunstmatige homogeniteit en dito eenheid? Ladson-Billings & Brown (2008 p. 156) verwijzen naar J.E. King die drie manieren noemt waarop dat gebeurt:

- *marginaliseren van kennis*
bijvoorbeeld leerlingen leren over de fantastische beschaving van het oude Egypte, maar die wordt niet geplaatst in de betrekkingen van Egypte met de rest van het Afrikaanse continent; zo wordt het oude Egypte enkel onderdeel van de Europese geschiedenis
- *onzichtbaar maken van kennis*
door het telkens gebruiken van “wij” en “ons” worden ervaringen van bepaalde leerlingen buitengesloten en onzichtbaar gemaakt; bijvoorbeeld als bij (helden)daaden uit het (koloniale) verleden, de andere kant van bijvoorbeeld de slaven en de inheemse bevolking niet wordt belicht
- *uitbreiden van kennis*
allicht met goede bedoelingen wordt de kennis uitgebreid met nieuwe

voorbeelden; «Thus, students may see “colored” faces in their texts, but these people live normative lives without fear of homelessness, joblessness, crime, poverty, or violence».

Als remedie tegen deze kunstmatige homogeniteit en eenheid noemt King:

- *ontraadselen van kennis*
leer de leerlingen de teksten “uitgraven”—als waren zij tekstarcheologen—en analyseren op verborgen opvattingen over ras, klasse, geslacht, verschillen en anders zijn.

Doll (2005 p. 49) oordeelt de manier waarop het onderwijs kennis presenteert Cartesiaans formalistisch en verwijst daarbij naar dezelfde klacht van Peirce in 1903; hij noemt het “dry-cleaned” kennis, die ontdaan is van persoonlijke worstelingen en strijd, twijfels, intuïtieve sprongen en gissingen.

Ook Michael Apple stelt enkele vragen bij kennis (Nieto et al. 2008 p. 177):

- Who’s knowledge is it?
- Who selected it?
- Why is it organised and taught in that way?
- To this particular group

Wiens kennis? Welk paradigma? Welke waarheid? *Dry-cleaned* kennis? Kunstmatige homogeniteit en eenheid of een diversiteit aan meningen?

Reagan (2005) bestudeerde de tradities aangaande opvoeding en onderwijs wereldwijd. «In all societies, throughout human history, people have educated their children. Indeed, one of the fundamental characteristics of human civilization is a concern for the preparation of the new generation. From one generation to the next, we seek to pass on what we know and have learned, hoping to ensure not merely the survival of our offspring, but of our culture as well (p. xi)».

Shijing Xu heeft laten zien «how Confucian ways of knowing and being in the world are expressed in immigrant Chinese family educational narratives. These Confucian ways subtly and influentially interact with the thinking of teachers and other carriers of Toronto’s Western educational thought. The interplay of these two systems of thought has immense potential for misunderstanding and miseducation, but, as Xu shows, also has immense potential for reciprocal learning (Connelly & Xu 2008 p.528)».

Zouden we niet iets moeten leren van de manieren waarop andere samenlevingen hun kinderen opvoeden en onderwijs geven? Uit nieuws-

gierigheid in het algemeen en in het bijzonder om meer te begrijpen van onze eigen samenleving, waarin ook niet-westerse tradities wortel schieten. Niet alleen die van immigranten, zoals moslims, hindoestanen, creolen, marrons en chinezen, —er is ook een toegenomen verscheidenheid binnen de oorspronkelijke bevolking. De meerderheid van de bevolking bestaat uit buitenkerkelijken (SCP 2006 p. 38), maar niet allen hebben zich (volledig) gedistantieerd van de traditionele wijsheid. «Betrekkelijk weinig buitenkerkelijken onderschrijven de orthodoxe geloofspunten. Het leven na de dood heeft nog de meeste aanhangers, die bovendien talrijker worden. [...] Hetzelfde geldt voor het geloof in een hemel. Het geloof in wonderen is voor de buitenkerkelijken minder vreemd geworden (p. 64)». Dan is er ook de toename sinds de jaren 1960 van wat het SCP de “paracultuur” noemt: interesses, denkbeelden en activiteiten, onderscheiden van de “kerncultuur”. De kerncultuur is dominant rationalistisch en bureaucratisch, de paracultuur kent allerlei vormen van magisch denken. Vaak is kritiek op de kerncultuur een wezenlijk kenmerk van de paracultuur. Als voorbeelden van paracultuur noemen we: vormen van esoterisme en occultisme als *new age*, *healing*, alternatieve genezing, gebedsgenezing, astrologie en waarzeggerij. Kon de paracultuur voorheen door de kerncultuur worden weggezet als bijgeloof, folklore, kermisvermaak en volksgeloof, het is thans een gestegen cultuurgoed dat ook *salonfähig* is onder de culturele elites (p. 80ff). Opmerkelijk in dit verband is de opkomst van het boeddhisme in Nederland. Een kwart miljoen Nederlanders heeft daar affiniteit mee. Een enkeling heeft zich bekeerd, voor de meesten is het een levensstijl (NRC weekblad 13-19 juni 2009 p. 12ff).

Het lijkt voor de hand te liggen dat ouders die hun opvattingen—of dat nu zware overtuigingen zijn of een tamelijk lichte levensstijl—willen doorgeven aan hun kinderen; en dat zij op dat punt dus transacties willen aangaan met leraren en de school, temeer wanneer paraculturele opvattingen *salonfähig* blijven. Om dus succesvol in te spelen op het leerplan van de leerlingen c.q. hun ouders, lijkt het verstandig dat leraren en scholen zich verdiepen in de paraculturele wijsheid en hun standpunt daarover vastleggen in het leerplan van de school of in het *null curriculum* (zie hoofdstuk 2).

In het landelijk leerplan zal duidelijk moeten worden waar de grens ligt tussen opvattingen en overtuigingen die in het onderwijs als ‘kennis’ kunnen worden aangeleerd en opvattingen en overtuigingen die—althans in het onderwijs—niet toelaatbaar zijn. Zo zal er consensus over bestaan dat men de kinderen niet mag leren dat de Shoah een verzinsel is van de Amerikanen, die ná de oorlog zelf de gaskamers hebben aangelegd. Maar,

hoe zit dat bijvoorbeeld met 'intelligent ontwerp' of andere gedaanten van het creationisme? En hoe zit het met de klimaatverandering? Is de overtuiging van een meerderheid van klimaatwetenschappers voldoende om de sceptici—althans in het onderwijs—de mond te snoeren? Moet de *inconvenient truth* van Al Gore tot canon worden verheven?

Wij besluiten deze paragraaf met een anekdotische benadering van de vraag "wiens kennis?". Het gaat hier over één van de vele onderschatte aspecten van menselijke opinievorming. «Wat wij voor waar aannemen hangt voor een onaantrekkelijk groot deel af van wie het zegt, waarbij één categorie sprekers nauwelijks een voet aan de grond zal krijgen, en dat zijn de types uit eigen kring. Over Albert Einstein deed in Joodse kringen de ronde dat hij de suffe *gojims* in Berlijn een of ander ondeugdelijk item had gesleten onder de naam Relativiteitstheorie. De vraag was hoe gauw Appie hiermee door de mand zou vallen. En mijn vader lachte altijd enigszins meelijwekkend om minister Vredeling die in Den Haag op onverklaarbare wijze op een ministerspost was terechtgekomen, maar die hij in werkelijkheid kende als de zoon van een timmerman bij ons achter (Bert Keizer in Trouw van 20 oktober 2007)».

4.2.5 Kennishouding

De houding (gewoonte) ten opzichte van kennis verschilt. Mensen verwachten van kennis onderscheiden dingen. Waar de één een inhoudelijke zoektocht bedoelt, is de ander uit op maakbaarheid van dingen of van intermenselijke verhoudingen. Of waar de één geïnteresseerd is in handel, zoekt de ander schoonheid. Er zijn grote verschillen. Iedere typering is hachelijk: er zijn uiteindelijk meer individuele verschillen dan zich in typering laten vangen. Bovendien is de typering niet constant: wie bij het ene onderwerp bijvoorbeeld de houding van de handelaar heeft, kan in een andere kwestie vooral op zoek zijn naar de esthetische dimensie. Toch kan het helpen om de verschillen in houding te typeren. Om te verduidelijken wat we bedoelen met bijvoorbeeld de 'kennissamenleving'. Want als we hetzelfde woord gebruiken maar iets verschillends bedoelen wordt de discussie gemakkelijk ijl.

De houding die mensen tegenover kennis aannemen zullen we aanduiden met "kennishouding", een term minder zwaar dan "kennisbelang" dat we kennen uit de context van het positivismedebat (Habermas 1976; Brand 1976; Jong 2003). Hieronder geven we een onuitgewerkte aanzet tot een typologie die we ideaaltypisch construeren: abstract, bedacht en met overdrijving van bepaalde elementen uit de werkelijkheid (Weber, zie Jong 2003 p. 108 e.v.).

- **homo sapiens:** de denker die steeds weer nieuwe vragen stelt

De homo sapiens heeft een vraag. We kunnen niet bezig gaan met de oplossing zolang het probleem nog vragen oproept. Elke mogelijke oplossing roept nieuwe vragen op.

- **homo faber:** wil weten welke kennis je nodig hebt om iets te kunnen maken

De homo faber heeft een oplossing. Laten we ophouden over het probleem te praten, er is gewoon een oplossing. En die werkt!

- **homo economicus:** wil weten welke kennis verhandelbaar is

De homo economicus kent de prijs: met deze kennis kun je geld verdienen en het is efficiënt daarmee bezig te zijn en je tijd niet te verbeuzelen met weten dat niet opbrengt.

- **homo estheticus:** wil weten welke kennis tot schoonheid leidt

De homo estheticus komt tot kennis door schoonheid. Poëzie, muziek, één zin, dans, een schilderij, bijvoorbeeld, brengen je tot echte en betekenisvolle kennis die beklijft.

- **homo ethicus:** zoekt naar de kennis van goed en kwaad

De homo ethicus gruwelt ervan als met kennis de verkeerde dingen worden gedaan. Het mag werken, je kunt er misschien rijk mee worden, het is misschien van een verbluffende schoonheid, maar het deugt niet.

- **homo ludens:** wil weten met welke kennis hij kan wedijveren en pronken (Huizinga 1985 p. 13).

Willen winnen, wedstrijden, prijzen, awards, legpenningen, jury's en dergelijke zijn speelgoed van de homo ludens.

In de samenleving hebben alle zes een duidelijke functie. Het is dus niet erg zinnig om de ene kennishouding boven de andere te stellen. De vooruitgang in wetenschap en techniek bijvoorbeeld is ondenkbaar zonder men-

sen die ophouden met vragen stellen en aan het werk gaan met praktische oplossingen, die dingen proberen en uitvinden of 't werkt. Maar zonder nieuwe vragen, het inzicht door schoonheid of zonder competitie-element kunnen we ons gemakkelijk op een doodlopend pad begeven.

4.2.6 Kennis: overdragen of zelf ontdekken

Een leraar kan een leerling niks leren. Leren immers verwijst naar het proces waarin een leerling iets opneemt in haar of zijn denken, zodanig dat het haar of zijn bezit wordt, dat wil zeggen, benut kan worden wanneer daar aanleiding toe is. Welnu, dat opnemen in het denken—in het eigen systeem—dat kan het denkende individu alleen zelf doen. Anderen kunnen proberen iemand in de omstandigheden te brengen die uitnodigen tot leren. Zoals je een paard naar water kunt brengen, waar het dan toch zelf moet drinken.

Zo bezien is de taak van het onderwijs de omgeving van de leerlingen zodanig te manipuleren dat de kans op leren zo maximaal mogelijk is. Traditioneel doet het onderwijs dat door vaste groepen van leerlingen te vormen, een leraar voor die klas te zetten, met een krijtje of voor een digitaal schoolbord, die 'het' de leerlingen vertelt. Deze—bij wijze van zeggen—industriële wijze van productie, staat onder druk, —al heel lang. De alternatieven die in onze tijd worden ontwikkeld zijn kennelijk krachtig genoeg voor een tegenbeweging. In de discussie lijkt het vaak alsof er een enkelvoudige keuze gemaakt moet worden tussen overdragen van kennis en zelf ontdekken. Ontegengesteld biedt onze multimediale tijd meer mogelijkheden dan ooit in de geschiedenis voor ontdekkingstochten in de kennis die in talloze bronnen—met gemak te raadplegen—ligt opgeslagen. En natuurlijk ligt het voor de hand dat de leerlingen op die ontdekkingstochten worden voorbereid en worden begeleid. Zoals het voor de hand ligt dat het handelingsrepertoire van de school—niet noodzakelijk van iedere leraar—wordt uitgebreid met het vermogen deze ontdekkingstochten te begeleiden. Toch volgt hieruit niet dat de traditionele—docerende—taak van de leraar geheel overbodig is geworden. Integendeel: lesgeven 'met het krijtje'—mits door een getalenteerde docent—is een verbazend efficiënte manier om de omgeving van de leerlingen zodanig te manipuleren dat zij kunnen leren. De term 'overdragen' is daarbij als metafoor te zien, want uiteindelijk kan de leerling alleen door eigen moeite leren.

4.2.7 Kennis en leerstof op school

Schoolkennis kunnen we niet zonder meer gelijkstellen met wetenschappelijke kennis. De leerstof op school is een normatieve selectie, classificatie en reconstructie van de kennis die voorhanden is in het archief van menselijke kennis. Dit proces van selecteren, classificeren en reconstrueren, is ideologisch van aard en vaak gepolitiseerd. Het staat onder voortdurende druk uit de samenleving, is voorwerp van compromissen en van strijd over wiens ideologie telt. Verstoring van de hiërarchie—status en waarde—van de vakken is een gevaarlijke en politiek gevoelige onderneming. Dat gebeurt dan ook zelden openlijk en wordt zoveel mogelijk vermeden (Deng & Luke 2008). Tegen deze achtergrond blijft de kans op eeuwigheid van de vakken-school (Langeveld 1963) een actueel vraagstuk.

In hoofdstuk 2 hebben we al aangestipt dat Tyler opmerkt dat we aan de vakspecialisten de verkeerde vraag stellen. We zouden moeten vragen wat elk vak kan bijdragen aan de vorming van de leerlingen die geen specialist in dat vak zullen worden; het antwoord dat we—ook ongeraagd—krijgen is hoe men hoopt dat wetenschappelijk geschoolde docenten die wetenschappen «in aanvangsvorm» doceren (Bijl 1970 p. 48). En via wat bekend staat als het “theezakjesmodel” wordt de thee slapper naar de mate waarin leraren minder vakwetenschappelijk zijn opgeleid, —of geïnteresseerd, bijvoorbeeld omdat zij—met hun leerlingen voor ogen—pedagogisch handelen.

We kunnen schoolkennis op drie manieren opvatten (Deng & Luke 2008 p. 69):

- *disciplinaire kennis*
kennis zoals die ligt opgeslagen in de wetenschappelijke disciplines; de feiten, concepten en ideeën die standhouden in de logische en discursieve academische procedures van ‘normal science’
- *praktische kennis*
weten wat te doen in praktische situaties, zoals kunnen fietsen, een boek lezen en software gebruiken; niet louter toepassen van procedures, maar ook praktische keuzes kunnen maken
- *ervaringskennis*
praktisch—sociaal en cognitief—kunnen omgaan met de alledaagse verschijnselen.

We kunnen deze drie opvattingen wel analytisch onderscheiden, maar in de praktijk niet scheiden. De leerstof op school bestaat uit een amalgaam van deze drie.

Als we ervan uitgaan dat de maatschappelijke desiderata—antwoorden op de waartoe-vraag—de rationale van het leerplan vormen, dan is de vraag aan de wetenschappelijke disciplines welke bijdragen zij kunnen geven aan het verwezenlijken van wat maatschappelijk wordt gewenst. Vervolgens maken de onderwijsprofessionals daar onderwijs van, dat wil in dit verband zeggen dat zij de disciplinaire bijdragen omzetten in leerstof op school. In termen van de onderscheiden ressorten van leerplan/-ontwikkeling kunnen we dan het volgende stellen.

Het landelijke leerplan bepaalt de grenzen van wat wel en niet als leerstof kan gelden; hiervoor noemden we al voorbeelden: ontkenning *Shoah*, creationisme, klimaatverandering, paraculturele wijsheid. Het is waarschijnlijk dat schoolvakken als hoekstenen van het leerplan worden beschouwd en in het landelijk leerplan worden benoemd, —met daaraan gekoppeld kerndoelen en/of exameneisen. Als het spaarzaamheidsprincipe wordt toegepast laat het landelijke leerplan nadrukkelijk ruimte voor de andere ressorten.

Het leerplan van de school bevat leerstofkeuzes in die zin dat het bepaalt—als resultaat van transacties met (teams van) leraren en met de onmiddellijke schoolomgeving—welke leerboeken/methodes het best passen bij de missie van de school. Ook zijn er transacties met leraren en omgeving over de leerstofinhoudelijke invulling van de eigen ruimte van de school.

In het leerplan van de leraar krijgt de leerstof dagelijks betekenis en interpretatie in relatie tot hoe de leraar de leerling begrijpt, en in relatie tot diens interacties en transacties met de leerlingen.

In het ressort van de leerlingen c.q. hun ouders worden transacties aangegaan over de leerstof, mede op grond van het gebruik dat zij maken van de spectaculaire ontsluiting van het archief van het menselijk kennen door de multimedia.

Het samenstel van deze vier leerplannen constitueert telkens in concrete situaties de feitelijke leerstof op school, als «uniquely purpose-built educational enterprises, designed with and through an educational imagination toward educative ends (Deng & Luke 2008 p. 83)».

4.2.8 Canon en sjibbolet

In de tweede acte, scène vi van *Le bourgeois gentilhomme* van Molière (1963), doet de hoofdpersoon—Monsieur Jourdain—een schitterende ontdekking. Monsieur Jourdain—de *bourgeois gentilhomme* of in rond Nederlands *parvenu*—heeft les genomen en zijn filosofeleraar heeft hem

zojuist het verschil tussen ‘proza’ en ‘poëzie’ uitgelegd. Wat een ontdekking: «Par ma foi, il y plus de quarante ans que je dis de la prose, sans j’en susse rien, et je vous suis le plus obligé du monde de m’avoir appris cela (p. 30)».

Er is een tijd geweest dat bovenstaande kennis vanzelfsprekend was, —onder intellectuelen. Onder elkaar kon je je vermaken over iemand die—als M. Jourdain—verrukt was over een onnozele ontdekking. En je hoefde alleen maar te zeggen—wijzend op de inbreng van iemand:—M. Jourdain was weer goed op dreuf.

M. Jourdain werkte als sjibbolet; men kon kaf en koren scheiden: «Wanneer een Efraïmiet die wilde vluchten vroeg of hij de rivier mocht oversteken, vroegen ze hem: ‘Kom jij uit Efraïm?’ Dat ontkende hij natuurlijk, maar dan vroegen ze: ‘Zeg eens sjibbolet’. Als hij dan ‘sibbolet’ zei, en het woord dus niet goed uitsprak, grepen ze hem en doodden hem ter plekke⁴⁴». Ten tijde van de Tweede Wereldoorlog was ‘Scheveningen’ een sjibbolet.

Canons fungeren als sjibbolet. Je weet meteen wie erbij hoort en onder ons is de communicatie efficiënt: je hoeft niet eerst een heel verhaal te houden over een toneelstuk van Molière.

Waarschijnlijk overschatten we systematisch wat we zelf wisten op jeugdige leeftijd. Later zijn we blootgesteld aan een eindeloze herhaling van delen van de schoolkennis. En voor het overige weten we dat je schoolkennis kunt vergeten. In de traditionele canon kwam de grote overeenstemming tot uitdrukking over wat een beschaafd mens dient te weten. En dat leerde je vooral op het gymnasium. De canon berustte op drie peilers die alle drie in het ongerede zijn geraakt:

- de *christelijke traditie*, die inmiddels niet meer algemeen gekend is
- de *natiestaat*, die door mondialisering en multiculturaliteit is uitgehold
- het *burgerideaal*, waar danig de klad in is gekomen (Rooy 2006).

De canon ontstond uit algemene overeenstemming, waar iedereen zich naar richtte. Nu kan men de grote hoeveelheid canons nauwelijks bijhouden. Er is de canon van Nederland, de Nederlandse literaire canon, de canon van de bijbel, de canon van de wiskunde, de bètacanon, de canon van Leiden, van Amsterdam, van Haarlem, van Nieuwegein, van Eindhoven, van Harderwijk, van Salland, van Overijssel, van Flevoland, van Friesland, er is ook de watercanon. Deze verre van volledige opsomming illustreert de belangstelling voor wat de leerlingen op school zouden moeten leren; de school is immers «de voornaamste sleutelbewaarder van de canon (Oostrom 2007 p. 8)».

44 Rechters 12;5 in de Nieuwe Bijbelvertaling, 2004

Deze belangstelling voor de inhoud van het onderwijs lijkt een rijke bron voor leerplandiscussies en -transacties in de ressorten van de staat, de school, de leraren en de leerlingen.

4.2.9 Over meten en weten

De beschikking over instrumenten om te meten is—in menig opzicht—het fundament waarop wetenschap is gebouwd. Om te begrijpen waarom mensen meten, kunnen we proberen onszelf te verplaatsen in bijvoorbeeld een schaapherder of een jager in prehistorische tijden. Daar in het open veld is een gigantische—wellicht beangstigende—wereld om hem heen met storm en regen, donder en bliksem, en wisselende seizoenen. Onderworpen aan de natuurkrachten die je niet kunt beheersen, kun je door te meten ze toch orde opleggen. Zo waren voor de oude Egyptenaren de overstromingen van de Nijl van levensbelang. Om de tijd te meten observeerden ze de sterren en ontdekten dat de overstromingen begonnen, spoedig nadat de ster Sirius weer aan de hemel verscheen. Door de bewegingen van Sirius te observeren, ontdekten ze—meer dan drieduizend jaar terug—dat een jaar 365 dagen telde met eens in de vier jaar een schrikkel dag extra. Het jaar verdeelden ze in drie periodes: overstromingen, zaaien, oogsten. Meten—dat wil zeggen orde opleggen aan de natuurverschijnselen en ze daardoor voorspelbaar maken—is de sleutel tot de grote wetenschappelijke prestaties van de oude Egyptenaren (*The End of the Race against Time*, Open University, BBC Learning zone, 2001, programma gewijd aan Achmed Zewai, winnaar van de Nobelprijs voor scheikunde in 1999).

Als 'meten' het 'opleggen van orde aan de verschijnselen' is, dan is de inherente vraag: "wiens orde?". Horn (2004) wijst er op dat in het vaak heftige debat over onderwijsstandaarden en rekenschap—*accountability*—twee essentieel verschillende posities worden ingenomen.

In positie 1 is kennis georganiseerd in afzonderlijke disciplines, die incrementeel en in een lineaire volgorde worden onderwezen, en die worden geëvalueerd via gestandaardiseerde toetsen. Rekenschap ziet primair op het individu dat geacht wordt de wil tot presteren te hebben. Het onderwijs is gericht op de standaarden en op kennisoverdracht. Autoriteit over kennis, onderwijzen en leren berust bij de deskundigen.

In positie 2 is kennis holistisch en interdisciplinair. Leren is een continu proces waarin alle deelnemers afzonderlijk en gezamenlijk betekenis construeren. Verder is het leren zo gestructureerd dat het probleem oplossen—*problem solving*—bevordert door een beroep te doen op de hogere niveaus in het cognitieve domein—*higher-order thinking*—, dat is,

zowel langs logische als langs creatieve weg komen tot oplossingen door nieuwe verbindingen te leggen tussen ideeën. Evaluatie is veelvoudig en levensecht. Rekenschap ziet op het hele systeem en is zowel individueel als collectief. Autoriteit over kennis, onderwijzen en leren wordt gedeeld door alle belanghebbenden in het onderwijssysteem.

Beide posities staan lijnrecht tegenover elkaar en zijn in wezen onverzoenlijk. Voorstanders van beide proberen hun belangen te behartigen door beheersing van de definitie, organisatie en implementatie van herzieningen van standaarden en rekenschap (Horn 2004 p. 123f).

4.3 Aanduidingen van mogelijk uit te werken topoi

Hieronder geven we enkele voorbeelden van onderwerpen die een belangrijke rol kunnen spelen in de continue conversatie over het leerplan, en die zich dus uitstekend lenen voor uitwerking in topoi.

1 Kennis die beklijft

Standaert (1988) verbaast zich erover dat in de ijver om vlug en zo exact mogelijk gegevens te verzamelen over de schoolprestaties van de leerling, meestal wordt nagelaten het beklijven van deze schoolresultaten op langere termijn na te gaan (p. 66)». En dat is te meer daarom opmerkelijk, omdat—of men nu positie 1 of 2 inneemt (zie hiervoor)—de leerresultaten eigenlijk altijd op lange termijn relevant zijn. Of men nu vindt dat de leerlingen veel disciplinaire kennis paraat moeten hebben, of dat het vooral gaat om het vermogen problemen op te lossen, in beide gevallen zal men wensen dat hetgeen is geleerd—in beginsel—levenslang kan worden getoond.

De discussie over het leren dat “blijft hangen” is echter niet los te zien van de ideologische ladingen van de te onderscheiden posities. Des te interessanter zou het zijn als vanuit de verschillende posities de argumenten voor het bereiken van—misschien moeten we het noemen—*duurzaam leren* eens op een rij worden gezet.

2 Cognitie en emotie

Kennis en emotie, verstand en gevoel, kunnen we onderscheiden maar niet scheiden. A.D. de Groot (1986) rapporteert: «Toen in 1975 prof. J. Nuttin in het Trippenhuys te Amsterdam een voordracht hield waarin hij ‘wetenschappelijk denken’ en ‘emotioneel denken’ onderscheidde—wat uiteraard zijn goed recht is—oogste hij bij de discussie na afloop de volgende interruptie van prof. H.B.G. Casimir: “Maar wetenschappelijk denken is emotioneel denken!”. Prof. Casimir kan dat weten; maar wij weten het natuurlijk allemaal: in iedere menselijke prestatie die de moeite van het (definiëren

en) nastreven waard is, spelen verschillende psychische functies dooreen. Indelingen naar functie zijn geschikt voor het laboratorium, maar daarmee nog niet voor de analyse van prestaties of van (mede) door onderwijs verworven gedragsrepertoires (p. 73)».

Reeds Blaise Pascal wist: «Le coeur a ses raisons, que la raison ne connaît point: on le sait en milles choses (*Pensées* IV, 277)»: het hart heeft zijn beweegredenen, waar het verstand geen weet van heeft: we weten dat duizendvoudig. Vroon (1990) gebruikt de metafoor van een parlement: «Het gedrag van mensen wordt beïnvloed of bepaald vanuit velerlei belangen, die niet zelden strijdig zijn met elkaar en die door volksvertegenwoordigers van uiteenlopende signatuur worden behartigd (p. 9)». In het algemeen is het zo dat emotie het wint van cognitie (p. 167).

In de lange westerse wetenschappelijke traditie was tot voor kort de opvatting dominant dat cognitie door emotie wordt verwrongen. Spinoza was een uitzondering, hij zag emoties als «states that make the mind inclined to think one thing rather than another». Voor Kant was emotie een geestesziekte. In de eerste helft van de twintigste eeuw neeg de psychologie tot de opvatting dat emotie «a disturbance of organized behavior and thought» is (Frijda et al. 2000 p. 2). Razran—geciteerd door Vroon (1990)—poneerde: «De basiswetten van het leren zouden niet anders functioneren bij een hypothetische Marsbewoner die in het geheel geen emoties kent (p. 166)».

In de laatste decennia is een aanzwellende stroom onderzoek naar emoties op gang gekomen, nadat gedurende het grootste deel van de twintigste eeuw emoties—praktisch gesproken—waren genegeerd. De belangstelling kwam uit veel wetenschappelijke hoeken: psychologie, biologie, sociologie, antropologie, filosofie, neurowetenschap, economie, psychiatrie en cognitieve wetenschap, computerwetenschap, psychoanalyse en taalwetenschap (Manstead et al. 2004). Ook het onderwijsonderzoek is zich ervoor gaan interesseren. Tijdens het jaarlijkse congres van de AERA—de Amerikaanse vereniging voor onderwijsonderzoek—in 2004 kwam emotie in het telefoonboekdikke programma nog niet voor, maar in 2006 konden de deelnemers al kiezen uit enkele tientallen sessies, elk met verschillende onderzoeksrapportages.

Cognitie is niet het hele verhaal; begrip van de intellectuele ontwikkeling en het intellectuele functioneren van mensen vraagt om een geïntegreerde benadering waarin motivatie, emotie en cognitie onlosmakelijk aan elkaar verbonden zijn (Dai & Sternberg 2004).

De rol die emoties spelen bij opvattingen en overtuigingen is duidelijk door enkele pertinente feiten (Frijda et al. 2000 p. 2f):

- Mensen veranderen hun opvattingen niet door informatie, wanneer het gaat om zaken die emotioneel belangrijk voor ze zijn, zoals bijvoorbeeld opvattingen over de leven na de dood, homorechten, allochtonen of samenzweringen
- Het is schier onmogelijk tot wederzijds begrip te geraken bij emotioneel beladen aangelegenheden, zoals bijvoorbeeld huwelijksproblemen en politieke en ethische kwesties
- In publieke (televisie)debatten is wederzijds begrip—over en weer—niet te bereiken als er een zware emotionele lading is, zoals bijvoorbeeld over de aanslagen van 11-9-2001 en over de maatregelen die daar het gevolg van dienen te zijn.

Het omvangrijke—multidisciplinaire—onderzoek van de afgelopen decennia over het complex van cognitie, emotie en motivatie levert ongetwijfeld relevante argumenten op voor de keuzeprocessen die spelen bij de inrichting van het leerplan. Het zou nuttig zijn als deze argumenten worden verzameld als topoi voor leerplanontwikkeling.

3 *Schoonheid, en goed en kwaad, en cognitie, emotie en motivatie*

Vaak speelt in het leerplandiscours en bij leerplantransacties dat leerlingen iets moeten leren over goed en kwaad, —ethiek, en over schoonheid, —esthetiek. Dan gaat het misschien niet alleen over kennis—weet hebben van—maar ook over emotie. Men kan immers menen dat leerlingen ook gevoel voor goed en kwaad moeten ontwikkelen en de motivatie om naar het goede te handelen. Zoals men kan menen dat leerlingen niet alleen kennis over het schone moeten bezitten, maar ook schoonheid moeten leren waarderen, zodanig dat ze er levenslang daar profijt van hebben.

Om het discours te vergemakkelijken—misschien zelfs überhaupt mogelijk te maken—zou het behulpzaam zijn als er topoi voor leerplanontwikkeling waren in de vorm van redeneringen en argumenten. Daarbij zijn twee lijnen te onderscheiden:

- redeneringen en argumenten voor hoe ver de verantwoordelijkheid van de school in aangelegenheden van ethiek en esthetiek reikt
- redeneringen en argumenten voor wat 'onderwijstechnologisch' mogelijk is, in het licht van onze kennis van emotie, cognitie en motivatie, en de werking van het menselijk brein.

4 *Intellectuele stijlen*

De verscheidenheid in aard en aanleg van de leerlingen komt onder meer tot uitdrukking in de voorkeur die ze hebben voor een bepaalde intellectuele stijl.

Intellectuele stijlen (Zhang & Sternberg 2006) zitten op het snijvlak van persoonlijkheid en cognitie. De één 'schiet vanuit de heup', handelt eerst en stelt zich pas later vragen, de ander wikt en weegt en handelt later. Onderzoek (in de afgelopen halve eeuw) wijst uit dat intellectuele stijlen een belangrijke rol spelen bij vele aspecten van ons leven:

- leerprestaties
- werkprestaties
- interpersoonlijke interacties
- communicatie
- gevoel voor moraal
- sociaal gedrag
- psychologisch welbevinden.

Intellectuele stijl definiëren Zhang & Sternberg als een algemene term die de betekenissen omvat van alle 'stijl'-constructies die in de literatuur worden onderscheiden; zoals:

- cognitieve stijl
- conceptueel tempo
- stijl voor besluitvorming en probleemoplossing
- leerstijl
- geestesstijl (mind style)
- stijl van waarnemen
- denkstijl.

Een intellectuele stijl heeft betrekking op de manier van iemands voorkeur voor de verwerking van informatie en voor de omgang met taken. Een intellectuele stijl is in variërende mate:

- cognitief
- affectief
- fysiologisch
- psychologisch
- sociologisch.

Stijlen zijn geen talenten (*abilities*) maar manieren waarop mensen verkiezen hun talenten aan te wenden.

Het zou nuttig zijn als de redeneringen en argumenten voor (de omgang met) intellectuele stijlen in de verschillende ressorten van leerplan/-ontwikkeling, zouden worden uitgewerkt in topoi.

4.4 Ten slotte

Het leerplandebat kan worden gevoerd door de beschikbaarheid van een verzameling teksten waarin argumenten en redeneringen zijn opgenomen die behulpzaam zijn bij het nemen van leerplanbeslissingen. Het gaat om een verzameling die functioneert als vindplaats van argumenten. In de teksten worden geen standpunten ingenomen of keuzen gemaakt ten gunste van een bepaald standpunt of een bepaalde visie. Het gaat om het transparant maken van mogelijkheden, overwegingen en keuzen die zich daarbij voordoen. Deze vindplaatsen, topoi zoals we deze plaatsen noemen, helpen op voorhand het terrein waarop leerplanbeslissingen genomen moeten worden af te bakenen. Nog voordat een waardegeladen discussie plaatsvindt zijn de argumenten benoemd en bepaald waarop de discussie zich kan richten. Veelal zien we in processen van leerplanontwikkeling dat dergelijke discussies eerder achteraf plaatsvinden. Er zijn dan al inhoudelijke en principiële keuzen gemaakt op grond van vaak impliciete overwegingen. De oppositie die dergelijke keuzen kunnen oproepen wordt daarna ook vaak gevoerd met impliciete opvattingen. Het is in zulke situaties lastig om terug te keren tot de onbelaste kern van de thematiek.

Een voorbeeld dat het bovenstaande kan verhelderen, ontleen we aan een casus die ook elders (hoofdstuk 7) in deze studie een rol speelt. Het gaat om de casus over de ontwikkeling van doorlopende leerlijnen voor basiskennis en basisvaardigheden voor taal en voor rekenen in het Nederlandse onderwijsstelsel. Onze toelichting richt zich op een aspect van dit proces waarbij we proberen aan te tonen hoe de beschikbaarheid van topoi een bijdrage zou hebben kunnen leveren aan het voorkomen van een lastig probleem achteraf. Het voorbeeld heeft betrekking op de definitie van het begrip basiskennis en de specifieke invulling ervan in een taaldomein.

Zoals in de casusbeschrijving elders is aangegeven ontstond de vraag naar meer 'gestrengheid'⁴⁵ op het gebied van taal en rekenen, naar aanleiding van aangetoonde tekortkomingen in de beheersing op dit terrein bij aankomende leraren. In het maatschappelijk debat—zichtbaar en hoorbaar via columns, discussieprogramma's op radio en tv en 'talk of the town'—ging het vooral over kwesties als het niet meer beheersen van grammaticale en spellingsregels of het gebrekkige hoofdrekenen. In het vakinhoudelijk debat dat daarop volgde, werd het begrip basiskennis veel ruimer geïnterpreteerd.

De kwestie ontwikkelde zich op een specifiek punt over basale geletterdheid, tot een dilemma voor de overheid bij het bepalen wat wel en wat niet

45 term die door minister Plasterk is gebezigd in een interview in NRCH van 28 mei 2009

in de regelgeving moet worden opgenomen in deze. Dit specifieke punt is de vraag of, en in welke mate, het kunnen lezen, begrijpen en genieten van fictionele, narratieve en literaire teksten tot basiskennis moet worden gerekend in de gehele onderwijsketen. Heel precies spitste de vraag zich toe met betrekking tot het middelbaar beroepsonderwijs. In een advies van de door de overheid ingestelde Expertgroep doorlopende leerlijnen taal en rekenen (2008) is de beheersing van een zekere mate aan literaire kennis opgenomen als basiskennis ten behoeve van goed maatschappelijk functioneren en voor het succesvol kunnen zijn in de leerloopbaan.

In een nadere beschouwing bij dit advies (juni 2009) naar aanleiding van veldraadplegingen, is dit element in het domein lezen als basiskennis gehandhaafd ondanks enkele vraagtekens bij de maatschappelijke relevantie en de doorstroomrelevantie. Wel is in de nadere beschouwing een inhoudelijk onderscheid aangebracht ten behoeve van mbo-4 voor 'taal en cultuur' en 'taal en beroep'.

In het hierboven genoemde voorbeeld is de principiële leerplandiscussie over basiskennis een 'achterafdiscussie', die gevoerd wordt op grond van door vakinhoudelijke specialisten aangedragen argumenten, die zich niet goed lijken te verhouden tot maatschappelijke overwegingen en politieke besluitvorming. Bij de beschikbaarheid van topoi over basiskennis had deze kwestie wellicht aan de voorkant van het proces geanalyseerd en beargumenteerd kunnen worden. De topoi over basiskennis hadden de argumenten voor wat men verstaan kan onder basiskennis kunnen verzamelen, toelichten, toespitsen op het betreffende domein en beschikbaar kunnen maken.

Het leerplandebat is gebaat bij een algemeen toegankelijke verzameling van vindplaatsen van redeneringen en argumenten voor de niet eindigdeliberatie over het leerplan. Dan kunnen voorgestane keuzen, zoals hierboven benoemd, worden geplaatst en begrepen in een gedeelde - zij het vaak in zichzelf verdeelde - context. Deze organisatie en uitwisseling van ideeën zou via het internet op een wiki-achtige wijze kunnen worden geconstrueerd en onderhouden. De regie over deze constructie en het functioneren als clearinghouse ervan, zou een permanente taak van het nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling SLO kunnen zijn.

5 bouwstenen voor overeenstemming bij maatschappelijke leerplanbeslissingen

5.1 Inleiding

In de voorafgaande hoofdstukken heeft onze verkenning van het terrein van leerplan/-ontwikkeling de complexiteit ervan in het licht gesteld. Wellicht springt nog het meest in het oog dat zovele(n)—personen zowel als instituties—beslissingen nemen over het leerplan en een veelvoud daarvan invloed op die beslissingen wil uitoefenen. Of en hoe die veelheid een beetje in de hand te houden is, daarover gaat dit afsluitende hoofdstuk (de hoofdstukken 6 en 7 hebben een ander karakter).

Allereerst staan we stil bij wat we nu wel ‘multimeesterschap’ over het leerplan mogen noemen.

Vervolgens maken we het onderscheid tussen maatschappelijke en autonome—vaak professionele—beslissingen over het leerplan, —en illustreer we het discours dat daarbij speelt.

Dan richten we onze blik op conversatie als verzameling van alle discours en deliberatie over het leerplan. We zullen zien dat conversatie niet zozeer iets is wat men moet regelen, veeleer iets waaraan men moet deelnemen. Daarbij komen we *parrèsia* tegen—van *pan* (alles) en *rèma* (dat wat gezegd wordt) (Foucault 2004 p. 9)—, sinds de Griekse oudheid de democratische plicht om in de volksvergadering vrijmoedig te spreken, complementair aan het recht op vrije meningsuiting. In de polder is die plicht niet vanzelfsprekend. Onder de zeespiegel kan het een voordeel zijn te verzwijgen welke je beweegredenen zijn; die zouden het bereiken van een compromis in de weg kunnen staan en ze kunnen tegen je worden gebruikt, —ook later als het compromis moet worden verdedigd bij de achterban. Wellicht is het daarom niet eens verwonderlijk dat het maatschappelijk gesprek over het leerplan vaak maar half op gang komt.

Tijdens een excursie proberen we meer inzicht te krijgen in het begrip ‘de staat’ en in de problematische democratie.

Tot slot gaan we op zoek naar het fundament waarop het hele gebouw van het leerplan steunt—de curriculum rationale—aan de hand van de vraag: hoe is overeenstemming over de curriculum rationale denkbaar? Wellicht zijn daarvoor zulke niet vanzelfsprekende zaken als ‘publieke redelijkheid’ en ‘de sluier van onwetendheid’ nodig.

5.2 Multimeesterschap over het leerplan

Uit de voorafgaande hoofdstukken is duidelijk geworden dat velen invloed (willen) hebben op het leerplan, het plan voor het leren van de leerling. Bovendien, dat er veel komt kijken bij het leerplan en dat velen in allerlei vormen—al dan niet dagelijks—er beslissingen over nemen en transacties over aangaan. In die zin is er sprake van ‘multimeesterschap’ over het leerplan.

In de hoofdstukken 2 en 3 hebben we onderscheid gemaakt in de verantwoordelijkheden voor de hoofdvragen van leerplanontwikkeling. Het antwoord op de vraag naar *waartoe* de leerlingen moeten leren is politiek van aard en daarmee het resultaat van een lekendebat. De omzetting naar het antwoord op de *wat*- en de *hoe*-vraag is een professioneel van aard en daarmee onderderworpen aan professionele normen. De leek heeft niet aan te geven met welke middelen een doel bereikt zal moeten worden. «Wie weten wil hoe hij zijn gezondheid het best kan beschermen in de omgang met lepralijders, wendt zich tot de medicus; maar de vraag óf hij zich aan het gevaar van de besmetting zal blootstellen is geen medische vraag. Het wekt slechts misverstand zo men deze voor de hand liggende onderscheiding in de staatkunde voorbijziet. [...] Niet *hoe* zeker doel zal bereikt worden heeft hij aan te geven, maar naar welke doeleinden gestreefd moet worden, wat recht, wat zedelijk is in onze maatschappij (Kohnstamm 1914 p. 27)». Door de Siamese relatie tussen doelen en evaluatie is de evaluatievraag tweeledig: voldoen de leerlingen aan de professionele doelstellingen (= *wat*-/*hoe*-vraag) én komt dat resultaat overeen met wat de samenleving bedoelde (= *waartoe*-vraag).

We onderscheiden dus beslissingen die genomen worden in het schoolwezen zelf—ook wel aangeduid als ‘de pedagogische provincie’—van beslissingen over het leerplan die genomen worden door de samenleving, waarvan het schoolwezen onderdeel uitmaakt en ten dienste waarvan het schoolwezen functioneert. Deze laatste soort beslissingen zullen we aanduiden als ‘maatschappelijke beslissingen’, de beslissingen die in het school-

wezen zelf worden genomen als ‘autonome’ of ‘professionele’ beslissingen.

Door het maken van dit onderscheid begeven we ons op glad ijs. Het onderscheid tussen beide soorten beslissingen is in de praktijk vaak niet helemaal helder, eerder voorwerp van een niet al te expliciete strijd, die niet altijd met open vizier wordt gestreden. In hoofdstuk 1 kwamen we hiervan voorbeelden tegen: via de achterdeur van het leerplan wordt soms de professionele beslissingsruimte in belangrijke mate verkleind, en door het leerplan als stapelplaats te gebruiken wordt de professionele beslissingsruimte oneigenlijk vergroot. Men zou zelfs kunnen beweren dat de ophef over het onderwijs—zo kenmerkend voor het eerste decennium van de eenentwintigste eeuw—zich in belangrijke mate afspeelt op het breukvlak van maatschappelijke en autonome beslissingen. Daarbij richt de aandacht zich nu eens op de ontoereikend geachte invloed van de maatschappij op het onderwijs, dan weer op de veronderstelde teloorgang van de autonomie c.q. de professionaliteit van de pedagogische provincie.

Sinds het eindrapport van de “commissie Dijsselbloem” (Commissie Parlementair onderzoek onderwijsvernieuwingen 2008) en de instemmende ontvangst daarvan door althans de Tweede Kamer en de Regering, zijn alle intenties erop gericht in de toekomst de opgemelde moeilijkheden op te lossen. Of dat zal lukken is nog in de schoot der toekomst verborgen.

De maatschappelijke en de autonome beslissingsruimten zijn geen massieve blokken, zoals we al zagen in hoofdstuk 3. Maatschappelijke beslissingen over het leerplan worden finaal democratisch genomen door de politiek, zowel inhoudelijk als procedureel, —dat wil zeggen dat ook de ruimte die er is voor autonome beslissingen van het schoolwezen, een politieke beslissing is. Aan het nemen van politieke beslissingen is gemeenlijk het nodige voorafgegaan. Diverse officiële adviesorganen hebben er hun licht over laten schijnen, er is voor bepaalde standpunten gelobbyd door het bedrijfsleven, door de vakbonden, door de lerarenvakverenigingen, door (de vereniging van) educatieve uitgevers, door denominatieve organisaties, door ouderorganisaties, door leerlingenorganisaties, door fabrikanten van schoolspullen, door scholenbouwers, door maatschappelijke organisaties, er is onderhandeld met de verenigde scholen in een bepaalde sector (sectorraden), er is overleg geweest met andere ministeries, etc. Bij de autonome beslissingen van het schoolwezen is er strijd over de zeggenschap van de leraar—als professional—tegenover de zeggenschap van het management. Ook strijden ouders en—naargelang ze ouder zijn—de leerlingen zelf, om zeggenschap over de leerplanbeslissingen in de school; en als burgers om invloed op de maatschappelijke leerplanbeslissingen. In

toenemende mate en samenhangend met de feitelijke vergroting van de beslissingsruimte van het schoolwezen—de autonomie van de school— is ook in het ressort van de school de lobby van diverse maatschappelijke groeperingen aan de orde.

5.3 Over maatschappelijke beslissingen over het leerplan

Maatschappelijke leerplanbeslissingen gaan over de vraag waartoe de leerlingen moeten⁴⁶ leren, opdat de cultuur—of zo men het schraler wil uitdrukken: de kenniseconomie—kan worden voortgezet en verder ontwikkeld kan worden, en bovendien zodanig dat de leerling zich in de samenleving min of meer zelfstandig zal kunnen redden. De antwoorden op de waartoe-vraag zijn een kwestie van waarden en normen, eerder dan van feiten; van besluitvorming, eerder dan van bewijsvoering (Max Weber, zie Jong 2003 p. 285). Dergelijke beslissingen behoren in een democratische samenleving op de een of andere manier te steunen op een breed draagvlak. Onmacht tot het nemen van beslissingen heeft toch beslissingen tot gevolg. Er bestaat niet zoiets als een machtsvacuüm: ruimte die wordt gelaten zal altijd worden opgevuld. Waar de samenleving als geheel onmachtig is te besluiten waartoe alle leerlingen in Nederland moeten leren, heeft dat tot gevolg dat wat leerlingen leren particularistisch zal worden bepaald. Zo ontstaat een multipliereffect⁴⁷: de verdeeldheid van de samenleving die er toe leidt dat er geen beslissing kan worden genomen over het gemeenschappelijke leerplan, resulteert in vergroting van de maatschappelijke verdeeldheid. En dat is zorgelijk omdat *a house divided against itself cannot stand*⁴⁸. Het lijkt onwaarschijnlijk dat er—in vreedestijd—een gemakkelijke oplossing bestaat voor dit probleem.

Een democratische samenleving berust in onze dagen op eerbiediging van de rechten van de mens. Uitgangspunt daarbij—vastgelegd in artikel 1 van de Universele verklaring van de rechten van de mens (1948)—is de principiële gelijkheid van alle mensen. In een onderwijscontext betekent

46 onderscheiden dus van de vraag hoe de leerling 'vom Kinde aus' zich spontaan ontwikkelt of zou willen ontplooiën (cf. Imelman 1999)

47 cf.: «term voor het verschijnsel dat een verhoging van investeringen en/of export het BNP doet toenemen met een veelvoud van de extra investeringen en/of export (ook toegepast op het tegenovergestelde verschijnsel: verhoging van de belasting en/of toename van de import veroorzaakt een afname van het BNP met een veelvoud van de extra belastingen en/of import) (Van Dale 2005)»

48 gevleugelde woorden van Abraham Lincoln; toespraak tot de Illinois Republican State Convention te Springfield op 16 juni 1858; een parafraze van Mattheüs 12:25 «Doch Jezus, kennende hun [de farizeeërs] gedachten, zeide tot hen: Een ieder koninkrijk dat tegen zichzelf verdeeld is, wordt verwoest; en een iedere stad, of huis, dat tegen zichzelf verdeeld is, zal niet bestaan (Statenvertaling)».

dat onder meer het recht van ouders hun kinderen op te voeden naar hun eigen principes en dat zij van de school mogen verlangen daaraan mee te werken. De Europese Unie formuleert het zo: «De vrijheid om instellingen voor onderwijs op te richten met inachtneming van de democratische beginselen en het recht van de ouders om zich voor hun kinderen te verzekeren van het onderwijs en de opvoeding die overeenstemmen met hun godsdienstige, levensbeschouwelijke en opvoedkundige overtuigingen, worden geëerbiedigd volgens de nationale wetten die de uitoefening ervan beheersen (Handvest 2000 p. 11)».

Zo vergt de democratie—die, zoals we verderop zullen zien, zelf in crisis-sferen verkeert—van de samenleving nopens het onderwijs een zware taak:

- overeenstemming bereiken over het leerplan, dat wil zeggen over wat noodzakelijk de voor allen geldende kern daarvan is; verzaken betekent ruim baan voor particularistische invulling van die kern, tot schade van het *bonum commune*—het algemeen welzijn, het gemenebest—, óf de gemeenschappelijke kern onttrekt zich aan democratische besluitvorming via de achterdeur, hetgeen niet alleen ipso facto ondemocratisch is, maar ook nog als gevaar in zich bergt dat de rechten van minderheden worden verwaarloosd, met alle—potentieel—explosieve gevolgen van dien
- overeenstemming bereiken over *hoe* tot de algemeen aanvaarde gemeenschappelijke leerplankern—inclusief de daarmee samenhangende vrijheid voor het overige, niet behorende tot de kern—te komen. Daarbij is vrij duidelijk dat het traditionele poldermodel—de leiders van de geledingen of zuilen komen achter de schermen tot overeenstemming en weten hun achterban van de bereikte overeenstemming i.e. het compromis te overtuigen—aanzienlijk aan werkingskracht heeft ingeboet; er zijn in het onderwijs geen sterke zuilen meer en evenmin wordt op heden het gezag van leiders gemakkelijk aanvaard.

Lang was het leerplan nauwelijks een gespreksonderwerp, het begrip riekte muf of verspreidde een mottenballengeur die herinnerde aan vervlogen tijden; in de kast gelegd en vergeten weg te gooien. Maar daar is verandering in gekomen. De maatschappelijke onvrede over het onderwijs heeft hernieuwde belangstelling voor het leerplan—voor de vraag naar waartoe ze nu eigenlijk móeten leren—voortgebracht. In een artikel dat is geschreven «tegen de achtergrond van het komende Parlementair onderzoek naar onderwijsvernieuwingen», vraagt de voorzitter van de Onderwijsraad

aandacht voor wat hij noemt het *onderliggend leerplan*, dat de «leerplaninrichtingsprincipes» bevat. «Dit onderliggend leerplan is geen leerplan in de eigenlijke zin van het woord, maar eerder een geheel van onderling verbonden uitgangspunten die het feitelijke curriculum sturen (Wiering 2007 p. 81)». Ter adstructie noemt hij vier leerplaninrichtingsprincipes en geeft hij aan hoe ze verschuiven:

- van individualisering naar burgerschap
- naar meer waardering van kennis als doel op zich
- van nationale identiteit naar identiteitsvorming
- van neutraliteit naar normatieve ruimte.

Deze en dit soort leerplaninrichtingsprincipes maken deel uit van de curriculum rationale, die aan de orde kwam in hoofdstuk 2 en ook hierna veelvuldig aan de orde komt. De termen 'onderliggend leerplan' en 'curriculum rationale' gebruiken we als synoniemen en dus door elkaar.

5.4 Drukke op de rotonde van het leerplan

De maatschappelijke invloed op het leerplan komt tot gelding in de curriculum rationale, in het hart van het curriculaire spinnenweb. Daar regeert de vraag "waartoe moeten ze leren?" en van het antwoord op die vraag hangt veel af bij de beantwoording van de andere leerplanvragen; die zien op de doelstellingen, de inhoud, de leeractiviteiten, de rol van de leraar, materialen en bronnen, groepering, plaats, tijd en evaluatie. Daar—op wat we kunnen zien als de 'rotonde van het leerplan'—komen de verschillende 'leerplanverkeersstromen' bij elkaar en worden ze maatschappelijk gereguleerd. Deze rotonde is de plaats bij uitstek voor het maatschappelijk discours, dat hier normatief van aard is: niet zozeer handelend over wat is, maar over wat maatschappelijk gewenst is: de maatschappelijke desiderata. Het is er een drukke van belang. Niet alleen heeft iedereen het democratische recht zich in deze openbare ruimte te roeren, velen hebben er een dubbelrol: behalve staatsburger zijn ze bijvoorbeeld ook leerling, ouder, leraar, schoolmanager, bestuurder, vakbondslid, stageverlener, of toekomstige werkgever van leerlingen.

5.4.1 Uit de berichtenstroom

Om een indruk te geven van de drukke op de rotonde, volgt hieronder een tamelijk willekeurige greep uit de discussie die in de algemene publiciteitsmedia wordt gevoerd:

- over de zin en onzin van de maatschappelijke stage voor leerlingen

in het voortgezet onderwijs, die vanaf 2011 verplicht zal zijn voor alle leerlingen

- over het gymnasium, als zelfstandige—relatief kleine—school; over de rechtvaardiging van loting bij plaatsgebrek, over de het recht—al dan niet—van scholen om niet groter te willen worden, ondanks veel aanmeldingen
- over zin en onzin van gratis schoolboeken; over het recht van leraren—en niet van managers—om schoolboeken te kiezen
- over het tekort aan Bèta's en de vraag of dit een reëel probleem is of het gevolg van lobbygedrag
- over schaalvergroting van het onderwijs; over de vraag of die ook voordelen heeft opgeleverd; of die wel of niet kan worden teruggedraaid
- over het nieuwe leren; enigszins gepolariseerde discussie over wat 'al die vernieuwingen' ons nu werkelijk hebben gebracht; over de fatale gevolgen van de stille en zachte onderwijsrevolutie; over de vraag wat er mis is met het oude leren; over vooruitgang en nostalgie; over protesten en demonstraties van leerlingen die zélf meer—'gewoon'—onderwijs willen
- over de daling van het niveau van het onderwijs; sterke overtuigingen dat zulks het geval is, cijferopstellingen die dan weer het gelijk van de één, dan weer dat van de ander aantonen
- over het preferente belang van de basisvaardigheden taal en rekenen: als die basis ontbreekt, is al het overige bij voorbaat kansloos; over juist de eenzijdigheid van die benadering en het belang van creatieve vakken en de vormende waarde van onderwijs
- over God of Darwin; evolutieleer tegenover creationisme en 'intelligent design'; over wetenschap versus geloof
- over de aanpak van leerlingen; over het weer disciplineren van de leerlingen, zoals in de jaren 1950 ('Dat zal ze leren'⁴⁹); over het stellen van grenzen en trotseren van protesten
- over leraren; over professionals die in relatieve vrijheid hun werk moeten kunnen doen; die hun vak⁵⁰ terug moeten krijgen; over het schrikbarende niveau van de pabo-studenten, met name op het gebied van rekenen en taal
- over de zesjescultuur bij leerlingen en studenten die te weinig ambitie hebben en zo onze internationale economische positie ondermijnen:

49 titel van een televisieprogramma dat die jaren simuleert

50 meestal wordt daarbij niet bedoeld op het vak van leraar maar op de onderliggende discipline van het schoolvak

«Ik wil meer slimmeriken en ik wil topuniversiteiten⁵¹»; over het tekortschieten van het onderwijs dat niet uitdagend genoeg is⁵²: als je Johan Cruijff in een zwembad gooit, ontdek je niet dat hij goed kan voetballen.

5.4.2 *Dilemma's op de rotonde*

Het woordenboek (Van Dale 2005) omschrijft 'dilemma' als een «netelig vraagstuk», als een «toestand waarin tussen twee wegen die beide grote bezwaren opleveren een keuze moet worden gedaan». Thurlings (1977) spreekt van een dilemma wanneer er sprake is «van een noodzakelijke keuze tussen twee alternatieven die elk op een andere manier het probleem laten voortbestaan (p. 135)»; «Als er een dilemma is, welke zijn dan de twee verzoeken waartussen de moderne mensheid zich, als een ezel tussen twee hooischelven, gevangen ziet? (p. 205)».

Hiervoor (hoofdstuk 3) hebben we gezien dat er bij het maken van leerplankeuzen een zekere taak- en rolverdeling is tussen de staat, de school, de leraren en de leerlingen c.q. hun ouders. Soms kunnen keuzen die op landelijk niveau niet kunnen worden gemaakt, wel tot stand komen op lokaal niveau, —mits daartoe vrijheid bestaat. Men creëert daar dan een *commisive space*—zie verderop in dit hoofdstuk—alwaar men een verzameling uitgangspunten met elkaar deelt.

Hieronder verwoorden we—als voorbeelden—tien dilemma's, daarbij mede terugrijpend op hetgeen we in de voorgaande hoofdstukken hebben gezien. Deze dilemma's spelen bij de curriculum rationale, bij de inrichtingsprincipes van de eigenlijke leerplannen, kortom bij de beantwoording van de waartoe-vraag.

Men kan dilemma's dialectisch opvatten als these en antithese die zullen—of kunnen of moeten—leiden tot een synthese, die op haar beurt weer een nieuwe these is enz. Dat doen wij hier niet. Een dilemma kunnen we typeren als een keuze die ook anders gemaakt had kunnen worden, althans de verleiding om een andere afweging te maken is er geweest. Wij definiëren een dilemma dus niet zozeer als een wetenschappelijk of rationeel probleem, maar als een probleem waarover in de samenleving uiteenlopende en tegenstrijdige opvattingen bestaan, die voortkomen uit—vaak diepe—overtuigingen en daarom vaak tot onverzoenlijke

51 minister van der Hoeven van economische zaken in een toespraak ("Heel de wereld is je vaderland") bij de opening van het academisch jaar op maandag 3 september 2007 van de Erasmus Universiteit Rotterdam

52 Hans Adriaansens, decaan van de Roosevelt Academy te Middelburg, in Trouw van 9 augustus 2008

standpunten leiden. Dat is een probleem dat democratisch moet worden opgelost, dat wil zeggen dat gelijke burgers er gezamenlijk een redelijke oplossing voor moeten vinden, wellicht door elkaar op bepaalde punten vrijheid te gunnen.

Hieronder volgen tien—voorbeelden van—dilemma's, zo kort en bondig als mogelijk geformuleerd.

1 *Sociale (on)gelijkheid*

Het onderwerp sociale (on)gelijkheid en onderwijs is eigenlijk altijd warm, te oordelen althans naar de temperatuur van de telkens terugkerende discussies daarover. Het is ook een taai onderwerp in die zin, dat het onderwijs recht moet doen aan de immense verscheidenheid van leerlingen terwijl tegelijkertijd doorgaans van onderwijs wordt verwacht dat het althans de kansen biedt voor vermindering van de sociale ongelijkheid die als feit in de samenleving kan worden geregistreerd. Er is hier sprake van quasi onoverbrugbare verschillen tussen de overtuigingen van hen die primair in de vrijheid geloven en hen die primair in de gelijkheid geloven. Dit conflict is niet alleen geworteld in verschillen in sociale en economische belangen, maar ook in verschillen tussen politieke, economische en sociale theorieën over hoe instituties werken, alsook in verschillende gezichtspunten over de mogelijke gevolgen van het beleid (Rawls 2003 p. 5).

Het dilemma kunnen we als volgt onder woorden brengen:

- het gaat om gelijke startkansen; individuen maken zelf wel uit of en in hoeverre ze daarvan gebruik willen maken; het gaat dus om—economische, juridische, pedagogische—correctie van de *input*

vs.

- het gaat om gelijke uitkomsten; de samenleving als geheel moet sociaal gelijkter worden; het gaat dus om—economische, juridische, pedagogische—correctie van de *output*.

Een gerelateerd dilemma betreft de rol van de staat:

- de staat moet omwille van de sociale gelijkheid min of meer totalitair gedrag vertonen en zich bij voorbeeld achter de voordeur van particulieren begeven

vs.

- de staat kan beter inzetten op wat hij zonder schending van de persoonlijke levenssfeer kan bereiken: zorgen voor goed onderwijs in arme wijken

2 *Führen oder wachsenlassen*

Een grondprobleem bij opvoeding en onderwijs is *Führen oder wachsenlassen* (Litt 1952):

- men moet de leerlingen leiden naar en inleiden in de traditie en men moet de actuele cultuur en maatschappij voor ze interpreteren

vs.

- men moet de jeugd vanuit zichzelf laten groeien en vrij laten (Klafki 1979 p. 241ff)

Dit dilemma kreeg in het eerste decennium van de 21^{ste} eeuw opnieuw actualiteitswaarde doordat er van onderop een revolutie kwam tegen de onderwijsvernieuwingen. Na het eindrapport van de commissie Parlementair onderzoek onderwijsvernieuwingen hebben kamer en regering de bordjes verhangen. In de tweede kamer verklaarde de minister dat het beleid «weer weg [is] van dat pure ontplooiingsdenken naar het instructiemodel⁵³». De vraag is of het dilemma als maatschappelijk keuzeprobleem hiermee is verdwenen.

Een gerelateerd dilemma is:

- het onderwijs moet vooral hinderpalen wegnemen die de ontwikkeling van de leerlingen in de weg staan

vs.

- het onderwijs moet grenzen stellen, disciplineren, tucht uitoefenen, althans de leerlingen uitdagen om hoog te scoren (tegen de zesjescultuur).

53 minster Plasterk in de Tweede Kamer: «Een tweede beweging die daaronder ligt, duid ik iets karikaturaal aan ter wille van de helderheid en wellicht de gezelligheid. Ik denk dat er in de afgelopen decennia een beweging is geweest van het instructiemodel naar het ontplooiingsmodel. Bij het instructiemodel zeg je: wij weten wat je moet weten en wij gaan je dat nu bijbrengen. Bij het ontplooiingsmodel zeggen wij: laten wij nou eens samen met de leerling op zoek gaan naar wat die leerling wil en kan; laten wij de leerling helpen om zichzelf te vinden. Nogmaals, het is iets gechargeerd. In dat ontplooiingsmodel heb je kans dat er slachtoffers vallen. Als je met de leerling samen op zoek gaat naar wat die leerling zelf interessant vindt, kan en wil, loop je het risico dat een aantal basisvaardigheden onvoldoende wordt ontwikkeld. Juist de kwetsbare leerlingen van wie de ouders thuis misschien niet meteen signaleren dat er iets misloopt en dat met bijlessen kunnen aanvullen, kunnen daarvan het slachtoffer worden. De beweging die je nu ziet, niet alleen in de plannen en acties van de regering, maar ook in het rapport van de commissie- Dijsselbloem, is weer weg van dat pure ontplooiingsdenken naar het instructiemodel. Die leerlingen weten niet altijd wat zij moeten weten. Wij zijn volwassen, wij kunnen dat bepalen. Wij kunnen zeggen: je moet dit, dit en dit weten, kennen en kunnen om het leven aan te kunnen. Daar zit een autoritair element in, als je het zo zou willen noemen. Het zij zo. Daarbij speelt overigens een rol dat in de afgelopen decennia de populatie leerlingen is veranderd, waardoor die problematiek extra ernstig is geworden. Er waren leerlingen die thuis geen Nederlands hoorden spreken. Als je dan in een ontplooiingscontext gaat kijken wat die leerling interessant vindt, neemt die taalachterstand alleen nog maar verder toe.» (Handelingen Tweede Kamer, 98-6925, 18 juni 2008, debat met de regering over het eindrapport van de commissie Parlementair onderzoek onderwijsvernieuwingen)

Een ander gerelateerd dilemma is:

- onderwijs is een afvalrace of eliminatiestrijd, alleen de besten komen aan de finish

vs.

- onderwijs is een expeditietocht, eenmaal toegelaten tot de expeditie, komen we samen bij het eindpunt

3 (Opvoeden tot) Democratie

- onderwijs moet de opvoeding tot democraat ondersteunen door de leerlingen niet alleen cognitief in te voeren in de democratische begrippen en in de werking van het democratische proces, het moet de leerlingen ook democratische waarden en deugden (Schuyt 2006b) bijbrengen en daarop afrekenen

vs.

- onderwijs moet de opvoeding tot democraat ondersteunen door de leerlingen cognitief in te voeren in de democratische begrippen en in de werking van het democratische proces; aan de leerlingen—c.q. hun ouders—is de keuze democraat of anti-democraat te zijn

4 Morele opvoeding

- onderwijs moet bijdragen aan de gewetensvorming van de leerlingen en hen ook gemeenschapszin bijbrengen; dat geldt in alle ontwikkelingsstadia en is dus voor alle leeftijden

vs.

- gewetensvorming en gemeenschapszin zijn taken van de ouders en van andere instituties zoals sportverenigingen; onderwijs kan daarin slechts marginaal een rol spelen: leraren zijn opgeleid voor en hebben hun handen vol aan het overdragen van kennis

5 Esthetische opvoeding

- onderwijs moet de ontwikkeling van “heel de mens” bevorderen, daarbij is behalve de ontwikkeling van het verstand en het bijbrengen van kennis, van essentieel belang dat de leerlingen zich ook creatief en kunstzinnig ontwikkelen

vs.

- het geven van onderwijs is als een chirurgische operatie: de focus is gericht op dat ene punt: het bijbrengen van kennis; over heel de rest legt men een virtuele groene doek

6 Kennis of vaardigheid?

- leerlingen moeten allerlei wéten (kennis), dat legt een fundament waarop ze levenslang kunnen voortbouwen, kennis is dus een doel op zich; bovendien maakt die algemeen gedeelde kennis het samenleven van mensen—sociale cohesie—überhaupt mogelijk

vs.

- leerlingen moeten allerlei kúnnen (vaardigheden), ze moeten in de samenleving en in de beroepsuitoefening tonen dat ze bepaalde vaardigheden beheersen; dat impliceert natuurlijk ook dat ze kennis bezitten, maar het gaat erom dat ze in de praktijk laten zien dat ze iets daadwerkelijk kunnen doen

Een voorbeeld:

- leerlingen moeten laten zien dat ze in een concrete situatie een gesprek in het Engels kunnen voeren

vs.

- leerlingen moeten de grammaticale regels van het Engels kennen en bovendien veel woorden en idioom

Een ander voorbeeld:

- kennis heeft vormende waarde in zichzelf en moet daarom gewoon rechttoe rechtaan worden geleerd en geëxamineerd

vs.

- kennis is instrumenteel aan vaardigheden; als een leerling bijvoorbeeld toont dat hij een patiënt kan wassen, dan beschikt hij over kennis, zij het niet per se in de vorm van het opzeggen van een rijtje voorschriften of anatomische kenmerken

7 Doel of toets

- centrale examens en objectieve toetsen stellen de bereikte resultaten vast en garanderen het niveau van het onderwijs; vertrouwen is goed, controleren is beter; doelen zijn exameneisen en wat niet getoetst kan worden kan, althans behoeft ook niet te worden onderwezen

vs.

- examens en toetsen zijn hulpmiddelen om de bereikte resultaten vast te leggen; het gaat in het onderwijs om meer dan om wat gevangen kan worden in een toets; voor het eindoordeel is ook nodig dat de leraar de prestaties van de leerling in de klas meeweegt

8 *Mondialisering of regionalisering van het leerplan*

- het leerplan moet primair waarborgen dat de leerlingen kwalificaties bereiken die overal—zowel nationaal als internationaal—worden erkend

vs.

- het leerplan moet primair waarborgen dat de leerlingen de kwalificaties bereiken die door henzelf c.q. hun ouders worden gewenst en die aansluiten bij de concrete regionale arbeidsmarkt

Een gerelateerd dilemma is:

- het leerplan—althans tijdens de leerplichtleeftijd—moet de Nederlandse identiteit versterken; vaderlandse geschiedenis, Nederlandse topografie en nationale burgerschapsvorming verdienen daarom een belangrijke plaats

vs.

- het leerplan moet de vorming tot wereldburger beogen; bij alle schoolvakken moet het internationaal perspectief een steeds belangrijkere rol spelen

9 *Bandbreedte van het leerplan*

- de tijd in scholen is beperkt; scholen moeten zich aanpassen aan de verander(en)de eisen van de samenleving; zij moeten nieuwe eisen—creatief—weten in te passen in de bestaande leerplannen

vs.

- de tijd in school is beperkt; de samenleving moet dus heldere keuzes maken; wie vindt dat er zaken aan het leerplan moeten worden toegevoegd, moet ook aangeven wat kan worden geschrap

Een gerelateerd dilemma is:

- de belangrijkste vakinhoud moet worden vastgelegd in een canon per vakgebied; het proces van canonisering moet worden verbreed⁵⁴

vs.

- canonisering leidt eigenlijk altijd tot overladen wensenlijstjes van vakexperts; dat leidt tot particularistische keuzes van leraren, niet omdat zij dat willen, maar omdat zij niet anders kunnen

54 dit is—enigszins kort door de bocht samengevat—de aanbeveling van de Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen (2008 p. 144-145)

10 Leraar: uitvoerder van door anderen bedachte taken of een zelfstandige professional?

- de leraar is een uitvoerder van door anderen bedachte taken⁵⁵; hoe de leraar in concrete welomschreven situaties het beste kan handelen, kan dankzij wetenschappelijk onderzoek “hifi” en “evidence based” worden vastgesteld; goed toegerust en geschoold is de leraar een scherp geslepen instrument van politiek, bestuur en wetenschap

vs.

- de leraar is een zelfstandige professional, die—binnen de grenzen die door politiek en bestuur worden gesteld—de professie van leraar zelfstandig uitoefent en daarbij handelt in het belang van de concrete praktische situatie, daarbij professioneel gebruik makend van wetenschappelijke resultaten en technieken

5.5 Over conversatie

Het zoeken naar maatschappelijke consensus over de curriculum rationele vertoont wel enige gelijkenis met het zoeken naar waarheid in de wetenschap, —beide zijn in ieder geval ongelijk aan het zoeken naar waarheid in levensbeschouwelijk, wereldbeschouwelijk of ideologisch verband. Het wetenschappelijke waarheidsbegrip is lang gedomineerd geweest door de zogenaamde correspondentietheorie, kort uitgedrukt als *adaequatio intellectus et rei*⁵⁶: het verstand wordt beschouwd als een spiegel van de werkelijkheid; het komt er dan op aan de werkelijkheid zo getrouw mogelijk te weerspiegelen. Maar hoe weet je nu zeker dat die afspiegeling juist is? «Our certainty will be a matter of conversation between persons, rather than a matter of interaction with nonhuman reality (Rorty 1979 p. 157)». Bij het zoeken naar overeenstemming over de curriculum rationale is er eveneens geen waarheid buiten de conversatie. Overeenstemming bereiken betekent niet de blauwdruk ter hand nemen, ontworpen door een hogere macht, maar werken met de schetsen die we zelf hebben gemaakt (cf. Kaplan 1998 p. 310).

Overeenstemming bereiken op de rotonde van het leerplan is een kwestie van sociale praktijk, van conversatie tussen personen, —die elkaar op de rotonde tegenkomen en die daar eerder door wellevendheid dan door een gemeenschappelijk doel met elkaar zijn verbonden (cf. Rorty 1979 p. 318).

55 dat was indertijd de opvatting in het rapport dat bekend stond als “Lochem III” en dat toentertijd allerwegen werd bekritiseerd; (*Rapport van de werkgroep belast met het ontwerpen van een opleiding tot onderwijsgevende in het basisonderwijs voor 4- tot 12-jarigen*, Staatsuitgeverij, ‘s-Gravenhage 1975)

56 overeenstemming van denken en werkelijkheid (Thomas van Aquino)

De samenleving is pluraal, bestaat uit mensen met conflicterende, concurrerende en tegenstrijdige levens- en wereldbeschouwingen. Het gevolg daarvan is dat zij zeer verschillend denken over het onderwijs dat zij voor hun kinderen het beste achten, of—in het geval van (bijna) volwassen leerlingen—voor zichzelf het beste vinden, of—in de positie van het bedrijfsleven—wat men voor de economie het beste onderwijs vindt. Er zit niet veel anders op dan dat we op zoek gaan naar de ‘overlappende consensus’ (Rawls, zie verderop) over wat goed onderwijs inhoudt en welke gevolgen dat heeft voor het leerplan. Dat vergt conversatie⁵⁷: formeel en informeel, wetenschappelijk, literair of poëtisch, verbaal of beeldend|kunstzinnig, expliciet en stilzwijgend, en ook Kaffeeklatsch en roddel. Dat vraagt het schrijven, publiceren en lezen van teksten (via boeken, tijdschriften, kranten en via elektronische middelen), argumentatie, staven van feiten, voorstellen voor en verslagen van onderzoek. Daar komt van alles bij kijken: status, gezag en macht, al dan niet aandacht en erkenning krijgen. Conversatie kan zich afspelen in de geordende context van bijvoorbeeld vakverenigingen, beroepsverenigingen, politieke partijen, verzuiilde organisaties, werkgeversverbanden, vakbonden, pedagogische verenigingen, tegenbewegingen. Er zijn sociale omgangsvormen, geïnstitutionaliseerde gelegenheden, gewoontes, tradities, anekdotes, reputaties, roem, helden, blaam, antihelden, geschreven en ongeschreven spelregels, codes, provocaties, sociale wenselijkheden en onwenselijkheden, er speelt politieke correctheid, sociale uitsluiting, er zijn (valse) beschuldigingen, trucs, modes en hypes. Kortom, het is een hele hijs in de conversatie te komen, er aan deel te nemen, in de conversatie te blijven, de conversatie zinnig op gang te houden. Conversatie is vloeibaar en voorzover er grenzen zijn, zijn die vaag en verward.

Conversatie speelt zich vaak af in min of meer ongeordende kringen. Zo zou men de lezers van NRC Handelsblad, De Volkskrant en De Telegraaf kunnen zien als verschillende kringen, die elkaar overigens kunnen overlappen. Aan de conversatie over een onderwerp waaraan alleen De Volkskrant aandacht besteedt, of over de stukjes van een bepaalde vk-columnist, nemen lezers van alleen NRC H en De Telegraaf niet deel. Wie nooit naar Pauw & Witteman kijkt of nooit naar Knevel (met of zonder Van den Brink), plaatst zichzelf buiten bepaalde conversaties. Er vormen zich kringen en netwerken via blogs, via Hyves, via MSN, via LinkedIn, via Twitter, via wetenschappelijke conferenties, via recepties, via party's. Soms zijn kringen voor iedereen gemakkelijk toegankelijk, soms openen ze zich langzaam en met moeite,

57 cf. Klamer (2007 chapter 2); vele van de illustraties die Klamer geeft voor economie als conversatie («Economy is a Conversation or Better, a Bunch of Conversations») zijn hier veralgemeend

soms zijn ze gesloten voor wie niet aan bepaalde voorwaarden voldoet, soms zijn ze besloten en moet je ervoor worden gevraagd, ze kunnen zelfs geheim zijn.

5.5.1 *Commissive space*

Anthony Kelly (2006 p. 111f) introduceerde de notie ‘commissive space’, zijnde «a commitment to act in accordance with certain background assumptions». Hij stelt dat «science as it is enacted socially» betrekking heeft op zekere onderstellingen die gespecialiseerde conversatie in een peergroup mogelijk maken. Zonder conversatie zouden onderzoeksmethodologische proposities in boeken en artikelen slechts inkt op papier zijn.

Ook in het leerplandebat treft men *commissive spaces* aan, conversatiekringen die bepaalde uitgangspunten—*a set of commitments*—met elkaar delen. Heeft men bijvoorbeeld in één of meer van de hiervoor genoemde dilemma’s een bindende keuze gemaakt, dan is op basis van zulk commitment constructieve samenwerking mogelijk en kan men bijvoorbeeld voorstellen ontwikkelen en ontwerp opdrachten uitzetten. Problematisch wordt het dan echter te veralgemenen, dat wil hier zeggen de voorstellen en ontwerpen toepasselijk verklaren buiten de eigen kring. Maar een school of een groep van scholen of een team van leraren, kan zich bekennen tot bepaalde uitgangspunten en zich zo succesvol profileren.

5.5.2 *Conversatie als verzamelterm*

Wij zullen alle interactieve uitingen over het leerplan—zoals gesprek, debat, discussie, gedachtewisseling, overleg, dialoog, deliberatie, communicatie, beraadslaging—hier alle vatten onder de term ‘conversatie’.

Wie opvattingen ten beste geeft, bijvoorbeeld over de curriculum rationale, hoe het onderliggend leerplan eruit zou moeten zien, of over wat de kern is van de inhoud die alle leerlingen zich—ongeacht hun achtergrond—eigen zouden moeten maken, of over welke didactische aanpak gewenst is en over het recht van ouders om te kiezen voor de didactische aanpak van hun eigen voorkeur, enzovoorts, zit midden in de conversatie. Dat besef is niet per se een onverdeeld genoegen: het eenvoudig gelijk waarvan men overtuigd is, dreigt allicht ten onder te gaan in de kakofonie van gelijk die bij conversatie kan optreden. Toch heeft deze kakofonie een rol bij het zoeken naar overlapende consensus, omdat in de concurrentie van meningen duidelijk moet worden waar sprake is van onwankelbare overtuigingen, waarop men in principe een democratisch recht kan doen gelden, en op welke punten overeenstemming mogelijk is, het zij in inhoudelijke -, het zij in procedurele zin.

Aan het einde van de lijn staat de parlementaire besluitvorming, die de kwestie *for the time being* vastlegt. In het geval van de curriculum rationale, lijkt het essentieel dat in de formele besluitvorming—bij gewone of tweederde meerderheid—de rechten van minderheden worden gerespecteerd. Bovendien lijkt het aangewezen om in het parlementaire eindoordeel zich rekenschap te geven van de hele conversatie en niet alleen acht te slaan op het gerationaliseerde extract daarvan.

Conversatie is beweeglijk, men zou kunnen zeggen dialectisch:

- formele besluitvorming bevriest de conversatie op een bepaald punt
- dan wordt er overeenkomstig de genomen besluitvorming gewerkt
- vervolgens duiken niet voorziene problemen op, veranderen de maatschappelijke en wetenschappelijke inzichten; zo ontdooit de conversatie
- de conversatie op dit punt komt weer in alle hevigheid op gang, ...en
- wordt op een nieuw punt bevroren, enzovoort enzoverder.

5.5.3 Parrèsia in de polder

1 Over de polder

De vaderlandse overlegcultuur—die oude wortels heeft (Lendering 1998)—lijkt stevig verankerd in de samenleving. Deze «verbazingwekkende compromissenmachine (Voogd 2000 p. 343)» heeft keer op keer bewezen tot economisch voordeel te strekken, zo zelfs dat het ‘poldermodel’ korte tijd—aan het einde van de twintigste eeuw—wereldberoemd was en men het buitenland «poldermodellessen (Voogd 2000 p. 332)» ging geven. Waar de overlegcultuur niet in uitblinkt, is in het openlijk voeren van inhoudelijke discussie over normatieve kwesties (Imelman 1999 p. 128). Afwijkende opinies en gedrag worden gedoogd zolang de belangen van handel en nijverheid niet worden geschaad, maar over politiek en geloof kun je er vaak maar beter het zwijgen toe doen. Dat is ook min of meer het geval bij onderwijs, voorzover het gaat over de vraag wat de leerlingen moeten leren, —immers ook een normatieve kwestie.

We stuiten hier op een probleem. Zo-even is betoogd dat de maatschappelijke leerplanbeslissingen maatschappelijke conversatie van node hebben. Conversatie is nodig om op de rotonde van het leerplan voor te sorteren op de overige leerplanvragen—doelstellingen, didactiek & organisatie en toetsing & afsluiting. Daarvoor is overlappende consensus nodig: overeenstemming over de curriculum rationale, over de door allen gedeelde principes voor de inrichting van de eigenlijke leerplannen. De

vraag wordt dan: kan men in een democratische samenleving, die welhaast eindeloos pluraal is geworden, de overlappende consensus benoemen zonder openlijke discussie en zonder geïnteresseerd te zijn in tegenargumenten⁵⁸? De vraag stellen is haar beantwoorden.

2 Over *parrèsia*

De Atheense democratie kende *isègoria* (gelijk recht van spreken), *isonomia* (gelijke deelname van alle burgers aan de macht) en *parrèsia* (Foucault 2001 p. 18).

Wie *parrèsia* gebruikt geeft openhartig zijn⁵⁹ mening, verbergt noch verhult wat hij denkt, zegt alles wat in hem omgaat en spreekt zijn gedachten volledig en nauwkeurig uit, zodat zijn toehoorders in staat zijn precies te begrijpen wat hij denkt. Bovendien zegt hij datgene waarvan hij denkt dat het waar is. *Parrèsia* is niet zomaar wat zeggen, mensen naar de mond praten, zeggen wat het volk wil horen, vleien, gebruik maken van retorische kunstgrepen en opsmuk (Foucault 2001 p. 9ff). Wie *parrèsia* gebruikt «is altijd minder machtig dan degene met wie hij of zij spreekt. *Parrèsia* komt als het ware van ‘beneden’ en is ‘omhoog’ gericht. Daarom zouden de oude Grieken nooit zeggen dat een leraar of vader die een kind bekritiseert, *parrèsia* gebruikt. Maar wanneer een filosoof een tiran bekritiseert, een burger de meerderheid bekritiseert, een leerling zijn of haar leraar bekritiseert, dan kan het zijn dat zulke sprekers *parrèsia* gebruiken (Foucault 2001 p. 14)».

5.5.4 Overlappende consensus

Om overlappende consensus⁶⁰ te bereiken over de curriculum rationale, zou er een gedeelde en bekrachtigde opvatting moeten zijn over de leerplaninrichtingsprincipes, tussen redelijke maar aan elkaar tegengestelde duurzame overtuigingen van levens- en/of wereldbeschouwelijke aard. De stelling is te verdedigen dat zulke overeenstemming in Nederland bestond sinds de onderwijspacificatie van 1917. Dergelijke overeenstemming lijkt—hoewel zij langdurig kan zijn en constitutioneel verankerd—in principe altijd tijde-

58 Wieringen (2007 p. 77): «James Kennedy wijst er op dat overeenstemming over de algemene richting van de maatschappij in Nederland als uiterst belangrijk wordt gezien. Als er een nieuwe consensus tot stand is gekomen, is het erg moeilijk om nog kritiek te leveren. ‘Nederlanders blijken niet meer geïnteresseerd te zijn in tegenargumenten, zeker niet in de oude argumenten die horen bij de vorige consensus. Die zijn simpelweg ‘niet meer van deze tijd’. Het debat is gesloten, we zijn het weer allemaal met elkaar eens»

59 in de antieke Griekse samenleving was het vrouwen, vreemdelingen, slaven en kinderen niet toegestaan *parrèsia* te gebruiken (Foucault 2001 p. 145)

60 cf. Rawls: «An overlapping consensus is a consensus in which the same political conception of justice is endorsed by the reasonable, though opposing, religious, philosophical, and moral doctrines that gain a significant body of adherents and endure from one generation to the next. (2007 p. 267)»; zie ook Lehning (2006 p. 90ff)

lijk: een *modus vivendi*⁶¹ gedicteerd door de politieke krachtsverhoudingen, wapenstilstand eerder dan vrede. Hoe dan ook was de situatie gedurende langere tijd betrekkelijk stabiel en is daar de klad in gekomen. Niet langer schragen de denominatieve zuilen de overlappende consensus, de samenleving is ingewikkelder geworden, veel minder overzichtelijk dan tijdens het hoogtij van de verzuiling. We zien toenemende verscheidenheid en toenemend individualisme. Er is kortademigheid; de ene hype volgt de andere op. Het beeld van het politieke landschap kan snel wisselen, in de peilingen en bij verkiezingen. Er is veel onwennigheid en ongemak in de omgang met de muzelmannen, die opnieuw en ditmaal geheel anders⁶² een factor zijn geworden in het aanzienlijk gesecculariseerde christelijke Avondland.

Is het wel realistisch te denken dat er onder de huidige omstandigheden overlappende consensus over de curriculum rationale kan worden bereikt? Duidelijk lijkt dat het niet gemakkelijk zal zijn, maar er is—zoals we hiervoor zagen—eigenlijk geen redelijk alternatief. Daar komt bij dat het illusoir lijkt te denken dat de maatschappelijke onvrede over onderwijs en leerplan vanzelf wel zal wegebben, daarvoor is zij te aanhoudend. Ook fiere maar halve maatregelen zullen het tij wel niet kunnen keren. Er zit misschien niet zoveel anders op dan de beker *ad fundum* te ledigen en te trachten nieuwe palen te slaan waarop de overlappende consensus kan rusten, —stabiel, maar onderhoudsgevoelig en op de lange baan toch ook veranderlijk. Het kan helpen de kwestie behapbaar uiteen te leggen:

- zo liggen belangrijke uitgangspunten vast: universele verklaring en Europees handvest (zie begin van dit hoofdstuk)
- ook de grondwetstekst (die door interpretatie niet statisch maar dynamisch is - zie hoofdstuk 3) biedt concrete aangrijpingspunten
- de overlappende consensus beperken tot het noodzakelijke⁶³ minimum:
 - hoe definiëren we de noodzakelijke eenheid?
 - hoe expliciteren we de uit het niet-noodzakelijke voortvloeiende vrijheid?
 - hoe garanderen we de rechten van minderheden?

61 voor Rawls (2003 p. 195) is een *modus vivendi* nog geen overlappende consensus. In zijn visie focust de overlappende consensus op de politieke conceptie van—in casu—rechtvaardigheid, die zelf een morele conceptie is en die wordt bekrachtigd op morele gronden «that is, it includes conceptions of society and of citizens as persons, as well as principles of justice, and an account of the cooperative virtues through which those principles are embodied in human character and expressed in public life».

62 cf. slag bij Poitiers in 732, de kruistochten in de 11^e - 13^e eeuw, het beleg van Wenen in 1529 en 1686

63 cf. *In necessariis unitas, in non necessariis libertas, in utrisque caritas*—in het noodzakelijke eenheid, in het niet-noodzakelijke vrijheid, in beide liefde

- wie de overlappende consensus voor hun rekening nemen, hoeven dat niet om dezelfde redenen te doen; ieder kan de consensus zelf koppelen aan de eigen levens- of wereldbeschouwelijke overtuigingen c.q. aan die van de achterban
- redelijkheid van de meesten, —wie fundamentele rechten en vrijheden niet erkent, plaatst zichzelf buiten de orde.

Het is vermoedelijk ook nuttig een onderscheid te maken tussen de te bereiken consensus over de curriculum rationale—het onderliggend leerplan—en de te bereiken consensus over het landelijke kernleerplan. Als de onderliggende principes voor het inrichten van het leerplan helder zijn, is het ontwikkelen van het landelijke kernleerplan ten dele een zaak van leerplantechniek—van gebruik maken van de expertise van leraren, schoolvakdeskundigen en van pedagogen/onderwijskundigen, aan wie men kan vragen op basis van de curriculum rationale voorstellen uit te werken, leerlijnen en materialen te ontwerpen.

Deel van de curriculum rationele is ook overeenstemming over taken en rollen in de vier ressorten (zie hoofdstuk 3). Welke taken, rollen en verantwoordelijkheden vallen toe aan de staat, de school, de leraren, de ouders/de leerlingen? Past het bij de rol van de staat verantwoordelijk te zijn behalve voor het landelijke leerplan, ook voor ondersteuning via voorbeeldmatige uitwerkingen voor andere ressorten?

Elk van de ressorten kent zijn eigen besluitvorming: in het ressort van het landelijke leerplan beslist uiteindelijk het parlement, in het ressort van de school heeft het bestuur uiteindelijk het laatste woord, de besluitvorming in het ressort van de leerling/ouders is een particuliere aangelegenheid met als wettelijke grens de leeftijd van 18 jaar als de leerling juridisch volwassen wordt. De finale verantwoordelijkheden onverlet latend, hangt de kwaliteit—misschien zelfs de mogelijkheid—van de uiteindelijke besluitvorming vooral nauw samen met de kwaliteit van de conversatie die eraan is voorafgegaan. Die kwaliteit hangt waarschijnlijk niet zozeer af van de formele procedures—*gadgets* van de poldercultuur—maar hangt bovenal samen met de wijze waarop de plicht tot *parrèsia* is vervuld. Voor wie niet aanstonds onder de indruk is van een deontologisch argument—zoals in onze tijd velen (cf. Selbourne 1994, die hiertegen ten strijde trekt)—kan hieraan worden toegevoegd dat *parrèsia* een aangewezen middel is tegen tunnelvisie. En het vertonen van een tunnelvisie—achter je eigen vooroordeel aanlopen, eigen gelijk vinden in plaats van te speuren naar mogelijk ongelijk, desnoods het bewijs een handje helpen—is het verwijt dat de

commissie Parlementair onderzoek onderwijsvernieuwingen aan de achtervolgende bewindslieden maakt (2008 p. 130).

Voor betekenisvolle conversatie over het onderliggend leerplan is het enerzijds nodig dat het debat in openheid en vrijheid en met gebruik van parrèsia wordt gevoerd, anderzijds dat men zich—na openhartige discussie—compromisbereid richt op het realiseren van overlappende consensus. Het kan daarbij een voordeel zijn, te kunnen voortbouwen op de beste poldertradities. Enigszins contradictoir gezegd: het bereiken van overlappende consensus behoeft parrèsia in de polder.

5.6 Between the devil and the deep blue sea⁶⁴: Naar overeenstemming over het fundament

Wij zullen dit hoofdstuk eindigen met de lastige vraag hoe publieke overeenstemming over de curriculum rationale denkbaar is, daar waar—onvermijdelijk altijd—princiële verscheidenheid in het spel is, waar over het leerplan fundamenteel tegenstrijdige en tegenstrevende opvattingen en overtuigingen bestaan. Kwesties en dilemma's niettemin waarover toch een werkbare consensus zal moeten worden bereikt, omdat alleen daardoor de palen kunnen worden geslagen die de curriculum rationale—en als uitvloeisel daarvan het landelijke kernleerplan—zullen kunnen schragen.

Dat lijkt op het werk waartoe Sisyphus in de onderwereld werd veroordeeld. «The history of American education hardly can be said to support a consensus on aims, unless it is the whole of all aims ever seriously proposed (Walker & Soltis 1986 p. 69)». In Nederland lijkt de situatie niet anders.

Of de rotsblokken—na veel gezwoeg naar de top van de berg gerold—weer zullen terugrollen? Misschien niet als allen voldoende reden hebben de werkbare consensus te verwelkomen als het resultaat van een proces dat naar eer en billijkheid is verlopen. Bovendien in het besef—niet alleen principieel en zedelijk van aard—dat wie overtuigingen van anderen niet in hun waarde laat, vroeg of laat aan het gevaar bloot staat dat zijn eigen overtuigingen niet meer worden gerespecteerd.

64 «an idiom meaning you must choose between two undesirable situations (equivalent to “between a rock and a hard place”). Its original meaning may be that of a nautical reference citing the deep blue sea and a “devil”- a piece of wood or joint that is difficult to reach on a ship» (Wikipedia)

5.6.1 De lange adem van het leerplan

Onderwijs moet de nieuwe generatie kinderen toerusten voor hun leven als volwassenen.⁶⁵ Onderwijs is daarmee een onderneming op de lange termijn. Het duurt even voor leerlingen als volwassenen aan de samenleving—het bedrijfsleven inclus—gaan deelnemen. Een kind dat op de basisschool begint is pas veertien jaar later volwassen en is daarna misschien nog jaren in opleiding vooraleer het een beroep gaat uitoefenen. Als een beroeps- en opleidingsprofiel moet worden aangepast aan de veranderde omstandigheden, vraagt dat meestal enkele jaren: het eens worden over de richting van de veranderingen, een werkgroep of een commissie die de ideeën concretiseert, de uitwerking in leerplannen en studieprogramma's, de ontwikkeling van materialen. Als een leerling of student aan een opleiding begint duurt het minstens vier jaren voor zij of hij feitelijk in het beroep aan de slag gaat. Vanaf het moment dat de noodzaak tot verandering wordt vastgesteld, duurt het dus zeker zes jaar voordat leerlingen—opgeleid volgens het nieuwe profiel—op de arbeidsmarkt verschijnen; in een andere tijdrekening: er zijn zeker twee regeerperiodes mee gemoeid. En onderweg kan veel gebeuren, de veranderingen van de samenleving—en de conversatie daarover—gaan immers altijd door.

De commissie Parlementair onderzoek onderwijsvernieuwingen heeft haar eindrapport veelzeggend de titel "Tijd voor onderwijs" gegeven. De voorzitter van de Commissie zegt een steeds grotere voorstander te zijn van *slow politics*: «Het bewust inbouwen van onthaasting in politiek en beleid. De omloopsnelheid van onderwerpen, initiatieven, ingrepen in beleid lijkt alsmar toe te nemen. Deels een fenomeen van deze tijd, deels een teken van grote machteloosheid (Dijsselbloem 2008 p. 51)». In haar eindrapport constateert de commissie: «Bij de onderwijsvernieuwingen van de jaren negentig leek in de politiek wel een andere tijdschaal te gelden dan in het onderwijs. [...] Goed beleid en goed onderwijs vragen om tijd. Tijd voor een kritische analyse, tijd om uit te proberen, tijd om zorgvuldig in te voeren, tijd voor omscholing en tijd om zo nu en dan eens achterom te kijken. (Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen 2008 p. 7)».

5.6.2 Entr'acte

Even de tussenstand. We begonnen dit hoofdstuk met multimeesterschap over het leerplan, waarbij de focus werd gericht op maatschappelijke beslissingen. We kwamen te spreken over het onderliggend leerplan:

65 althans daar een belangrijke bijdrage aan leveren; dat is althans het hoofdbestanddeel van de taak van het onderwijs, dat leerlingen óók mede toerust voor het leven dat zij vandaag leven en bovendien óók toerust voor het vervolgonderwijs

de principes die ten grondslag liggen aan de eigenlijke leerplannen, de leerplaninrichtingsprincipes. Daarmee kwamen we in het hart van het leerplanspinnenweb terecht, als het ware op de rotonde waar de diverse leerplanverkeersstromen bij elkaar komen, voorsorteren en worden geleid naar de diverse avenues: wat moeten ze leren?, hoe leren ze dat? en hebben ze het geleerd? We hebben even naar de drukte op de rotonde gekeken en hebben ons vervolgens gericht op een tiental dilemma's die op de rotonde het verkeer kunnen ophouden en die voor files kunnen zorgen. Vervolgens hebben we ons bezig gehouden met de conversatie over het leerplan, met parrèsia en met de noodzaak om—bij zoveel fundamenteel en onverzoenbaar verschil—toch tot overlappende consensus te komen. Nu—*between the devil and the deep blue sea*—stellen we ons de vraag hoe overlappende consensus over het onderliggend leerplan denkbaar is. We zagen dat de lange adem van het leerplan lastig rijmt op de kortademige politiek, ook dat de Commissie parlementair onderzoek onderwijsvernieuwingen uit het verleden de les heeft getrokken dat er tijd moet zijn voor onderwijs; *slow politics* noemt de voorzitter van de Commissie dat. Kamer en regering hebben de conclusies van de Commissie onderschreven.

Voor wij terugkeren tot de hoofdlijn van dit hoofdstuk, door ons afrondend te buigen over de vraag hoe maatschappelijke overeenstemming denkbaar is over de curriculum rationale, zullen we eerst nog een excursie maken om meer context te krijgen; we richten onze aandacht nu op:

- de staat
- de democratie.

5.7 Over de staat

Allereerst proberen we wat meer vat te krijgen op het begrip 'de staat'. Dat is op zichzelf niet eens zo heel eenvoudig. Niet alleen zijn er in de loop der tijd uiteenlopende opvattingen over de staat gepubliceerd (Weber-Fas 2003), ook op de dag van vandaag bestaan er uiteenlopende en tegengestelde opvattingen. Dat is niet het gevolg van conceptuele inexactheid, eerder een teken van het feit dat er diverse en met elkaar conflicterende overtuigingen bestaan over wat goed is voor ons allemaal.

Behalve voor wie het anarchisme zijn toegedaan, zullen de meesten aangaarden dat een vorm van ordenend gezag nodig is om er geen dolle boel of erger van te maken. Zo is het voor Thomas Hobbes duidelijk «that during the time men live without a common power to keep them all in awe, they are in that condition which is called war; and such a war, as is of every man, against every man (1998 p. 84)». Vervolgens is dan de vraag hoe de macht

die de mensen ontzag moet inboezemen tot stand komt, stand kan houden en beperkt blijft tot het beoogde doel. De staat kunnen we begrijpen als een samenstel van instituties die verschillende functies vervullen: die territoriaal, economisch, pacificerend, en cultureel van aard zijn. Daarbij kan men denken aan (Farzin & Jordan 2008 p. 278ff):

- verdediging van het grondgebied
- vestigen van een rechts- en bestuursstelsel
- bescherming van particulier bezit
- de werking van markten mogelijk maken
- uitoefening van legitieme macht (indien nodig door gebruik te maken van het geweldsmonopolie)
- beslechting van conflicten
- het smeden van een nationale gemeenschap, die loyaal is aan de staat.

Om die functies te kunnen vervullen maakt de staat gebruik van instituties, dat wil zeggen van formele en informele regelende patronen, als programma's die door de samenleving aan het gedrag van individuen worden opgelegd (Berger & Berger 1978 p. 66). Institutionaliseren «kan omschreven worden als het fundamenteel-antropologische proces, waarin individuele menselijke handelingen worden geobjectiveerd tot vaste, min of meer normatieve handelingspatronen (gewoonten, mores, instituten), die als collectieve vormen kunnen blijven voortbestaan en als zodanig de individuele mens enerzijds dwingen om bepaalde handelingen op bepaalde wijzen te verrichten (bepaalde sociale rollen te spelen), hem anderzijds echter de voor zijn handelen onmisbare sociale stabiliteit en zekerheid (integratie) verschaffen» (Zijderveld 1974 p. 29f; zie ook Thurlings 1977 p. 119ff; Berger & Berger 1978 p. 71ff).

Voorbeelden (willekeurig) van instituties zijn: familie & gezin, grondwet, Nederlandse taal, bank- en verzekeringswezen, sociale zekerheid, ziekenhuis, gevangenis, bordeel, verhoudingen tussen de geslachten, idem tussen de generaties, idem tussen de diverse etnische of culturele minderheden, kerk, onderwijs, school, leraar, curriculum rationale, jeugdzorg, politieke partij, vakbond, marteling, mensenrechten.

De staat kan instituties formeel erkennen of bij wet regelen, — hij zal dan rechtsgevolgen verbinden aan het niet volgen van de regels. Als “fundamenteel-antropologisch proces” ontstaan, veranderen en verdwijnen instituties nagenoeg zonder expliciete organisatie (Zijderveld 1974 p. 32f). Zo kan ontinstitutionalisering optreden door bijvoorbeeld crises, schokkende gebeurtenissen, hevige bewegingen van de economische conjunctuur,

omslagen in de tijdgeest; mechanismen van cultuuroverdracht gaan dan kapot, rituelen verliezen hun bestaansrecht en de soepele toewijzing van posities in de bestaande orde stukt (Beus & Rooy 2009 p. 28).

De regelende patronen of normen worden nageleefd dankzij «sanctionering en internalisering (alias socialisering). Sanctionering is het mechanisme waarbij ego door alter wordt gestraft bij overtreding van de norm, en beloofd bij normconformisme. Socialisering is het mechanisme waarbij via de opvoeding het individu leert de naleving van de betreffende norm tot een persoonlijke behoefte te maken (Thurlings 1977 p.120)».

De opvattingen over hoe de staat zijn territoriale, economische, pacificerende en culturele functies moet opvatten verschillen enorm, —en bijgevolg ook de overtuigingen over welke instituties de staat zelf moet (of kan) regelen of moet overlaten aan—al naar gelang—de markt, het particulier initiatief, de onzichtbare hand, de sociale partners, het bedrijfsleven, het maatschappelijk middenveld, het onderwijsveld, de schoolbesturen, de schoolleiders, de leraren, de ouders, de leerlingen, de conclusies en aanbevelingen van de commissie Parlementair onderzoek onderwijsvernieuwingen.

Ter adstructie geven wij nu enkele illustraties van uiteenlopende opvattingen over de staat. Machiavelli bestudeerde de staat als een empiricus *avant la lettre* (Thurlings 1977 p. 74). Hij beschrijft hoe de staatsraison van de succesvolle vorst eist dat hij doelrationeel handelt teneinde macht te verwerven en te behouden. Zo moet de succesvolle heerser de indruk weten te wekken dat hij mild, trouw, redelijk, menselijk en godvrezend is, maar lijdt hij schade als hij die eigenschappen daadwerkelijk bezit en praktiseert (Weber-Fas 2003 p.5). Voor Hegel is de staat de hoogste vorm van de objectieve geest, de «Wirklichkeit der sittlichen Idee», «der erscheinende Gott» (Weber-Fas p. 249). Voor Marx is de staat het instrument van de heersende klasse, de rechtsvorm van de uitbuiting van het proletariaat (Weber-Fas 2003 p. 271). In de vertaling van Henriëtte Roland Holst van “De Internationale” heet het dan ook: «De staat verdrukt, de wet is logen/ De rijkzaam leeft zelfzuchtig voort/Tot ‘t merg wordt d’arme uitgezogen/En zijn recht is een ijdel woord». Adam Smith (1776) meent dat de staat scholen niet moet subsidiëren want dat «heeft noodzakelijkerwijs tot gevolg dat de noodzaak tot toewijding voor docenten in mindere of meerdere mate vermindert, vooral als zij door hun salaris in hun levensonderhoud voorzien. Want in dat geval ontlenen zij hun levensonderhoud onmiskenbaar aan een fonds dat volledig losstaat van hun succes en reputatie in het beroep dat zij uitoefenen (In: Offermans 2000 p. 423)».

Voor Locke (2002) zijn mensen «by nature all free, equal, and independent, no one can be put out of this estate, and subjected to the political power of another, without his own consent. The only way whereby any one divests himself of his natural liberty and puts on the bonds of civil society is by agreeing with other men to join and unite into a community for their comfortable, safe, and peaceable living one amongst another, in a secure enjoyment of their properties, and a greater security against any that are not of it (p. 44)». Zowel de Amerikaanse onafhankelijkheidsverklaring (1776) als de Franse revolutie (1789) zijn door hem geïnspireerd (Weber-Fas 2003 p. 85). In de Amerikaanse onafhankelijkheidsverklaring schreef Jefferson: «We hold these truths to be self-evident, that all men are created equal, that they are endowed by their creator with certain inalienable rights, that among these are life, liberty and the pursuit of happiness⁶⁶. That to secure these rights, governments are instituted among men, deriving their just powers from the consent of the governed (Mapp 1989 p. 111)». Evenzogoed was Jefferson levenslang slavenhouder; al probeerde hij in de onafhankelijkheidsverklaring een veroordeling van de slavernij op te nemen, «but slaveholders from the Deep South and slavetraders from New England defeated him (Mapp 1989 p. 40)». Na een lang en tragisch proces (Schulte Nordholt 1956) is—232 jaar na de onafhankelijkheidsverklaring—in 2008 in de Verenigde Staten het emancipatieproces van ‘all men created equal’ tot een voorlopig hoogtepunt gekomen als een halfzwarte man tot president wordt gekozen.

De *Universele verklaring voor de rechten van de mens* is nog maar zestig jaar jong. Hoewel door vrijwel alle landen onderschreven, kan het wijs zijn oog te hebben voor daarmee verbonden emancipatieprocessen op diverse plekken in de wereld. In ieder geval eist ‘het oosten’ die ruimte bij monde van Mahbubani (2008) op; hij voorziet oosterse renaissances (*rebirths*): processen waarbij bijvoorbeeld India en China hun eigen culturele worteling herontdekken en herwaarderen. Het is niet gezegd dat deze processen zullen uitmonden in een exacte kopie van de westerse ontwikkelingsgang. Volgens John Gray is de meest fundamentele fout die we kunnen maken, te denken dat, als we ‘het oosten’ maar de tijd geven, het zich zal ontwikkelen zoals wij, en vrijheid en mensenrechten zal omhelzen (in ‘Tegenlicht’, vPRO, 28 april 2008).

Rond de eeuwwende van 1900 (Romein 1976 p. 352ff) is er internationaal—althans in het Westen—sprake van wederzijdse doordringing van staat en maatschappij. De staat—die zich tot dan toe had beperkt tot

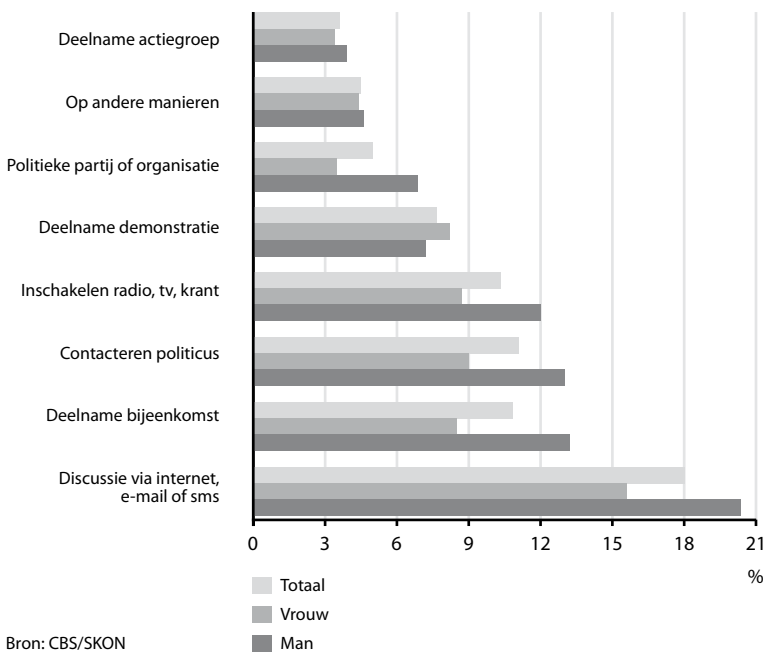
66 in de achttiende eeuw is *geluk* een onderwerp voor talloze schrijvers in vele talen (Hazard 1993 p. 38ff).

buitenlandse betrekkingen, leger en vloot, politie en rechtspraak—dringt op tal van terreinen de maatschappij binnen. De staat bijvoorbeeld heeft postkantoren, vervoersbedrijven, regelt de geldcirculatie, controleert maten en gewichten, legt straten en wegen aan, houdt ze schoon en herstelt ze, heeft musea, parken, bibliotheken, concertzalen, markten, slachthuizen, brandspuiten, vuurtorens, loodsdiensden, veerboten, reddings- en sleepboten, begraafplaatsen, bad- en wasinrichtingen, vijvers, havens, pieren, werven, ziekenhuizen, gasbedrijven, woningen en scholen, en voert leerplicht in. Sommige waarnemers uit die tijd—die het volstreckte individualisme van het economisch liberalisme te gronde zien gaan—schamperen dat de staat door steeds meer armenzorg van de kerken over te nemen, nu ook al de kerkelijke rol van middelaar tussen mens en heil heeft overgenomen. Staatsinterventie gaf een kettingreactie, elke nieuwe ingreep dwong tot een volgende. Dit toenemen en tegelijk onpersoonlijk worden van de staatsmacht heeft men in de tijd zelf al de naam bureaucrativering gegeven. Ambtenaren treden op als meesters in plaats van als dienaren van het publiek. De specialist komt op, de ‘apparaatmens’; er ontstaat een hiërarchie van ambtenaren, ieder expert op zijn eigen terrein en dus: bureaucraat. Het verschijnsel bureaucrativering blijft overigens niet beperkt tot de staat, het treedt ook op in de bedrijven. De onweerstaanbare drang tot rationele organisatie heeft in eerste instantie tot industrialisering geleid en de massa getroffen, in tweede instantie tot bureaucrativering en de bovenlagen der bevolking.

5.8 De problematische democratie

Het functioneren van de staat, de democratie en de politiek, geeft in onze dagen menigeen aanleiding de stormbal te hijsen. Een illustere tental auteurs—veelal hooggeleerd—beschrijft in felle kleuren de tien plagen van de staat (Ankersmit & Klinkers 2008) en de gelouterde eclecticische wetenschapper Van Doorn geeft zijn zwanenzang de titel “Herfsttij der democratie” (2009 p. 475ff). De politieke partijen zijn van slag, want het kiezerscorps is wispelturig, kiest naar politieke dagkoers, en dreigt telkens weer een populist aan een aantal Kamerzetels te helpen dat met geen *cordon sanitaire* is te negeren. Vooraleer we de lijn van dit hoofdstuk afrondend kunnen oppakken, valt er niet aan te ontkomen de problemen van de democratie aan te stippen. We moeten immers proberen antwoord te vinden op de vraag hoe maatschappelijke, en ipso facto ook politieke en democratische, overeenstemming mogelijk is over het leerplan, in het bijzonder over de curriculum rationale.

De politiek heeft een dubieuze reputatie. En net als de prestaties van de leerlingen, aan de stamtafel heerst de opvatting dat het ieder jaar minder wordt. Perspectivische vertekening zal daarbij wel een rol spelen: wat dichtbij is lijkt groter en omgekeerd lijken de kwalen van de politiek van vroeger kleiner. Hoe dan ook is er in de samenleving vrij algemeen sprake van onvrede en cynisme over—het functioneren van—de democratie (CBS 2008a; 2008b). Niettemin is een derde van de bevolking politiek actief. Daarbij springt het relatieve belang in het oog dat de elektronische middelen in de publieke conversatie hebben:



Figuur 11: Manieren om invloed uit te oefenen op politici of overheid in een periode van vijf jaar naar geslacht, 2006

Ook de politiek zelf is kritisch over het functioneren van de politiek. Zo legt de Commissie parlementair onderzoek onderwijsvernieuwingen onbewimpeld de vinger bij het falen van de staat, die zijn kerntaak—het zeker stellen van deugdelijk onderwijs—ernstig heeft verwaarloosd. Meer in het algemeen en verder strekkend stellen de auteurs van de tien plagen: «Ons grootste politieke probleem en onze grootste politieke uitdaging is niet,

zoals in het verleden, een of andere maatschappelijke misstand, maar een verdwaalde overheid die in het duister tast over de aard en omvang van haar taken en over hoe die ten uitvoer te brengen. Het instituut dat onze collectieve wil belichaamt, is zijn kompas kwijtgeraakt en is daarmee, zoals dat in Vlaanderen zo treffend gezegd wordt, het noorden kwijt. Het is niet minder dan dat (Ankersmit & Klinkers 2008 p. 239)». Hun bundel besluitend stellen zij: «Onze uittocht uit het Egypte van de tien plagen leidt daarom alleen maar naar een betere politieke toekomst, wanneer wij erin slagen staat en burger, publiek en privaat, weer uit elkaar te trekken (p. 246)».

Inderdaad, daar stopte ons verhaal over de staat, op het punt waar rond de eeuwwende van 1900, staat en maatschappij elkaar wederzijds doordringen. Zoals te begrijpen valt, hadden de negentiende-eeuwse liberalen daar moeite mee. «Als goed-burgerlijke elite zagen zij de natie als een geordende gemeenschap waar vrijheid heerste maar ook plichtsbesef en eendracht. De opkomst van militante confessionele en socialistische formaties, met hun eigen interpretatie van vrijheid, schiep in liberale kring een vrees voor politieke en maatschappelijke desintegratie, beantwoord met het streven naar een nationaal reveil dat weinig minder was dan een herformulering van de vaderlandse identiteit (Doorn 2009 p. 476)». De tegenstellingen werden in 1917 gepacificeerd door de invoering van het algemeen kiesrecht, «maar het democratisch stelsel als zodanig bleef ook nadien omstreden, werd in ieder geval tot een defensieve opstellingen gedwongen (Doorn 2009 p. 477)». Na de tweede wereldoorlog worden de *virtues of democracy* herontdekt en gecombineerd met het al vooroorlogs ontwikkelde plansocialistisch initiatief. De liberale grondwettelijke vrijheden werden aangevuld met sociale rechten, in tijden van formidabele economische groei en stabiele rooms-rode kabinetten.

In de jaren 1960 en 1970 lopen de tegenstellingen weer hoog op; instituties als de zuilen, de overlegeconomie, de verzorgingsstaat en de parlementaire democratie eroderen. In de jaren 1980—als de economische problemen hoog zijn opgelopen—volgt een trendbreuk in het proces van osmose tussen staat en maatschappij: niet staatsbemoeienis maar marktwerking wordt het parool. «De gevolgen van deze al zo lang geambieerde wraak van de economie op de staat waren ingrijpend. Terwijl de staat gedurende lange tijd had weten door te dringen in de economische sfeer, penetreerden nu economische initiatieven in het overheidsdomein (Doorn 2009 p. 492)». De staat begint «aan een reis, die beoogde uit te komen bij *minder* interventies, *minder* regulering en meer effectiviteit (Leeuw 2008 p. 3)». Het jargon is privatisering, verzelfstandiging, marktwerking, deregulering, min-

der wetten en 'beleiden' en meer wetgevingskwaliteit, minder lastendruk, minder ambtenaren en minder organisaties. Deze reis wordt voortgezet in de jaren 1990, dan gepaard gaande met de 'ideologisch onderkoeling'⁶⁷ van de paarse kabinetten. Er heerste een betrekkelijke rust, waarvan Fortuijn in 2001 liet zien dat die slechts een schijngestalte was.

Wat is er aan de hand? In uiterst kort bestek en verre van volledig proberen we hieronder enkele problemen aan te duiden:

- In de moderne tijd is democratie—anders dan de klassieke Atheense—altijd begrepen als representatieve democratie: een kleine minderheid, gekozen door een meerderheid van de bevolking, heeft de macht. «Democratie is primair een selectiesysteem dat politieke elites voortbrengt (Doorn 2009 p. 475)». Deze representatieve democratie staat onder druk.
- Representatie is door de drastische individualisering aanmerkelijk ingewikkelder geworden: «Zestien miljoen gespleten individualisten zijn veel moeilijker te representeren dan twee klassen of drie zuilen (Beus 2001 p.24)».
- Door de individualisering is «de capaciteit van onze democratische partijen om urgente maatschappelijke vraagstukken ideologisch te benoemen en organisatorisch te lijf te gaan (Doorn 2009 p. 479)» ernstig verzwakt. Bovendien: het migratievraagstuk, maar ook het milieuvraagstuk loopt dwars door de politieke scheidslijnen—die eind negentiende-eeuws zijn—heen (Scheffer 2009).
- «Doorslaggevend was in deze hele individualiseringsbeweging de informatierevolutie [...] De 'welingelichte kringen' van weleer zijn een massapubliek geworden dat beschikt over een zodanig ruime kans zich te informeren dat de cruciaal belangrijke bron van sociale ongelijkheid die altijd in de toegankelijkheid van informatie heeft gelegen, grotendeels lijkt te zijn drooggelegd. Daarmee raken we aan het meest fundamentele gevolg van het totale individualiseringsproces: de gedwongen abdicatie van de vele maatschappelijke elites, gezagsdragers en kennis-specialisten (Doorn 2009 p. 507)». Wie hun gezag ontleen aan hun rol als drager van normen en waarden—zoals ouders, leraren, kerkelijke, politieke en bestuurlijke gezagsdragers—staan aan het hoofd van een 'onderhandelingshuishouding' met uitkomsten die op geven en nemen berusten.
- Door de abdicatie van de gezagdragende elites—en van de media—zijn de filters weggefallen die een matigende werking hadden op «de

67 term van Piet de Rooy, aangehaald in Doorn 2009 p. 479

vloed van willekeurige oprispingen en opwindende maar zinloze praat die dagelijks wordt geproduceerd (Doorn 2009 p. 514)».

- Samenhangend met de hierboven genoemde problemen, voelt de burger zich vaak niet of nauwelijks vertegenwoordigd; niet door politici en ook niet door andere gezagsdragers. Dat bemoeilijkt de poldertraditie waarin aan de top overeenstemming kan worden bereikt over oplossingen voor problemen, die dan vervolgens top-down van draagvlak worden voorzien, —mede op basis van een inschatting vooraf van het gevoel van de achterban.

Onze democratie is een *toeschouwersdemocratie* aan het worden, vertoont er althans trekken van. «Volgens de Franse politieke filosoof Bernard Manin ondergaat de representatieve democratie een gedaanteverwisseling, tegen de achtergrond van individualisering (verzwakking van arbeidsintensieve collectieve actie), schaalvergroting en internationalisering, en de verandering van openbaarheid (commercialisering van televisie, nieuwe digitale media). In de negentiende eeuw was er de heerschappij der notabelen in de parlementaire democratie. In de twintigste eeuw was er de heerschappij der partijbureaucraten in de partijdemocratie. In de nieuwe eeuw komt een heerschappij van campagnevoerders op binnen een toeschouwersdemocratie (Beus 2006 p. 9)».

Het meningenspel in dit denkbeeldige theater speelt zich af in de openbare ruimte en wordt enkel opgevoerd als de televisiecamera's draaien, subsidiair ook wel voor microfoon of pen van andere media. Op het podium staan de politici; burgers geven blijk van hun goed- of afkeuring door applaus, boegeroep of soeverein zwijgen. De regie is in handen van draaigeleerden—*spin doctors*—, communicatie- en public relationsexperts, media-experts bovenal, waarover de partijen beschikken en die in de plaats zijn gekomen van de oude politieke activisten en partijbureaucraten. Hoe prominenter de politicus en hoe groter de partij, des te intensiever wordt hij begeleid door draaigeleerden. Zij weten als geen ander—en doordringen politici daarvan—dat het spel om de politicus als persoon draait en dat door één verkeerd woord de hele voorstelling in het water valt. Gepersonaliseerde politiek vergt politiek gladgeslepen personen, die dus vakkundig gepolijst moeten worden. In het tegenspel dat de media bieden, worden journalisten meer en meer de onmisbare bemiddelaar tussen politiek en publiek, —vaak de spreekbuis van het publiek, daarbij ondersteund door opinieonderzoek; de intermediaire functie van de volksvertegenwoordiger is daarbij in de schaduw komen te staan (cf. Doorn 2009 p. 449ff, 512; Beus 2001, 2006).

De Beus (2006 p. 9f) noemt vier beginselen van de toeschouwersdemocratie:

- personalisering van de steun in de politiek
- lossen van het mandaat, en, wellicht, van de politieke instemming en het maatschappelijk verdrag
- groei en differentiatie van publiciteit, mediakritiek, en constant toezicht op de overheid door sociale krachten in de openbare sfeer
- permanente en horizontale campagnevoering door gezagsdragers zelf en door degenen die opposeren tegen gezagsdragers.

Duidelijk is dat onze democratie in beweging is. Duidelijk is ook dat de representatieve democratie wordt aangevuld door wat we hiervoor toeschouwersdemocratie hebben genoemd. «Van enige afstand bekeken is het niet moeilijk een nieuwe machtsstructuur te zien ontstaan, berustend op het samenspel tussen een aantal journalisten en columnisten enerzijds en individuele politici en politieke activisten anderzijds, een politiek-publicitair complex [...] Alle betrokkenen hebben hetzelfde belang: met prikkelende meningen het grote publiek bedienen (Doorn 2009 p. 513)».

We zagen dat de wederzijdse doordringing van staat en maatschappij alom aan herbezinning toe is, —misschien wel de enige manier voor onze uittocht uit “het Egypte van de tien plagen”. Dat is ook bij onderwijs het geval. De ontvlechting van staat en burger en van publiek en privaat zou wel eens een kernpunt kunnen zijn bij het zoeken naar overeenstemming over het leerplan: duidelijke eigenstandige publieke verantwoordelijkheid van de politiek voor het algemeen belang, tot uitdrukking komend in de leerplaninrichtingsprincipes—de curriculum rationale—en in het landelijke leerplan, tegenover gedeelde of onbewimpeld particularistische verantwoordelijkheid voor de leerplannen van leerlingen, leraren, scholen, met invloed daarop van bedrijfsleven, vervolgonderwijs, de onmiddellijke maatschappelijke omgeving. In de woorden van hoofdstuk 3: afbakening van de taken en rollen in de onderscheiden ressorten van leerplan/-ontwikkeling. En omdat onderwijs een maatschappelijk noch een politiek eiland is, moeten we er rekening mee houden dat de oplossing van ons niet-geïsoleerde onderwijsprobleem op de een of andere manier in de pas zal moeten lopen met de algemene politieke en maatschappelijke ontwikkelingen en dus tijd zal kosten. Het heeft al met al weinig betekenis ons naar oplossingen te haasten; *jumping to solutions* houdt in, een probleem niet analyseren in zijn oorzakelijk complex, de oorzaken niet elimineren, maar onverhoeds beginnen aan oplossingen (Klinkers 2008 p. 230).

5.9 Consensus, publieke conversatie en publieke redelijkheid

*Revenons à nos moutons*⁶⁸. Wij vragen ons af hoe maatschappelijke overeenstemming over de curriculum rationale denkbaar is, en in het verlengde daarvan overeenstemming over het communale (kern)leerplan.

Duurzame overlappende consensus, zodanig dat de curriculum rationale kan worden ontwikkeld met instemming van in principe alle—redelijke⁶⁹—burgers, moet steunen op gedeelde politieke—niet op zedelijke—waarden (Lehning 2006 p. 85ff), zoals:

- we treffen onszelf eenvoudigweg aan in een bepaalde politiek-maatschappelijke situatie op een bepaald moment in de geschiedenis (Rawls 2003 p. 4)
- er is hier gewetensvrijheid; ieder heeft recht op zijn of haar overtuigingen en op het opvoeden van zijn of haar kinderen in die geest
- scholen respecteren de overtuigingen van de ouders
- er is hier democratie; de democratische waarden⁷⁰ worden door allen onderschreven, bovendien worden ze op school onderwezen; democratie geeft de burger niet alleen rechten maar ook plichten (Selbourne 1994 p 222ff)
- vreedzaam samenleven kan alleen bij respect voor andere levens- en wereldbeschouwelijke en godsdienstige overtuigingen, respect ook voor wat anderen beweegt; deze tolerantie in de openbare ruimte wordt op school onderwezen.

Het gaat hier om essentiële politieke waarden zonder welke overeenstemming over het onderliggend leerplan slecht denkbaar is. Deze politieke waarden zijn constituerend voor het proces dat tot overlappende consensus over de leerplaninrichtingsprincipes moet leiden. In dat proces—zo goed als in het proces dat tot vaststelling moet leiden van de constitutieve politieke waarden—is publieke redelijkheid⁷¹ geboden. Dat wil zeggen dat

68 «laten wij tot onze schapen terugkeren: laten wij tot ons eerste onderwerp van gesprek terugkeren (Van Dale 2005)»

69 wie zijn eigen doelen—voortkomend uit welke overtuiging ook—zondanig absoluut neemt dat ze met alle middelen moeten worden doorgezet, wie op geen enkele wijze wil inschikken ter wille van het vreedzaam samenleven, plaatst zichzelf buiten de orde en de buiten de publieke politieke waarden

70 Schuyt spreekt van *democratische deugden*, zoals een actieve bijdrage leveren aan de samenleving, openstaan voor meerstemmigheid, het niet onderdrukken van een afwijkende mening, het ontwikkelen van een goed gevoel voor verhoudingen, voor hoofd- en bijzaken, voor fair play, burgermoed: het opkomen voor andermans rechten wanneer die op onrechtvaardige wijze grof worden geschonden (2006-b p. 49ff)

71 cf. Rawls: «In sum, public reason is the form of reasoning appropriate to equal citizens who as a corporate body impose rules on one another backed by sanctions of state power. As we

men in de publieke ruimte gehouden is—zo lang mogelijk—te blijven argumenteren, anders uitgedrukt: men de plicht heeft *parrèsia* te gebruiken; door redeneren en argumenteren voor anderen inzichtelijk proberen te maken wat je beweegt. Met een beroep op de gedeelde politieke waarden anderen ervan proberen te overtuigen dat het redelijk is te vragen jouw afwijkende overtuiging op dit punt te respecteren (Rawls 2003 p. 27)».

Conversatie in de openbare ruimte is nodig om voor deze en dergelijke uitgangspunten begrip en brede steun in de samenleving te verwerven en te bestendigen. Daarbij lijkt het van het belang te bezien hoe men positief kan inspelen op het politiek-publicitair complex. En hoe men brede participatie in de maatschappelijke conversatie kan bewerkstelligen, mede door van de inzet van elektronische middelen (cf. figuur 11).

In de openbare ruimte mag men een beroep doen op publieke redelijkheid, dat wil zeggen dat bij de conversatie in de openbare ruimte de hierboven genoemde politieke waarden de norm zijn.

5.10 Sluier van onwetendheid

Wij kunnen het onderliggend leerplan opvatten als een stelsel van billijke afspraken die gemaakt zijn tussen vrije en gelijke personen (cf. Rawls 2003 p. 14ff). Hoe komen vrije en gelijke burgers tot afspraken die zij billijk vinden? Zij zijn het immers niet eens over een gemeenschappelijke morele autoriteit—een heilige tekst bijvoorbeeld of een moreel Esperanto (Cliteur 2007)—en evenmin over een gemeenschappelijke morele ordening van de grondrechten, zoals: gaat het antidiscrimatieverbod nu vóór op de godsdienstvrijheid of andersom?

Het startpunt van redeneren is dat we in onze democratie de burgers beschouwen als vrije en gelijke morele personen, die begiftigd zijn met het vermogen redelijk en rationeel⁷² te handelen en die recht hebben op

have said, shared guidelines for inquiry and methods of reasoning make that reason public, while freedom of speech and thought in a constitutional regime make that reason free. By contrast, nonpublic reason is the reason appropriate to individuals and associations within society: it guides how they quite properly deliberate in making their personal and associational decisions (2003 p. 92)».

72 het onderscheid dat Rawls maakt tussen 'redelijk' en 'rationeel' wordt door Lehning (2006 p. 28) als volgt samengevat: «Ieder individu heeft twee morele vermogens: de capaciteit om redelijk te denken en te handelen en die om rationeel te denken en te handelen. Het redelijke is het vermogen dat morele individuen bezitten tot een rechtvaardigheidsgevoel over wat billijke afspraken zijn voor samenwerking. Het rationele is het vermogen van morele individuen om hun eigen idee van het goede leven te omschrijven en eventueel te herzien. Het zijn deze morele vermogens die de basis vormen voor morele gelijkheid oftewel gelijkwaardigheid tussen mensen. Iedere persoon heeft een aantal onaantastbare rechten en kan aanspraak maken op gelijk respect en gelijke aandacht, op grond van het feit dat eenieder deze vermogens bezit».

gelijk respect en gelijke behandeling bij de bepaling van het onderliggend leerplan (cf. Rawls 2006 p. 536ff). Deze burgers hebben allemaal hun eigen opvattingen over wat goed onderwijs is, maar kunnen dat onderwijs niet meer zelf vormgeven in het primaire milieu⁷³, —de maatschappij is daarvoor te ingewikkeld geworden en heeft leerplicht ingevoerd. Hoe komen ze tot consensus over het onderliggend leerplan, die billijk is jegens al die verschillende, legitieme opvattingen over goed onderwijs? En hoe voorkomen ze dat sommigen—al dan niet met goede bedoelingen—hun particuliere opvattingen of belangen weten door te zetten?

Laten we ons daartoe—tot een dergelijk gedachte-experiment nodigt Rawls uit in zijn theorie van rechtvaardigheid (2006)—indenken in de hypothetische situatie dat we in de gelegenheid zijn geheel opnieuw het onderliggend leerplan te bepalen. We stellen ons voor dat we in deze “initiële situatie (Rawls (2007 p. 17ff)⁷⁴” geen wetenschap hebben van de spelingen van de fortuin, van de omstandigheden in ons leven waar we geen invloed op hebben, die onze verdienste noch onze fout zijn. Zo weten we niet welke plaats we in de samenleving innemen, welke talenten we hebben, noch of we arm zijn of rijk. We dragen—in deze puur hypothetische situatie—de “sluier van onwetendheid⁷⁵”, die moet bevorderen dat bij de opstelling van het onderliggend leerplan geen leerling wordt bevoordeeld of benadeeld door de grilligheid van het lot of door de toevalligheid van de sociale positie en omstandigheden van zijn ouders, noch door de in het bestaande onderliggend leerplan gestolde gewoonten en machtsverhoudingen.

De sluier van onwetendheid is op te vatten als een regel die bepaalt welke argumenten toelaatbaar zijn. Concreet, bij het zoeken naar overlapende consensus over het onderliggend leerplan mogen de toevalligheden van het leven geen rol spelen, zodat men moet abstraheren van:

- verschillen in ras, etnische groep en geslacht
- levensbeschouwelijke of godsdienstige overtuigingen
- ‘onverdiende’ verschillen in maatschappelijke omstandigheden waarin mensen verkeren
- verschillen in begaafdheid die mensen ‘van nature’ hebben meegekregen
- goede of slechte lichamelijke constitutie van mensen.

73 cf. Imelman, die hier spreekt van «een pedagogisch tekort» (1999 p. 126)

74 Rawls gebruikt ook de term ‘the original position’ (2006 p. 153ff)

75 the veil of ignorance (Rawls 2006 p. 59 en p. 168ff; zie ook Lehning 2006 p. 32)

Deze regel dwingt de gesprekspartners in andermans schoenen te gaan staan en dient ertoe te voorkomen dat iemand zijn diepste overtuiging op moet geven.

Als de curriculum rationale is geformuleerd gaat de sluier af. Als op basis van de inrichtingsprincipes de eigenlijke leerplannen worden ontwikkeld, hebben de onverzoenlijke standpunten weer ruimte om tegenstrevend te zijn en zijn bijvoorbeeld argumenten die samenhangen met eigen (groeps) belang toelaatbaar, —vanzelfsprekend mits ieder zich voegt naar de bereikte overeenstemming.

«Consensus is een middel, geen doel. Een levendige, scherpe overlegcultuur kan ook niet zonder periodes van fundamenteel conflict. De kunst is om niet in zo'n conflictsituatie vastgeketend te raken. (Alexander Rinnooy Kan, bij diens aantreden als SER-voorzitter, in NRCH van 25 augustus 2006)». De gedachteconstructie van de hypothetische initiële situatie en de sluier van onwetendheid, biedt een mogelijkheid niet vast te lopen in de onverzoenlijke overtuigingen en een basis te vinden—de curriculum rationale—die een lange adem heeft en dus duurzaam kan zijn.

5.11 Besluit

Wat wij tot dusver hebben geprobeerd is een aanzet te geven tot een denkraam, dat behulpzaam kan zijn bij het analyseren van de maatschappelijke invloed op het leerplan. Zo kwamen we problemen op het spoor in hun 'oorzakelijk complex'. Alleen de samenleving zelf—haar voormannen en voorvrouwen—kan het proces beginnen dat oorzaken elimineert en dat toewerkt naar door haar gewenste oplossingen die mede via de politiek tot stand komen. Wij zullen hier dan ook de verleiding van *jumping to solutions* weerstaan.

Het is wellicht goed ons—nogmaals—te realiseren dat we in dit hoofdstuk bij de analyse en mogelijke oplossingen van de leerplanproblemen ervan zijn uitgegaan dat redelijkheid en rationaliteit nodig zijn om er als samenleving uit te komen. Dat is geen rationaliteit die absolutistisch of totalitair (Drucker 2004 p. 29ff) is en die evenmin berust op de idee dat—onverzoenlijke—tegenstellingen bij voorbaat moeten worden opgelost. Integendeel: we beschouwen de democratische rechtsstaat «als een origineel en uiterst slim systeem van tegenbindingen, dat wil zeggen als een systeem waar tegenstellingen en conflicten van allerhande aard (belangen-tegenstellingen, ideologische tegenstellingen) worden erkend en niet op voorhand worden afgewezen of negatief worden beoordeeld. Wel zullen deze tegenstellingen nimmer mogen leiden tot destructieve vijandigheden

(Schuyt 2006a p. 113ff))». Dit systeem berust op vier sociale uitvindingen: de *steunberen van de samenleving* (Schuyt 2006a p. 120):

- het strafproces dat twistende partijen aan elkaar bindt in een symbolische ruimte
- de vrijheid van wetenschapsbeoefening met een gemeenschappelijk en symbolisch doel: dichter bij de waarheid komen
- religieuze tolerantie die verschillen kent, erkent en handhaaft, maar burgers ook laat delen in het geloof in de wettelijk beschermde vrijheid
- geweldloze politieke actie.

6

samenvattend en concluderend in stellingen

6.1 Inleiding

In dit hoofdstuk zetten we—samenvattend en concluderend in stellingen—enkele hoofdpunten betreffende de vraag naar meesterschap over het leerplan op een rij; daarbij bepalen wij ons tot de maatschappelijke invloed op het leerplan. In vergelijking met de voorafgaande hoofdstukken volgen we daarbij min of meer de omgekeerde weg. Het vertoog zoals ontvouwd in de eerste vijf hoofdstukken mondt uit in wat we noemden de curriculum rationale. Hieronder beginnen we juist met de curriculum rationale en volgen we de weg terug.

6.2 De curriculum rationale

- 1 De curriculum rationale—of het onderliggend leerplan—geeft maatschappelijke antwoorden op de vraag “*waartoe* moeten de leerlingen leren?”; in andere woorden: de curriculum rationale verwoordt de maatschappelijke desiderata, is gericht op wat de samenleving als geheel van het onderwijs inhoudelijk en didactisch verwacht
- 2 De maatschappelijke desiderata zijn het leidend beginsel bij het ontwerpen van onderwijs, dat wil zeggen dat leraren en onderwijsexperts zich ernaar richten bij het beantwoorden van de vragen *wat* en *hoe* de leerlingen zullen leren
- 3 Deliberatie met leraren en onderwijsexperts moet uitwijzen of de desiderata—professioneel gezien—uitvoerbaar zijn; indien de samenleving—ten slotte vertegenwoordigd door de staat—overtuigd is van de praktische onhaalbaarheid, worden de desiderata bijgesteld
- 4 In ons onderwijsstelsel is sprake van complementaire autonomie, die onder meer tot uitdrukking komt in curriculum autoriteit van de school; dat betekent dat de samenleving ook op lokaal niveau antwoorden geeft op de vraag “*waartoe* moeten de leerlingen leren?”; zo ontstaat een curriculum rationale op schoolniveau, die een *commissive space* creëert waarin school en omgeving bepaalde uitgangspunten delen en daarnaar handelen bij het lokaal ontwerpen of toesnijden van onderwijs

- 5 De curriculum rationale—beschouwd onder het aspect van institutionalisering—is een proces waarin informele en formele regelende patronen ontstaan: programma's die de samenleving aan het gedrag van individuen oplegt
- 6 De staat zal de curriculum rationale—voor zover overeenstemming daarover gewenst is en wordt bereikt—vastleggen in wet- en regelgeving; er bestaan derhalve ook antwoorden op de waartoe-vraag die niet door de staat zijn gesanctioneerd en die ruimte laten voor collectieve vrijheid tot binding op het niveau van de school en voor individuele vrijheid
- 7 De curriculum rationale wortelt in maatschappelijke conversatie, eens te meer is dat het geval bij informele regelende patronen; vaak blijft de conversatie vloeibaar en verward, zonder duidelijke conclusies
- 8 De door de staat geformaliseerde curriculum rationale zal aan werkingskracht winnen naar de mate waarin de maatschappelijke conversatie erin tot uitdrukking komt en er richting aan geeft
- 9 Zowel samenleving als onderwijs zullen het onderwijs als meer relevant beleven, als de curriculum rationale wordt neergelegd—niet versnipperd zoals nu het geval is, maar—in een afzonderlijke wet, met een horizon van bijvoorbeeld tien jaar

6.3 Ruimte en beperkingen in de curriculum rationale

- 1 De curriculum rationale is verbindend voor de instituties die curriculum autoriteit hebben: ouders, leerlingen, leraren, scholen, de staat; zij schept ruimte voor en legt beperkingen op aan, *wat* en *hoe* de leerlingen op school moeten leren
- 2 Ouders hebben principieel het recht hun kinderen op te voeden naar hun eigen overtuigingen en mogen van de school verlangen in het verlengde daarvan onderwijs te verzorgen
- 3 De ruimte en de beperkingen van de curriculum rationale berusten—in een op democratie en mensenrechten gebaseerde—samenleving, op in beginsel de instemming van allen; de ruimte die zij geeft en de beperkingen die zij oplegt, worden ingegeven door het algemene belang dat mensen vreedzaam samenleven
- 4 In de curriculum rationale worden de politieke waarden—als grondslag van publieke redelijkheid—bevestigd, die in de conversatie in de openbare ruimte als normen worden gehandhaafd

6.4 Maatschappelijke conversatie en publiek debat

- 1 In de samenleving is de conversatie over inhoud en didactiek van het onderwijs permanent; voor deze conversatie is het dienstig over plaatsen te beschikken waar men argumenten kan vinden voor keuzen die bij het leerplan een rol spelen, —topoi voor leerplan/-ontwikkeling
- 2 Waar conversatie een permanent en vloeiend proces is—zonder een duidelijk begin- en eindpunt—treedt toch bij gelegenheid kristallisatie op; bijvoorbeeld door de behoefte van de publieke opinie aan verandering, of de behoefte van de staat op een bepaald punt regelend op te treden
- 3 Een geschikt moment voor het organiseren van een maatschappelijk debat, als opmaat naar wet- en regelgeving, lijkt te zijn wanneer dergelijke kristallisatieprocessen optreden
- 4 Bij de inrichting van een maatschappelijk debat is procedurele helderheid allicht een vereiste; primair is echter dat de organiserende overheid er richting aan geeft door zich inhoudelijk uit te spreken en er daarbij blijk van geeft ingevoerd te zijn in de maatschappelijke conversatie, onverlet latend de plicht tot parrèsia van de deelnemers aan het debat

6.5 Overlappende consensus over de curriculum rationale

- 1 Het leerplan is een kwestie van lange adem; vele jaren verstrijken voor leerlingen als volwassenen deelnemen aan de samenleving—het bedrijfsleven inclusief—waarop het leerplan hen voorbereidt; beslissingen over de curriculum rationale verlangen duurzaamheid
- 2 De lange adem van het leerplan rijmt lastig op kortademige politiek; een duurzame curriculum rationale is het product van gelegenheidscoalities noch een optelsom die uitkomt bij de helft plus één; zij kan slechts berusten op overlappende consensus, die van de ene generatie overgaat op de andere
- 3 Nu de representatieve democratie door individualisering onder druk staat, de toeschouwersdemocratie in opkomst is, de gezagsdragende elites hebben geabdiceerd en het politiek-publicitair complex een machtsfactor van betekenis is, moet een curriculum rationale die duurzaam wil zijn, eens te meer wortelen in de maatschappelijke conversatie en daar richting aan geven
- 4 Om overlappende consensus te bereiken hebben we procedures nodig die duurzaamheid waarborgen; daarbij kunnen concepties als de “initiale situatie” en de “sluier van onwetendheid” ons te stade komen omdat

zij bevoordeling of benadeling van leerlingen door de grilligheid van het lot en door de toevalligheid van de sociale positie en omstandigheden van hun ouders verminderen

6.6 Curriculum autoriteit

- 1 Wij onderscheiden vier curriculum autoriteiten die—binnen een stelsel van complementaire autonomie—elk een eigen bevoegdheid hebben om over het leerplan transacties aan te gaan:
 - de leerlingen en/of hun ouders
 - (team van) leraren
 - de school
 - de staat
- 2 Leerplantransacties zijn een vehikel om uitdrukking en vorm te geven aan de pluraliteit in de samenleving; zo kunnen *commissive spaces* worden ingericht waarin min of meer gelijkgestemden leerplanarrangementen afspreken die geldigheid hebben in eigen toegewijde kring
- 3 Curriculum autoriteit anders dan van de staat, vloeit voort uit de curriculum rationale en krijgt stevigheid door op het landelijke leerplan het spaarzaamheidsprincipe toe te passen; vervolgens door spaarzaamheid te betrachten bij het leerplan van de school en van de leraar

6.7 Belanghebbenden bij het leerplan

- 1 In beginsel heeft iedere Nederlander belang bij het leerplan en nemen allen deel aan de maatschappelijke conversatie over het leerplan, —zij het niet allemaal aan de conversatie in de publieke ruimte
- 2 Iedere belanghebbende heeft het vanzelfsprekende democratische recht invloed op het leerplan uit te oefenen; door te participeren in al dan niet publieke conversatiekringen, door politiek actief te zijn, door transacties aan te gaan met hen die curriculum autoriteit hebben

6.8 Evaluatie en waartoe-vraag

- 1 De vraag naar “hebben ze het geleerd”, is onafscheidelijk verbonden met de vraag naar “waartoe moeten ze leren”; ze hebben als het ware een Siamese relatie
- 2 Wie zegt waartoe ze moeten leren, heeft ook de vraag te beantwoorden: “hoe kunnen we vaststellen dat ze het daadwerkelijk hebben geleerd?”
- 3 Omdat bij het beantwoorden van de waartoe-vraag nooit helemaal kan worden uitgesproken wat de bedoeling is—en er dus altijd een

gedeelte “in het hoofd” blijft zitten—moet bij de evaluatie altijd ook worden teruggekoppeld naar degenen die de waartoe-vraag hebben beantwoord: komt wat is bereikt overeen met wat de bedoeling was?

6.9 Opleiding en nascholing van leraren

- 1 Teneinde passend onderwijs te geven moet het leerplan telkens op de maat van de praktische situatie worden gesneden
- 2 Daartoe moeten leraren als professionals op de hoogte zijn van de opbrengsten van onderwijsonderzoek en -ontwikkeling, de relevantie daarvan voor hun praktijk kunnen bepalen, en waar nodig en gewenst deze in de praktijk kunnen toepassen
- 3 Deze hoge eisen aan de professionaliteit van de leraren, vereisen een hoogwaardig stelsel van opleiding en nascholing; hoogwaardige professionaliteit van leraren—ook als bewerkster van het leerplan—schraagt het vertrouwen en de steun van de samenleving

6.10 Het leerplan

- 1 Het leerplan—of curriculum—kent vele gedaanten en vele definities en wijzen waarop het wordt ontwikkeld
- 2 Deze veelheid behoeft geen keuze a priori; afhankelijk van het beoogde doel, de concrete situatie, de competentie van het orgaan dat het leerplan vaststelt én van de afspraken die in de curriculum rationale zijn vastgelegd, kan men kiezen voor wat in de praktische situatie als passend wordt beschouwd
- 3 Het is een democratisch vereiste dat de beslissingen over het leerplan “aan de voordeur” worden genomen, zodat zij controleerbaar zijn en criteria voor de evaluatie van het onderwijs opleveren
- 4 Toevoegen aan het leerplan en niets schrappen, is van het leerplan een stapelplaats maken; dat betekent afzien van de maatschappelijke taak de waartoe-vraag consciëntieus te beantwoorden en oneigenlijk de keuze laten aan de onderwijsprofessionals

7

metanotities over het denkraam

7.1 Inleiding

De voorgaande hoofdstukken vormen tezamen de beoogde aanzet tot een denkraam aangaande de maatschappelijke invloed op het leerplan. In dit hoofdstuk volgen metanotities, dat wil zeggen notities óver het denkraam; die het denkraam tot object hebben. Daarbij zullen we het denkraam beproeven; nagaan of het voldoet aan de eisen die men er terecht aan kan stellen; we nemen enkele proeven op de som, bezien of “kijken door het denkraam” mogelijk en zinvol is, en iets toevoegt. Zo doende dragen we argumenten aan, maken we aannemelijk, tonen we, dat het denkraam in zekere mate valide is.

Hieronder staan we eerst stil bij het begrip ‘validiteit’.

Vervolgens stellen we het denkraam op vier manieren op de proef:

- validatie van het denkraam als curriculumtheoretische exercitie c.q. als een project van conceptualisering
- confrontatie met de casus Nederland: doorlopende leerlijnen taal en rekenen
- confrontatie met de casussen Finland, Zweden en Schotland
- confrontatie met internationale leerplandeskundigen: *expert appraisal*.

We sluiten af met enkele conclusies en aanbevelingen.

7.2 Over validiteit

‘Validiteit’ of ‘geldigheid’ heeft betrekking op de mate waarin—in ons geval—theorievorming en conceptualisering beantwoorden aan het doel dat wordt beoogd; «validity is defined as the extent to which the procedure actually accomplishes what it seeks to accomplish (Fox 1969 p. 367)». In de testtheorie is het begrip ‘validatie’ een begrip met vele lagen, die wij hier verder buiten beschouwing zullen laten (Groot & Naerssen 1969; Cronbach 1970; Drenth 1971).

Het beoogde doel van het denkraam is in hoofdstuk 1 verrat in zes functies die het moet vervullen. We zetten ze nog even kort op een rij:

- integraal perspectief voor de onderlinge samenhang van de verschillende afwegingen bij leerplanbeslissingen
- afbakening van het speelveld
- podium voor het maatschappelijk discours
- kader voor overeenstemming, waaronder *an agreement to disagree*
- identificeren van betrokkenen en hun rollen
- vindplaatsen voor argumenten.

Empirische evaluatie van de validiteit van het denkraam, gerelateerd aan deze zes functies, is eerst op middellange termijn zinvol, wanneer namelijk de maatschappelijke conversatie over het denkraam heeft kunnen ontstaan.

Op de korte termijn is het wel mogelijk de geldigheid van het denkraam te benaderen door het op de proef te stellen langs de hiervoor genoemde vier lijnen. Dat doen we hieronder.

7.3 Validatie van het denkraam als theorievorming en conceptualisering

Voordat wij hierna theorievorming en conceptualisering bezien onder het aspect van validatie, staan we eerst kort stil bij theorievorming en conceptualisering als zodanig; teneinde onze typering van deze studie als theorievorming en conceptualisering nader van achtergrond te voorzien, —in aanvulling op hoofdstuk 1).

De Block & Heene (1992) beklemtonen noodzaak en waarde van theorievorming omdat een breed referentiekader nodig is om samenhang, coherentie en consequentie te betrachten. «Men zal dus af moeten stappen van de visie die bij sommigen leeft dat de onderzoeker in de eerste plaats een verzamelaar van (liefst harde) feiten is. Men verwacht soms dat op dit fundament zich a.h.w. vanzelf een theorie zal ontwikkelen. Niets is minder waar. Verbanden en structuren moeten worden aangebracht om als verklaring te kunnen dienen voor praktische problemen zoals die zich stellen in de onderwijskunde. Niets is zo praktisch als een goede theorie. Theorievorming en het bedenken van modellen kan dus niet genoeg gestimuleerd worden (p. 23)».

Kaplan (1998) wijst op een inzicht dat we aan Kant danken: concept- en theorievorming gaan hand in hand. Dat leidt dan overigens wel tot wat Kaplan noemt de «*the paradox of conceptualization*. The proper concepts are needed to formulate a good theory, but we need a good theory to arrive at the proper concepts. [...] As knowledge of a particular subject-matter grows,

our conception of that subject-matter changes; as our concepts become more fitting, we learn more and more (p. 53f)».

7.3.1 Over validatie van theorievorming en conceptualisering

Over validatie van theorieën in het algemeen gaan we opnieuw te rade bij Kaplan (1998). Diens *The Conduct of Inquiry: Methodology for Behavioral Science*, is een omvattende en samenhangende methodologische verhandeling, die voortbouwt op het pragmatisme van Peirce, James en Dewey (p. xix). Het valt buiten het bestek van deze studie daar uitvoerig op in te gaan.

Kaplans definitie van 'theorie' luidt: «A theory is a way of making sense of a disturbing situation so as to allow us most effectively to bring to bear our repertoire of habits, and even more important, to modify habits or discard them altogether, replacing them by new ones as the situation demands. In the reconstructed logic, accordingly, theory will appear as a device for interpreting, criticizing, and unifying established laws, modifying them to fit data unanticipated in their formulations, and guiding the enterprise of discovering new and more powerful generalizations. To engage in theorizing means not just to learn by experience but to take thought about what is there to be learned (p. 295)».

Deze definitie lijkt in een vele opzichten te passen op het denkraam, maar daarbij moeten we wel de volgende aantekening maken. Op het terrein van curriculumtheorie spreekt men zelden of nooit van (wetenschappelijke) wetten of *laws*. Het is daarmee van belang te onderzoeken of het begrip '*law*', dat in de definitie van het begrip 'theorie' voorkomt, toepasbaar is op de curriculaire theorievorming. Een wet is primair een generalisatie, het samenvatten van bijzondere gevallen—'feiten'—onder één algemeen hoofd. Op dit basale niveau kunnen we een 'wet' dan definiëren als «the marking of enduring or recurrent constituents in the flow of experience (p. 85)». Op deze wijze gedefinieerd kunnen we stellen dat ook de leerplantheorie met 'wetten' bezig is—zoals ook het denkraam—, ook al worden die niet met zoveel woorden genoemd.

Waar het om validatie van theorieën gaat, stelt Kaplan dat de validatie van een theorie niet een kwestie is van een officiële beslissing. Wetenschap is immers de uitkomst van activiteiten van talloze wetenschappers die werken in een grote variatie van concrete en altijd veranderende contexten. «At any given moment a particular theory will be accepted by some scientists, for some of their purposes, and not by other scientists, or not for other contexts of possible application (p. 311)». Verder hanteert hij—vergelijkbaar met Walker (zie de volgende paragraaf)—criteria als helder en betekenisvol,

feitelijke correctheid en logische consistentie. Voor wat betreft 'betekenis' merkt hij bovendien op: «Every meaningful statement, Peirce suggested, may be regarded as determining a correlation between desire and action. The statement that such-and-such is the case means that if we want *a* we are to do *x*, if we want *b* we are to do *y*, if we want *c* we are to do something else, and so on. We understand a statement only in so far as we know clearly what we would do, if we believed it, in any conceivable circumstance. The meaning is nothing other than this plan of action (p. 43)».

Kaplans pragmatische benadering is prospectief; wat telt is niet herkomst maar uitkomst, niet de verbindingen met de voorafgaande ervaring, maar met die welke nog moeten worden opgedaan (p. 42). «A theory is validated, not by showing it to be invulnerable to criticism, but by putting it to good use, in one's own problems or in those of coworkers. Methodology, I believe, should not say more than this about a questionable theory: if you can do anything with it, go ahead (p. 322)».

Voor wat conceptualisering betreft gaat Kaplan uit van «the principle of *autonomy of the conceptual base*. A scientist *may* use whatever concepts he *can* use, whatever ones he finds useful in fact. The restriction to which he is subject is only that what he says be capable of being checked by experience, or alternatively, capable of providing some guidance to action (p. 79)». Naar ons oordeel beantwoordt het denkraam aan dit criterium.

7.3.2 Over validatie van curriculumtheorievorming

In de Amerikaanse curriculumlitteratuur komen we soms het begrip 'leerplanthetheorie' tegen. Wat verstaat men daaronder? Walker & Soltis (1986) noemen "curriculum theory" en "the aims of education" in één adem: het gaat daarbij om nadenken over doelen, inhoud en structuur van onderwijs; het gaat dan om wat goed is voor allen, en om iets wat te leren is (langer worden of blauwe ogen krijgen, bijvoorbeeld, kun je niet leren). Zij demonstreren dat vervolgens aan de hand van voorbeelden vanaf de oude Grieken tot en met onze tijd, en concluderen dan: «It is important to see in these differences that curriculum theory is something people feel strongly about. The questions dealt with are of more than merely academic interest (p. 14)». Dit in tegenstelling tot de meeste academische theorieën, met een paar uitzonderingen als de heliocentrische theorie van Copernicus, de evolutietheorie van Darwin, de economische theorie van Marx en de psychologische theorie van Freud.

Flinders & Thornton (2004) behandelen curriculumtheorie op een vergelijkbare wijze: «Curriculum theorizing and development are as old as edu-

cational institutions because any educational program must have a content (p. 1)». In hun *reader* tonen zij de grote verscheidenheid in curriculumtheorieën vanaf het begin van de twintigste eeuw. Pinar (2008) toont eveneens zulke verscheidenheid vanaf 1950, maar verbindt daar ook conclusies aan voor heden en toekomst. «Curriculum is now a highly symbolic concept. Curriculum is an extraordinary complicated conversation (p. 493)». «No longer a protocol institutionalizing curriculum development, curriculum theory is a complex, multidiscursive academic discipline devoted to understanding educational experience, focused on, but hardly limited to, the encoding of such experience in the school curriculum (p. 502)». Hij constateert dat sinds 11 september 2001 Amerikaanse geleerden meer oog hebben gekregen voor curriculaire ontwikkelingen wereldwijd. Deze internationalisering belooft de intellectuele wereldwijsheid—*sophistication*—van de Amerikaanse curriculumtheorie te versterken, «especially that theory committed to multicultural, gendered, and political activism toward social justice and ecological sustainability».

In het licht van het voorgaande krijgt de uitlating van Walker, die we eerder—in hoofdstuk 1—hebben aangehaald, meer kleur: «Writing that passionately articulates and justifies curriculum ideals is known as curriculum theory». Maar zij plaatst ons ook voor de vraag, of en zo ja in hoeverre, onze aanzet tot een denkraam in die zin als curriculumtheoretisch kan worden beschouwd. Het denkraam handelt weliswaar over de doelen van onderwijs, samenhangend met idealen van mensen, maar kiest daarin niet. Het is articulatie noch rechtvaardiging van leerplanidealen. De reikwijdte van het denkraam is beperkter en ook technischer. Het doet handreikingen voor het maatschappelijk discours over het leerplan en leerplanidealen, voor een gemeenschappelijk integraal perspectief, voor het bereiken van overeenstemming over het leerplan. Het toont dat mensen tegengestelde en diepe overtuigingen—of leerplanidealen—hebben, zodat zij sterke gevoelens hebben bij het leerplan. Het toont dat curriculum een buitengewoon gecompliceerde, multidiscursieve conversatie is en ingewikkelde dilemma's kent, en dat curriculumtheorie geen technisch-instrumenteel protocol biedt. Het denkraam heeft in die zin allerlei kenmerken die—zoals we hiervoor zagen—behoren bij curriculumtheorie. Het kan daarom zinnig zijn voor de validatie van het denkraam te rade te gaan bij de validatiecriteria die voor curriculumtheorie gelden.

Walker (2003) schrijft daarover: «What characteristics should a good curriculum theory have? Certainly it should be clear, factually correct, and logical. It should lead to interesting and useful conclusions that are not obvious

without the theory. It should be practical. And it should meet our standards of good and right conduct (p. 72)».

Hieronder houden we het denkraam tegen het licht van de hierboven genoemde kwaliteitskenmerken—*marks of quality*—van een curriculumtheorie, door Walker als volgt gecategoriseerd⁷⁶:

1 *validiteit*

Validiteit van een theorie heeft drie componenten (p. 72):

- **meaningfulness:** Is it clear, unambiguous, well-defined?
- **logical consistency:** Is it free of internal contradictions?
- **factual correctness:** Is it consistent with all else we know?

2 *theoretische kracht*

Als een theorie helder is, feitelijk correct en logisch consistent, dan nog kunnen we vinden dat we er niet veel aan hebben. Krachtige theorieën dragen bij aan ons begrip en zetten aan tot handelen. Walker merkt op dat curriculumtheorieën, vergeleken met natuurwetenschappelijke theorieën, relatief zwak zijn. «Curriculum theories offer the possibility of new perspectives, deeper understanding, and improved results, but not the prospect of scientific breakthroughs (p. 74)».

3 *praktische geschiktheid*

We hebben nog steeds niet veel aan een theorie, schrijft Walker, die voldoet aan de hiervoor genoemde criteria maar niet onder realistische voorwaarden kan worden toegepast in de praktijk.

Vanaf het begin ben ik doordrongen geweest van het belang van deze criteria. Daarom is formatieve evaluatie een kenmerk van het ontwerp-proces geweest. Gedurende de hele rit, in diverse stadia van wording, heb ik (concepten van) concepten van het denkraam voorgelegd om kritisch commentaar aan diverse personen. Alles bijeen hebben zo'n veertig personen mij telkens weer kritisch gehouden, en door hun commentaar en vraagstelling aangezet tot denken, twijfelen en verbeteren, en op nieuwe ideeën gebracht. De achtergrond van deze personen was uiteenlopend: wetenschappers (meestal, maar niet alleen onderwijskundigen), mensen uit de onderwijspraktijk, leken (mensen met een andere achtergrond dan onderwijs), collega's en oud-collega's van de SLO. Hoe dan ook is het denkraam in dit formatieve valideringsproces beproefd op helderheid, logische consistentie, theoretische zeggingskracht en praktische geschiktheid; het

76 de door Walker als laatste genoemde categorie—*morality*—blijft hier buiten beschouwing als behorend tot een type curriculumtheorie met een andere reikwijdte dan het denkraam

resultaat is terug te vinden in de tekst. Verder is bij het ontwerpen van het denkraam vanzelfsprekend uitgangspunt geweest dat minimaal de vermelde feiten moeten kloppen. De referenties maken de feitelijke beweringen controleerbaar. Absolute garantie biedt dat niet, want de beweringen waaraan wordt gerefereerd, kunnen zelf niet kloppen. Maar dat is *business as usual* in het wetenschappelijk discours, —controleerbaarheid van de bronnen echter, maakt dit discours mogelijk.

7.4 Casus Nederland: doorlopende leerlijnen taal en rekenen

In Nederland is een maatschappelijke discussie ontstaan over de kwaliteit van de beheersing van taal en rekenen bij leerlingen en studenten en over de kwaliteit van het onderwijs in deze vakken. De aanleiding voor deze discussie vormde een toets die is afgenomen bij instromende studenten in de pabo. Daaruit bleek dat bij een aanzienlijk deel van de beginnende studenten het beheersingsniveau van basiskennis en basisvaardigheden bij taal en bij rekenen lager ligt dan bij goede basisschoolleerlingen.

De tekorten die de pabo-toets aantoonde, werden als symptomatisch gezien voor tegenvallende resultaten bij taal en rekenen in alle onderwijssectoren. De minister stelde in 2007 een Expertgroep in met de opdracht om doorlopende leerlijnen te ontwikkelen voor taal en voor rekenen.

De Expertgroep heeft de volgende taken opgedragen gekregen van de minister:

- a Het adviseren over de werkbaarheid van een bij de opdracht opgenomen conceptueel kader inzake doorlopende leerlijnen en referentieniveaus in de onderwijsloopbaan van leerlingen/deelnemers/studenten, en zo nodig adviseren over aanpassing van het conceptueel kader.
- b De uitkomst van taak a indachtig, het adviseren over de inhoud, het niveau en de formulering van een in referentieniveaus beschreven geordende reeks leerstofcomponenten die leerjaren/studiejaren/opleidingen overstijgen. Waar nodig en mogelijk het aangeven van de relaties met andere bestaande en in ontwikkeling zijnde kwalificatiesystemen.
- c Het maken van een (nadere) analyse van de belangrijkste knelpunten om de overeenkomstig b geformuleerde referentieniveaus te kunnen invoeren (mede in relatie tot het geheel van de eisen die aan scholen, leerlingen en leraren worden gesteld), waarbij tevens geadviseerd wordt over rollen en verantwoordelijkheden van relevante actoren (scholen/instellingen, ministerie en anderen). Tevens het adviseren over de fasering van de invoering, mede in relatie tot het aflopen van de afspraken over rekenen en taal in relatie tot de instroom in de pabo in het jaar 2009.

- d Een oordeel uitspreken over de toereikendheid van de vakinhoudelijke component van de huidige lerarenopleidingen en de bekwaamheidseisen voor de leraren in het licht van de leerinhouden in de onderscheiden onderwijssectoren waarop de lerarenopleidingen gericht zijn. Tevens een oordeel uitspreken over de toereikendheid van de huidige vakinhoudelijke eisen in het primair onderwijs, het voortgezet onderwijs en het middelbaar beroepsonderwijs op het gebied van rekenen / wiskunde en taal.

In een brief aan de voorzitter van de Tweede Kamer beargumenteert de minister⁷⁷ de noodzaak van een versteviging van de sturing op de onderwijsinhoud en onderwijsdoelen bij deze basisvakken. 'Goed bestuur' en autonomie zijn kernbegrippen in het onderwijsbeleid van de laatste jaren. Vanuit de gedachte dat scholen en leraren—de deskundigen dus—het beste zelf kunnen bepalen hoe zij een goed onderwijsaanbod realiseren, treedt de overheid op het terrein van de regelgeving terug. Bij het vraagstuk van de doorlopende leerlijnen kent de autonomie van scholen echter duidelijke grenzen. De autonomie van de één is immers de onvrijheid van de ander. Het gevolg kan zijn dat leerlingen vastlopen op de verschillende 'schakels' binnen het stelsel.

Er ligt dus juist op het punt van de doorstroming een verantwoordelijkheid van de overheid (werking van het stelsel; kwaliteit van het onderwijs). De wettelijke kaders bieden scholen de mogelijkheid te differentiëren mede met het oog op de verwachte leerroute van de leerlingen. Meer beleidsruimte voor scholen bij de invulling van het curriculum betekent echter ook een grotere verantwoordelijkheid bij het tot stand komen van horizontaal en verticaal afgestemde leerlijnen voor leerlingen. Vanwege haar stelselverantwoordelijkheid ligt ook hier een taak voor de overheid. Zij stelt immers kerndoelen, eindtermen en mbo-kwalificatie-eisen vast.

Begin 2008 heeft de Expertgroep aan de bewindslieden gerapporteerd. Het advies betrof voorstellen voor concrete op elkaar aansluitende inhouden van taal en rekenen, van de basisschool tot de instroom in het hoger onderwijs. De inhouden zijn geordend in een referentiekader met een viertal referentieniveaus. In elk van deze niveaus worden de basiskennis en de basisvaardigheden beschreven voor taal en voor rekenen. In de referentieniveaus wordt zichtbaar welke kennis en vaardigheden noodzakelijk of na te streven zijn, hoe onderdelen ervan op elkaar aansluiten, en hoe je

77 brief aan de Voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal, 12-02-2007, O/OK/2007/4322, over: Reken- en taalvaardigheid van instromers in de opleiding tot leraar basisonderwijs en de doorlopende leerlijnen reken- en taalvaardigheid

bepaalde kennis en vaardigheden kunt verdiepen. Bij de inhoudelijke invullingen en de positionering van die inhoud is zoveel mogelijk gebruik gemaakt van opbrengsten van bestaand peilingsonderzoek, (inter)nationaal vergelijkend onderzoek en van kerndoelen, eindtermen, formele curriculumdocumenten, kwalificatie-eisen en examenprogramma's. Voor een deel gaat het ook om een *educated guess*, een schatting van haalbaarheid op basis van inhoudelijke deskundigheid en raadplegingen van leraren.

In elk van de beschreven niveaus worden twee kwaliteiten onderscheiden: een fundamentele kwaliteit en een streefkwaliteit. Deze kwaliteiten overlappen elkaar deels. Tussen de vier niveaus in het referentiekader is er sprake van overgangen. Je zou het drempels kunnen noemen. Het zijn cesuren in de ontwikkeling van leerlingen, die ontstaan door overstappen die leerlingen maken binnen het onderwijssysteem. Door het systematisch beschrijven van basiskennis en basisvaardigheden wordt geprobeerd om bij te dragen aan soepele overgangen over deze drempels heen. De fundamentele kwaliteit—die wordt aangeduid als referentieniveau 2F in het advies van de Expertgroep—is een indicatie voor de noodzakelijke kwaliteit voor het in het algemeen goed maatschappelijk functioneren op het terrein van taal en rekenen. Eenvoudiger gezegd: alle Nederlanders zouden wat daar staat moeten kennen en kunnen om in de samenleving goed uit de voeten te kunnen.

De opdracht tot het ontwikkelen van een voorstel voor een referentiekader voor taal en rekenen voor het hele onderwijs, is uitgevoerd zonder dat er sprake was van een model of een structuur waarmee een dergelijke ingrijpende operatie kan worden aangepakt. Wel stonden de volgende aanwijzingen voor de uitvoering in de opdrachtbrief aan de Expertgroep:

- zorg dragen voor externe inbreng uit alle betrokken sectoren in het ontwikkelingsproces door
- het betrekken van representatieve organisaties van het onderwijsveld in het algemeen
- het betrekken van organisaties, instellingen en deskundigen op het gebied van rekenen/wiskunde respectievelijk taal in het bijzonder
- het betrekken van direct bij het onderwijsproces betrokken beroepsbeoefenaren
- het betrekken van organisaties/deskundigen die binnen de verschillende sectoren bezig zijn met het definiëren van inhoudelijke kwalificatie-eisen
- het betrekken van organisaties die op andere wijze bezig zijn met het onderzoek en/of verbeteren van de kwaliteit van rekenen en taal op sectorniveau.

De Expertgroep werd bijgestaan door een Klankbordgroep. De leden van de Klankbordgroep werden benoemd door de minister op voordracht van representatieve organisaties en instellingen van het onderwijs en van de vakgebieden wiskunde/rekenen en taal. De externe communicatie over werkzaamheden en tussen- en eindproducten werd verzorgd door de Expertgroep in overleg met de minister. De adviezen en andere eindproducten werden door de Expertgroep aan de minister aangeboden. De minister maakte de adviezen en andere eindproducten openbaar.

Als we door het denkraam naar dit proces kijken, zien we:

- de staat reageert op de uitkomsten van internationaal vergelijkend onderzoek en op de maatschappelijke verontrusting over de gepercipieerde daling van de niveau bij taal en rekenen
- de waartoe-vraag—het domein bij uitstek van de maatschappelijke invloed—wordt niet gespecificeerd in termen van maatschappelijke conversatie
- de actie die volgt—instellen van een expertgroep—isoleert het probleem van zijn maatschappelijke context
- daarmee transformeert het probleem van een maatschappelijk tot een geïsoleerd onderwijsprobleem; het speelveld wordt daarmee verengd tot de professionele arena; het probleem wordt instrumenteel gemaakt, en wortelt niet meer in de maatschappelijke conversatie
- logisch gevolg daarvan is dat de oplossing niet wordt teruggekoppeld naar het maatschappelijk discours, en enkel politiek wordt afgekaart in de Tweede Kamer
- de media pikken dat nauwelijks op; het politiek-publicitair complex komt nauwelijks in actie, het publiek wordt nauwelijks geïnformeerd
- de evaluatie-vraag in maatschappelijke zin—lost dit het probleem dat de samenleving ervaart?—komt niet aan de orde
- de samenleving zelf blijft buiten schot; ook als men overdracht van kennis en vaardigheden primair als onderwijstaak ziet, dan nog zijn taal en rekenen ingebed in het functioneren van de maatschappij; aldaar—in het primaire pedagogisch milieu en in de pedagogische milieus van de georganiseerde vrijetijdsbesteding (sport- en andere verenigingen), van de publieke ruimte, van de media, waaronder de elektronische—leren leerlingen reken- en taalvaardigheid te waarderen, leren ze dat verzorgd Nederlands en kunnen rekenen wel dan niet belangrijk zijn, worden ze wel dan niet gecorrigeerd bij slordig taalgebruik en fout rekenen
- door het uitblijven van maatschappelijke conversatie over de oplossing van het niveauprobleem, blijft ook de conversatie uit over de bijdrage

- die de samenleving zelf aan de oplossing zou kunnen of moeten geven
- in technisch-instrumentele zin is het leerplanprobleem opgelost. Er is een referentiekader ontwikkeld; dat kader is gevalideerd en gelegitimeerd. De implementatie is in volle gang en wordt verstevigd middels een ‘inhaalslag’.

De vraag die zich opwerpt op basis van deze casus, is hoe het traject verlopen zou zijn indien er bij de aanvang de beschikking zou zijn geweest over een model of een ‘denkraam’ voor de ontwikkeling. Een denkraam als infrastructuur voor belangrijke afwegingen, dat die afwegingen ook vooraf inzichtelijk zou hebben gemaakt; de bepaling van het speelveld, de inrichting van het podium voor maatschappelijke discours, het kader voor overeenstemming, de identificatie van betrokkenen en de rollen van deze participanten, en tenslotte welke de vindplaatsen zouden kunnen zijn voor argumenten.

We kunnen slechts gissen naar het antwoord op deze vraag, maar het lijkt aannemelijk dat een meer gestructureerd proces van ontwikkeling en validering zou hebben geleid tot reductie van toevalligheid, tot meer transparante processen van besluitvorming, tot meer maatschappelijke betrokkenheid, wellicht ook tot een duurzamer resultaat.

7.5 Casussen Finland, Zweden en Schotland

Hieronder gaan we na of het denkraam ons helpt bij het analyseren van enkele casussen uit andere landen. We beperken ons daarbij voornamelijk tot een secundaire analyse van het materiaal—ongepubliceerd en gepubliceerd (SLO 2006; 2008/2009)—uit het project *Core Affairs*, dat motieven, functies, bronnen, ontwerp en implementatie van communale doelen voor “basic education”—in de zin van funderend onderwijs⁷⁸—in Europa tot object van studie heeft.

Hierna gaan we in kort bestek in op de casussen Finland, Zweden en Schotland.

7.5.1 Finland

Het nationale kernleerplan voor het funderend onderwijs—we hebben ‘t al gezien in hoofdstuk 1—is een boek van 320 pagina’s. Bij bezoek aan Finse scholen valt op dat men het boek bij de hand heeft. Het curriculum lijkt iets te zijn dat lééft bij leraren, dat men gebruikt bij de planning van het eigen

⁷⁸ hier gebruikt als overkoepelende term voor basisonderwijs en eerste fase voortgezet onderwijs aan leerlingen van 4 tot 16 jaar (definitie van onder meer de Nederlandse Taalunie en het Sociaal Cultureel Planbureau)

onderwijs en raadpleegt bij overleg met collega's. Leraren grijper ernaar om antwoord te geven op vragen van buitenlandse bezoekers. Ook als dit een enigszins eenzijdige waarneming is—we zijn alles bijeen op vier scholen geweest, die voor ons waren uitgezocht door onze Finse collega's—dan nog is zij veelzeggend; men zal althans ten onzent zijn best moeten doen een school te vinden die het officiële leerplan uit de kast haalt, —als het er al in ligt.

Schoolleiders, leraren en lerarenopleiders—die wij gesproken hebben—voelen zich betrokken bij het kernleerplan; het is van hen. Eerdere edities waren van de politiek. Bij deze editie van het nationale kernleerplan zijn zij nadrukkelijk betrokken geweest; ook educatieve uitgeverij waren betrokken, zodanig dat op het moment van invoering van het nieuwe leerplan de leerboeken beschikbaar waren. Toch is het kerncurriculum 2004 in verhouding tot eerdere edities, de weg terug gegaan naar een meer centrale regeling. Maar het is niet dichtgetimmerd. Men heeft het gevoel lokaal eigen keuzes te kunnen maken, iets toe te kunnen voegen aan de gemeenschappelijke kern; voor elk vak kunnen dergelijke aanpassingen worden gemaakt. Het systeem van beschrijving van goede prestaties aan het eind van ieder leerjaar voor elk vak—als hard criterium voor het geven van een acht—geeft de leraar manoeuvreerruimte binnen de nationale norm.

De betrokkenheid van schoolleiders, leraren en lerarenopleiders is niet opgehouden met de vaststelling van het kernleerplan. Er is een levendige—ook nationale—professionele conversatie over het leerplan en over het gebruik ervan; er is voortdurende feedback, mede door gebruik te maken van de middelen van de informatie- en communicatietechnologie. Er heerst een sfeer van openheid, coöperatie en vertrouwen. Schoolleiders spelen hierbij een cruciale rol. Eén van onze gesprekspartners beklemtoonde dat Finnen beter presteren als je ze vertrouwt en de ruimte geeft; als je ze controleert enz. enz., zetten ze de hakken in het zand.

Er lijkt weinig sprake van een algemeen publiek debat over het nationale kerncurriculum. Volgens onze gesprekspartners komt dat omdat er geen behoefte aan is. In Finland, meer in het algemeen in de Noordse landen, is men er min of meer aan gewoon dat het onderwijs staatszaak is. Er is ook altijd—in tegenstelling tot Nederland, dat altijd een verdeeld land is geweest—een grote consensus over het onderwijs geweest. Dat laat onverlet dat er in het leerplantressort van de school wel nadrukkelijk maatschappelijke conversatie is met de onmiddellijke omgeving van de school.

In het Finse nationale kerncurriculum staan ook tal van uitspraken die de curriculum rationale constitueren. Bij de “onderliggende waarden” van het

funderend onderwijs treffen we onder meer aan:

- gelijkheid, democratie en multiculturalisme
- bevorderen van verantwoordelijkheid, gemeenschapszin en respect voor de rechten en vrijheden van het individu
- bij het lesgeven moet rekening worden gehouden met het verscheiden worden van de Finse cultuur door nieuwkomers uit andere culturen; ook moeten tolerantie en intercultureel begrip worden bevorderd
- de lessen in de verschillende vakken zijn niet confessioneel en politiek neutraal
- in het lokale curriculum voor funderend onderwijs moeten deze onderliggende waarden nader worden gespecificeerd en geïncorporeerd in de doelen en inhouden van funderend onderwijs en in de dagelijkse activiteiten.

Bij de missie van funderend onderwijs treffen we onder meer aan:

- de taak van funderend onderwijs is enerzijds individuen de kans bieden hun algemene vorming met succes af te ronden, anderzijds de samenleving te voorzien van het gereedschap om kenniskapitaal te ontwikkelen en gemeenschapszin
- funderend onderwijs moet leerlingen in staat stellen te groeien, te leren en een gezond gevoel van eigenwaarde te ontwikkelen, zodat zij de kennis en vaardigheden verwerven die zij in het leven nodig hebben, capabel zijn om vervolgonderwijs te volgen, en, als betrokken burgers, de democratische samenleving ontwikkelen
- een levendig verlangen naar levenslang leren opwekken
- de taak om de culturele traditie van de ene generatie door te geven aan de volgende.

Verdere componenten van de curriculum rationale treffen we aan bij de structuur van het funderend onderwijs en in het regeringsbesluit over de algemene nationale doelen en de verdeling van de lesuren; bijvoorbeeld:

- de algemene doelen voor funderend onderwijs onder de kopjes: groei als menselijk wezen en een lid van de samenleving, noodzakelijke kennis en vaardigheden, levenlang leren en de bevordering van gelijkheid in het onderwijs
- de verdeling van de beschikbare uren over de vakken, vakkenclusters en leerlingbegeleiding; er is een minimumlessentabel per leerjaar, waarin ook ruimte voor “optionele vakken”, die in het lokale curriculum moet worden uitgewerkt

- onderwijsaanbieders met een erkende speciale missie kunnen, zoals in hun erkenning gespecificeerd, afwijken van de minimumlessentabel
- mits verankerd in het lokale leerplan kan een leerling zijn of haar persoonlijke studieplan volgen, afwijkend van de lessentabel.

Het nationale kerncurriculum wordt ontwikkeld door de Finnish National Board of Education. Hij voert die taak uit op basis van de specificaties van de minister van onderwijs. Als de Board het curriculum heeft vastgesteld, zendt hij dat aan de scholen en de bevoegde gezagen. De minister krijgt een afschrift. De taakverdeling is dat het ministerie van onderwijs het beleid maakt en dat de National Board dat implementeert. De directeur-generaal en de vier divisiedirecteuren van de National Board worden benoemd door de minister (vroeger door de Finse president). Er is een "Board of Trustees"—wij zouden wellicht zeggen een raad van toezicht—die wordt benoemd door de minister. In de "Board of Trustees" zitten ook enkele parlementsleden.

Kijkend door het denkraam, kunnen we stellen dat er onderscheiden ressorten van leerplan/-ontwikkeling zijn, waarbij de taken en rollen van de verschillende actoren duidelijk vastliggen; kennelijk wordt die taak- en rolverdeling ook door allen als zinvol aanvaard. Het ressort van de staat claimt veel ruimte, desniettemin ervaren de mensen in de ressorten van de school en van de leraar veel eigen ruimte, die zij enthousiast vullen. Dat houdt wellicht verband met het feit dat het kernleerplan—zowel in de fase van ontwikkeling, als in de uitvoeringsfase—geworteld is in een levendige conversatie in het onderwijsveld. Het ontbreken van een publiek debat kan er op duiden dat de Finse samenleving geen problemen ervaart met het kernleerplan, wellicht mede omdat zij op lokaal niveau wordt betrokken bij de lokale uitwerking ervan.

Uit het beschikbare materiaal is niet goed op te maken hoe het toegaat in het ressort van de leerlingen c.q. hun ouders, wellicht samenhangend met de algemene instemming van de Finse samenleving met het nationale kernleerplan en met de maatschappelijk zeer gewaarde positie van de leraar.

In de curriculum rationale treffen we tal van uitspraken aan die in de Nederlandse samenleving niet aanstonds als statelijke uitspraken zullen worden aanvaard, zoals bijvoorbeeld over sociale gelijkheid, multiculturaliteit, confessionele en politieke neutraliteit van de lessen, cultureel verscheidener worden van de Finse samenleving als een feit, verplichting om in het

lokale leerplan de onderliggende nationale waarden te incorporeren. Wellicht hangt dit samen met de in vergelijking met Nederland grote culturele homogeniteit van de Finse samenleving.

De curriculum rationale als institutie—zoals we hiervoor zagen: formele en informele regelende patronen, als programma's die door de samenleving aan het gedrag van individuen worden opgelegd—zal in een homogene samenleving ondubbelzinniger zijn dan in een samenleving als de Nederlandse die gekenmerkt wordt door verscheurende pluraliteit en ontinstitutionalisering.

7.5.2 Zweden

De opzet van het Zweedse leerplan is vergelijkbaar met die van het Finse; zo is er een nationaal curriculum voor funderend onderwijs met daarbij behorende syllabi voor de verschillende vakken. De Zweedse samenleving stemt met de Finse overeen in het hebben van een zekere homogeniteit, die onder meer tot uitdrukking komt in het van oudsher aanvaarden van de waarde van sociale gelijkheid, bijvoorbeeld toegepast op de geslachten en op de mensenrechten. Zweden was decennialang het onderwijskundig mekka, maar sinds de PISA-resultaten voor Zweden tegenvallen, trekken de *educational pilgrims* naar Helsinki.

Bij de verkiezingen in 2006 was de onderwijspolitiek een van de belangrijkste onderwerpen. De critici wonnen de verkiezingen en kwamen in de regering. Sindsdien hangt onderwijsverandering in de Zweedse lucht. Het leerplan zal specifiek en verplichtender worden, de vakinhoud komt centraal te staan. Er komt veel nadruk te liggen op testen. Testresultaten worden belangrijker dan het leerplan. Men probeert de hond in de gewenste richting te sturen door hem aan de staart te trekken, zei een van onze gesprekspartners, Ulf Lundgren, —die als de urheber van de naoorlogse Zweedse leerplanontwikkeling kan worden beschouwd. De vrees bestaat dat dit alles zal leiden tot deprofessionalisering van de leraren.

De situatie in Nederland is in zoverre vergelijkbaar met de Zweedse, dat ook bij ons het onderwijs maatschappelijk sterk ter discussie staat. Alleen werkt ons politieke systeem anders. Bij de maatschappelijke onrust over onderwijs wordt te onzent algemeen aangehaakt door alle politieke partijen. Zij vertaalt zich dus niet in partijen vóór en tégen, die vervolgens de verkiezingen kunnen winnen, aan de macht komen en de dingen veranderen.

Verkiezingen kunnen we beschouwen als een kristallisatiepunt van het maatschappelijk discours over onderwijs. In 2006 hebben zowel in Zweden als in Nederland verkiezingen geleid tot nieuwe politieke krachtsverhou-

dingen, op basis waarvan een nieuwe regering is aangetreden. Kunnen we in de regeringsverklaringen van de beide nieuwe regeringen aanwijzingen vinden voor veranderingen van de curriculum rationale?

Hieronder citeren we de passages uit de regeringsverklaringen die over onderwijs handelen. We gebruiken voor beide de officiële Engelse tekst.

Excerpt from the government statement of policy on taking office as delivered to the House of Representatives of the States General by the Prime Minister, Jan Peter Balkenende, on 1 March 2007

Education that gets the best out of people is crucial. No single young person should be allowed to leave school without a qualification. And that qualification must be worth something. It must stand for quality. Together with schools, teachers and the other parties involved, the government wants to take action against early school leaving. Our aim is for everyone to get a good education, and to participate in society to the best of their ability. We want skilled workers to make full use of their skills.

The future of the Netherlands depends on quality, knowledge and skills. Let's create plenty of scope for them - in schools, at universities and in businesses. In science, the Netherlands has the potential to be a major league player. It is capable of excelling as an innovative, enterprising country. Our migration policies should also promote an innovative economy that can cope with change. The government wants to work on that.

Excerpt from the Statement of Government Policy presented by the Prime Minister, Mr Fredrik Reinfeldt, to the Swedish Riksdag on Friday, 6 October 2006

More students must leave school with knowledge and qualifications to be able to function securely as members of society and in working life. The results achieved in Swedish schools must be improved by means of a focus on knowledge and a commitment to quality. Sweden must hold a strong position as a research nation. [...]

More knowledge leads to growth – both for individuals and society. An investment in knowledge is an investment in Sweden's future, in a world where competition between countries and regions is ever increasing. The education system plays a crucial role for every child's chances in life. Every child has the right to acquire the tools and values necessary to explore the world around them and to meet the demands of society. A new education policy will respect students' differences and cater to their individual needs.

The primary task of the education system is to convey knowledge. Every child must be given opportunities to achieve the basic goals in all subjects.

Independent schools are a natural component of the Swedish education system. The same conditions must apply to municipal and independent schools and all children and parents must be able to choose between different types of schools. Central government must conduct better and more frequent evaluations of standards at every school.

It should not be possible for any student to fall behind without the school noticing at an early stage. Information given to parents and students about students' results must therefore be clearer. Grades will be more differentiated than is the case today, and will be given from sixth grade. Municipalities and individual schools will be given greater freedom to produce written information of various kinds on students' results and conduct at school.

Support to students with learning difficulties will be given earlier than at present and a new programme for special needs teachers will be designed to further support these students. Mathematics and natural science will be given special focus at compulsory and upper secondary school levels. A targeted initiative will guarantee that all students receive the support they need in learning to read, write and do arithmetic in their first years at school.

Upper secondary school is in need of major reform. It is in the interest of both young people and society that educational programmes that have a clear academic orientation and others that have a clear vocational orientation are available. Students on vocational and apprentice programmes at upper secondary school level must be able to choose whether or not they want to supplement their studies with the theoretical subjects required for higher education.

Everyone has the right to a secure school environment. Violations must never be tolerated. Work on the basic values of schools must be further developed, intensified and evaluated. Collaboration between the home and the school will be expanded.

The Riksdag will be presented with proposals for a new education act. Teacher qualification regulations will be more clearly defined. Some form of teaching authorisation will be introduced. The disciplinary powers of schools will be defined and extended.

The teaching profession is one of the most important professions in this country. Teacher education will be reviewed with the aim of raising standards. Advanced professional development for teachers will be strengthened.

For many years, the focus of higher education policy has been quantitative expansion. The focus of the new Government will now switch to qualitative development. The boards of higher education institutions will be depoliticised.

World-class research is vital for the competitive advantage of Sweden and Europe. The economic framework for research will be extended beyond previous Riksdag decisions during this electoral period. A larger share of research resources will be allocated via faculty grants to prominent research environments. [...]

Training and education are tools to give each person the chance to realise his or her dreams. Each person must be given the knowledge necessary to be able to function as a citizen.

Free and independent research, free media and a living cultural life are the foundations of an open society. Culture develops civil society and keeps the democratic discussion alive. Culture is an indispensable part of a good society and helps people and society to develop. Freedom, diversity, quality and breadth are guiding principles of the Government's cultural policy. Defending the freedom of thought and expression and offering advantageous economic conditions for cultural creators, adult education and cultural institutions are the basis for the cultural policy we will pursue. The Government will safeguard our common cultural heritage and create opportunities for everyone to benefit from it regardless of where in the country they live.

De eerste alinea in beide verklaringen handelt over vroegtijdige schoolverlaters en heeft een overeenkomstige strekking. Men kan zich zelfs verbeelden dat de ene tekst een voorversie is geweest van de andere (en vice versa). Een verschil is dat in de Nederlandse tekst sprake is van *alle* leerlingen, terwijl de Zweedse tekst rept van *meer* leerlingen die de school met kennis en kwalificatie moeten verlaten. De Zweedse tekst stoomt meteen door: de scholen moeten verbeteren door middel van meer focus op kennis en kwaliteit, de Nederlandse zegt actie te willen ondernemen samen met scholen, leraren en andere betrokken partijen. Wat de Nederlandse regering zelf wil, blijft vaag, vermoedelijk om het polderen niet te compliceren. Het gevolg is dat niet duidelijk is op welke punten de curriculum rationale zal worden aangepast. Intussen doet de Zweedse tekst uitspraken over de curriculum rationale, zoals bijvoorbeeld:

- de primaire taak van het onderwijs is kennisoverdracht
- er komen meer en betere evaluaties van de standaarden op iedere school door de centrale overheid
- de school moet in een vroeg stadium de ouders en de leerlingen informeren als een leerling achterop raakt
- leerlingen met leermoeilijkheden moeten eerder dan nu het geval is ondersteuning krijgen
- alle leerlingen moeten de ondersteuning krijgen die zij nodig hebben om in de eerste schooljaren te leren lezen, schrijven en rekenen
- de standaarden in de lerarenopleiding worden verhoogd.

In de termen van het denkraam is er een vermindering van de leerplanbevoegdheden in het ressort van de school aangekondigd. Voor het ressort van de leraar is aangezegd dat leraren voortaan veel duidelijker moeten focussen op vakinhoud en kennisoverdracht. Uit het beschikbare materiaal wordt niet duidelijk hoe de maatschappelijke conversatie doorgaat; dat lijkt niet het eerste besogne van de regering, die bezig is met het verzilveren van succes in het eerdere maatschappelijk discours. Wel vernamen wij van onze gesprekspartners dat de ingestelde commissies voor herziening van het leerplan brede consultaties zullen houden van vakexperts, leerlingen, ouders, vakbonden en werkgeversorganisaties.

De Zweedse curriculum rationale zal ongetwijfeld worden aangepast, maar het lijkt erop dat de op handen zijnde veranderingen in het onderwijs, het fundament daarvan—bijvoorbeeld de Zweedse opvattingen over gelijkheid en mensenrechten—niet zal aantasten.

7.5.3 Schotland

Het Schotse *Curriculum for Excellence* is een nieuw leerplan voor leerlingen van 3 tot 18 jaar, dat samenhangend is en doorlopende leerlijnen kent. Het is een langjarig traject dat voortkomt uit het elan aan het begin van de 21^{ste} eeuw: *a new Parliament*⁷⁹, *a new Millennium*. Het beoogt het Schotse onderwijs meer toekomstgericht en samenhangend te maken. «To ensure that Scotland's children and young people gain the knowledge, skills and attributes needed for life throughout the 21st century we require a curriculum that capitalises fully on the professionalism of teachers and practitioners.» Bij de implementatie neemt men uitdrukkelijk afstand van een RDD-aanpak (research development diffusion). Men vat het *Curriculum for Excellence* op als een proces van cultuurverandering, waarbij de nadruk ligt bij de betrokkenheid van leraren, met het doel «to engage teachers in thinking from first principles about their educational aims and values and their classroom practice».

Voor er definitieve beslissingen over deze leerplanhervorming werden genomen, vond er tussen maart en juni 2002 een nationaal debat plaats. Het was een onderwijsintern debat op Schots nationaal niveau. Betrokken waren alle 32 *educational authorities* en alle bijzondere scholen. Sindsdien is een formidabele hoeveelheid werk verricht, onder andere tot uitdrukking komend in talrijke documenten, waaronder inzichtelijke grafische voorstellingen.

Het *Curriculum for Excellence* is een langjarige onderneming:

- *2002 – National Debate on Education*
A consultation to determine what was working well and what needed to change in school education. Teachers and educationists recognised that there was a need to offer more engaging and relevant experiences to ensure that Scotland's children and young people were equipped for life and work in a globalised society.
- *2003 - Curriculum Review Group established*
The Curriculum Review Group was established by Scottish Executive Ministers to identify the key principles to be applied in the curriculum redesign for ages 3-18. It looked at evidence of practice, research, international comparisons and global, local, economic and social changes.
- *2004 - A Curriculum for Excellence*
A Curriculum for Excellence was published in November 2004 as a result of the work of the Curriculum Review Group, together with the Ministe-

79 rond de millenniumwende heeft Schotland voor het eerst sinds 1707 weer een eigen parlement

rial response. This provided explicit aims for education in Scotland and principles for curriculum redesign. The Curriculum Review Programme Board was established.

- *2005 - Research and review process*

Research was commissioned and practitioners drawn from different sectors of education and from around the country were seconded to Learning and Teaching Scotland (LTS) to review existing guidelines and research findings, hold focus groups with practitioners and begin the process of developing simpler, prioritised curriculum guidelines.

- *2006 - Progress and Proposals published and Building the Curriculum series begun*

The Progress and Proposals document set out key features of the new curriculum. The Building the Curriculum publications provide guidance on how different aspects of the curriculum contribute to the aims of Curriculum for Excellence.

- *2007 to 2008 - Draft experiences and outcomes published*

The draft experiences and outcomes were published in stages. Teachers and all those with an interest in children and young people's learning were encouraged to reflect on the draft experiences and outcomes and feed their comments back through an extensive engagement process. Findings were also fed back from trialling activities and from focus groups

- *2008 – Analysis of feedback and responses*

All feedback was analysed by the University of Glasgow and actions were identified to respond to the issues raised. There was then a process of refinement, further development, consultation and quality assurance.

- *2009 - Publication of the new curriculum guidelines*

Following further quality assurance processes, the new curriculum guidelines were published for implementation.

- *2009 to 2011 - Planning and implementation*

Schools will be planning throughout 2009-10 for implementation of the new curriculum in 2010-11.

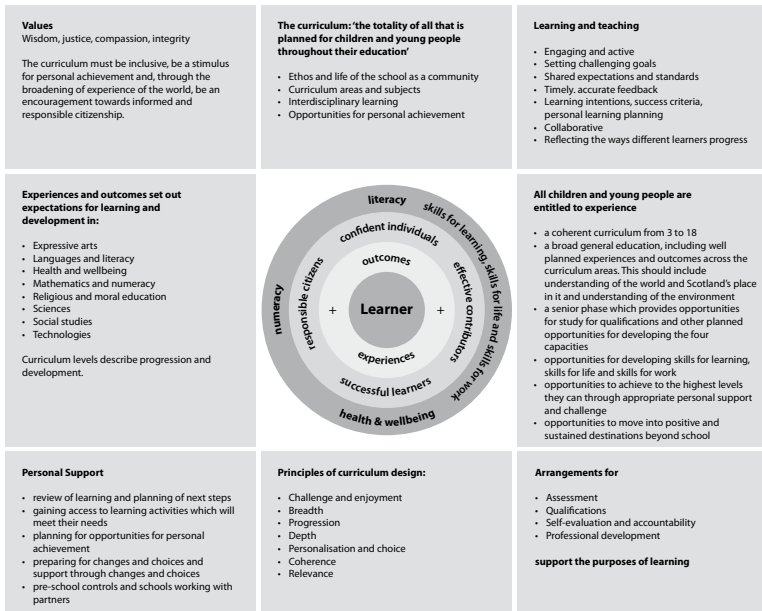
Learning and Teaching Scotland will continue to support the profession, local authorities, schools and teachers in developing Curriculum for Excellence during this period and beyond.

De doelstellingen van het *Curriculum for Excellence* zien we afgebeeld in figuur 12. Het is goed ons daarbij te realiseren dat de term ‘curriculum’ breed wordt opgevat als «the totality of experiences which are planned for children and young people through their education, wherever they are being educated».



Figuur 12: Doelen Curriculum for Excellence

Figuur 13 is een afbeelding van alle, met elkaar samenhangende componenten van het *Curriculum for Excellence*.



Figuur 13: Building the Scottish Curriculum

Bezien vanuit het denkraam valt op dat de Schotten een duurzame organisatie hebben opgezet om in een langjarig traject het leerplan te vernieuwen; een organisatie die stand houdt over regeerperioden heen. De curriculum rationale lijkt nauwkeurig gedefinieerd en met instemming van allen in wet en regel te zijn vastgelegd. Er is kennelijk een algemeen geaccepteerde taak- en rolverdeling tussen de verschillende leerplanressorten: leerlingen/ouders, leraren, school en staat. De implementatie van het nieuwe *Curriculum for Excellence* is een inspirerend en bewonderenswaardig voorbeeld van een visiegestuurde en consequente aanpak. Het leerplandebat lijkt voornamelijk een professioneel debat te zijn, althans een debat dat gevoerd wordt door de direct bij het onderwijs betrokkenen. Aan een algemeen maatschappelijk (leken)debat lijkt—vergelijkbaar met Finland—nauwelijks behoefte. Kennelijk stemt ook in Schotland de bevolking stilzwijgend in met de onderwijspolitiek. Dat lijkt te duiden op homogeniteit en overeenstemming over basale waarden als sociale gelijkheid. Interessant is dat in een leerplandocument waarin de implicaties van het nieuwe leerplan voor alle belanghebbenden staan aangegeven, de implicaties voor de samenleving als volgt worden geschetst.

«Taken together, the values, purposes and principles imply changes and developments which will mean for society:

confidence that children and young people are being enabled to reach the highest levels of achievement as successful learners, confident individuals, responsible citizens and effective contributors to society and at work (document 002390)».

Opnieuw zien we 'vertrouwen'—zoals in Finland—als sleutelbegrip. Het is moeilijk voorstelbaar dat door of vanwege de Nederlandse overheid geloofwaardig aan de samenleving wordt gemeld dat men er voortaan vertrouwen in moet hebben dat het onderwijs het beste uit de leerlingen haalt. Vervolgonderzoek zal wellicht tot een verklaring kunnen komen, waarom dat in Finland en Schotland wel kan. Zweden is daarbij wellicht een interessante derde. De Zweedse samenleving heeft bij de recente verkiezingen in meerderheid gekozen voor een ander onderwijsbeleid. Dat lijkt een gevolg van afnemend vertrouwen in de Zweedse onderwijsprofessionals. Nagegaan zou moeten worden in hoeverre de homogeniteit van de diverse samenlevingen een verklarende rol speelt; wellicht in combinatie met de gevolgen van choquerende gebeurtenissen: Zweden is evenals Nederland immers enkele malen opgeschrikt door politieke moorden.

7.6 The Amsterdam Round Table Conference

In januari 2009 hebben we te Amsterdam een rondetafelgesprek gehouden met onderwijskundigen uit Duitsland, Engeland, Ierland, Nederland, Schotland, Vlaanderen en Zweden. Tevoren was aan de deelnemers een samenvatting van het denkraam gezonden alsmede enkele intrigerende vragen. Deze *expert appraisal* toonde dat het denkraam—*a frame of reference*, in dit geval een samenvatting als onderlegger voor de discussie—kon fungeren als een gemeenschappelijk referentiekader voor een internationale gedachteswisseling over uiteenlopende leerplanstelsels. Hieronder geven wij het samenvattende verslag van de rondetafel, van de hand van Jeroen Aarssen (SARDES), —gesteld in de voertaal van het conferentie, het Engels.

1 *Résumé of the round table*

In most European countries, the debate is being held on the objectives of education, for individuals as well as society. Important issues that are addressed are talent development, equal opportunities, preserving and transferring meaningful knowledge and valuable aspects of cultural heritage, social abilities and respect for and fulfilment of common values and societal standards.

Moreover, it also concerns the economic question of how effective and useful investments in competence and knowledge development can be made.

Countries differ in the way their core curriculum is designed and implemented, depending on the local (national or regional) context. However, there are elements that constitute the common content of education, steered by mutual agreements in the European context, such as Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), or influenced by results of international comparative research, such as PISA.

In January 2009, an international round table discussion was organised in Amsterdam. Educationalists from England, Flanders, Germany, Ireland, The Netherlands, Scotland and Sweden participated in the discussion. The aim of the round table conference was to see whether the representatives from a number of (Northern) European countries could use a common frame of reference as the background for international comparison of core curricula. Does this framework provide enough space for the discussion which focuses on questions such as: is there any workable distribution of tasks, roles and positions possible between different stakeholders, such as the government, on a centralised as well as decentralised level, the school, the teachers, the pupils and/or their parents?

The conference was organised in the context of the project Core Affairs, in which the national curricula of a number of countries are compared, particularly with respect to what determines the common core of content. The development of a curriculum is an issue that does not just concern schools and teachers, but has an impact on the community as a whole. Therefore, when the core curricula of countries are compared, is there any common ground in the discussion? Do the participants all agree that curriculum is, or should be, at the centre of daily life and the responsibility of the society in general? Do countries make more or less similar choices in the design of a core curriculum? The conference did not so much focus on the content of the core curriculum, as it did on the question whether or not we are speaking the same language when discussing the curriculum, i.e. whether there is a shared frame of reference.

2 *Participants in the round table discussion*

Fourteen persons participated at the round table:

- six experts from outside the Netherlands: Sweden, Ireland, Germany, Scotland, England, Flanders (Belgium)
- eight experts from the Netherlands, of whom four from Dutch universities, two from advisory bodies and two from the SLO (Dutch institute for curriculum development)

Prior to the discussion, a number of questions were formulated:

- Which issues must be discussed socially in order to design the curriculum rationale?
- How do we cope with the tensions (or conflicts of interests) between the domains of curriculum authority?
- Can (some, all) desired learning effects be open-ended?
- How to establish a situation in which the participants do uprightly wear the veil of ignorance?
- Which parties must be involved in designing the curriculum rationale?
- How to prudently manage the process of designing the curriculum rationale?
- Do (Northern European) countries (or territories) substantially differ in the way they (do not) cope with the curriculum rationale?
- Who is to organize the social discourse on the curriculum rationale?
- Is it logical that educationalists organize the social discourse on the curriculum rationale? (cf. checks & balances | separation of powers).

In the discussion that followed, not all questions were addressed, due to the fact that the participants were given the freedom to select those questions that were of interest to them.

3 *Which issues must be discussed socially in order to design the curriculum rationale?*

The process of a social discussion on the design of a curriculum rationale should be based on a theory of curriculum that helps us understand which important issues should be addressed and discussed. It is interesting to look for a universal rationale, and to carefully consider, during the implementation phase, how all conflicts of opinion and interests of different stakeholders can be managed throughout the whole process. In this process at least four concepts that should be brought into balance:

- Pressure (from government to schools: what students should learn)
- Support (advice, curriculum materials, examples)
- Space (for teachers/schools to make curricular choices)
- Trust (in teachers and schools).

4 *Can (some, all) desired learning effects be open-ended?*

This question is how much communality you want in a country? There seems to be an increasing tendency to design a one page curriculum, leaving a lot of room for schools and teachers to fill in the gaps. One might wonder whether it is also our responsibility to say less. If the government, or

the curriculum authority on its behalf, specifies less, this will lead to greater autonomy for schools, but also to greater fragmentation.

It can be a matter of discussion, respect to fragmentation, whether we need this kind of diversity between schools. For instance, in England 60% of 14/15 year-olds are bored in schools. Create more options to choose from that genuinely differ. "Equity" is not the same as having to do the same thing with the same students in the same way.

It was said that we should be wary about the one page curriculum, because behind this one page there is always much more. If a state is concerned with irreducible elements (e.g. the demand that every child should be able to read), do they also need to specify other elements?

Sometimes teachers and schools become anxious when details are eliminated, and they are responsible for filling in much of the actual the content themselves, as is the case in Scotland. The Scottish curriculum authority had to address the question how they would get consistency without uniformity? Or to put it differently: Orkney differs from Glasgow; how bad is that?

There is a tendency to replace the communality of the curriculum with the communality of the qualification (that what has to be tested) (at least in Irish context). On the European level, there are European frameworks of qualification; on the national level there are private providers of awards and qualification packages.

Curriculum used to be all about content, but now moves away towards transferable skills, mainly because much of the content became outdated. It was said that curriculum should prescribe as little as possible and as much as necessary, it should provide clues about what is necessary. On the other hand, curriculum is a device to create change in schools, but not the only one. Changes in the curriculum do, in general, not change what actually happens in schools.

5 Which parties must be involved in designing the curriculum rationale?

Most countries have a national curriculum authority, responsible for designing "the curriculum". In this task, they need to take a variety of stakeholders into account: some of which are end users (schools, teachers, parents, students), others more external parties (publishers, press, testing agencies, researchers). All these stakeholders may influence either directly or indirectly the curriculum.

Schools are important end users of the curriculum. The curriculum gives them a set of guidelines of what they need to aim at. There are two almost contradicting ways in which schools seem to make use of these guidelines. Some schools have their own traditions within the different subjects

that are taught, and these traditions are not easily put aside. Even if the curriculum is changed, nothing may happen in these schools: there are no discernable changes in what constitutes a normal day at school. On the other hand, there are schools that are willing to take the space that the new curriculum gives them. These schools are eager to broaden their task and to take over the function of traditional environments (family, neighbourhood etc.), as a kind of compensation for the fact that these traditional environments are losing their role.

Within school, teachers have a central position and engagement of teachers in the setup of a curriculum is a *sine qua non*. Teachers may have different needs when it comes to the curriculum: some don't want it to be prescriptive and need only some general guidelines. Others are not sure whether they are able to interpret the guidelines. Nevertheless, to reach teacher engagement, it is important to give the teachers some trust and accountability on their role, to give them space for curricular choices.

Perhaps the learner is the most important stakeholder. Schools often complain that students are bored in class. The challenge for schools is getting their students involved in the developmental process. In Ireland, for example, a teacher training was organised on "transferable skills". Teachers were delighted by the concept, but back at school the students didn't notice any difference in the way the teachers taught. It was only when the schools took the students to the in-service sessions that students became much more involved in the whole educational process.

There's always the issue of invisible stakeholders, such as the media, publishers of textbooks and testing agencies. Media sometimes mislead the audience. Publishers make use of the space that is offered by a small core curriculum. A small core curriculum means that teachers have to make their own teaching plan, and organise their own activities in class. Often they rely on the text books and then the text books become the guiding principle. On another level, central testing may lead to inflexibility of the didactics. Teaching students how they make their test right, becomes the norm. Finally, outcomes from international research (such as PISA) may also influence the curriculum.

The curriculum is not only a matter for teachers or schools. It is also important to involve students and parents. They should be able to read and understand the school curriculum. For instance, in England there is a "Guide to the National Curriculum", a kind of parent-friendly adaptation, written in "common language".

6 *How to prudently manage the process of designing the curriculum rationale?*

The question is whether it is really possible to describe in general terms the process leading to a core curriculum? The word “design” implies that it can be designed. Can we define a model or framework which leads us to think about the process? Such a model might be appealing to policy makers, but in reality, the design of a curriculum is a closed system, and most of the time quite chaotic. As seen above, there are many different stakeholders involved. Between and within countries there are different parties who lay differentiated emphasis on subject matters. Which authority is protecting the overall picture?

Part of the model is the discussion on the content of the curriculum. There probably should be a redefinition of the idea of a core curriculum. The task is to really find the core, not just subjects, but more than that: concentrate on irreducible elements.

Then again, if you are looking for the core, the basics of the curriculum, to what extent do you allow schools to be unique? How broad can a school go (e.g. lessons on topics such as obesity, biking lessons, teenage pregnancy). During the conference, attempts were made to define what the basics are:

- the three R’s: there is no discussion about the three R’s: if a student fails here, he/she is at risk.
- disciplines introducing pupils to certain disciplines, such as “biology”, “science of the planet”
- problems, themes, projects.

But in general, people agreed that the nature of the curriculum is changing: it also includes heavier societal demands, e.g. the topic of care, and the issue of acculturation (a minimal set of rules for behaviour). The discussion then shortly shifted to problems with behaviour or discipline among students. These seem to occur most frequently during lessons on citizenship. The participants find it bizarre that those things that adults find important for young people are forbidden: interaction/communication is seen as very important in the society of today, but mobile phones are not allowed in schools.

7 *Do (Northern European) countries (or territories) substantially differ in the way they (do not) cope with the curriculum rationale?*

What exactly do we mean by a core curriculum? Do we have the same “thing” in mind? In fact, the countries represented at the conference differed in this respect.

The Netherlands is a fragmented country: traditional pillarisation, which may wear off, but is still present in everyday life. There are Catholic, Protestant, and Social Democrat Broadcasting Companies, as there are Catholic schools, Protestant schools, Islamic school, public schools etc. There always has been diversity, there has always been a multi-actor situation, with different needs and wishes. The result is that the core of the curriculum is rather small. Important issues in designing a curriculum are building eagerness for lifelong learning, preparing pupils for democracy, reflection as a first attitude in education and the need to organise excellence.

In Flanders the basic curriculum is formulated rather concrete. The question, however, is what defines “basic curriculum”? In Flanders it means that it covers about 50% of teaching time, and is both subject-based and cross-curricular. The rationale is that a concrete basic curriculum is the best option for the case of justice of children (equity for all schools). To avoid that the basic curriculum is too much steering, Flanders opts for a system of assessment by teachers themselves, which gives schools more freedom of choice. In practice, however, the freedom is not taken by the school, but by denominational groups, who have their own agenda.

Sweden’s newer versions of the curriculum tend to be shorter, more dense, less elaborate (10-15 pages general part and less than 50 pages content part). This has led to a discussion among subject teachers: where is my subject? Their subject is their reason for existence.

Scotland organised a collaborative discussion about the curriculum. Tools for these discussions are available on the website of the Scottish Curriculum Authority). This turned out to be a popular and effective way of involving many different stakeholders on different levels. The process is characterised by:

- Encouragement of the reflective professional.
- Tools and also case studies, showing concrete steps that were taken in schools.
- The opportunity to get in contact with these schools, thereby creating networks of schools
- Engagement of stakeholders from different backgrounds, so called “multipliers”. The message was: “Do not expect large documents. Discussions are part of it”
- The general acknowledgement that it takes time, pressure.

The content of the basic curriculum should be in line with the general goals of education. It should do justice to cognitive development and the deve-

lopment of social skills, it should promote eagerness for lifelong learning and it should prepare pupils for democracy.

With respect to eagerness for lifelong learning, students need to know how they learn (i.e. they need to reflect, and get insight in their own learning process).

The key question is: what is the main responsibility for schools when it comes to social learning? There should be a certain balance in curriculum, e.g. in the Scottish curriculum the responsible student takes 25% of the whole picture.

To wrap up, the discussion was a lively and interesting one on a number of key issues on the Curriculum Rationale. The frame of reference offered a solid and productive basis for the discussion. As one of the participants said, it gave us the impression that we were talking about the same things, although the different countries represented at the table have different core curricula.

7.7 Ten slotte

In dit laatste hoofdstuk hebben we langs vier lijnen getracht onze aanzet tot een denkraam op de proef te stellen. Deze beproeving was tegen de achtergrond van de functie die het denkraam zou moeten vervullen. De conclusie mag luiden dat de aanzet voorlopig stand houdt. Voorlopig, want pas als in de conversatie over het leerplan het denkraam een rol zou gaan spelen, kunnen empirische gegevens over de werking ervan worden verzameld. Op kortere termijn zou nader onderzoek wenselijk zijn dat—met het denkraam als kader en vraagstellingen ontleend aan prangende Nederlandse onderwijsproblemen—niet alleen helpt bij het vinden van oplossingen voor onderwijsproblemen, maar ook het denkraam aanscherpt en daardoor dienstiger maakt.

Het is bij de afronding van dit meerjarige traject verheugend te kunnen melden dat de Onderwijsraad (2009) in een recent advies ervoor pleit onderwijsinhouden meer in het centrum van de belangstelling te plaatsen. Ook pleit de Raad ervoor het debat over onderwijsinhouden niet te beperken tot vakgenoten, maar veel meer op een publiek podium te voeren. In hun beleidsreactie (16 juni 2009, referentie Kennis/122525) onderschrijven de bewindslieden van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap dit advies van de Raad volledig en kondigen zij aan met voorstellen te komen.

Referenties

- ABBENHUIS, R., M. KLEIN TANK, V. VAN LANSCHOT, G. VAN MOSSEL, N. NIEVEEN, A. OOSTERLOO, H. PAUS en I. ROOZEN (2009) *Curriculair leiderschap: Over curriculaire samenhang, samenwerking en leiderschap in het onderwijs*, SLO, Enschede
- AKKER, J.J.H. van den (1988) *Ontwerp en implementatie van natuuronderwijs*, Swets & Zeitlinger B.V., Amsterdam/Lisse
- AKKER, J.J.H. van den (1998) *De uitbeelding van het curriculum*, Inaugurele rede Universiteit Twente, Enschede 1998
- AKKER, Jan van den; Wilma KUIPER en Uwe HAMEYER (ed.) (2003) *Curriculum Landscapes and Trends*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht/Boston/London
- AKKER, Jan van den (2003) *Curriculum perspectives: an introduction*, In: AKKER et al. (2003)
- AKKER, Jan van den (2005) *Curriculaire uitdagingen bij autonomievergroting van scholen*, In: Veugelers & Bosman (ed.) (2005)
- AKKER, Jan van den; Koeno GRAVEMEIJER, Susan MCKENNY & Nienke NIEVEEN (ed.) (2006) *Educational Design Research*, Routledge, London/New York
- ANKERSMIT, Frank & Leo KLINKERS (ed.) (2008) *De tien plagen van de staat: De bedrijfsmatige overheid gewogen*, Uitgeverij Van Gennep, Amsterdam
- ATKIN, Albert (2005) *C.S. Peirce's Architectonic Philosophy*, The Internet Encyclopedia of Philosophy, <http://www.iep.utm.edu>
- BAKAS, Adjiedj (2005) (met medewerking van Laura SCHWEIG) *Megatrends Nederland*, Scriptum, Schiedam
- BANKS, James A.; Cherry A. MCGEE BANKS, Carlos E. CORTÉS, Carole L. HAHN, Merry M. MERRYFIELD, Kogila A. MOODLEY, Stephen MURPHY-SHIGEMATSU, Audrey

OSLER, Caryn PARK, Walter C. PARKER (2005) *Democracy and Diversity: Principles and Concepts for Educating Citizens in a Global Age*, Center for Multicultural Education, College of Education, University of Washington, Seattle

BARTELS, A. (1963) *Een eeuw Middelbaar Onderwijs 1863-1963*, J.B. Wolters, Groningen

BELLACK Arno A. & Herbert M. KLIEBARD (ed.) (1977), *Curriculum and Evaluation*, Readings in Educational Research (American Educational Research Association), McCutchan Publishing Corporation, Berkeley, California

BERGER, Peter L. & Brigitte BERGER (1978¹⁰) *Sociologie: Een biografische opzet*, , Ambo, Baarn

BEUS, Jos de (2001) *Een primaat van politiek*, Inaugurele rede, Universiteit van Amsterdam, Vossiuspers UvA, Amsterdam

BEUS, Jos de (2006) *Hedendaags leiderschap in de toeschouwersdemocratie*, Lezing bij het tienjarig jubileum van de Comenius Leergangen in Zeist, 15 november 2006
(<http://home.medewerker.uva.nl/j.w.debeus/bestanden/Hedendaags%20leiderschap%20in%20de%20toeschouwersdemocratie.doc>)

BEUS, Jos de & Piet de ROOY (2009) *Tegendraads waarnemen: Een inleiding op het werk van J.A.A. van Doorn*, In: Doorn 2009

BEYER, Landon E. & Michael W. APPLE (1998²) *The Curriculum: Problems, Politics and Possibilities*, State University of New York Press, Albany

BIJL, J. (1970) *Over leerplanonderzoek*, Acta paedagogica Ultrajectina XXIII, uitgegeven vanwege het Paedagogisch Instituut der Rijksuniversiteit te Utrecht, Wolters-Noordhoff, Groningen

BLACK, Paul, Christine HARRISON, Clare LEE, Bethan MARSHALL, Dylan WILLIAM (2004) *Assessment for learning: Putting it into practice*, Open University Press, England

-
- BLOCK, A. de & J. HEENE (1992) *Inleiding tot de algemene didactiek*, Standaard Educatieve Uitgeverij, Antwerpen
- BLOOM, Benjamin S., Max D. ENGELHART, Walker H. HILL, Edward J. FURST & David R. KRATWOHL (ed.) (1971a) *Taxonomie van een aantal in het onderwijs en vorming gestelde doelen: een systematische classificatie van expliciet gewenste leerresultaten: I. Het cognitieve gebied*, Universitaire Pers, Rotterdam [1956]
- BLOOM, Benjamin S., J. Thomas HASTINGS & George F. MADAUS (1971b) *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Learning*, McGraw-Hill Book Company, New York etc.
- BOER, Wim de, Rob de KIEVIT, Dirk KLEIN, Hetty MULDER, Maaïke RODENBOOG (2009) *Lerarenopleidingen en leerplanontwikkeling: Onderzoek bij tweede- en eerstegraads lerarenopleidingen naar de aandacht voor het leerplan in het opleidingscurriculum, SLO*, Enschede
- BOYD, William (1972²) *Geschiedenis van onderwijs en opvoeding*, Het Spectrum, Utrecht/Antwerpen [1969]
- BRAND, Arie (1976) *Toetsing en kritiek: Over objectiviteit en kennisbelang bij Weber en Habermas*, Boom, Meppel/Amsterdam
- BRENT, Joseph (1998²) *Charles Sanders Peirce: A Life*, Indiana University Press, Bloomington and Indianapolis [1993]
- BREZINKA, Wolfgang (1971) *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft: Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung*, Verlag Julius Beltz, Weinheim/Berlin/Basel
- BRUNER, Jerome (1985) *Models of the learner*, In: Educational Researcher, June/July
- BURNHAM, Douglas & James FIESER (2005) *René Descartes*, The Internet Encyclopedia of Philosophy, <http://www.iep.utm.edu>
- BURUMA, Ian & Avishai MARGALIT (2005) *Occidentalism: A Short History of Anti-Westernism*, Atlantic Books, London

- CBS (2008a) *Het Nationaal Kiezersonderzoek 2006: Opzet, uitvoering en resultaten*, Centraal Bureau voor de Statistiek, Voorburg/Heerlen
- CBS (2008b) *Politieke betrokkenheid groter, maar ook scepsis over politiek neemt toe*, Webmagazine 13 augustus 2008, Centraal Bureau voor de Statistiek, Voorburg/Heerlen
- CLITEUR, Paul (2007) *Moreel Esperanto: Naar een autonome ethiek*, Uitgeverij De Arbeiderspers, Amsterdam
- COALITIEAKKOORD tussen de Tweede Kamerfracties van CDA, PvdA en ChristenUnie, webstek: www.regering.nl, Den Haag 7 februari 2007
- COMMISSIE PARLEMENTAIR ONDERZOEK ONDERWIJSVERNIEUWINGEN (2008) *Tijd voor onderwijs, Eindrapport*, Tweede Kamer, vergaderjaar 2007-2008, 31 007, nr. 6, Sdu Uitgevers, 's-Gravenhage
- CONNELLY, F. Michael (ed.); Associate Editors: Ming Fang HE & JoAnn PHILLION (2008) *The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction*, SAGE Publications, Los Angeles/London/New Dehli/Singapore
- CONNELLY, F. Michael & Shijing Xu (2008) *The Landscape of Curriculum and Instruction: Diversity and Continuity*, In: Connelly et al. 2008
- COONEN, Hubert (2005) *Leraren en scholen voor het jeugdonderwijs: Essay over crisisbestrijding en vitalisering van het leraarsberoep*, In: Opleiden van leraren, MesoConsult, Tilburg
- CORTE, E. De; C.T. GEERLIGS, N.A.J. LAGERWEIJ, J.J. PETERS, R. VANDENBERGHE (1974³) *Beknopte didaxologie*, H.D. Tjeenk Willink, Groningen
- CRONBACH, Lee J. Cronbach (1970) *Essentials of Psychological Testing*, Third Edition, Harper & Row, Publishers, New York, Evanston, and London [1949]
- DAI, David Yun & Robert J. STERNBERG (2004) (ed.) *Motivation, Emotion and Cognition : Integrative Perspectives on Intellectual Functioning and Development*, Laurence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah, New Jersey, London

- DAMASIO, Antonio R. (2000) *The Fabric of the Mind: A Neurobiological Perspective*, Huygens Lecture 1999, NWO, Den Haag
- DAMASIO, Antonio (2003) *Looking for Spinoza: Joy, Sorrow and the Feeling Brain*, Harcourt Inc., Orlando/Austin/New York/San Diego/Toronto/London
- DELFT, Dirk van (2005) *Gelijktijdigheid bestaat niet*, In: NRC Handelsblad van 16 april
- DENG, Zongyi & Allen LUKE (2008) *Subject Matter: Defining and Theorizing School Subjects*, In: Connelly et al. 2008
- DESCARTES, René (2004) *Discours de la méthode: Pour bien conduire sa raison et chercher la vérité dans les sciences*, (A Bilingual Edition, Edited, translated and indexed by George HEFFERNAN), University of Notre Dame Press, Notre Dame, Indiana [1637]
- DESCARTES, René (2005) *Over de methode*, Opgenomen in: Gils et al. 2005a [1637]
- DEVOS, G.; J.C. VERHOEVEN, I. ROTS en A. KUHK (2002) *Directeurs over de communicatie van het onderwijsbeleid*, In: T.O.R.B. (Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid), 2001-2002/3
- DEWEY, John (1897) *My Pedagogic Creed*, In: "School Journal", LIV January 1897 [opgenomen in Hickman & Alexander 1998]
- DEWEY, John (1925) *The Development of American Pragmatism*, In: "Studies in the History of Ideas", ed. Department of Philosophy, Columbia University New York, Columbia University Press [opgenomen in HICKMAN & ALEXANDER 1998]
- DIJSSELBLOEM, Jeroen (2008) *Tijd voor slow-politics*, In: LRPLN 2008-3, SLO Nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling, Enschede
- DOLCH, Josef, (1971) *Lehrplan des Abendlandes, Zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte*, Aloys Henn Verlag, Ratingen [1959]

- DOLL JR., William C., M. Jayne FLEENER, Donna TRAEIT & John St. JULIEN, (2005) *Chaos, Complexity, Curriculum, and Culture: A Conversation*, Peter Lang, New York
- DOORMAN, Maarten, (2004) *Kiekertak en Klotterboeke: Gedachten over de canon*, Vossiuspers UvA, Amsterdam
- DOORN, J.A.A. van (2009) *Nederlandse democratie: Historische en sociologische waarnemingen*, Samengesteld en ingeleid door Jos de Beus en Piet de Rooy, Mets & Schilt, Amsterdam
- DRENTH, Pieter J.D. (1971³) *De psychologische test: Een inleiding in de theorie van de psychologische test en zijn toepassingen*, Van Lochem Slaterus, Deventer [1966]
- DRUCKER, Peter (2004) *De werkbare maatschappij: Essays over samenleving, politiek en management*, Uitgeverij Business Contact, Amsterdam/Antwerpen
- EISNER, Elliot W. (1979) *The Educational Imagination: On the Design, and Evaluation of School Programs*, Macmillan Publishers, New York/London
- EKHOLM, Mats (2006) *Responsible and result oriented schools*, College bij de slo op 29 november, Enschede
- EPIKTETOS (1999⁶) *Zakboekje: Wenken voor een evenwichtig leven*, Vertaald en toegelicht door Hein L. van Dolen en Charles Hupperts, SUN, Nijmegen
- EVERITT, Anthony (2001) *Het Rome van Cicero*, Ambo, Amsterdam
- EXPERTGROEP DOORLOPENDE LEERLIJNEN TAAL EN REKENEN (2008) *Over de drempel met taal en rekenen*, Hoofdrapport, Enschede
- FARZIN, Sina & Stefan JORDAN (Ed.) (2008) *Lexicon Soziologie und Sozialtheorie: Hundert Grundbegriffe*, Philip Reclam jun., Stuttgart

FINNISH NATIONAL BOARD OF EDUCATION (2004) *National Core Curriculum for Basic Education 2004: National core curriculum for basic education intended for pupils in compulsory education*, Finnish National Board of Education, Helsinki

FEYERABEND, Paul (2008) *Tegen de methode*, Nieuwe editie, uitgebreid en volledig herzien door de auteur, vertaald door Marjolijn Stoltenkamp, met een inleiding van André Klukhuhn en Rein Gerritsen, Uitgeverij Lemniscaat, Rotterdam, [1975]

FLINDERS, David J. & Stephen J. THORNTON (ed.) (2004) *The Curriculum Studies Reader: Second Edition*, RoutledgeFalmer, New York/London

FOUCAULT, Michel (2004) *Parrèsia: Vrijmoedig spreken en waarheid*, Uitgeverij De Balie, Amsterdam

FOX, David J. (1969) *The Research Process in Education*, Hine, Rinehart and Winston, Inc., New York/Chicago/San Francisco/Atlanta/Dallas/Montreal/Toronto/London/Sydney

FREE, Coen (2007) *De boom der kennis: Triptiek over het oude en nieuwe leren: Van oude Grieken via renaissance naar de 21^{ste} eeuw*, Uitgave van School voor de toekomst, 's-Hertogenbosch

FRIJDA, Nico H., Antony S.R. MANSTEAD & Sacha BEM (ed.) (2000) *Emotions and Beliefs: How Feelings Influence Thoughts (Studies in Emotion and Social Interaction)*, Cambridge University Press

FRIJDA, Nico H. (2005⁶) *De emoties*, Uitgeverij Bert Bakker

GELDER, L. Van, OUDKERK POOL, T., PETERS, J., & SIXMA, J. (1973) *Didactische analyse*, Wolters-Noordhoff, Groningen

GEYL, P. (1979) *Napoleon voor en tegen*, Fibula-Van Dishoek, Haarlem [1965]

GILS, Wouter van; Alexandra HERMESDORF, Laurens ten KATE, Eelke WARINK (samenstellers) (2005a) *Filosofie: De vroegmoderne tijd 17de en 18de eeuw*, Company of Books

- GILS, Wouter van; Alexandra HERMESDORF, Laurens ten KATE, Eelke WARINK
(samenstellers) (2005b) *Filosofie: De nieuwste filosofie*, Company of
Books,
- GLASTRA VAN LOON (1977) J.F., *Peirce: Descartes voorbij*, In: Lubbe & Zoest
- GOFF, Jacques Le (1989) *De intellectuelen in de middeleeuwen*,
Wereldbibliotheek, Amsterdam
- GOLEMAN, Daniel (1996) *Emotionele intelligentie: Emoties als sleutel tot succes*,
Uitgeverij Contact, Amsterdam/Antwerpen
- GOODLAD, John I. & Maurice N. RICHTER Jr. (1966) *The development of a conceptual
system for dealing with problems of curriculum and instruction*, Report
of an inquiry supported by the cooperative research program of
the Office of Education. U.S. Department of Health, Education, and
Welfare, Washington D.C.
- GRAY et al., John (2005) *Verlichting en terreur*, Uitgeverij Damon, Nijmegen
- GROOT, A.D. de & R.F. van NAERSEN (1969) met bijdragen van W. LANS, G.J.
MELLENBERGH, S. Sandbergen, J. TIMMER, *Studietoetsen: construeren,
afnemen, analyseren*, Mouton, Den Haag
- GROOT, A.D. de (1974) *Over fundamentele ervaringen: prolegomena tot een
analyse van gesprekken met schakers*, In: Pedagogische Studiën (51)
329-349
- GROOT, A.D. de (1986) *Begrip van evalueren*, VUGA Uitgeverij B.V., 's-Gravenhage
- GROOT, A.D. de (1970⁶) *Vijven en zessen: Cijfers en beslissingen: het
selectieproces in ons onderwijs*, Wolters-Noordhoff, Groningen [1966]
- GUÉPIN, J.P. (1985) *De beschaving*, Bert Bakker, Amsterdam
- HABERMAS, Jürgen (1976²) *Kennis en belang*, In: *Een keuze uit het werk van
Jürgen Habermas, Sociologische Monografieën*, Van Loghum Slaterus,
Deventer

-
- HALINEN, Irmeli (2009) *Teachers' professional development in Finland*, Paper en presentatie op de Chinese-European Conference on Curriculum Development, The Hague
- HANDVEST van de grondrechten van de Europese unie (2000) Publicatieblad van de Europese Gemeenschappen, 18-12-2000/C364 364/01
- HAPEREN, Ton van (2007a) *De ondergang van de Nederlandse leraar*, Nieuw Amsterdam Uitgevers, Amsterdam
- HAPEREN, Ton van (2007b) *Managers wurgen erudiete vakleraar*, In: Hettema & Lenssen
- HARK, Michel ter (2004) *Popper, Otto Selz and the Rise of Evolutionary Epistemology*, Cambridge University Press
- HART, Joep de (2007) *Hier en hiernamaals gelukkig: Geloof en hedonisme*, In: SCP 2007
- HAZARD, Paul (1993) *Het Europese denken in de achttiende eeuw: van Montesquieu tot Lessing*, Uitgeversmaatschappij Agon, Amsterdam [1946]
- HERRICK, Virgil E. & Ralph W. TYLER ed. (1950) *Towards Improved Curriculum Theory*, Educational Monograph No. 71, University of Chicago Press
- HETTEMA, Pieter (2007) *Ontwikkeling van autonomie in het Nederlands onderwijs*, In: Hettema & Lenssen 2007
- HETTEMA, Pieter & Leo LENSSEN (ed.) (2007) *Van wie is het onderwijs? De veranderende rol van leraar, manager en minister*, Uitgeverij Balans, Amsterdam
- HICKMAN, Larry A. & Thomas M. ALEXANDER (ed.) (1998) *The Essential Dewey: Volume 1: Pragmatism, Education, Democracy*, Indiana University Press, Bloomington and Indianapolis
- HOBBS, Thomas (1998²) *Leviathan*, Edited with an Introduction and Notes by J.C.A. GASKIN, Oxford University Press [1651]

- HORN JR, Raymond A. (2004) *Standards*, primer, Peter Lang, New York
- HUIZINGA, J. (1985⁸) *Homo ludens: Proeve ener bepaling van het spelelement der cultuur*, Wolters-Noordhoff, Groningen [1938]
- IDENBURG, Ph.J. (1964²) *Schets van het Nederlandse schoolwezen*, J.B. Wolters, Groningen
- IDENBURG, Ph.J. (1970) *Naar een constructieve onderwijspolitiek*, In: *Pedagogische Studiën*, jrg. 47 nr. 1
- IDENBURG, Ph.J. (1971) *Theorie van het onderwijsbeleid*, Wolters-Noordhoff, Groningen
- IMELMAN, Jan Dirk (1999) *Een cultuurpedagogisch pleidooi voor het onderwijs*, In: *Socialisme & Democratie* 3 p. 125-132
- JACKSON, Philip W. (ed.) (1992a) *Handbook of Research on Curriculum: A Project of the American Educational Research Association*, Macmillan Publishing Company, New York
- JACKSON, Philip W. (1992b) *Conceptions of Curriculum and Curriculum Specialists*, In: Jackson (ed.) 1992
- JAKKU-SIHVONEN, Ritva & Hannele NIEMI (eds.) (2006) *Research-based Teacher Education in Finland: Reflections by Finnish Teacher Educators*, Finnish Educational Research Association, Turku
- JAKKU-SIHVONEN, RITVA & HANNELE NIEMI (2006) *Introduction to the Finnish Education System and Teacher's Work*, In: Jakku-Sihvonen & Niemi (ed.)
- JONG, Mart-Jan de (2003³) *Grootmeesters van de sociologie*, Boom, Amsterdam/Meppel
- JONG OZN., K. de (1992) *Het ontstaan van de onderwijspacificatie van 1917*, In: *Een onderwijsbestel met toekomst...: 75 jaar onderwijspacificatie 1917-1992*, Uitgeverij Ten Brink, Meppel

- JONG, Ton de & Jules PIETERS (2006) *The Design of Powerful Learning Environments*, In: Handbook of Educational Psychology, Second Edition, Edited by Patricia A. ALEXANDER & Philip H. WINNE, Lawrence Erlbaum Publishers, Mahwah, New Jersey, Londen
- KAPLAN, Abraham (1998) *The Conduct of Inquiry: Methodology for Behavioral Science*, Transaction Publishers, New Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.) [1964]
- KARKENS, Machiel (2005) *Verlichting en heil: over fanatisme en onbedoelde gevolgen. Een commentaar op de Thomas More Lezing van John Gray: Enlightenment and Terror*. In: Gray et al. 2005
- KEMENADE, J.A. van (ed.) (1981) *Onderwijs: Bestel en beleid*, Wolters-Noordhoff, Groningen
- KIEVIET, F.K. (1974) *Open en gesloten curricula*, Inaugurele rede, Universitaire Pers, Leiden
- KIRST, Michael W. & Decker F. WALKER (1977) *An Analysis of Curriculum Policy-Making*, In: Bellack & Kliebard
- KLAFKI, Wolfgang (1979) *Theodor Litt*, In: Scheuerl 1979b
- KLAMER, Arjo (2005) *In hemelsnaam! Over de economie van overvloed en onbehagen*, Uitgeverij Ten Have, Kampen
- KLAMER, Arjo (2007) *Speaking of Economics: How to get in the Conversation?*, Routledge,
- KLIEBARD, Herbert M. (1970) *The Tyler Rationale*, In: School Review 78 (No. 2, February, pp. 259-72, University of Chicago Press, 1970 [opgenomen in Bellack & Kliebard 1977]
- KLIEBARD, Herbert M. (1998) *The Effort to Reconstruct the Modern American Curriculum*, In: Beyer & Apple 1998
- KLINKERS, Leo (2008) *Gebrek aan politiek vakmanschap*, In: Ankersmit & Klinkers 2008

- KLUKUHNN, André (2008) *Alle mensen heten Janus: Het verbond tussen filosofie, wetenschap, kunst en godsdienst*, Uitgeverij Bert Bakker, Amsterdam
- KNOERS, A.M.P. (1971) *Opleiding van leraren voor de school van morgen*, Tilliburgis 33/34, Katholieke Leergangen, Tilburg
- KNOERS, A.M.P. (1977⁷) *Algemene onderwijskunde voor het voortgezet onderwijs*, Van Gorcum, Assen [1969]
- KNOERS, A.M.P. (1987) *Leraarschap: amb(ach)t of professie: Professionalisering van de universitaire lerarenopleiding*, Afscheidscollege 16 juni, Van Gorcum, Assen/Maastricht
- KNOERS, A.M.P. (1994) *De leraar in de autonome school*, In: *Pedagogische Studiën* (71) p. 187-199
- KOHNSTAMM, Philip (1914) *De grondslag der democratie*, In: Kohnstamm 1981
- KOHNSTAMM, Philip (1981) *Persoon en samenleving: Opstellen over opvoeding en democratie*, Bezorgd door M.J. Langeveld, G.A. Kohnstamm en H.F.M. Crombag, Boom, Meppel
- KRATWOHL, David R., Benjamin S. BLOOM, Bertram B. MASIA (ed.) (1971) *Taxonomie van een aantal in het onderwijs en vorming gestelde doelen: een systematische classificatie van expliciet gewenste leerresultaten, II. Het affectieve gebied*, Universitaire Pers, Rotterdam [1964]
- KUHN, Thomas S. (1970) *The Structure of Scientific Revolutions*, Second Edition, Enlarged, International Encyclopedia of Unified Science, University of Chicago Press, [1962]
- KUPERUS, Marike (2005) *De vereniging op survival: Overlevingsstrategieën voor hedendaagse verenigingen*, CIVIQ, Utrecht
- LADSON-BILLINGS, Gloria; Keffrelyn BROWN (2008) *Curriculum and Cultural Diversity*, In: Connelly 2008

-
- LANGEVELD, M.J. (1963) *De "vakken-school" en haar kans op eeuwigheid*, In: Pedagogische Studiën: driemaandelijks tijdschrift voor paedagogiek en methodiek: tevens orgaan van het Nut, Wolters, Groningen
- LAUKKANEN, Reijo (2006) *Finnish Strategy for High-level Education for all*, Paper presented at the conference Educational Systems and the Challenge of Improving Results, University of Lausanne, Switzerland, 15-16 September
- LEEMAN, A.D. & A.C. Braat (1987) *Klassieke retorica: Haar inhoud, functie en betekenis*, Wolters-Noordhoff/Forsten, Groningen
- LEEUW, Frans L. (2008) *Gedragmechanismen achter overheidsinterventies en rechtsregels*, Intreerede Universiteit van Maastricht, Maastricht University
- LEHNING, Percy B. (2006) *Rawls*, Lemniscaat, Rotterdam
- LENDERING, Jona (1998) *Hollands Glorie: De wortels van onze overlegcultuur*, uitgegeven door DEROO interim, Den Haag
- LENSSEN, Leo (2007) *Waarom is de school niet meer van de leraar?*, In: Hettema & Lenssen
- LETSCHERT, J.F.M. (1998) *Wieden in een geheime tuin: Een studie naar kerndoelen in het Nederlandse basisonderwijs*, Stichting Leerplanontwikkeling SLO, Enschede
- LETSCHERT (ed.), Jos (2000) *Op de schouders van de voorgangers: Naar een nieuwe basisschool?*, Stichting leerplanontwikkeling SLO, Enschede
- LETSCHERT, Jos F.M. (2004) *De kunst van het leerplanontwikkelen*, Inaugurale rede Universiteit Twente, Enschede
- LETSCHERT, Jos F.M. (2005) *Een kwestie van vraag en aanbod: Over vernieuwing, verantwoordelijkheid en eigenaarschap in onderwijs, opvoeden en samenleven*, Hogeschool Edith Stein/OCT, Hengelo

- LETSCHERT, Jos & Beate LETSCHERT-GRABBE (ed.) (2007) *Wat leraren willen!: Over veranderingen in het onderwijs van binnenuit*, Koninklijke Van Gorcum, Assen
- LEUNE, J.M.G. (2001) *Onderwijs in verandering: Reflecties op een dynamische sector*, Bundel door de Onderwijsraad aan prof. dr J.M.G. Leune aangeboden, ter gelegenheid van zijn afscheid als voorzitter van de Onderwijsraad, Wolters-Noordhoff, Groningen
- LEVIN, Ben (2008) *Curriculum Policy and the Politics of What Should Be Learned in Schools*, In: Connelly et al. 2008
- LITT, Theodor (1952) *Führen oder Wachsenlassen: Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems*, Klett, Stuttgart [1927]
- LOCKE, John (2002) *The Second Treatise of Government and A Letter Concerning Toleration*, Dover Publications Inc., Mineola, New York [1689]
- LOWYCK, Joost & Jan TERWEL (2003) *Ontwerpen van leeromgevingen*, In: Verloop & Lowyck 2003
- LUBBE, Jan C.A. & Aart J.A. van ZOEST (ed.) (1997) *Teken en Betekenis*, Aramith, Haarlem
- MADAUS, George F. & Thomas KELLAGHAN (1992) *Curriculum Evaluation and Assessment*, In: Jackson (ed.) 1992
- MANSTEAD, Antony S.R., Nico FRIJDA & Agneta FISCHER (ed.) (2004) *Feelings and Emotions: The Amsterdam Symposium*, Cambridge University Press,
- MAHUBANI, Kishore (2008) *The New Asian Hemisphere: The Irresistible Shift of Global Power to the East*, Public Affairs, New York
- MC LUHAN, Marshall (1960) *The world is a global village*, http://archives.cbc.ca/IDC-1-69-342-1814/life_society/mcluhan/clip2
- MEANS, Barbara (2008) *Technology's Role in Curriculum and Instruction*, In: Connelly et al. 2008

- MAPP Jr., Alf J. (1989) *Thomas Jefferson: A Strange Case of Mistaken Identity*, Madison Books, New York/Lanham/London
- MILLER, David (1985) *Popper Selections*, Princeton University Press, Princeton, New Jersey
- MINISTRY OF EDUCATION FINLAND (1998) *Basic Education Decree*, Nr. 852/1998, webstek <http://www.minedu.fi/OPM/?lang=en>
- MOLIÈRE (1963) *Le bourgeois gentilhomme*, Meulenhof Educatief, Amsterdam [1670]
- MÖLLER, Christine (1976) *Technik der Lernplanung: Methoden und Probleme der Lernzielerstellung*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel [1969]
- MOS, Micha & Onno de la RIVIÈRE (2005) *Piet de Rooy over geschiedenis en historisch besef*, In: Eindeloo, maandblad voor (kunst)geschiedenis, negende jaargang, nr.2, oktober
- MULLINS, Phil. (2002) *Peirce's Abduction and Polanyi's Tacit Knowing*, In: The Journal of Speculative Philosophy - Volume 16, Number 3, 2002 (New Series) pp. 198-224, Penn State University Press
- NIEMI, Hannele & Ritva JAKKU-SIHVONEN (2006) *Research-based Teacher Education*, In: Jakku-Sihvonen & Niemi (2006)
- NIETO, Sonia; Patty BODE, Eugene KANG, John RAIBLE (2008) *Identity, Community, and Diversity: Rethorizing Multicultural Curriculum for the Postmodern Era*, In: Connelly et al. 2008
- NIEVEEN, Nienke & Elvira FOLMER (2009) *Evidence-based leerplanontwikkeling en de rol van SLO?!*, Presentatie op SLO Forum, 26 januari
- NIJHOF, Wim J. (1993) *Inleiding en Rationale*, In: Nijhof et al. 1993
- NIJHOF, W.J., H.A.M. Franssen, W.Th.J.G. Hoeben, R.G.M. Wolbert (ed.) (1993) *Handboek Curriculum: Modellen, Theorieën, Technologieën*, Swets & Zeitlinger, Amsterdam/Lisse

- NKSR (1979) (Stuurgroep Schoolbegeleiding Voortgezet Onderwijs van de Nederlandse Katholieke Schoolraad) *Bouwen aan de relatief autonome school*, Den Haag
- NULL, J. Wesley (2008) *Curriculum Development in Historical Perspective*, In: Connelly et al. 2008
- NUSSBAUM, Martha C. (2001) *Upheavals of Thought: The Intelligence of Emotions*, Cambridge University Press
- OFFERMANS (ed.), Cyrille (2000) *Het licht der rede: De verlichting in brieven, essays en verhalen*, Uitgeverij Contact, Amsterdam/Antwerpen
- ONDERWIJSRAAD (2009) *Stand van educatief Nederland 2009*, Advies, Den Haag
- ONDERWIJS & WETENSCHAPPEN, Ministerie van (1975) *Contouren van een toekomstig onderwijsbestel: Discussienota*, Staatsuitgeverij, 's-Gravenhage
- ONDERWIJS & WETENSCHAPPEN, Ministerie van (1977) *Contouren van een toekomstig onderwijsbestel*, Vervolgnota, Staatsuitgeverij, 's-Gravenhage
- OOSTERLING, Henk (2002) *Radicale Middelmatigheid*, Boom, Amsterdam
- OOSTROM, Frits van (2007) *Een zaak van alleman: Over de canon, schoolboeken, docenten en algemene ontwikkeling*, Kohnstamm lezing, Vossiuspers UvA
- ORROW-WHITING, Mark (2009) (Qualifications and Curriculum Authority - England), *Evidence based education policy in England*, Presentatie op de Chinese-European Conference on Curriculum Development, The Hague
- PARTIJ VAN DE ARBEID (1992) *Autonomievergroting in het primair en voortgezet onderwijs*, Tweede Kamer, september 1992, Den Haag
- PEIRCE, C.S. (1878) *How to Make Our Ideas Clear?*, In: Peirce 1992

-
- PEIRCE, C.S. (1903a) *The Maxim of Pragmatism*, Tekst college op 26 maart, In: Peirce 1998
- PEIRCE, C.S. (1903b) *On Phenomenology*, Tekst college op 2 april, In: Peirce 1998
- PEIRCE, Charles Sanders (1931-1936) *Collected Papers* (Vols. 1-6), edited by Charles Hartstone and Paul Weiss, The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts
- PEIRCE, Charles Sanders (1955) *Philosophical Writings of Peirce: Selected and edited with an introduction by Justus BUCHLER*, Dover Publications, New York [1940]
- PEIRCE, Charles Sanders (1992) *The Essential Peirce volume 1 (1867-1893): Selected Philosophical Writings*, edited by Nathan HOUSER & Christian KLOESEL, Indiana University Press, Bloomington and Indianapolis
- PEIRCE, Charles Sanders (1998) *The Essential Peirce volume 2 (1893-1913): Selected Philosophical Writings*, edited by the Peirce Edition Project, Indiana University Press, Bloomington and Indianapolis
- PINAR, William F., William M. REYNOLDS. Patrick SLATTERY, Peter M. TRAUBMAN (1996) *Understanding Curriculum: An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses*, Peter Lang, New York 1996
- PINAR, William F. (2008) *Curriculum Theory since 1950: Crisis, Reconceptualization, Internationalization*, In: Connelly et al. 2008
- PLOMP, Tjeerd & Nienke NIEVEEN (ed.) (2009) *An Introduction to Educational Design Research*, Proceedings of the seminar conducted at the East China Normal University, Shanghai (PR China), November 23-26, 2007, SLO · Netherlands institute for curriculum development, Enschede
- POPPER, Karl R., *De groei van kennis*, Hoofdstukken uit: Conjectures and Refutations: The Growth of Scientific Knowledge, Boom, Meppel, Amsterdam 1988

- POPPER, Karl (2005) *Conjectures and Refutations: The Growth of Scientific Knowledge* Routledge, London and New York [1963]
- POSNER, George J. (1998) *Models of Curriculum Planning*, In: Beyer & Apple 1998
- PRAWAT, Richard S. (1999) *Dewey, Peirce, and the Learning Paradox*, American Educational Research Journal, Spring 1999, Vol. 36, No. 1
- PRICK, Leo (2006) *Drammen dreigen draaien: Hoe het onderwijs twintig jaar lang vernieuwd werd*, Mets & Schilt, Amsterdam
- PUTNAM, Hilary W. (2005) *Pragmatisme: een open vraag*, In: Gils et al. 2005b [1995]
- QUINTILIANUS (2001) *De opleiding tot redenaar: Vertaald, ingeleid en van aantekeningen voorzien door Piet Gerbrandy*, Historische Uitgeverij, Groningen
- RAWLS, John (1971) *A Theory of Justice* (original edition), The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts
- RAWLS, John; edited by Erin KELLY (2003³) *Justice as Fairness: A Restatement*, The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts
- RAWLS, John (2006) *Een theorie van rechtvaardigheid* (herziene editie), Lemniscaat, Rotterdam
- RAWLS, John; edited by Samuel FREEMAN (2007) *Lectures on the History of Political Philosophy*, The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts 2007
- REAGEN, Timothy (2005) *Non-Western Educational Traditions: Indigenous Approaches to Educational Thought and Practice: Third Edition*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey/London
- REBLE, Albert (1969¹⁰) *Geschichte der Pädagogik*, Ernst Klett Verlag, Stuttgart [1951]

-
- REEVES, Tom (2004) *New Directions for Research in Web-Based Learning*, IADIS Conference WWW/Internet 2004, <http://www.iadis.org/icwi2004/ReevesICWI04.pdf>
- ROMEIN, Jan (1976) *Op het breukvlak van twee eeuwen*, Em. Querido's uitgeverij, Amsterdam [1967]
- ROMEIN-VERSCHOOR, Annie (1975) *Drielandenpunt: Essays*, Uitgeverij De Arbeiderspers, Amsterdam
- ROOY, Piet de (2003) *Verstrikt in cijfers en anekdotes: Onderwijs en burgerlijk ideaal in de negentiende en twintigste eeuw*, Vossiuspers UvA, Amsterdam
- ROOY, Piet de (2006) *Is het studiehuis een schoolstrijd waard?*, In: ABG (Academische BoekenGids) 55
- RORTY, Richard (1979) *Philosophy and the Mirror of Nature*, Princeton University Press, Princeton, New Jersey 1979
- SAHLBERG, Pasi (2007) *Education policies for raising student learning: the Finnish approach*, In: Journal of Education Policy, Vol. 22, No. 2, pp. 147-171, Routledge
- SCHEFFER, Paul (2009) *Geen verdeelde herkomst, maar een gedeelde toekomst*, Interview door Jan de Zutter, In: Samenleving en politiek. Tijdschrift voor een democratisch socialisme, jaargang 16 nr. 3, Stichting Gerrit Kreveld, Gent
- SCHEUERL, Hans (1979a) *Klassiker der Pädagogik I*, Van Erasmus von Rotterdam bis Herbert Spencer, Verlag C.H. Beck, München
- SCHEUERL, Hans (1979b) *Klassiker der Pädagogik II*, Von Karl Marx bis Jean Piaget, Verlag C.H. Beck, München
- SCHUBERT, William H. (2008) *Curriculum Inquiry*, In: Connelly et al. 2008
- SCHULTE NORDHOLT, J.W. (1956) *Het volk dat in duisternis wandelt: De geschiedenis van de negers in Amerika*, Van Loghem Slaterus, Arnhem

- SCHUYT, Kees (2006a) *Steunberen van de samenleving: Sociologische essays*, Amsterdam University Press, Amsterdam
- SCHUYT, Kees (2006b) *Democratische deugden: Groepstegenstellingen en sociale integratie*, Inaugurele rede Cleveringaleerstoel 2006-2007, Leiden University Press, Leiden
- SCHWAB, Joseph J. (1969) *The Practical: a language for curriculum*, School Review 78 (november 1969), pp. 1-13, University of Chicago Press, Chicago [opgenomen in BELLACK & KLIEBARD 1977; ook opgenomen in FLINDERS & THORNTON 2004]
- SCP (2006) *Godsdienstige veranderingen in Nederland: Verschuivingen in de binding met de kerken en de christelijke traditie*, Jos BECKER en Joep de HART, m.m.v. Linda ARNTS, Sociaal en Cultureel Planbureau, werkdocument 128, Den Haag
- SCP (2007) *Veel geluk in 2007: SCP-nieuwjaarsuitgave 2007*, Sociaal en Cultureel Planbureau, Den Haag
- SELBOURNE, David (1994) *The Principle of Duty, An Essay on the Foundations of the Civic Order*, Sinclair-Stevenson, London
- SLO (2004) *Partner van scholen: Impressies van de Lauswoltconferentie over de betekenis van landelijke onderwijsondersteuning voor autonome scholen*, Stichting Leerplanontwikkeling, Enschede
- SLO (2006) *Curriculum development re-invented*, Proceedings of the invitational conference on the occasion of 30 years slo 1975-2005, Leiden, the Netherlands, 7-9 December 2005, SLO-Netherlands institute for Curriculum Development, Enschede
- SLO (2008/2009) *Core affairs: Case studies basic education in Europe: A comparative study into the motives, functions, resources, design and implementation of common aims and contents of basic education in Europe*, England, Flanders, Germany, Scotland, The Netherlands, Netherlands institute for curriculum development, Enschede

- SMITH, Adam (1776) *De welvaart der volkeren: Over de oorzaken van verbetering in de productieve krachten van arbeid, en over de wijze waarop deze productie zich op natuurlijke wijze over de verschillende klassen van mensen verspreidt*, Boek v, hoofdstuk 1, paragraaf 2: *Over de kosten van de onderwijsinstellingen voor de jeugd*; In: Offermans 2000
- STANDAERT, R. (1974) *Doelstellingen in de didactische praktijk*, Standaard Wetenschappelijke Uitgeverij, Antwerpen/Amsterdam
- STANDAERT, R. (1988) *Peilen naar het peil: Een analyse van het begrip 'kwaliteit van het onderwijs'*, Impuls, 18^e jg. nr. 2
- STANDAERT, Roger (2000) *De verleiding van het simplificeren: Een pleidooi voor integratie van interne en externe kwaliteitsbewaking*, In: Letschert 2000
- STANDAERT, Roger (2001) *Kijken naar de burens: Waarnemingen over het Nederlandse onderwijs*, In: Jaarverslag 2000, Onderwijsraad, Den Haag
- STANDAERT, Roger (2002a) *Het spanningsveld tussen lokale autonomie en centrale leiding*, In: T.O.R.B. (Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid), 2001-2002/3
- STANDAERT, Roger & Firmin TROCH (2002b) *Leren en onderwijzen: Inleiding tot de algemene didactiek*, Acco, Leuven/Leusden [1974]
- STANDAERT, Roger (2005) *De te snelle opmars van Europa: Enkele kritische reflecties*, In: Proceedings of a conference organized by the Dialoogcentrum Reflectie op Opvoeding en Onderwijs, on 5 Oct. 2005 in Mechelen, Academia Press Gent
- STANDAERT, Roger, Firmin TROCH, Inge PEETERS en Stef PIEDFORT (2007a) *Leren en onderwijzen: Inleiding tot de algemene didactiek*, Acco, Leuven/Voorburg
- STANDAERT, Roger, Firmin TROCH, Inge PEETERS en Stef PIEDFORT (2007b) *Leren en onderwijzen: Inleiding tot de algemene didactiek: Commentaren voor docenten*, Acco, Leuven/Voorburg

- SWAAN, Abram de (1989) *Zorg en de staat: Welzijn, onderwijs en gezondheidszorg in Europa en de Verenigde Staten in de nieuwe tijd*, Uitgeverij Bert Bakker, Amsterdam
- TABA, Hilda (1962) *Curriculum Development: Theory and Practice: Foundations, process, design, and strategy for planning both primary and secondary curricula*, Harcourt, Brace & World, New York/Chicago/San Francisco/Atlanta
- THURLINGS, J.M.G. (1977) *De wetenschap der samenleving: een drieluik van de sociologie*, Samson, Alphen aan de Rijn
- THURLINGS, J.M.G. (1998) *Van wie is de school?: Het bijzonder onderwijs in een veranderende wereld*, Valkhof Pers, Nijmegen
- TYLER, Ralph W. (1949) *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, University of Chicago Press
- TYLER, Ralph W. (1950) *The Organization of Learning Experiences*, In: HERRICK & TYLER 1950, opgenomen in Bellack & Kliebard (1977)
- TYMMS, Peter (2009) *Student Assessment within a Monitoring Structure*, Centre for Evaluation and Monitoring, Presentatie op de Chinese-European Conference on Curriculum Development, The Hague
- UNIVERSELE VERKLARING van de rechten van de mens (1948) Adopted and proclaimed by General Assembly, resolution 217 A III of 10 December 1948
- VÄLIJÄRVI, Jouni; Pirjo LINNAKYLÄ, Pekka KUPARI, Pasi REINIKAINEN, Inga ARFFMAN (2002) *The Finnish success in PISA and some reasons behind it*, PISA 2000, Institute for Educational Research, University of Jyväskylä
- VAN DALE (2005) (14^e editie, hoofdredactie Ton van den Boom & Dirk Geeraerts), *Groot woordenboek van de Nederlandse taal*, Van Dale Lexicografie, Utrecht/Antwerpen

-
- VEUGELERS, Wiel & Rie BOSMAN (ed.) (2005) *De strijd om het curriculum: Onderwijssociologische perspectieven op inhoud, vorm en zeggenschap*, Garant-Uitgevers, Antwerpen/Apeldoorn
- VERLOOP, Nico & Joost LOWYCK (ed.) (2003) *Onderwijskunde: Een kennisbasis voor professionals*, Wolters-Noordhoff, Groningen/Houten
- VOOGD, Christophe de (2000²) *Geschiedenis van Nederland: Vanaf de prehistorie tot heden*, voor de tweede Nederlandse uitgave herzien en bewerkt door de auteur, vertaald uit het Frans door Harry Bos, Arena, Amsterdam
- VRON, Piet (1990²) *Tranen van de krokodil: Over de te snelle evolutie van onze hersenen*, Ambo, Baarn
- VRON, Piet (1995) *De ziel te lijf*, Ambo, Baarn
- WALKER, Decker (1971) *A Naturalistic Model for Curriculum Development*, School Review (November) pp. 51-65
- WALKER, Decker F. & Jon SCHAFFARZICK (1974) *Comparing curricula*, In: Review Of Educational Research, Winter 1974, Volume 44, Number 1, pp. 83-111
- WALKER, Decker F. & Jonas F. SOLTIS (1986) *Curriculum and Aims*, Teacher College Press, Columbia University, New York and London
- WALKER, Decker F. (2003) *Fundamentals of Curriculum: Passion and Professionalism*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey/London
- WALKER, Decker (2006) *Toward productive design studies*, In: Akker 2006
- WEBER-FAS, Rudolf (2003) *Staatsdenker der Moderne: Klassikertexte von Machiavelli bis Max Weber*, UTB|Mohr Siebeck, Tübingen
- WESTBURY, Ian (2008) *Making Curricula: Why Do States Make Curricula, and how?*, In: Connelly et al. 2008

WIERINGEN, A.M.L. van (2007) *Naar een nieuw onderliggend leerplan*, In: NTOB, Nederlands Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid, jaargang 19, 2

WOOD, George H. (1998) *Democracy and the Curriculum*, In: Beyer & Apple 1998

ZHANG, Li-Fang & Robert J. Sternberg (2006) *The Nature of Intellectual Styles*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah, New Jersey. London

ZIJDERVELD, A.C. (1974) *Institutionalisering: een studie over het methodologisch dilemma der sociale wetenschappen*, Boom, Meppel