

# 136

## ***'Het nieuwe leren' in 'de bedrijvige school' 'Het Nieuwe Leren' versus het 'gewone leren': deel 2***

Voorstelling themanummer

**'Het Nieuwe Leren' in 'De Bedrijvige School'**

**Onderwijsverzorgers zorgen voor eigen HNL-winkel:  
de druk van KPC, APS, SLO...**

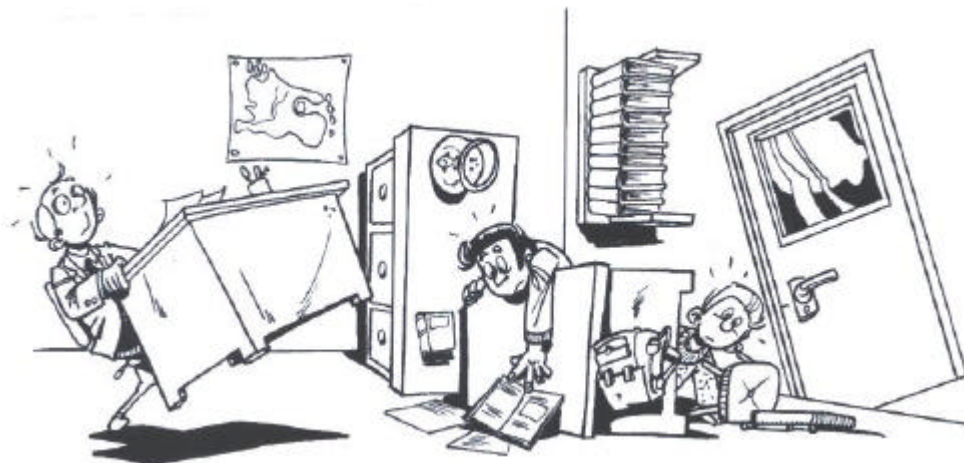
**HNL-schoolexperimenten in secundair – en basisonderwijs  
én eerste evaluatie van Slash21**

**'Nieuwe leren'-pleidooien van onderwijskundigen:  
Luc Stevens, Nijs Lagerweij, Rob Martens & HNL-lectoren**

**Onderwijswetenschappelijke kritiek op 'Het Nieuwe Leren'  
en op de (socio)constructivistische grondslag**

**IederWijs-privéscholen en Gentse Sudbury school:  
een nieuw fundamentalisme?**

**Het nieuwe leren in historisch perspectief:  
ontscholingsbewegingen van Tolstoj (1850) tot 'Het Nieuwe Leren'**



## 'Het nieuwe leren' in 'de bedrijvige school' voorstelling themanummer

### □ Inleiding

'Het Nieuwe Leren' heeft onderwijzend Nederland in zijn greep. Pas in 2004 kwam de term 'Het Nieuwe Leren' op de voorgrond; sindsdien kende het fenomeen een supersonische doorbraak – niet enkel in de literatuur, maar ook in de klaspraktijk. HNL opteert voor een totaal nieuw concept: *"Het huidige onderwijssysteem valt immers niet te optimaliseren. Aan het huidige systeem is alles verkeerd. Dus daar moeten we van af", aldus prof. Luc Stevens, hét HNL-boegbeeld.* Voor *Onderwijskrant* was dit de aanleiding voor het samenstellen van twee themanummers over *'het eeuwenoud klassikaal leren' versus het 'nieuwste leren'*. In nummer 134 brachten we het eerste deel over het gewone leren – waarin instructie, leerplannen en het jaarklassensysteem een belangrijke rol spelen. We pleitten verder voor een veelheid van elkaar aanvullende werkvormen en voor 'vernieuwing in continuïteit'. Dit themanummer lokte positieve reacties uit en was ook de aanleiding voor een reeks bijscholingen van leerkrachten. In voorliggende *Onderwijskrant* brengen we nu het tweede luik over *'Het Nieuw(st)e Leren'* – dat opteert voor een totale ommekeer: 'gewóón leren' en zelfs 'gewoon léren' is uit den boze. We beperken ons hierbij tot de recente hype rond *'Het Nieuwe Leren'* (HNL) in Nederland.

### □ 'Het Nieuwe Leren' in 'De Bedrijvige School'

De term *'Het Nieuwe Leren'* is een grabbelton voor allerlei onderwijsvernieuwingen die één ding gemeen hebben: de gedachte dat leerlingen van nature gemotiveerd zijn te leren, dat het leren dus grotendeels aan de zichzelf sturende leerling overgelaten kan worden. Instructie en vakkennis zijn ouderwets. Het is vooral belangrijk dat leerlingen weten waar ze iets kunnen opzoeken. De computer, het internet, thematische webquests en studiewijzers allerhande spelen een belangrijke rol bij de zelfstudie. De scheiding van vakken wordt radicaal opgeheven. In plaats daarvan wordt thematisch gewerkt: aan de hand van onderwerpen als tsunami, eskimo's... kan natuurkundige, geografische, biologische, wiskundige, technologische... kennis worden opgedaan. Nog beter lijkt het leren van 'competenties' in reële praktijksituaties buiten de school. De leraar moet vooral een coach zijn, zijn vakkennis is secundair; in de

lerarenopleidingen moet het 'pedagogische' centraal staan. Kennisoverdracht zit in de verdomhoek. Bij de HNL-verantwoording wordt vaak verwezen naar de kennismaatschappij, naar het leren 'al zappende' en 'al doende', naar de afnemende motivatie van leerlingen en naar de leerpsychologische theorie van het constructivisme. HNL staat synoniem voor ontscholing. De school is uit, het leerplan is uit, de leraren zijn uit, 'het nieuwe leren' is in.

De keuze voor HNL houdt tegelijk een keuze in voor een quasi totale autonomie voor de (mega)schoolbesturen en schoolleiders binnen *'de bedrijvige school'* (DBS). HNL en DBS gaan hand in hand. Een aantal HNL- 'schooltuinen' verkregen het statuut van 'regelvrije school'. In het evaluatierapport *'Zeven jaar Tweede Fase, een balans'* wordt het mislukken van het zelfstandig Studiehuis-leren (hogere cyclus s.o.) erkent; maar nu maakt een radicalere zelfstudie-innovatie furore – vooral op het niveau van de lagere cyclus s.o., het technisch- en beroepsonderwijs en het basisonderwijs. Het vreemde is dat doorgegaan wordt op de ingeslagen weg, alsof er niets geleerd is. In het dagblad *'Trouw'* lezen we dat nu al 15 % van de scholen de HNL-richting uitgaat en kiest voor 'nieuw leren', 'natuurlijk leren', 'authentiek leren' ... waarbij de leerling het heft in handen neemt.

### □ Drijvende krachten achter HNL

De drijvende krachten achter de HNL-initiatieven zijn velerlei. Volgens de meeste waarnemers oefenen de grote onderwijsverzorgingscentra een echte vernieuwingsdwang uit, vooral wegens hun streven naar werk voor de eigen innovatiewinkel. Kamerlid *Ursie Lambrechts* (D66) stelde zelfs voor om de landelijke pedagogische centra hun omvangrijke subsidies te ontnemen. In de algemene beeldvorming rond vernieuwing spelen naast publicaties en campagnes van de landelijke pedagogische centra (KPC, APS, SLO) ook publicaties van het ministerie, de Onderwijsraad, de Inspectie, de Innovatiecommissies... een rol.

Die HNL-beeldvorming beïnvloedt uiteraard ook de scholen. Het initiatief voor het opstarten van HNL-experimenten gaat veelal uit van schoolbesturen en schoolleiders van grote scholengroepen. Naast pedagogische motieven, spelen pragmatische een

belangrijke rol: het aanbod van de scholengroep variëren omwille van concurrentieoverwegingen; vernieuwen omdat de scholengroep een grote terugloop van leerlingen kent, enz.

### □ **Nieuwe schoolstrijd**

HNL lijkt niet te stuiten. De meeste leerkrachten hebben het gevoel dat de schoolmanagers en de vele verander-vrijgestelden het zoveelste revolutionaire idee droppen. HNL leidde al tot een grote controverse en tot een soort schooloorlog, ook tussen onderwijskundigen. Critici bestempelen HNL als *steeds minder leren* in nieuwe leerhuizen. HNL klinkt romantisch en leerlingvriendelijk, maar in feite is het concept van de zichzelf sturende leerling meedogenloos en funest voor de vele leerlingen die dit niet aankunnen; het leidt tot een sterke aantasting van de onderwijskansen. De gevaren die verbonden zijn aan het verschijnsel van 'de bedrijvige school' – binnen grote scholengroepen met een uitgebreid management – zijn wellicht nog groter; zo verdwijnt de leerkracht nog meer naar de zijlijn.

HNL is momenteel veel populairder in Nederland dan in andere Europese landen. In onderwijsland Finland is er geenszins sprake van 'het nieuwe leren', noch van grote 'bedrijvige' scholen met een uitgebreid middenkader. In Engeland kent men al meer meer dan tien jaar een terugkeer naar 'interactive whole-class teaching' die gepaard gaat met een sterke stijging van de leerresultaten. Ook de Franse onderwijsminister probeert voor technisch lezen e.d. een aantal oerdegelijke aanpakken in ere te herstellen.

### □ **Overzicht bijdrage**

In een overzichtsartikel beschrijven we straks de belangrijkste ontscholingsideeën binnen het HNL-gedachtegoed en we zoeken naar de drijvende krachten achter de supersonische opkomst van de HNL-beweging: de sterke macht en invloed die uitgaan van de managers van de megascholen, de vernieuwingsdwang vanwege de grote onderwijsverzorgende instellingen... We merken verder dat HNL enkel gedijt binnen de context van meer zelfstandige, 'regelvrije', scholen. Het model van 'het nieuwe leren' en het model van 'de bedrijvige school' gaan hand in hand; do-it-yourself – individualisering van het leerproces en van de zelfstandige school – staat telkens centraal. We maken ook een algemeen overzicht van de vele kritieken op 'het nieuwe leren'. In een tweede bijdrage analyseren we de HNL-vernieuwingsdwang die uitgaat van de vele onderwijsverzorgingscentra en van de innovatiecommissies. De voorbije decennia is het aantal onderwijs-

verzorgers allerhande sterk toegenomen; de vele 'vrijgestelden' zoeken werk voor hun innovatiewinkel. Prof. Jacques Carpay zei ons in een interview dat veel HNL-pleitbezorgers *"een functie blijven te hebben in de sfeer van de zogeheten onderwijsondersteuning"* (Onderwijskrant, nr. 133, p. 21). We bekijken vooral de invloed van het KPC (Katholiek Pedagogisch Centrum, het APS (Algemeen Pedagogisch Centrum) en de SLO (Stichting voor LeerplanOntwikkeling).

In de derde bijdrage worden een aantal HNL-experimenten in het secundair en het basis-onderwijs beschreven: HNL-aanhangers en critici komen heerbij aan het woord. In de vierde bijdrage bekijken we de HNL-pleidooien van een aantal onderwijskundigen: Luc Stevens, de opleidingslectoren Kok en van Aalst, Nijs Lagerweij en Rob Martens. In de hierop volgende bijdrage resumeren we kritische reacties vanwege een aantal onderwijskundigen en vakdidactici: Greetje van der Werf, Michael Young, Piet Van der Ploeg, Jan de Lange, Adri Treffers en Jo Nelissen.

Vervolgens staan we even stil bij een meer extreme invulling van 'het nieuwe leren' binnen de zgn. 'Iederwijsscholen' gebaseerd op de Amerikaanse 'Sudbury-schools'; ook in Gent werd in september 2005 een Sudbury-school opgestart. De laatste bijdrage draagt als titel: *Het nieuwe leren in historische perspectief: ontscholingsbewegingen van Tolstoj (1860) tot 'het nieuwe leren'*. We beluisteren al 150 jaar gelijklopende pleidooien voor een verregaande ontscholing, ontsystematisering en ontsymbolisering van het onderwijs. En de vele proeftuinen van Tolstoj (1860), Dewey (1900), *open en informal schools* (1970) .gelijken in sterke mate op de HNL-proeftuinen. Wegens plaatsgebrek verplaatsen we de bijdrage over het ontscholingsdenken van Ivan Illich en de invloed op 'het nieuwe leren' naar een volgend nummer. Dit is ook het geval met een bijdrage waarin de constructivistische HNL-inspiratie op de korrel wordt genomen.

De vraag blijft in hoeverre HNL – in zijn extremere vormen – verder ingang zal vinden. Uit het verhaal van de opkomst van 'Het Nieuwe Leren' binnen 'bedrijvige' proeftuinen kan ook Vlaanderen veel lering halen. Dat we zelf de HNL-ideeën en de optie voor 'De Bedrijvige School' niet genegen zijn blijkt uit bijdragen in vorige afleveringen van Onderwijskrant. Zelf pleiten we voor 'vernieuwing in continuïteit' en niet voor revoluties à la HNL.

**Reacties zijn bijzonder welkom:**  
r.feys@worldonline.be

# 'Het Nieuwe Leren' in 'De Bedrijvige School': Learn-it-yourself in do-it-self school

Raf Feys, Noël Gybels & Pieter Van Biervliet

## 1 Nieuwe Leren & Bedrijvige School

### 1.1 Het nieuwe leren (HNL)

De term *'Het Nieuwe Leren'* is een grabbelton voor allerlei onderwijsvernieuwingen die één ding gemeen hebben: de gedachte dat leerlingen van nature gemotiveerd zijn te leren, dat het leren dus grotendeels aan de zichzelf sturende leerling overgelaten kan worden. 'Het nieuwe leren' wil aldus ook 'maatwerk' op het niveau van elke leerling bieden, en geen massaproductie die moet beantwoorden aan algemene normen zoals eindtermen, leerplannen en centrale examens. Vooral sinds 2004 werd in Nederland de term 'het nieuwe leren' (HNL) gelanceerd. De pleidooien voor radicale ontscholing van het onderwijs volgden elkaar op.

*"Het huidige onderwijssysteem valt niet te optimaliseren. Aan het huidige systeem is alles verkeerd", Dus daar moeten we van af*", aldus prof. Luc Stevens, dé HNL-goeroe. *Carel van den Heuvel*, algemeen directeur *Katholiek Pedagogisch Centrum* (KPC), stelt eveneens dat *"de vernieuwing radicaal aangepakt moet worden en niet stapje voor stapje zoals de afgelopen decennia is gebeurd (en is mislukt)"*. Binnen een dynamische kennismaatschappij waarin de kennis van gisteren vandaag al verouderd is, hoort een nieuwe school waarin de leerling zoveel mogelijk zelf zijn kennis construeert en de schoolleiding een eigen beleid kan uitstippelen; de bevrijding van de leerling staat centraal. De reformpedagogische hervormingen van de voorbije decennia waren halfslachtig en mislukten; enkel verregaande ontscholing van het leerproces en radicale autonomie kunnen de verlossing brengen. Volgens prof. Stevens kan 'het nieuwe leren' lagere schoolkinderen leren *"rekenen in ongeveer twintig weken, in plaats van zes jaar. En het vwo-programma (= ASO) kan in vier jaar in plaats van zes*. En het leren wordt een lust in plaats van een last (*Leren rekenen kan in 20 weken*, in: *Trouw*, 22.06.05). De HNL-aanhangers zetten het failliet van het onderwijs in de verf en pakken uit met een verlossingsideologie; er wordt gesproken in termen van aardbevingen, chaos, in het diepe springen, alles loslaten, zondvloed, big bang, metamorfose enz. Zij beschouwen HNL als een vlucht vooruit; HNL-critici vinden echter dat we

met HNL teruggaan naar 1800 of zelfs naar het stenen tijdperk.

HNL lijkt een succesverhaal. Het concept *'Het Nieuwe Leren'* is in een paar jaar tijd een hype geworden en zelfs een dominante pedagogische stroming. De zoekterm *'Het Nieuwe Leren'* levert bij Google honderden hits op, maar weinig of geen op de Belgische pagina's. Het KPC publiceert sinds kort het nieuwe magazine *'Het nieuwe leren'*; De Stichting LeerplanOntwikkeling (SLO) werkt volop aan het HNL-project *'Anders leren in 2010'* ... De HNL-trein raasde als een hoge snelheidstrein door het land en drong al door in tal van scholen, het meest wellicht in de lagere cyclus van het voortgezet onderwijs. Als we het KPC mogen geloven dan zou nu al een op de vijf scholen in het basis- en voortgezet onderwijs experimenteren met vormen van *Het Nieuwe Leren*, van 'ontscholing'. Uit een rapport van het *Sociaal en Cultureel Planbureau* blijkt dat bijna tachtig procent van de Nederlandse bevolking verwacht – en vooral vreest – dat in 2020 het nieuwe leren (HNL) op de basis- en middelbare scholen ingevoerd zal zijn, ook al vindt slechts 25 procent dit wenselijk (*Opmars van het nieuwe leren*, in: *Trouw*, 11.09.2004). Verderop zal duidelijk worden dat het succes van HNL tegelijk gerelativeerd moet worden en dat HNL veel kritiek uitlokte.

### 1.2 HNL gekoppeld aan 'bedrijvige school' & kloof tussen schoolleiders en leerkrachten

Een HNL-school kenmerkt zich niet enkel door de zelfsturing van de leerling, maar ook door de zelfsturing van de school als instelling, door het model van de bedrijvige & lerende school. 'Het nieuwe leren' (HNL) en het model van 'de bedrijvige school' (DBS) gaan hand in hand. Het HNL-initiatief gaat niet uit van de leraars, maar van een aantal managers van grote scholengroepen. HNL is blijkbaar enkel mogelijk binnen een nieuw bestuurlijk kader waarin de kaderleden van de school het heft in handen nemen en een voortrekkersrol vervullen; de centrale regelgeving moet daarom in sterke mate worden afgezwakt en overgelaten worden aan de beleidsvoerders van de regionale scholen(groepen). HNL en DBS zijn twee kanten van dezelfde medaille: het gaat om 'doehetmaarzelf'-leren binnen een 'doe-het-

zelf'-school die een eigengereid beleid kan voeren. De meeste leerkrachten stellen dat de grotere autonomie voor de scholen vooral door directie en managers aangegrepen wordt/zal worden om hun eigen onderwijsvisie door te duwen, zonder veel overleg met het docentencorps.

In 2004 werd het 'Netwerk Nieuw Onderwijs' (NNO) voor bestuurders en directies van HNL-scholen opgericht. Deze schoolbestuurders pleiten voor het model van de regelvrije, zelfstandige en bedrijvige school, waarin ze als een soort bedrijfsleiders over veel macht beschikken en samen met het middenkader een voortrekkersrol vervullen. HNL-experimenteerscholen vroegen en kregen het statuut van regelvrije school waarin de managers de vrijgekomen autonomie naar hartelust mogen invullen. Vrijuit experimenteren is volgens hen maar mogelijk binnen scholen met een groot beleidsvoerend vermogen. Het fenomeen van 'de bedrijvige school' was in Nederland al sterk doorgedrongen in de scholen(groepen) van het voortgezet onderwijs. Op een recente studiedag van de Nederlandse onderwijsvakbond OCNV (26.11.05) werd betreurd dat veel directeuren pure managers zijn geworden en zich niet meer als lid meer van het schoolteam beschouwen.

De toename van de macht van het management gaat gepaard met een sterke afname van de zelfsturing en professionele autonomie vanwege de leerkrachten. *Lerares Anneke Moen (59 jaar) getuigt: "Het zijn niet de leraars, maar de bestuurders, directeurs die de cursus 'onderwijsinnovatie' volgen, die 'het nieuwe leren' omarmen. Ze hebben zelden of nooit voor de klas gestaan en naarmate de scholen verder uitdijen, de fusies hun beslag krijgen en de bestuurskamer verder verwijderd is van het schoolbord, weten de directeuren minder van wat zich in die klassen afspeelt. In veel lerarenkamers wordt met onversneden haat over het management gesproken"* (Onder onderwijzers, deel 2, de Volkskrant, 15.09.05).

### 1.3 Schoolstrijd en kritiek

De opmars van 'het nieuwe leren' en van het fenomeen van 'de bedrijvige school' lijkt niet te stuiten – ook al zijn de leerkrachten en de meeste burgers en onderwijskundigen tegenstander van zo'n radicale innovatie. De kritiek op 'het nieuwe leren' in de kranten en elders is nochtans heel scherp. Er woedt een geloofsstrijd in het Nederlandse onderwijs. Een strijd tussen de voor- en tegenstanders van 'Entschulung, Entsystematisierung en Entsymbolisierung' van het onderwijs. De HNL-profeten verwachten alle heil van radicale ontscholing; de vele critici en de leer-

krachten stellen dat ontscholing à la HNL vooral 'ontschoolde en verwende individuen' oplevert die over te weinig competentie en doorzettingsvermogen beschikken; de benadeelde leerlingen zouden hier nog het meest de dupe van zijn. Zij pleiten eerder voor *herscholing* na de mislukking van het zelfstandig leren in het studiehuis en zij geloven ook niet dat een leerkracht voor elk van zijn twintig of meer leerlingen een menu op maat kan aanbieden. 'Met HNL gaan we terug naar het stenen tijdperk', aldus Piet Gerbrandy in 'De Groene Amsterdammer'.

De schoolstrijd gaat tegelijk om een strijd tussen de voorstanders van het model van 'de bedrijvige school' en de tegenstanders van het doorgedreven managementsmodel, van de school die bestuurd wordt als een soort privé-onderneming. Volgens de bekende filosofiedocent *Ad Verbrugge* vormt de macht en invloed van het managementapparaat – het model van de bedrijvige school – het grootste probleem. De bureaucratisering in het 'geliberaliseerde' hoger onderwijs is nu volop in opmars binnen de scholengroepen van het voortgezet – en het basis-onderwijs. Ook de onderwijsvakbonden kanten zich sterk tegen het model van 'de bedrijvige school', tegen de 'vervreemding' van de directies en besturen.

Volgens veel waarnemers gaat het HNL-initiatief vooral uit van 'mensen die nauwelijks weten hoe kinderen ruiken', van de bovenschoolse managers van grote scholengroepen, van de bobo's van de landelijke begeleidingscentra (KPC, APS, SLO, CPS ...) en van enkele pedagogische goeroes als prof. Luc Stevens. Critici gewagen van een blind geloof in een totaal nieuw concept en in een naïeve maakbaarheidsfilosofie, een geloof dat geen rekening houdt met de ervaringswijsheid en met de resultaten van het wetenschappelijk onderzoek. De professoren *Imelman Heertje & Von der Dunk* stellen dat 'het nieuwe leren' een absoluut dieptepunt betekent in een 'steeds minder kennis'-evolutie die al sinds 1970 op gang kwam. Het onderwijs wordt volkomen miskend als 'voertuig voor de overdracht van cultuur van generatie op generatie en van heinde en ver'. 'Het nieuwe leren' verandert de school in een 'sociale werkplaats', waar de jonge onwetende leerkracht slechts begeleider is van een leerling die zijn eigen impulsen mag volgen. *Imelman en Heertje* hekelen de leegheid van het begrip 'nieuw leren' (*Steeds minder leren. De tragedie van de onderwijs-hervormingen*. Uitgeverij IJzer Utrecht, 2005).

## 1.4 Overzicht bijdrage

Met hoofdletters geschreven klinkt *Het Nieuwe Leren* (HNL) heel pretentief. Staan we met HNL aan de vooravond van een leerrevolutie of gaan we met HNL terug naar het stenen tijdperk? Hoe komt het dat HNL populairder is in Nederland dan in de andere Europese landen? Hecht men in Nederland minder belang aan de klassieke onderwijsopvatting en aan leerprestaties? Of is vooral de innovatiedruk vanwege de talrijke schoolmanagers en van de ondersteuningsfabrieken (KPC, APS, SLO ...) sterk toegenomen? HNL betekent ook een ongelooflijke bron van inkomsten voor de talrijke externe onderwijsconsulenten. Sommigen gewagen van een staatsgreep vanwege parasitaire instellingen, vanwege de managers van de bedrijvige scholen en de begeleidingscentra; deze staatsgreep houdt ook een sterke bureaucrativering in.

In deze bijdrage maken we vooreerst een overzicht van de stuwende krachten achter 'het nieuwe leren' (= punt 2). In punt 3 wordt de radicaal andere kijk op het leerproces – de optie voor ontscholing – bekeken. In 'Ondraaglijke leegheid van HNL' komen vervolgens critici aan het woord. In punt 5 maken we duidelijk dat de keuze voor 'het nieuwe leren' ook een keuze inhoudt voor de zelfstandige, bedrijvige school met een grote beslissingsmacht van de schoolleiders.

## 2 Drijvende krachten achter HNL

De drijvende krachten achter het HNL-gedachtegoed en achter de HNL-schoolexperimenten zijn velerlei. We beluisteren hieromtrent een aantal uitspraken van bekende onderwijskundigen en van het CITO.

### 2.1 Druk vanwege schoolverzorgingscentra e.d.

De opmars van 'het nieuwe leren' heeft vooreerst veel te maken met het feit dat er talloze instanties, organisaties en commissies rond het onderwijs gebaat zijn bij vernieuwingen; het houdt ze bezig en zorgt ook vaak voor werk voor de eigen winkel. Het zijn deze organisaties die gezorgd hebben voor de beeldvorming rond 'het nieuwe leren'. Prof. Wim Meijnen schrijft dat HNL-experimenten uitgaan van grote begeleidingsdiensten als APS, van de managers en het middenkader van de grote scholengroepen en van enkele pedagogische goeroes. Het gaat volgens hem om mensen die de ervaringswijsheid en de vele onderzoeksresultaten resoluut opzij schuiven en nu zeggen: "Hop, we doen het nu totaal

anders" ('Zodra iemand ergens in gelooft is het mis', *Het Onderwijsblad*, Aob, 19.11.05). Meijnen betreurt dat de kopstukken van de pedagogische studiecentra zo kritiekloos 'het nieuwe leren' en het constructivisme omarmden. Het verbaast hem verder dat ook gewone schoolbestuurders plots 'complete HNL-filosofieën' ontvouwen.

Ook in de CITO-studie 'Wat scholen beweegt' (2004) wordt de grote invloed van de 'beeldvorming' die uitgaat van de 'educatieve infrastructuur' aangestipt: "Deze beeldvorming over de nood aan 'het nieuwe leren' ontstaat onder invloed van publicaties van de landelijke pedagogische centra, het Ministerie, de Onderwijsraad en de Inspectie en andere organisaties rond het onderwijs. Voor sommige scholen is deze algemene beeldvorming aanleiding om het eigen onderwijs te veranderen of zelfs grondig te vernieuwen." In publicaties van de pedagogische centra, van innovatiecommissies en van topambtenaren werd bv. de voorbije jaren geregeld gesteld dat het onderwijs oersaai is voor de leerlingen en dat enkel 'het nieuwe leren' soelaas kan brengen. Zo lezen we bijvoorbeeld in het officiële rapport 'Naar een kindgerichte basisvorming' in het voortgezet onderwijs (2004) dat de gepresenteerde opvattingen "aansluiten bij de actuele onderwijsbeweging 'het nieuwe leren', ook wel 'natuurlijk leren' genoemd". De CITO-studie spreekt in dit verband over de grote invloed van 'de netwerken van onderwijsbobo's'; het gaat om brede netwerken uit de educatieve infrastructuur; ook de vereniging 'Schoolmanagers\_VO' (v.o. = voortgezet onderwijs) speelt hierbij een stuwende rol.

In een afzonderlijke bijdrage beschrijven we de HNL-vernieuwingsdruk die uitgaat van de grote studiecentra en begeleidingsdiensten als KPC, APS en SLO.

Volgens Jo Kloprogge, directeur Sardes, gaat het bij HNL in de eerste plaats om "een lichtelijk uit de hand gelopen marketingtruc van een paar onderwijsondersteunende instellingen". Ursie Lambrechts, woordvoerder Tweede kamerfractie D66, stelde in de Kamer op 11.10.05 voor om die landelijke centra de omvangrijke subsidies voor hun 'innovatie- en denktankfunctie' te ontnemen om dat ze veel te veel vernieuwingsdruk uitoefenen. Zo is HNL inmiddels het belangrijkste commercieel verkoopproduct geworden van het KPC, het APS (Algemeen Pedagogisch Studiecentrum), de SLO (Stichting Leerplan-ontwikkeling), het CPS (Christelijk Pedagogisch Centrum) e.d. KPC-bedrijfsleider van den Heuvel beschouwt HNL als een uiterst belangrijk project en pompte meteen veel centen in de eerste HNL-

school, het Slas21-prestigeproject. Begeleiders uit de meest uiteenlopende begeleidings- en studiecentra probeerden naderhand ook een HNL-graantje mee te pikken en sprongen op de HNL-trein.

Omdat de HNL-scholen centrale (CITO)toetsen afwijzen, vraagt het Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling zich nu ook al af of het niet een ander soort toetsen – op maat van de HNL-filosofie – moet construeren. *Professor Jacques Carpay* stelt dat de meeste HNL-pleitbezorgers "een functie blijken te hebben in de sfeer van de zogeheten onderwijs-ondersteuning. Geen van hen is als leerkracht aangesteld in een school voor basis- of voortgezet onderwijs. De initiatiefnemers en woordvoerders zijn dus 'theoretici'. Uit een klein literatuuronderzoek is gebleken dat de pleitbezorgers werkzaam zijn hetzij als leerplanontwikkelaar in de een of andere organisatie, hetzij als schoolbegeleider in een van de vele diensten die in Nederland op het gebied van de onderwijs-ondersteuning werkzaam zijn, hetzij als leraar in een lerarenopleiding. Sommigen durven zelfs stellen dat het gaat om mensen die niet eens weten hoe kinderen ruiken" (Interview in: *Onderwijskrant*, nr. 133, p. 21).

## 2.2 Rol van managementteam

We lezen in de brochure van het 'Netwerk Nieuw Onderwijs' dat 'schoolleiders met lef en verbeelding' de voortrekkersrol moeten vervullen. Ook in de al vermelde CITO-studie vernemen we dat in de meeste gevallen 'het nieuwe HNL-concept eerst uitgewerkt wordt door de schoolleiding waarna leerkrachten kunnen solliciteren als ze op een nieuwe school willen werken.' Leerkrachten, ouders en leerlingen spelen een marginale rol bij deze vernieuwingen. In punt 1.2 zagen we al dat het HNL-initiatief eerder uitgaat van een aantal managers van grote scholengroepen. De opkomst van HNL heeft veel te maken met de alsmatig toenemende greep op het onderwijs van de 'managers' en met de grote autonomie van de 'bedrijvige' school. *Joop Visser* bestempelde ooit het 'legertje van directeurs en begeleiders allerhande die geen les meer geven' als 'door het departement uitgeplaatste ambtenaren'.

Volgens de CITO-studie speelt bij de schoolbestuurders en schoolleiders niet enkel de actuele beeldvorming over wenselijke inhoudelijke veranderingen mee, maar evenzeer tal van pragmatische en lokale redenen. Het CITO schrijft dat een aantal grote schoolbesturen soms initiatieven nemen omdat ze kunnen rekenen op extra-subsidie als ze een proeftuin opzetten en dat andere schoolleiders "vaak

mede uit concurrentie-overwegingen hun aanbod variëren; een school met nieuw concept geeft mogelijkheden om zich te profileren te midden van andere scholen. Ouders en leerlingen krijgen zo meer keuze en zo blijven ze bij hetzelfde schoolbestuur" (CITO, o.c. p. 25). Het gaat dus om differentiatie van de producten die men aanbiedt. Die schoolbesturen bouwen een nieuwe HNL-school (bv. Slas21 in Lichtevoorde) en stoppen hier veel geld in, of ze maken van een bestaande school een HNL-school. (Terloops: het stedelijk basisonderwijs Gent lag destijds niet goed meer in de markt en heeft zich herpakt door het oprichten van een aantal Freinet-scholen die 'betere' leerlingen uit andere netten en van heinde en ver recruterden.)

In zijn *Didaktief*-column van maart 2005 wijst *Jo Klopogge*, directeur Sardes, op de "diepe kloof die gaapt tussen een florerend management in het voortgezet onderwijs en een verpieterend leraren-corps." Hij betreurt dat de schoolmanagers zich in het kader van het PISA-onderzoek heel negatief uitspraken over het tekort aan vernieuwingszin en inzet bij de leerkrachten en dit niettegenstaande Nederland goed presteerde. Klopogge besluit: "Als het management de eigen leerkrachten een belemmering gaat noemen om goed onderwijs te realiseren, zijn we wel erg ver van huis. De autonome school lijkt zo een risicovolle onderneming te worden". Klopogge formuleert hier indirect ook kritiek aan het adres van minister Van der Hoeven die scholen(groepen) nog meer wil omturnen tot autonome en bedrijvige instellingen en die nu al de HNL-experimenteerscholen het statuut van 'regelvrije' (autonome) school toekent. Deze 'autonome' HNL-proeftuinen worden door velen als het paard van Troje beschouwd. In de punten 3, 5 en 6 werken we deze thematiek verder uit.

## 2.3 Besluit

De opkomst van HNL in Nederland heeft dus veel te maken met de toenemende invloed van het managementteam en van de vele parasitaire stichtingen en organisaties waar de kassa vooral rinkelt dankzij de aanhoudende verandering in het onderwijs: het HNL-innovatie-raderwerk is sterk uitgebouwd, vertakt en onderling verstrengeld. Het gaat hier om een soort parasitaire staatsgreep.

Bij de propagandisten van HNL & DBS die alle een 'big bang' propageren kan men een achttal categorieën onderscheiden, een aantal stuwende krachten die deel uitmaken van het innovatie-establishment en elkaar blijkbaar gevonden hebben:

- schoolverzorgende landelijke (KPC, APS, CPS, SLO, ...) en regionale centra: waarbij de schoolverzorging steeds meer gecommmercialiseerd wordt;
- louter commerciële consulentebureaus;
- innovatiecommissies (bv. voor basisvorming, vmbo);
- bevlogen schoolleiders van grote scholengroepen met ideologische en pragmatische motieven, gesteund door de vereniging 'Schoolmanagers\_VO';
- ontgoochelde nieuwlichters van de voorbije decennia die vluchten in de radicalisering;
- nieuwe *opleidingslectoren* vrijgesteld voor de 'innovatie';
- sympathiserende innovatie-ambtenaren;
- beleidsmensen die aansturen op autonome, bedrijvige scholen(groepen) en proeftuinen allerhande subsidiëren.

Bij de Iederwijs-scholen gaat het initiatief meer uit van groepen ouders die uit onvrede met de bestaande scholen zelf een school oprichten; het gaat dan vaak om mensen die werkzaam zijn (geweest) in het onderwijs en voor hun eigen (moeilijke) kinderen een alternatief willen creëren.

### 3 Zonderwijs & ontscholing

#### 3.1 HNL = ontscholing

Bij *'Het Nieuwe Leren'* gaat het om een wollig containerbegrip, om een amalgaam van ideeën en/of recente schoolexperimenten die alle *'Het nieuwe Leren'* in hun vaandel dragen. De term 'nieuw' wekt in het HNL-kernconcept de indruk dat het *gewone leren* totaal verouderd is en dat het hier om een totale hervorming gaat en niet zomaar om een accentverschuiving. Andersdenkenden worden hiermee onmiddellijk in het verdomhoekje 'ouderwets' gedrukt. De gedachte dat leerlingen van nature gemotiveerd zijn te leren en dat de leerlingen 'onderwijs op maat' moeten krijgen staat centraal. Het onderwijs moet zich vooral spiegelen aan het natuurlijke leren buiten de school; een leerling is op superieure wijze in staat de kennis aan te boren die in deze (informatie)maatschappij overal voorhanden is en voortdurend verandert; hij construeert zijn eigen kennis. Het werken met leerplannen en afzonderlijke vakdisciplines is dan ook uit den boze; radicale doorbreking van de vakkenscheiding staat voorop. Het HNL-schoolgebouw moet ook een totaal ander uitzicht hebben dan het traditionele gebouw: veel individuele werkplekken met ICT, ruimten voor groepswork, praktijkruimten voor leer-werkmogelijkheden; voor het eerste HNL-project – Slash 21 – werd dan ook een nieuwe school gebouwd.

Op de *Slash21*-website lezen we: "*Vakken zijn niet meer het dominante ordeningsprincipe van de leerstof op Slash21 maar vakoverstijgend en probleemgestuurd werken. Er zijn alleen clusters: natuur en techniek, moderne vreemde talen, mens en maatschappij. De leerstof is geconcentreerd rond kernconcepten zoals energie, macht of behoeften. De leerling krijgt de tijd en ruimte om – eerder visueel dan verbaal – inzichten op te bouwen, zelfstandigheid om feiten te leren*". De intrinsieke motivatie en de vrijheid, het vrij initiatief en het zelfstandig leren staan centraal. De school mag niet langer werken vanuit standaarden allerhande (eindtermen, leerplannen, centrale toetsen...), maar moet maatwerk leveren afgestemd op de ontwikkeling van elk kind.

De schoolmeester moet worden omgetoverd tot 'procesbegeleider' (coach) en de klas tot leerland-schap of werkvloer. Jaarklassen, klassikale instructie, leerplannen met vaste leerinhouden, leerkracht-gestuurd leren, de gezagsvolle meesters ... moeten de helling op. *'Plus de Maîtres'*; één van de kreten die op de muren van de Sorbonne prijken in mei 1968, lijkt actueler dan ooit.

Het 'Nieuwe Leren' zet het gewone onderwijs, het jaarklassensysteem en het instructiemodel op zijn kop en pleit dus voor een school zonder vakken, jaarklassen, klaslokalen en lesroosters. Volgens HNL-critici gaat het bij HNL om *'zonderwijs'*, om een *'lege school'*: de leerlingen leren immers het beste in reële praktijksituaties en die liggen nu eenmaal meer buiten dan binnen de school; het gaat dus om ontscholing.

*F. Nauta*, secretaris van het Innovatieplatform, vertolkt de mission van het 'Netwerk Nieuw Onderwijs' aldus: "*Alle betrokkenen bij het NNO ervaren het Nederlandse onderwijs als een veld in transformatie. De ontwikkeling is die van een traditioneel georganiseerd veld, gebaseerd op industriële principes, naar iets 'nieuws', iets wat beter past bij de kennissamenleving die we de afgelopen dertig jaar geworden zijn. Het gaat om een inhaalslag: de samenleving is veranderd en het onderwijs holt er hijgend achteraan. Dat blijkt ook uit de statistieken. Ons land heeft op onderwijsgebied de afgelopen dertig jaar een koppositie ingeruild voor een plekje achterin de Europese middenmoot; het verkeert in een grote crisis*" (NNO-brochure: *'Onderwijs maken. Van onderwijzen naar leren'*, NNO, 2004, ook op internet).

Volgens deze cultuurpessimisten stamt het traditionele onderwijs uit de industriële tijd van de kolonij en de staalfabriek en van de massaproductie.



Te saai voor een generatie die opgroeide met MTV en MSN binnen een netwerkmaatschappij, te bevoogdend voor kids die van jongs af aan gewend zijn hun eigen keuzes te maken. Geen wonder dat zulke leerlingen op school gedemotiveerd raken. Het onderwijs zit dan ook in een volledige impasse; de leerlingen vinden het leren heel saai en komen in opstand. Maar gelukkig brengt 'Het Nieuwe Leren' de verlossing uit al die ellende.

'Het nieuwe leren' beroept zich het meest op de leertheorie van het socio(constructivisme), maar ook soms op 'hartbreinleren' & Parker Palmer-spiritualisme. Niettegenstaande Vygotsky heel sterk de rol van de leerkracht en van de cultuurgoederen (vakdisciplines e.d.) beklemtoont, wordt ook hij geregeld voor de HNL-kar gespannen, samen met zijn tegenpool Piaget.

De meest radicale HNL-variant is de zgn. *Iederwijsschool* – geïnspireerd op de Amerikaanse *Sudbury School*: een school waarin de leerlingen zelf beslissen wat ze willen leren. Momenteel zijn er al 17 Iederwijsscholen waarvan er 8 ook een secundaire afdeling hebben. HNL-goeroe Luc Stevens propageert ook deze extreme HNL-variant. De romantische Iederwijsvirus is ook binnengedrongen in de lerarenopleiding Edith Stein in Hengelo die in 2004 startte met een proefproject *Iederwijss-Pabo*. Ook in Gent ging op 1 september 2005 de *Vlinder* open, de eerste Sudbury-school. Er werd gestart met vijf leerlingen tussen 11 en 16 jaar. In Nederland is er ook nog *'Iederwijss'*, een school geïnspireerd op het Engelse Summerhill.

### 3.2 Visie van Netwerk Nieuw Onderwijs

#### □ HNL-Contouren

In de NNO-brochure (o.c.) omschrijven enkele aangesloten schoolleiders hun HNL-concept. De bijdrage van *Wim Littooy*, bestuursmanager van een schoolvereniging S.O. met niet minder dan 45 vestigingen, draagt als titel *'Radicale onderwijsvernieuwing noodzakelijk'*. Littooy schrijft: "Ons onderwijs is gebaseerd op een niet meer bestaande industriële samenleving. Daardoor wordt de inhoud van ons onderwijs teveel bepaald door eenzijdige waardering van cognitieve intelligentie en reproductie van kennis' ... De vernieuwing van het onderwijs moet dus radicaal aangepakt worden en niet stapje voor stapje, zoals de afgelopen decennia is geprobeerd. We kiezen voor een onderwijsmodel zonder jaar-classes, zonder doubleren, zonder schooltypen met onoverbrugbare scheidslijnen en zonder een cen-

*traal examen als selectiecriteria voor diplomering. Niet de leerstof, maar de leerorganisatie, de leerbronnen en de leerling staan in dit onderwijsmodel centraal. Het nieuwe onderwijs zal gebouwd worden rond de leerling: zijn interesses, keuzes en competenties dienen tot hun recht te komen. ...*

*De leerling zal zelf zijn leervragen bepalen, waarbij de docent hem begeleidt en stimuleert. De leerling kiest overeenkomstig interesses en competenties, zijn leergebieden en niveaus. Resultaten worden bijgehouden in een portfolio, dat de wijze van diplomering en doorstromingsmogelijkheden bepaalt. ... Het schoolgebouw zal een totaal ander aanzien kunnen hebben dan het huidige traditionele gebouw: grote instructieruimten, individuele werkplekken, ruimten voor groepswerk, praktijkruimten voor leer-werkmogelijkheden. Daarnaast zullen de leerlingen meer dan voorheen leren in de maatschappij zelf: praktisch ingestelde leerlingen in leerwerktrajecten en praktijkstages, theoretisch ingestelde leerlingen in oriëntatiestages. ... Deze vernieuwing vraagt meer dan vorige pogingen, die niet meer waren dan veranderingen binnen de bestaande structuur. Zij betekent een fundamentele verandering van de bestaande structuren en onze denkbeelden over onderwijs. Ze zal onze leerlingen beter toerusten voor de kenniseconomie van nu en in de toekomst."* In welke mate een leerling in een HNL-school zelf zijn leervragen mag bepalen en er sprake is van 'maatwerk' is niet steeds duidelijk: in de praktijk valt het op hoeveel er gewerkt wordt met vaste zelfstudiewijzers en met voorgeprogrammeerde webquests voor vreemdetalenonderwijs, enz. Vanuit de HNL-filosofie die maatwerk wil bieden, krijgen ook centale toetsen, eindtermen en leerplannen veel kritiek.

De belofte van het nieuwe leren sluit vooreerst aan bij het geloof in een nieuw tijdperk waarin plaats is voor een nieuwe werknemer in nieuwe ondernemingen binnen een nieuwe economie. In deze (neoliberale) ideologie maken collectieve arrangementen en een pluralistische benadering van (arbeids)verhoudingen plaats voor *individueel ondernemerschap*. De nieuwe werknemer/leerling is in deze visie individualistisch, zelfstandig, flexibel, geschoold, mobiel, veeleisend en gericht op persoonlijke groei en ontwikkeling. De nieuwe onderneming wordt gekenmerkt door gelijkwaardigheid, zelfstandigheid, samenwerking, ontwikkelingsmogelijkheden, verantwoordelijkheid, vertrouwen en verbondenheid in een sterke cultuur, waarin 'alle neuzen dezelfde kant op staan'. In de praktijk echter blijkt er geen sprake te zijn van een nieuw tijdperk, een nieuwe werknemer en nieuwe ondernemingen.

### □ 'Homo zappiens': flitsend leren en net-learning

De nieuwe mens/leerling wordt binnen HNL vaak getypeerd als 'homo zappiens': een leerder die flitsend leert, en/of als (inter)Net-leerder die zijn informatie haalt uit allerlei netwerken binnen onze netwerkmaatschappij. In een CITO-onderzoek bij HNL-betrokkenen lezen we: *"We leven echter in een 'zapcultuur'; veel kinderen die bijvoorbeeld ogen-schijnlijk tv-kijken, chatten, bellen en internetten tegelijk. Binnen de school moeten de leerlingen zich vaak voor lange tijd op één zaak concentreren, terwijl leerlingen buiten de school gewend zijn om allerlei activiteiten snel af te wisselen. Volgens de HNL-scholen zouden de leerlingen de school om die reden als saai en traag ervaren"* (Wat scholen beweegt, CITO, 2004, p. 27).

Volgens de HNL-aanhangers storen de leerlingen zich niet aan het feit dat het er rumoerig aan toe gaat binnen HNL-klassen. Volgens de filosoof Kant bestond echter een van de eerste prestaties van een school – en misschien wel de belangrijkste – erin om kinderen te leren stilzitten op hun stoel; onderwijzen zonder enige dwang, zonder bv. orde en rust in klas, kon volgens Kant niet. Als leraren-opleiders die regelmatig in rumoerige klassen vertoeven, zijn we geneigd om Kant gelijk te geven. Maar ook *Lieven Deprettere*, Vlaams inspecteur basisonderwijs, schrijft dat 'onrust' in de klas sterk gerelativeerd moet worden – bijvoorbeeld bij hoekenwerk. Hij argumenteert dat het in een montageatelier nooit stil is, maar dat de werknemers er toch geconcentreerd werken. *"Of kijk naar de kantoorlandschappen waarin telefoongerinkel, computer-geluiden, gedempte stemmen, een lachsalvo, gesprekken, discussies... schering en inslag zijn. Toch moet een bediende geconcentreerd aan het werk blijven"* (Hoeken en contractwerk, in: *Praktijkids voor de basisschool*, december 2005).

Drs. S. Slagter, voorzitter Scholengroep Zwolle en NNO-lid, beklemt toont dat de nieuwe Net-generatie' overall kennis opdoet en vooral via het (Inter)Net'. *"De Net-generatie bepaalt zelf wat feiten zijn, maakt haar eigen kennis en geeft daar zelf betekenis aan. Voor de Net-generatie is leren in de eerste plaats creëren."* Hij bestempelt het oude leren als 'broadcast learning': *"de leerkracht zendt uit, de leerling ontvangt"* (NNO-brochure, o.c.). HNL-pleitbezorger en lerarenopleider Jozef Kok illustreert de 'net-learning' aldus: *"Als je vroeger iets over de eskimo's wilde weten, ging je naar de meester toe, en die wist het, of hij wist een boek waarin het stond. Tegenwoordig kun je op Google 'eskimo's' intikken*

*en weet je het ook"* (Didaktief, maart 2004, p. 6). Computer en ICT spelen een belangrijke rol binnen HNL. J. Kok beseft blijkbaar wel niet dat bij het intikken van 'eskimo's' er duizenden hits verschijnen en dat is eveneens het geval bij het intikken van zijn naam 'Kok'. Veel leerkrachten vrezen dat de googlicificatie van het onderwijs ook tot de *googlicificatie van de kennis* en dus tot een achteruitgang van de basiskennis zal leiden.

### 3.3 Succesverhaal?

De HNL-woordvoerders stellen HNL voor als een succesverhaal. De KPC-kopstukken bijvoorbeeld stellen zegezeeker: *"Er is geen twijfel meer mogelijk: 'het nieuwe leren' zet door. Het is geen mode-verschijnsel. Er is bijval uit alle windrichtingen. Ook de minister is enthousiast. Steeds meer (vooral grote) schoolbesturen en bovenschoolse managers zetten pilots op in een of meer scholen om 'het nieuwe leren' verder te exploreren en vorm te geven. Ze zoeken daarnaast naar mogelijkheden om de daaruit opgedane ervaringen te benutten voor andere scholen."* (School op de schop, KPC, 2004, p. 3). Het eerste HNL-experiment -Slash21- is pas gestart in september 2002 en het KPC schrijft nauwelijks twee jaar later al dat minister Van der Hoeven heel enthousiast is. En *C.M. Bouché* schrijft dat wereldwijd mensen baanbrekende HNL-initiatieven nemen en dat zelfs in België 'iederwijs op de deur klopt' (VESchrift, oktober 2003). Het HNL-ideeëngoed dringt ook door in publicaties waarin toekomst-scenario's voor het leren in 2010 of 2020 beschreven worden (bv. *Anders leren in 2010*, SLO, 2004).

In de kranten, in 'Het Onderwijsblad' van de grote Aob-lerarenvakbond, in pedagogische publicaties ... wordt de HNL-hype sterk gerelativeerd en bekritiseerd (zie punt 4). We kunnen echter niet ontkennen dat HNL op een eerste gezicht een succesnummer lijkt. Het in 2004 opgerichte 'Netwerk nieuw onderwijs' (NNO) groepeert een aantal *Nederlandse schoolbestuurders en onderwijsondersteuners* die het HNL-concept omarmden en her en der ook school-experimenten uitvoeren in het lager en secundair onderwijs, vaak financieel gesteund door het ministerie. 4200 schoolmanagers zijn aangesloten bij de vereniging 'Schoolmanagers\_VO' die sterk het HNL-ideeëngoed propageert. Voor haar rol als innovatiemakelaar ontvangt die vereniging een bedrag van tussen de 4 en de 10 miljoen euro op jaarbasis. HNL is ook al sterk doorgedrongen binnen de Nederlandse visitatiecommissie voor de PABO's – onder het voorzitterschap van twee HNL-goeroes (Luc Stevens en Jozef Kok) – en binnen een aantal

lerarenopleidingen. Aan bijvoorbeeld de Fontys' lerarenopleiding zijn twee HNL-lectoren aangesteld.

## 4 Ondraaglijke lichtheid van HNL

### 4.1 Inleiding

Straks zal blijken dat HNL niet zomaar een succesverhaal is. De HNL-hype leidde tot een *geloofs- en schoolstrijd* in het Nederlandse onderwijs, ook tussen onderwijskundigen. Naarmate de invloed van de vernieuwers toeneemt, groeide het verzet. Voor en tegenstanders vliegen elkaar dan ook steeds feller in de haren. De kritiek op HNL is heviger dan de kritiek op vernieuwingen uit het verleden; ook de Aob-lerarenbond relateert ten eerste de sympathie voor deze nieuwe hype. In de volgende punten resumeren we de kritiek, respectievelijk vanwege de onderwijskundigen, de lerarenbond, de onderwijspublicisten en de mensen die zich inlaten met de achterstandsdidactiek. We geven ten slotte ook nog het woord aan HNL-dissident Free.

### 4.2 Verzet van onderwijskundigen

HNL krijgt veel kritiek vanuit de onderwijswetenschappelijke hoek; we besteden er in dit nummer een aparte bijdrage aan, maar geven hier al een voorzet. In punt 1 stelden we al dat de professoren *Imelman en Heertje* HNL het absoluut dieptepunt vinden van een ontscholingsbeweging die zich al dertig jaar laat voelen en die veel steun kreeg van politici en beleidsmakers. Volgens *Imelman* moesten het klassieke leerplan en de gestructureerde aanpak langzaam maar zeker plaatsmaken voor een benadering waarbij de persoonlijke interesse van leerlingen of van de autonome school een steeds grotere rol gingen spelen. 'Het nieuwe leren' en de 'iederwijspraktijk' vormen het absolute dieptepunt binnen deze evolutie (*Steeds minder kennis*, o.c.). Een algemene kritiek luidt: het zelfstandig leren levert vluchtige en oppervlakkige kennis op; *"dan klopt de term 'nieuw leren': je moet steeds (op-) nieuw leren"*. Of: *"In 'de nieuwe school' moet er niet veel geleerd, maar vooral afgeleerd worden."*

Ook prof. *Greetje van der Werf* uitte in haar oratie van 11 januari 2005 felle kritiek op *Het Nieuwe Leren* en op het feit dat enkele onderwijswetenschappers – zoals *Luc Stevens* – hierdoor gefascineerd zijn: *'De voorstanders van Het Nieuwe Leren vertellen een heel ideologisch verhaal dat niet wordt onderbouwd door wetenschappelijk onderzoek'*. Het is volgens haar een rommelpotje van onbewezen stellingen en waarheidsclaims die ook door een aantal

schoolmanagers en consulenten omarmd worden bij gebrek-aan-beter en als een ware plaag over het land verspreid worden. Onderwijskundige charlatanerie dus.

Heel frappant is ook de HNL-kritiek die *prof. em. Michael Young* formuleerde – in de marge van een recente onderwijssociologische conferentie in Lunteren (november 2005). Deze invloedrijke Engelse kennis-socioloog stelde dat hij destijds ten onrechte de schoolse kennis en de vakdisciplines sterk gerelativeerd en bekritiseerd had, o.a. in zijn boek *'Knowledge and control'* (1971) en aldus ook het 'informeel leren' en ontscholingsbewegingen à la HNL inspireerde. Nu stelt *Young* dat hij geenszins meer gelooft in *'Het Nieuwe Leren'* dat de kennis in de verdomhoek stopt: nu beschouwt hij schoolse en abstracte kennis als iets heel praktisch en levendigs. De school moet – net als vroeger – meer context-onafhankelijke kennis overdragen. HNL geeft volgens hem de leerlingen en de leerkrachten de verkeerde boodschap mee en de kerntaak van de leraar blijft kennisoverdracht.

Andere onderwijskundigen betitelen HNL als een zeepbellenfraseologie van pedagogische praatjesmakers als *Luc Stevens* e.d. *'Het nieuwe leren is niet echt nieuw, en het is ook geen echt leren'*, poneert *dr. Jo Nelissen* van het Freudenthal-Instituut. Volgens *Jo Kloprogge* *"krijgen de belijden-de leden van het HNL-kerkgenootschap een zalige blik in de ogen, als een brave katholiek die net de zegen van de nieuwe paus heeft gekregen (Nieuw leren, oud inspecteren, Didaktief, oktober 2005)*.

Het nieuwe leren is volgens *Kloprogge* en de vele critici *een grootschalig experiment met Nederlandse schoolkinderen als proefkonijn*. *Minister Van der Hoeven* ondersteunt volgens hen indirect deze experimenten door het toekennen van een statuut van *'regelvrije experimenteerschool'* (proeftuin). Met een beetje gezond verstand had het beleid volgens *Kloprogge* al de huidige heisa kunnen voorkomen: *"Waarom niet op beperkte schaal een paar jaar geëxperimenteerd met nieuwe concepten rond het onderwijs, met een goede evaluatie om zo de waarde van het nieuwe leren te bepalen, in plaats van met tientallen scholen tegelijk een ongewisse en onbeproefde onderwijsvisie in te voeren, met grote risico's. Wil het onderwijs zo zijn eigen parlementaire enquête afdwingen?"* (*Didaktief*, oktober 2005). *Kloprogge* hoopt vooralsnog dat de inspectie haar werk zal doen en de grens zal trekken tussen wat aanvaardbaar en niet aanvaardbaar is. Anderen wijzen erop dat de inspectie wel wat kritiek geformuleerd heeft aan het adres van enkele *iederwijs-*

scholen, maar tegelijk al flexibele beoordelings-criteria ontwerpt om de HNL-scholen op een andere manier door te lichten. Ook het toetsinstituut CITO zou naar verluidt al nadenken over alternatieve tests; in het recente verleden werden de toets-normen al verlaagd om de achteruitgang van de kennis te camoufleren.

Prof. em. Luc Stevens – dé HNL-goeroe – bestempelde van der Werf en de vele andere critici als angsthazen en leden van *het conservatief collectief*, dat elke vernieuwing wil tegenhouden. "*Het eerste-graads-establishment*" noemt hij deze mensen: *het gaat volgens hem vooral om universitair opgeleiden die nog steeds de inhoud van de vakken centraal stellen, maar niet de omgang met de leerlingen. Nergens ter wereld is volgens Stevens wetenschappelijk bewezen dat de leerlingen van die klassieke aanpak profiteren*" (De Volkskrant, 22.06.05). Stevens zegt er niet bij dat de kritiek evenzeer uitgaat van leraars en ouders die niet universitair gevormd zijn, onder hen ook opvallend veel mensen die lesgeven in het beroepsgericht onderwijs (vmbo en mbo).

### 4.3 Kritiek van lerarenbond & leraars

Uit tal van standpunten blijkt dat de lerarenvakbonden en de leraars zich zorgen maken over de HNL-hype en deze hype tegelijk relativiseren. We illustreren dit even met standpunten in het Aob-vakbondsblad. F. Vergeer schrijft in haar 'commentaar': "*De snelheid waarmee modieuze vernieuwingen zich presenteren is verbazend. Ook in het onderwijs. Het 'nieuwe leren' en 'iederwijs' krijgen zoveel publiciteit dat de onderwijsleek die oppervlakkig de krant leest, al gauw denkt dat het hele onderwijs zich aan de vooravond van een totale omwenteling bevindt. Tot nu toe zijn beide vernieuwingen in de praktijk slechts marginaal waar te nemen. Een massale overgang zie ik er nog niet van komen. Gelukkig maar, want door de mislukking van de Middenschool en het Studiehuis is duidelijk geworden dat je ook in het onderwijs geen oude en beproefde schoenen weg moet gooien voor de nieuwe goed zijn bevonden. Ik vrees bijvoorbeeld dat heel wat leerlingen hun school niet afronden op het niveau dat ze hadden kunnen behalen, met de strakkere aanpak binnen het meer traditionele onderwijs. Zeker als het gaat om kinderen uit milieus zonder studietraditie of uit die eigentijdse gezinnen waarvan de ouders hun traditionele verantwoordelijkheden graag aan de school delegeren vanwege hun drukbezette leven*" (Onwijs goed, in: 'het Onderwijsblad', 16.04.05).

Hoofdredacteur Robert Sikkes schrijft dat de *'ouders, en misschien ook wel hun kinderen, niet zonder meer overtuigd zijn van de zegeningen van het nieuwe leren'* en dat steeds meer mensen kiezen voor de meer klassieke aanpakken die hun deugdelijkheid al bewezen hebben. Sikkes stelt: "*In Utrecht lieten de ouders massaal scholen voorvoortgezet onderwijs die werken met in hun ogen al te moderne concepten links liggen. UniC – de school die het verst is met het nieuwe leren – zag maar 80 van de 150 plaatsen gevuld. De twee zelfstandige gymnasia en het als degelijk bekend staande Bonifatius puilden uit of moesten zelf wachtlijsten aanleggen. In de vinex-wijk Leidsche Rijn kreeg het zichzelf als supervernieuwend presenterende Amadeuscollege de brugklassen lang niet vol, terwijl het voorzichtiger opererende Leidsche Rijncollege wel voldoende aanmeldingen krijgt. Ouders, en misschien ook wel hun kinderen, zijn niet zonder meer overtuigd van de zegeningen van het nieuwe leren. Zo overweegt bijvoorbeeld ook het 2College in Tilburg, dat de nieuwe naam met veel aplomb als modern in de markt zette, om maar weer terug te gaan naar de namen als Cobbenhagencollege, Durendael en 't Ruiven. Want: 'de oude namen wekken vertrouwen bij de ouders'. Maar misschien kiezen ouders en hun kinderen ook wel voor andere uitdagingen dan HNL e.d. Landelijk is de trend dat de zelfstandige gymnasia en het tweetalig onderwijs groeien. Niet alleen in absolute aantallen leerlingen, maar ook in marktaandeel. Beide schooltypen leggen een extra accent op de intellectuele uitdaging, voornamelijk voor vwo-leerlingen (= aso). De school die deze trend alleen maar als traditionele flauwekul bestempelt, loopt de kans dat zijn brugklassen wat leger zullen zijn dan verwacht (UniC of traditie, in: Het Onderwijsblad, 25.06.05).*

Nog een paar reacties van leerkrachten in de Volkskrant:

- *In onze derde klas zijn nu de hoofdvakken afgeschaft, daarvoor kwamen projecten in de plaats, waarbij de leerlingen zelf als ze dat nodig vinden lessen mogen aanvragen. Al met al een enorme kennisverlaging (Onder onderwijzers, 29.09.05).*
- *Volgens lerares G. de Vries vragen leerlingen niet naar 'het nieuwe leren'; ze snakken eerder naar een ordentelijke standaardles. "Leerlingen hebben moeite met leraren die geen orde kunnen houden, die niet kunnen uitleggen, onduidelijke repetities geven; leraren die te snel of te langzaam gaan; die hun lessen onvoldoende voorbereiden, of nauwelijks cijfers geven" (25.06.04).*

#### 4.4 Kritieken onderwijspublicisten

HNL wordt ook door onderwijsredacteuren en door columnist op de korrel genomen. We denken o.a. aan een tiental kritische bijdragen van *Martin Sommer* in *de Volkskrant* over de sluipende zegetocht van 'het nieuwe leren' (september-december 2005) en aan de vele bijdragen in *NRC-Handelsblad*, *Trouw* en *De Groene Amsterdammer*. Onderwijsredacteur *Martin Sommer* stelt in *'de Volkskrant'* onomwonden: "Het nieuwe leren is een kennisvijandige ideologie, die rechtvaardigt dat niet alleen leerlingen, maar ook leraren in toenemende mate van toeten noch blazen weten."

Op 30 september 2005 schreef de publicist en taal-leraar *Piet Gerbrandy* in *De Groene Amsterdammer* de bijdrage 'Met het nieuwe leren naar het stenen tijdperk'. Hij nam hierbij de 'vijf pijlers' van het 'Nieuwe Leren' kritisch onder de loep:

- *Leukte*: het leren moet in de eerste plaats leuk zijn; leerlingen moeten verwend worden;
- *Onwetendheid*: de nieuwe leerling moet zelf het wiel uitvinden;
- *Intrinsieke Motivatie*: de nieuwe leerling is in ruime mate voorzien van intrinsieke motivatie, maar wordt stelselmatig door de school gefrustreerd in zijn drang om kennis te verwerven; zo moet en mag toetsen dan ook niet meer en zijn centrale toetsen uit den boze;
- *Democratie*: opgelegde eisen en leiding zijn overbodig; de groep leerlingen bepaalt het verloop
- *Holisme*: alles hangt met alles samen, afzonderlijke vakken zijn heilloos.

Volgens Gerbrandy hoeft onderwijs niet leuk te zijn; heeft zelfs een kenniseconomie mensen nodig die voldoende weten; is bijna niemand intrinsiek gemotiveerd om complexe problemen op te lossen; leidt een democratisch leerproces niet tot ware kennis, maar tot compromissen; en moet de kennis ook geordend worden ook al hangen veel dingen met elkaar samen. Een leraar is ook niet zomaar een coach. Een echte leraar heeft nog steeds hartstocht voor zijn vak, eerbied voor kennis en wetenschap en overzicht in zijn vakgebied. Hij probeert deze hartstocht en kennis over te brengen bij de leerlingen.

#### 4.5 Kritiek vanuit (achterstands)didactiek

Ook binnen de kring van mensen die sterk betrokken zijn bij zorgverbreding en achterstandsonderwijs wordt de HNL-aanpak als heel funest gekenmerkt. Op een eerste gezicht lijkt HNL wel een verademing voor de leerlingen, maar in feite is HNL meedogen-

loos en hard: "Steeds jonger moet de leerling tot zelfverantwoordelijk leren worden gebracht, hetgeen veel meer omvat dan het zelfstandig werken aan een leertaak of het maken van huiswerk. Dit leidt ook tot nieuwe discriminaties t.a.v. leerlingen die minder tot zelfregulering in staat zijn."

*Prof. Greetje Van der Werf* bestempelt de HNL-aanpak als een 'harde en meedogenloze' aanpak voor zwakkere leerlingen (oratie, 11.01.05, zie internet); dit is ook de mening van *Michael Young*, prof. A. Bus, dr. K. Vernooy... Het 'zelfstandige' en 'natuurlijke leren' zijn belangrijke slogans binnen de HNL- en leerwijsscholen. Volgens dr. *Kees Vernooy* verloopt het leren lezen allesbehalve op een natuurlijke wijze en zal HNL tot grote leerachterstanden leiden; het is vooral een bedreiging voor zwakkere leerlingen. Vernooy verwijst hierbij naar het wetenschappelijk onderzoek. Ook *Prof. Adriana Bus*, hoogleraar 'ontluikende geletterdheid' in Leiden, voorspelde dat de HNL-aanpak tot 'pseudo-dyslexie' zal leiden. Uit onderzoek blijkt dat kinderen pas goed leren lezen als zij systematisch oefenen, of zij dat nou leuk vinden of niet. Critici als Van der Werf, Vernooy, Bus ... hebben volgens een geprikkelde professor Stevens echter geen recht van spreken omdat hun onderzoeksgegevens en opvattingen volledig kaderen in het oude denken over onderwijs. "Waarmee moeten ze zich", aldus een verontwaardigde Stevens (*Jeugd in School en Wereld*, december 2004).

Voorstanders van een *effectieve achterstandsdidactiek* wijzen er geregeld op dat de HNL-aanpak heel nadelig is voor zwakkere leerlingen. *R. Vogels* en *R. Bronneman-Helmers* stelden in hun studie vast dat de schoolprestaties van achterstandskinderen teruglopen. Als belangrijkste oorzaak stippen ze aan: "de sterke nadruk die het onderwijs tegenwoordig legt op zelfstandig leren en zelf initiatief nemen, dat ook slechter aansluit bij de opvoedingsnormen in laaggeschoolde milieus" (Autochtone achterstandsleerlingen: een vergeten groep. SCP, Den Haag, 2003). *Harm Beertema* betreurt dat HNL "de jongeren aan de onderkant uit het middelbaar beroeps-onderwijs (mbo) opsluit in hun getto", waar het 'oude leren' gericht was op de emancipatie van de onderklasse (*Het MBO gaat eraan!*, Trouw, 3.01.06) en SP-partijleider *Jan Marijnissen* sluit zich hierbij aan op zijn weblog.

*Ton Gloudemans*, adviseur achterstandsbeleid, concludeerde onlangs: "De leerlinggerichte aanpak die de lerarenopleidingen en nascholingsinstituten voorstaan, werkt(e) averechts bij de bestrijding van onderwijsachterstanden" (*Stel leerstof centraal voor*

achterstandskind, *Didactief*, januari 2004). De sociaal en/of cognitief benadeelde kinderen betalen de zwaarste prijs voor het al te sterke beroep op eigen zelfstandigheid en verantwoordelijkheid, op de do-it-yourself aanpak. Gloudemans schrijft verder dat "de huidige tendens om de scholing en nascholing van leerkrachten onvoorwaardelijk te baseren op de leerlinggerichte pedagogisch-didactische inzichten, waarbij gaat aan de werkelijkheid en aan de onderzoeksgegevens". Ook Anne-Marie Kusters, onderwijsadviseur onderwijssachterstanden, vindt HNL nefast voor de 'onderwijskansscholen'; dergelijke scholen hebben vooral leerkrachten nodig die goed kunnen lesgeven en uitleggen en die ervoor zorgen dat de les ordelijk verloopt (*Wel of niet Nieuw Leren op de onderwijskansscholen?*, Toon, mei 2005).

#### 4.6 Kritiek vanwege HNL-dissident Free: oude waarden optimaliseren

Leo Lenssen omschrijft in de 'inleiding' van de brochure van het 'Netwerk Nieuw Onderwijs' de verschillende discussiebijdragen, maar hij verzwijgt het artikel van schooldirecteur A. Free. Dit komt omdat Free in de NNO-bundel een dissidente stem laat horen. Free pleit voor een herstel en oprissing van de 'oude schoolgrammatica', voor vernieuwing met behoud van de oude waarden. Waar de andere auteurs opteren voor een radicale breuk – pleit Free voor het terug in ere herstellen en oprissen van de oude onderwijswaarden. In tegenstelling met de visie van de bestuurders van grote scholengroepen is Free ook een tegenstander van de grote fusies van de voorbije jaren en van de grote scholengemeenschappen met hun bovenschools management.

##### □ Geen gevoel voor continuïteit

In zijn bijdrage '*Fundamentele discussie over onderwijs noodzakelijk*' spreekt Free zich vooreerst kritisch uit over de grote hervormingen van de voorbije jaren en over het verloren laten gaan van een aantal 'oude waarden'. Hij schrijft: "*Het onderwijs wordt jammer genoeg al jaren bestookt met puur instrumentele maatregelen als fusies, samenvoeging VBO en MAVO (tot VMBO), marktwerking etc. Overheidsmaatregelen en -bezuinigingen, die wrang genoeg vaak juist kansarme jongeren en moeilijke doelgroepen treffen, maken de situatie er niet beter op. ... Het onderwijs omwille van besparingen verplicht tot vrije marktbeginzelen als concurrentie, privatisering en rendement, is een miskennis van de rol van het onderwijs als maatschappelijke voorziening. ... We leven in een boeiende wereld, die echter ook*

*ieder gevoel voor continuïteit, traditie en geschiedenis verloren lijkt te hebben, en daarmee ook haar oriëntatie en normbesef. ... Ieder mens heeft in zijn leven behoefte aan herkenningpunten, structuur en een zekere regelmaat. Van oudsher dienden daartoe rituelen. Ook het onderwijs heeft zijn 'rituelen-geschiedenis'. Vanaf de jaren zestig is het onderwijs echter gaandeweg ontdaan van allervertrouwde rituelen, zoals overschrijven, jaartallen, tafels, rijtjes woorden en plaatsnamen uit het hoofd leren, natekenen en meezingen. Rituelen die, gekoppeld aan een cultuur-historische overdracht, veel meer voorstelden dan ouderwets tijdverdrijf. Ze ondersteunen de kennisverwerving als noodzakelijke basis voor vaardigheden, verleenden houvast en bevorderden samenhangigheid."*

##### □ Herstellen en optimaliseren oude waarden

Als alternatief pleit Free vooral voor het in ere herstellen, optimaliseren en actualiseren van het 'eeuwenoud onderwijsgoed' en tegen slogans als zelfsturing e.d.: "*Het is zeker de moeite waard om te overwegen of de tol die voor alle vernieuwingen op dit terrein betaald wordt, niet aan de onnodig hoge kant is en of vele problemen met betrekking tot de jeugd en het onderwijs niet voor een belangrijk deel te herleiden zijn tot het radicaal uitwissen van dit soort rituelen. Simpele feitenkennis geeft in ieder geval houvast. En nieuwe houvasten zijn in deze postmoderne tijd, met haar ideologische vacuüm, zeer welkom. Een herleving van eeuwenoud onderwijsgoed – in gemoderniseerde vorm, een nieuw en ander elan kunnen geven aan een onderwijs-vernieuwing die nu steeds verder wegdrijft in de richting van absolute zelfwerkzaamheid in een nieuwbouwwijk vol studiehuisen.."* Free zinspeelt hier ook op de bouw van nieuwe HNL-scholen zoals *Slash21*.

##### □ Schoolmeester met gezag

*"Ook de rol van de leerkracht verdient hierbij grote aandacht. De gezaghebbende schoolmeester en notabele leraar van vroeger zijn bijna onherkenbaar vermomd in lesgevende welzijnswerkers, die in teveel opzichten zoveel mogelijk op hun leerlingen willen lijken, tot in hun kleding toe. Er zit ongetwijfeld iets aantrekkelijks in de verkleining van de afstand tussen leerling en leraar, zoals de illusie van de eeuwige jeugd, maar ook hier wordt een hoge tol betaald. Door allerlei omstandigheden is het beroep van leraar in de sfeer van een restpost gekomen, zowel wat betreft de persoonlijke beroepskeuze en de maatschappelijke waardering, als de belangstelling van de overheid. ..."*

## □ Instructie en GOK

"Recente onderzoeken wijzen echter uit dat een leerling uit een achterstandsmilieu, die gedurende drie opeenvolgende jaren begeleid wordt door een uitmuntende leerkracht, zijn milieuachterstand volledig inloopt. Dat is vele, vele malen effectiever dan het uitbouwen van studiehuisen of 600 miljoen uitgaven aan computers. Deze onderzoeken onderstrepen nog eens het grote belang van het onderwijs. Onderwijs helpt en is dé kritische succesfactor als het gaat om integratie en emancipatie.

We vinden het moedig dat directeur A. Free het aandurfde een dissidente stem te laten horen en afstand neemt van het HNL-gedachtegoed van veel schooldirecties en van het model van 'de bedrijvige school'.

## 5 HNL-school = bedrijvige school, zelfstandige school met machtige managers

### 5.1 Inleiding

HNL en DBS zijn paradoxaal genoeg twee kanten van dezelfde medaille. De snelle HNL-opmars heeft veel te maken met de macht van de managers binnen de 'regelvrije' experimenteerscholen. Inhoudelijk lijken de ontscholingsideeën van de HNL-beweging een kopie van de ontscholingsideeën van de voorbije 150 jaar, maar de combinatie met de optie voor een school als een groot en zelfstandig bedrijf met een krachtig management (partijbureau) is wel nieuw. Vroegere ontscholingsinitiatieven waren meestal kleinschalige initiatieven die wars waren van bureaucrativering allerhande en eerder collectief gedragen werden door leerkrachten en ouders: denk maar aan het experimenteerschooltje van de Russische schrijver Tolstoy rond 1860, de 'Laboratory-school' van Dewey rond 1900, L'école de l'hermitage van Decroly, de methodescholen (Montessori, Steiner, Freinet, Dalton...). De HNL-experimenten gaan niet uit van de leerkrachten, maar van de bevlogen managers en het middenkader van de grote scholengroepen, van de kopstukken van grote begeleidingsdiensten (KPC, APS, ...) en van enkele pedagogische goeroes.

### 5.2 Bedrijvige en regelvrije HNL-school

Het HNL-project betekent niet enkel een nieuw leerconcept dat sterk afwijkt van het bestaande, maar tegelijk ook een radicale breuk inzake innovatiestrategie en het besturen van een school of scholengroep. Binnen de HNL-innovatiefilosofie staat de

vrijheid van de zichzelf sturende school centraal: beleid en vernieuwing van onderuit binnen regelvrije scholen en zelfverantwoording moeten het centrale beleid en de top-down-vernieuwingen vervangen. De HNL-kopstukken pleiten voor een radicale vernieuwing en zo'n vernieuwing is volgens hen maar mogelijk als die uitgaat van schoolleiders met macht en lef die hun 'medewerkers vooruit denken en die de vernieuwing ontwerpen'. Een HNL-school kenmerkt zich niet enkel door de zelfsturing van de leerling, maar ook door de zelfsturing van de school als instelling, door het model van de bedrijvige & lerende school.

Schoolbestuurder F. Nauta stelt in dit verband in de NNO-brochure: "De bestaande regelgeving wordt als gedetailleerd en verlamd ervaren. Het onderwijs wordt geconfronteerd met (veel) hogere eisen uit de samenleving, maar heeft niet de ruimte om avontuurlijk te zoeken naar nieuwe mogelijkheden. Zelf ben ik een radicale tegenstander van radicale hervormingen die van bovenaf worden opgelegd. Succesvolle vernieuwing komt altijd van onderaf. Het radicale zit wat mij betreft in de kunst van het loslaten, in het organiseren van de bestuurlijke condities om vernieuwing van onderop te faciliteren. We opteren dus voor een innovatiearrangement, een contract tussen een minister en een aantal individuele scholen waarin de scholen ruimte krijgen om te innoveren. Ik zou verder de regel willen voorstellen dat ongeveer vijftig procent van alle innovatieve projecten hoort te 'mislukken', dat wil zeggen: iets anders oplevert dan verwacht. Als dit percentage anders ligt, is er te risico-arm geëxperimenteerd. De kunst is dan wel om van die mislukkingen te leren, maar die vaardigheid is nog maar mager ontwikkeld in de publieke sector."

### 5.3 Regelvrije school en schoolleiders met lef

Volgens de HNL-schoolmanagers zelf is een radicale vernieuwing maar mogelijk als die uitgaat van nieuwe 'schoolleiders met lef', zij opteren voor het model van de zelfstandige en 'De Bedrijvige School' (DBS). J. Gipsen, voorzitter bestuur Stichting Voortgezet Onderwijs te Utrecht, schrijft onomwonden dat er op het vlak van bestuur en innovatie een radicaal andere aanpak nodig is waarbij 'schoolleiders met lef en verbeelding' de voortrekkersrol moeten vervullen en voor de metamorfose – van rups- naar vlinder-school – moeten zorgen. Gipsen stelt: "Wil een rups een metamorfose ondergaan tot vlinder dan heeft hij of zij visie nodig en lef. Visie om te beseffen dat de toekomst andere doelen kent dan je vol vreten met bladmoes en het alsmaar dikker willen worden. Lef bovenal, om uiteindelijk je met

moeite aan die cocon te ontworstelen en dan te gaan fladderen en nectar uit bloemen te drinken. Zo gaat dat met scholen ook. Een innovatief schoolleider denkt zijn medewerkers vooruit en is bezig met de ontwerpfase van vlinders" ( NNO-brochure, o.c.). De schoolleider en het middenkader spelen de belangrijkste rol bij de HNL-metamorfose die de school moet ondergaan; zij moeten de leerkrachten overtuigen (dwingen) hun cocon te verlaten.

De HNL-scholen vroegen en verkregen het statuut van 'regelvrije' school. Aldus kunnen ze zonder dat er politieke besluiten genomen moeten worden, geruisloos experimenteren en hun zin doordrukken. Dergelijke scholen krijgen "alle ruimte voor onderwijs-innovatie, organisatieontwikkeling, integraal personeels-beleid en natuurlijk vooral inzake de aanpak van het leerproces." Regelvrije scholen sluiten een zeven-jarig convenant met de minister. Ze krijgen ook vaak een financiële injectie.

#### 5.4 Steun vanwege minister

De HNL-visie op beleid en innovatie krijgt ook de volle steun vanwege *onderwijsminister Maria Van der Hoeven* en van de CDA en VVD: ook zij verwachten voortaan alle heil van de lokale autonomie, van 'de bedrijvige school', de school die als een zelfstandige onderneming zichzelf managet, aan total quality controle doet, e.d. De HNL-scholen mogen voor een periode van zeven jaar op een aantal onderdelen van de bestaande regels afwijken en krijgen veelal ook een experimenteertoelage. De overheid wil het liberale model van de bedrijvige hogescholen doortrekken naar het basis- en het voortgezet onderwijs. Op de NNO-conferentie 'Innovatie Ervaren' (Zwolle, 17.01.06) toonde Van der Hoeven in haar toespraak veel sympathie voor 'Het Nieuwe Leren'; op andere momenten hield ze een pleidooi voor meer aandacht voor basiskennis en voor relativering van het 'Studiehuis'.

Veel critici wijzen met de vinger naar de nieuwe 'liberaliserende' onderwijspolitiek, naar beleidsmensen die met HNL sympathiseren door het toekennen van het statuut van *regelvrije en bedrijvige school*, vaak gecombineerd met extra-subsidies. Dit is een aantasting van het gemeenschapskarakter van het onderwijs en van het gelijkheidsbeginsel. Ze betreuren ook dat het beleid zoveel (extra) geld investeert in schoolondersteunende instellingen die zo sterk HNL propageren. *T. Van Haperen* nam onlangs deze opstelling van het beleid op de korrel in het blad van de Aob-lerarenbond; ze schreef: "Momenteel raast de 'nieuw leren' hype door het publiek gefinancierd

onderwijs. De HNL-hype heeft een hoog iederwijsgelalte. Schoolvakken sluiten slecht aan bij de belevingswereld, vandaar de vervanging door zelfgekozen thema's. Leerlingen tegelijkertijd hetzelfde laten doen stamt uit de industriële revolutie, die is voorbij en dus ontbreekt een rooster op een HNL-school. Een vakleerkracht met eindtermen past evenmin. Vandaar ook het verzoek om ontheffing van deelname aan het centraal CITO-examen. De zgn. 'Nieuwste school' in Tilburg krijgt dit alles zonder problemen voor elkaar. Het ontbreekt politici aan een referentiekader van excellent onderwijs. Niemand steekt zijn nek uit, angst regeert, en inmiddels verdwijnt extra geld per definitie in een bodemloze put" (Nieuwe onderwijspolitiek, 16.04.05). Terloops: voor de oprichting van de eerste HNL-school – Slash21 – trokken de scholengroep en de KPC Groep samen 80 miljoen frank uit voor extra ondersteuning.

## 6 Kritiek op 'bedrijvige school' & bureaucratencaste

### 6.1 Macht van bevlogen schoolleiders

De kritiek op 'de bedrijvige' HNL-school is vrij groot. *Het Nieuwe Leren* komt zagezegd uit het onderwijs zelf; daar zouden zich autonome ontwikkelingen voordoen als gevolg van de grotere autonomie van de scholen. De werkelijkheid ziet er volgens de critici anders uit; het gaat eerder om initiatieven van bevlogen en/of calculerende schoolleiders, om regionale centralisatie waarbij de autonomie van de leerkrachten sterk vermindert. Volgens *Leo Prick* hebben de organisatorische hervormingen van de voorbije jaren geleid tot een cultuurverandering waarbij leraren gezien worden als uitvoerders van het onderwijs zoals het door het management, samen met deskundigen van buitenaf, is bedacht (*Tot hier en niet verder*, NRC, 08.05.2005). Een leraar drukt het zo uit: "Het probleem is dat de directies van de megascholen veel meer macht hebben dan vroeger ooit mogelijk was; daarom stuiten ze bij hun HNL-projecten nauwelijks op echt verzet vanwege de leerkrachten. Op de ROC-school (roc = regionaal opleidingscentrum voor middelbaar beroepsonderwijs) waar ik werk is sprake van een soort culturele zelfopheffing die mij soms doet denken aan wat er destijds in China gebeurde toen leraren tijdens de 'culturele revolutie' als klassevijand de school uit werden gezet" (*Onder onderwijzers*, deel 2, de Volkskrant, 15.09.05). Leerkrachten stellen dat zij vaak de kritiek krijgen dat ze conservatief zijn en niet zomaar willen meemarcheren; dit alles wijst op de grote kloof tussen de schoolleiding en de leerkrachten.



De HNL-pleitbezorgers willen het leerproces ont-  
doen van de *'principes van een productiebedrijf'*,  
maar anderzijds profileren ze de HNL-school als  
een bedrijvige organisatie, als een zelfstandig be-  
drijf met een sterk en uitgebreid management dat de  
prioriteiten uittekent. Ook vóór de komst van HNL  
was het fenomeen van 'De Bedrijvige School' al  
sterk aanwezig. De bereidwilligheid waarmee tal van  
schoolbesturen deze nieuwe concepten omarmen  
kan maar begrepen worden tegen de achtergrond  
van de *schaalvergroting* in Nederland en de toe-  
nemende macht van de schoolmanagers. Het is  
vooral het bovenscholse vernieuwingsmanage-  
ment binnen de grote scholengroepen – met 20 à  
40 scholen – dat werk zoekt voor de eigen winkel en  
zich wil bewijzen en legitimeren door uit te pakken  
met revolutionaire vernieuwingen binnen bepaalde  
van hun scholen.

Volgens de Nederlandse filosoof en docent Ad Ver-  
brugge gaan schaalvergroting en bureaucrativering  
hand in hand: *"Er is een schema van het bedrijfs-  
leven over het onderwijs gelegd. ... Onder het mom  
van efficiëntie en effectiviteit heeft ons onderwijs  
van de lagere school tot de universiteit een giganti-  
sche ombouw gekend, met een enorme schaal-  
vergroting en bureaucratische managerscultuur. Het  
onderwijs kwam in handen van mensen die geen  
voeling hebben met de werkvloer"* (De Morgen,  
21.05.04). Het zijn vooral die managers die 'het  
nieuwe leren' e.d. omarmen. Verbrugge voegt er  
aan toe: *"Nu blijkt uit een publicatie van de Neder-  
landse Onderwijsraad dat er alleen maar meer geld  
wordt uitgegeven aan het management, en de  
kwaliteit is alleen maar slechter geworden"*.

Ook prof. Von der Dunk brengt de doorhollings-  
drang binnen tal van scholen in verband met de  
macht van de nieuwe bureaucratenkaste binnen de  
scholen. Om terug op het goede spoor te komen en  
degelijk ondewijs te kunnen geven – met voldoende  
cultuuroverdracht en enthousiaste onderwijzers  
– hebben we volgens hem opnieuw kleinere instel-  
lingen nodig: *"Daartoe lijkt een terugkeer naar  
kleinere instellingen de eerste voorwaarde, zodat de  
dikke laag van afstandelijke bureaucratenkaste kan  
worden afgeslankt die ver van de werkvloer onder  
de druk van politici en economische technocraten  
cultuur en onderwijs als commercieel product  
behandelt"* (uit: *'Steeds minder kennis, o.c.'*) Volgens  
von der Dunk gedragen veel verander-onderwijskundigen  
zich als de kwakzalvers in de Middeleeuwen: *"Ze kennen  
voor alle echte en vermeende kwalen maar één re-  
medie. Voor de kwakzalvers was dat destijds ader-  
laten; voor onderwijsdeskundigen is dat nu vernieuwen."*

Waarom zijn bepaalde schoolleidingen zo sterk voor  
'het nieuwe leren' binnen 'bedrijvige scholen'? HNL-  
waarnemers vermelden verschillende motieven:

- Om aan te tonen hoe belangrijk hun innovatie-  
functie wel is. Om als schooldirecteur te kunnen  
pronken met de eigen veren. Om zich als school-  
bestuurder te kunnen profileren.
- Om in wervingsfolders te kunnen schrijven dat  
men een 'moderne' school is: kijk eens wat we  
op onze school zoal doen!
- Om beter te kunnen concurreren met andere  
scholen. De meeste scholen moeten vechten om  
leerlingen; een alternatieve school lokt extra leer-  
lingen.
- Om meer greep op het lerarencorps te krijgen.
- Omdat het echte lesgeven op een aantal scholen  
al fel bemoeilijkt werd door het ongemotiveerde  
of storende gedrag van de leerlingen en men nu  
reken op een wondermiddel.
- En last but not least: omdat de vele vrijgestelden  
zich moeten kunnen legitimeren: *"Zoals de inge-  
nieurs bij rijkswaterstaat dijken willen aanleggen,  
zo willen de vele ingenieurs van het onderwijs  
het schoolsysteem op de schop nemen"*, aldus  
prof. Leo Prick in het NRC-Handelsblad (25.09.05).  
Dit alles verklaart waarom allerhande vrijgestelde  
managers en consultants het onderwijs zo sterk  
willen verbouwen.

De directies van de megascholen hebben binnen  
'de bedrijvige school' veel meer macht en invloed  
dan binnen het model van de school als een open-  
bare gemeenschapsdienst waarvan de contouren  
gemeenschappelijk worden vastgelegd. Daarom is  
ook het openlijk verzet van de leerkrachten veel  
moeilijker geworden; zij kunnen zich moeilijker ont-  
trekken aan regels en innovaties die door de mana-  
gers van het locale schoolbedrijf zijn opgelegd dan  
aan de vroegere landelijke innovaties. Vanuit deze  
context begrijpen we ook beter waarom de HNL-  
opmars volgens de meeste Nederlanders moeilijk te  
stuiten is. Terloops: ook binnen de Vlaamse mega-  
hogescholen hebben de docenten veel minder auto-  
nomie en inspraak dan vóór de fusies en hervormingen.

## 6.2 Vernieuwingsdruk vanwege bureaucratenkaste

Het Nederlandse onderwijs lijkt in de greep van de  
'verander-managers' die een concept als 'het nieuwe  
leren' van bovenaf – vanuit de regionale koepels –  
in een school droppen. *'Managers houden van een  
Big Bang. Alles moet nieuw-nieuw-nieuw zijn'*, aldus  
De Jong. Veruit de meeste leraren en ouders zijn  
tegen 'het nieuwe leren', maar toch kan HNL een

sluipende zegetocht maken. Bijna 80% procent van de Nederlandse bevolking verwacht/vreest dat in 2020 het zelfstandig leren à la HNL op de basis- en middelbare scholen is ingevoerd, zo blijkt uit het laatste rapport van het Sociaal en Cultureel Planbureau. Slechts 25% van de Nederlanders vindt dit wenselijk, en bij de leerkrachten is dit ongetwijfeld nog een pak minder.

Ook *prof. Greetje van der Werf* wees in haar oratie op de nefaste rol van de managers van de megascholen. Veel directeuren zijn niet meer afkomstig uit het onderwijs zelf. Zij zijn dol op het 'neerzetten' van visionaire concepten. Dat is volgens haar ook leuker dan de stille strijd voor kleine verbeteringen in het onderwijs. Het HNL-innovatiedenken dat verbonden is met het competentiedenken komt volgens *prof. Wim Meijnen* (o.c.) vooral uit de hoek van het management. Dit verklaart ook waarom kennis niet langer meer als belangrijk beschouwd wordt, maar enkel de zgn. flexibel inzetbare competenties.

### 6.3 Kloof tussen management en lerarencorps

De verschillende lerarenvakbonden betreuren de groeiende kloof tussen het schoolmanagement en het lerarencorps. De kritische *rector C. Traas* betreunde al in 1993 de tweedeling die mede als gevolg van de schaalvergroting aan het ontstaan was tussen *"enerzijds schoolleiding en middenkaderfunctionarissen en anderzijds de gewone leraren. De eerste groep is voorstander van onderwijsinnovatie maar vreest dat de docenten daar niet warm voor zullen lopen. Dat betekent dus dat de schoolleiding en haar middenkadertrawanten méér verstand van lesgeven menen te hebben dan de docenten; zij proberen om hun visie door te drukken."* Traas schreef deze bedenkingen in een column naar aanleiding van een studiedag waarop hij als directeur uitgenodigd was (Studiedag, *Didaktief*, maart 1993). Op die studiedag ging het over de manier waarop schoolleiders en middenkaderfunctionarissen het gedrag van hun leraars moesten veranderen in functie van de invoering van de zgn. 'basisvorming' en 'het studiehuis'. Traas stelde verder dat *"in een gezonde situatie niemand beter weet hoe het onderwijs verzorgd moet worden dan de beroepsgroep zelf. Zolang leraren nog een beetje beroepstrots hebben, zullen ze zich nooit, op basis van hiërarchie in de school, anders gaan gedragen voor de klas. Dat soort beïnvloeding accepteren ze niet van de schoolleiding en zeker niet van middenkaderlieden."* De voorbije tien jaar is mede door het ontstaan van de grote scholengroepen de kloof tussen schoolleiding en leerkrachten sterk toegenomen en we merkten

dat *openlijk* verzet vaak heel delicaat en moeilijk is. Ook *Ad Verbrugge* wees onlangs op de gevaren verbonden aan de toenemende macht van het *managementapparaat*. Hij schreef: *"De leraar maakt pas echt carrière als hij het tot goedbetaalde manager weet te schoppen van het door fusies tot immense proporties opgeblazen scholenconglomeraat. En bij klachten over die organisatie blijft men volmondig de noodzaak van verandering onderstrepen: er moet inderdaad nog veel gebeuren, en daar zal het management wel eens even voor zorgen. Klachten onderstrepen slechts de noodzaak van ingrijpen. Het laatste dat men zal erkennen is dat dit managementapparaat zelf het grootste probleem is."* (NRC Handelsblad, 18 juni 2005). Zo merken we ook dat de managers van de hogeschool INHOLLAND de vele kritiek niet ter harte nemen, maar enkel betreuren dat ze de docenten onvoldoende konden overtuigen.

### 6.4 Misnoegdheid leerkrachten: getuigenissen

De meeste leerkrachten zijn HNL-tegenstander, maar beweren niet te kunnen optornen tegen het HNL-geweld van de directies van de megascholen en van pedagogische centra, tegen het managementapparaat. In de kranten en elders drukken leerkrachten dit ongenoegen uit. In bijvoorbeeld de *Volkskrant* getuigen een aantal leerkrachten hierover (Onder onderwijzers, 29.09.05):

- *Op onze roc-school word ik doodziek van dit door bureaucraten bedachte HNL-idee; deze bureaucraten hebben nog geen vijf minuten in een klaslokaal doorgebracht; wij leraars mogen zogezegd 'meedenken'. Kinderen leren evenwel niet uit zichzelf; niet enkel de leraars maar ook de leerlingen en de ouders zijn deze mening toegedaan. Het is taboe om over die collectieve waanzin te praten; voor het management ben je dan 'kritisch = negatief', of te 'oud'. Je kunt blijkbaar de vernieuwingen niet meer aan. Mijn ervaringen: kinderen en studenten houden niet van vaag rondzwemmen; wat hebben ze aan een voldoende van iemand die er geen verstand van heeft.*
- *Ik ervaar mijn huidige beroepsloopbaan als een Oost-Duitsland, een Rusland van voor de val van de Muur. Het is alsof je een continue hersenspoeling moet ondergaan: 'Kijk hoe kinderen leren als ze vrij zijn.' Maar ik zie dat niet, nooit, en in ieder geval niet structureel. Wat ik wel zie is een maatschappij die kennis nodig heeft, de kennis die de laatste tweehonderd jaar is opgebouwd. Ik zie in mijn omgeving ook een lamgeslagen generatie leraren."*

## 6.5 Do-it-yourself filosofie binnen HNL en DBS

We merken dus een soort alliantie tussen het model van 'het nieuwe leren' en het model van 'de bedrijvige school'. Deze gezamenlijke opmars werd/wordt in de hand gewerkt door pragmatische allianties met andere systemen die ook op een of andere wijze op zelfregulering en do-it-yourself binnen maatschappij en onderwijs aansturen:

- het managementsdenken dat in opmars is binnen de dienstensector en het onderwijs;
- de sympathie voor het doorgeschoten economisch liberalisme binnen politieke kringen van liberale en andere origine: individualisme, zelfsturing en employability van arbeiders, actieve burger, liberalisering van openbare diensten (zie *'Do it yourself ideologie'*, Onderwijskrant nr. 129).
- de sympathie in kringen van 'libertair en romantisch links' voor het ontplooiingsmodel en voor mens- en maatschappij-verlossende onderwijsvormingen, de warme knuffelpedagogie van de romantici van naïef links;
- de relativiserings- en individualiseringstendensen binnen de Westerse post-moderne cultuur;
- verabsoluteringen i.v.m. de informatietechnologie, het 'technicisme' en de 'homo zappiens': de nieuwe ICT zou zorgen voor een kering in de kennisverwerving, in het onderwijs en in de economie (bv. zelfstudie en Net-learning).

## 7 HNL: ontscholing én bureaucrativering

De vraag blijft in hoeverre HNL – in zijn extremere vormen – (verder) ingang zal vinden; de praktijk van alledag is weerbarstiger dan de mooie HNL-modellen. Veel ontscholingsbewegingen uit de voorbije 150 jaar waren na een tijdje alweer passé of weggedeedsterd. Veel nieuwlichters nuanceerden op rijpere leeftijd hun theorie. Je kan je afvragen of dit straks ook het geval zal zijn met de stokoude HNL-recepten die bij het begin van de 21ste eeuw in een nieuw kleedje werden gestopt. HNL betekent echter meer dan een heropflakking van het reformpedagogisch gedachtegoed; het gaat tegelijk om de aantasting van het onderwijs als een gemeenschapsdienst, om de verzelfstandiging en zelfsturing van de scholen, om de 'bedrijvige' en bureaucratische school. Binnen de grote scholen(groepen) die HNL omarmen zijn het topzware management en de bureaucrativering vaak aanzienlijk en een voorwaarde voor het opleggen van de HNL-visie aan het corps. De opmars van de grote en 'bedrijvige school' (DBS) lijkt op zich dan ook gevaarlijker dan de opmars van 'het nieuwe leren' (HNL) en de ontscholingsbewegingen uit het verleden.

In Vlaanderen is het DBS-fenomeen al een tijdje doorgedrongen in de hogescholen en dit heeft er tot een sterke bureaucrativering geleid en tot een kloof tussen de docenten en de hogeschoolmanagers. De introductie van grote en bedrijvige hogescholen, schiep ook het kader voor het opdringen van allereerste HNL-ideeën. Minister Vandenbroecke, Accent op Talent... ijveren voor schaalvergroting en voor autonome scholen met een uitgebreid beleidsvoerend vermogen op het niveau van het secundair en het lager onderwijs. Binnen het 'proeftuinproject' kregen de experimenteerscholen een regelluw statuut en subsidies. Niet enkel de 'Raad van State', maar ook J. Perquy (VLOR) en prof. Raf Verstegen betwisten de legitimiteit van het proeftuinproject op basis van het gelijkheidsbeginsel (zie o.a. TORB, 2004-05, nr. 2-3). We kunnen een en ander leren uit de kritiek op 'de bedrijvige school' en op de HNL-proeftuinen in Nederland. Een polarisatie zoals in Nederland lijkt ons niet wenselijk.

## Onderwijsverzorgers zorgen voor eigen HNL-winkel 'Het nieuwe leren' als marketingtruc & zelfbediening vanwege schoolverzorgingscentra (KPC, APS, SLO...)

Renske Bos & Raf Feys

### 1 Inleiding & overzicht

Prof. Jacques Carpay vertelde ons in een interview dat de meeste HNL-pleitbezorgers "een functie blijken te hebben in de sfeer van de zogeheten onderwijs-ondersteuning" (Onderwijskrant, nr. 133, p. 21). Volgens Jo Kloprogge, directeur Sardes, gaat het bij HNL in de eerste plaats om "een lichtelijk uit de hand gelopen marketingtruc van een paar onderwijs-ondersteunende instellingen. Je lanceert het nieuwe schoonmaakmiddel en prijst het aan. Je verwacht natuurlijk niet dat de consument er ook nog intrapt" (Nieuw leren, oud inspecteren, Didaktief, oktober 2005). Een aantal schoolleiders zijn er dus wel ingetrapt en ze zullen daar ook hun eigen 'pragmatische' redenen voor gehad hebben.

De voorbije decennia is het aantal onderwijs-verzorgingscentra en innovatiecommissies sterk toegenomen. Ze oefenen een steeds grotere vernieuwingsdruk uit; bij de opmars van 'het nieuwe leren' spelen ze een sleutelrol. Ook een aantal Nederlandse parlementsleden vinden dit een zorgelijke evolutie. Ursie Lambrechts, woordvoerder Tweede kamerfractie D66, hield op 11 oktober 2005 zelfs een striemend pleidooi waarin hij voorstelde om de (verzelfstandigde) landelijke pedagogische centra hun omvangrijke subsidies te ontnemen. Hij hekelde hun grote invloed bij vernieuwingen als het studiehuis, HNL e.d. Het zijn vooral die centra die volgens hem mede verantwoordelijk zijn voor de permanente revolutie en onrust binnen het onderwijs.

De snelle opmars van 'het nieuwe leren' (HNL) heeft inderdaad veel te maken met de beeldvorming en de grote vernieuwingsdruk die uitgaan van heel wat instellingen uit de 'educatieve infrastructuur'. We bekijken in deze bijdrage enkel de invloed van drie landelijke studie- en begeleidingscentra: KPC (Katholiek Pedagogisch Centrum), APS (Algemeen Pedagogisch Centrum) en SLO (Stichting voor Leerplanontwikkeling). Deze landelijke centra oefenen een grote HNL-vernieuwingsdwang uit.

We omschrijven in deze bijdrage vooreerst de druk die uitgaat van tal van onderwijsondersteunende instellingen (= punt 2). In punt 3 illustreren we de

HNL-campagne van het KPC en in punt 4 deze van het CPS. Tussendoor plaatsen we ook wat commentaar bij deze visies. In punt 5 geven we het woord aan SLO-boegbeeld Jos Letschert, die uitpakt met 'het nieuwe leren' als de verlossing uit al de ellende. Het zal hierbij opvallen dat de HNL-leertheorie van de landelijke pedagogische centra enkel in vage termen – veelal clichés – wordt beschreven; men zal er bv. geen antwoord vinden op de vraag hoe men in de praktijk kinderen moet leren lezen, rekenen, enz.

### 2 Vernieuwingsdruk en zelfbediening

#### 2.1 HNL-druk

Ook prof. G. van der Werf wees in haar oratie (januari 2005) op de grote invloed van de 'pedagogische studiecentra en adviesbureaus.' Aanvankelijk waren het vooral de managers en consultants van het KPC en het APS die uitpakten met grote reclame-middelen en publicaties over het nieuwe (natuurlijke) leren en dit leverde hun geen windeieren op. De SLO speelde tevens een belangrijke rol bij de verspreiding van de idee dat ons onderwijs aan een totale omwenteling toe was (cf. ook SLO-campagne 'Anders leren in 2010'; SLO-boegbeeld Jos Letschert pleitte al in 2000 in het SLO-boekje 'Naar een nieuwe basisschool?' voor een paradigmawisseling.

Veel onderwijsondersteunende instellingen kunnen maar overleven als ze steeds opnieuw werk zoeken voor de eigen winkel. We denken in de eerste plaats aan de grote landelijke instellingen als het APS, de KPC-groep, het CPC en de SLO, maar al vlug vonden ook andere centra, de regionale begeleidingsdiensten en veel consultants zich geroepen om een HNL-graantje mee te pikken. Ook het CPS (Christelijk Pedagogisch Centrum) laat zich niet onbetuigd. Heel merkwaardig is verder de reactie van het Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling (CITO). De HNL-pleitbezorgers wijzen de centrale toetsen radicaal af; het CITO was al vlug bereid om na te denken over een nieuw toetsinstrumentarium op maat 'van het nieuwe leren (zie CITO-studie 'Wat scholen beweegt', Internet). Ook binnen de inspectie is er sprake van het ontwikkelen van aangepaste inspectiecriteria. We merken verder dat een aantal

mensen van het Freudenthal-Instituut wel scherpe kritiek formuleren aan het adres van 'het nieuwe leren', maar dat tegelijk andere medewerkers samenwerken met HNL-scholen aan de vormgeving van HNL-wiskunde-onderwijs. Ook binnen het CPS merk je deze tweeslachtige opstelling. HNL wordt dus niet enkel gepropageerd door een aantal kopstukken van de grote scholengroepen, maar ook door een aantal vertegenwoordigers van landelijke en regionale begeleidingscentra. Het zijn die expertisecentra die de nieuwe experimenten ondersteunen en enkel dankzij de permanente 'vernieuwing' en experimenten zichzelf in stand kunnen houden. De ondersteuners en consultants zijn immers financieel mede afhankelijk van de centen die ze krijgen vanwege de scholen. Het KPC begeleidt op dit moment 15 HNL-scholen en het APS, dat zich nu 'landelijk onderwijs-innovatie-instituut' noemt, begeleidt een 125 scholen.

## 2.2 Onderwijsverzorging of self-serving?

Veel zagezegde onderwijsverzorgers staan niet in dienst van de 'gewone' scholen (leerkrachten, leerinhouden, eindtermen...), maar zorgen in de eerste plaats voor zichzelf, voor zelfbediening. Ze gokken vooral op 'het nieuwe leren' in de nieuwe experimentele leertuinen – volgens Kloprogge een financieel bereken(en)de gok, een vorm van commerciële zelfbediening. In het onverdachte CITO-onderzoek *'Wat scholen beweegt'* (CITO, 2004) lezen we: *"De beeldvorming over de nood aan 'het nieuwe leren' ontstaat onder invloed van publicaties van de landelijke pedagogische centra, het Ministerie, de Onderwijsraad en de Inspectie en andere organisaties rond het onderwijs. Voor sommige scholen is deze algemene beeldvorming aanleiding om het eigen onderwijs grondig te vernieuwen."* Marius Jaspers situeert de HNL-pleitbezorgers binnen de vele innovatievrijgestelden, de vele *'parasitaire stichtingen en organisaties waar de kassa vooral rinkelt dankzij de aanhoudende onderwijs-verandering en -verwarring'*.

De KPC-groep, het APS, de SLO... voelen zich geroepen om het onderwijs dat ze al dertig jaar 'verzorgen' als 'doodziek' te bestempelen in publicaties als *'De school op de schop'* (KPC, 2004), *'Naar een nieuwe basisschool'* (SLO, 2000), *'Anders leren in 2010'* (SLO, 2004), de gedroomde school (APS, 2004). De verzorging vanwege de duizenden professionele schoolverplegers decennia lang heeft blijkbaar enkel een negatief effect opgeleverd, maar dit leidt niet tot het in vraag stellen van de verzorgingswinkel. Integendeel. De schoolverzorgers beweren dat zij een nieuw toverdrankje voor alle kwalen uitgevonden hebben – HNL genaamd; en ze proberen

dit HNL-panacee te commercialiseren, net zoals de kwakzalvers in de Middeleeuwen.

In 1983 werd in *Onderwijskrant* nr. 29 al gewezen op de gevaren verbonden aan de toenemende invloed van de schoolondersteuners. *Peter van den Hoven en Theo Welling* omschreven twee grote gevaren verbonden aan de toenemende macht van de 'schoolverzorging in Nederland':

- Hun eerste waarschuwing luidde: *"Het verzorgen, het ondersteunen van de ideeën die in het onderwijsveld leven, evolueert tot een 'er voor zorgen' dat de eigen ideeën en die van de overheid uitgevoerd worden door de praktijkmensen."*
- Ze uitten verder de vrees *"dat de schoolverzorging in de toekomst – net zoals in de Verenigde Staten – zou commercialiseren: onderwijsverzorgingscentrum X gaat dan op commerciële grondslag de scholen langs om hun projecten te verkopen."*

Anno 2006 zijn de voorspellingen van *Peter van den Hoven* en *Theo Welling* werkelijkheid geworden: ondersteuningscentra zorgen voor de beeldvorming inzake het wenselijke onderwijs en proberen hun HNL-projecten te verkopen aan grote schoolbesturen en schoolmanagers. Dergelijke centra moeten ook steeds opnieuw met nieuwe zaken uitpakken om zichzelf waar te kunnen maken.

In 1983, bij de voorbereiding van het themanummer over 'schoolverzorging' samen met de redactie van 'Vernieuwing', waren we als Vlamingen verrast door het kritische standpunt van *Welling en van den Hoven*. We waren toen nog jaloers op Nederland dat al veel geld spendeerde aan de schoolverzorging; in 1983 waren er al een 3000 vrijgestelden, binnen de SLO waren er bv. al 120 vakdomeindeskundigen. De verwachtingen waren heel groot. We stellen echter anno 2006 vast dat bijvoorbeeld de vele vrijgestelden van de SLO, van het Freudenthal Instituut, van de LPC... er na 30 jaar nog niet eens in slaagden een gestructureerd leerplan (curriculum) voor wiskunde op te stellen. De *Stichting voor Leerplanontwikkeling* stelt zelfs het belang van de 'leerplannen' in vraag, maar is anderzijds geenszins van plan zichzelf op te doeken.

In Vlaanderen is de invloed van de verschillende 'schoolverzorgingscentra' gelukkig beperkter. In de toekomst willen we daar als tijdschrift een themanummer aan wijden. In vroegere bijdragen betreurden we al dat het Vlaamse SLO-broertje, de DVO, er wel in slaagde om via de toelichtende 'Uitgangspunten' bij de eindtermen en basiscompetenties zijn 'constructivistische' leervisie door te drukken. We

betreuren ook dat het riant gesubsidieerde Steunpunt-GOK er vooral in geslaagd was het begrip "zorgverbreding" eindeloos te verbreden en de aandacht af te wenden van een effectieve achterstandsdidactiek. We analyseerden ook geregeld de invloed van de vele innovatieambtenaren.

### 3 HNL-visie en -druk vanwege KPC

#### 3.1 KPC-groep: 'de school op de schop'

Carel van den Heuvel, algemeen directeur van de KPC Groep en gastheer van het 'Netwerk Nieuw Onderwijs' (NNO) stelt onomwonden dat het HNL-project een totale cultuuromslag in het onderwijs viseert, een grote mate van ontscholing. De centrale idee luidt dat *'de vernieuwing van het onderwijs radicaal aangepakt moet worden en niet stapje voor stapje zoals de afgelopen decennia is gebeurd'*. Het systeem zelf moet totaal ter discussie gesteld worden (*Woord vooraf* in NNO-brochure). Dat de gewone leerkrachten, ouders, leerlingen hier niet om vragen, deert de 'verlichte' KPC-managers niet. Ze geven wel toe dat het Studiehuis in de hogere cyclus s.o. mislukte, maar dit komt enkel omdat de zelfstudie en zelfsturing onvoldoende radicaal werden doorgevoerd.

Van den Heuvel omschrijft het *constructivistisch leerconcept* binnen het project 'Het Nieuwe Leren' als volgt: *"Leren doe je zelf. Niemand kan dit voor je doen. Niemand kan je daartoe dwingen. Wat anderen wel kunnen doen is dit leren stimuleren en faciliteren. Daarvoor zijn krachtige leeromgevingen nodig waarin eigentijdse leerpsychologische en didactische inzichten worden toegepast, waarin moderne media adequaat worden benut en waarin leerstof aan de orde is die door de lerenden als relevant wordt ervaren. Kennisproductie is daarin minstens zo belangrijk als kennisoverdracht. ... Om dergelijke leeromgevingen te creëren moeten onze scholen wezenlijk anders worden. ... Een dergelijke omslag in het onderwijs realiseren, is niet eenvoudig en brengt, vooral in de overgangperiode grote risico's met zich mee. Toch is een aantal scholen hiermee gestart en denkt een groter aantal er heel serieus over na. Want niet alleen leren doe je zelf; innoveren ook."*

De propagandabrochure over 'het nieuwe leren' van de KPC-Groep draagt als spreekwoordelijke en agressieve titel *'De school op de schop. Het nieuwe leren'* (KPC, 2004). We lezen er op pagina 34: *"De school moet echt op de schop. De oude school is immers helemaal gericht en ingericht op het overdragen van leerstof in het leerstofjaarklassen-*

*systeem. Daarom hebben we jaarklassen, lokalen, vaklokken, vakleraren, roosters, lesboeken per vak, toetsen per vak, rapporten met beoordeling per vak en in het voortgezet onderwijs daarnaast ook nog vakgroepen, bevoegdheden per vak, examens per vak, enzovoort. Al die dingen houden de school onwrikbaar op haar plaats. Zij kan niet kantelen. ... Voor 'het nieuwe leren' moet de school juist wel kantelen. ... We moeten een totaal nieuwe school ontwerpen: geen productiebedrijf, maar een dienstverlenende school. Zò nieuw dat je er met een beetje verbouwen niet komt."* Het komt er dus op aan het oude gebouw volledig te slopen en iets totaal nieuw te bouwen. Dit laatste was ook de mening van Ellen Key in haar boek 'De eeuw van het kind' uit 1900 waarin ze pleitte voor een zondvloed over het bestaande onderwijs.

Als alternatief pakt 'School op de schop' uit met 'het nieuwe leren' dat naar eigen zeggen gebaseerd is op het socio-constructivisme: *"Leren is uitsluitend een activiteit van de lerende. Hij 'construeert' zelf zijn kennis. Hij heeft daarvoor bronnen nodig; de leraar is zo'n bron, maar, ook zijn medeleerlingen, zijn boeken, internet, videoprogramma's, tv-programma's, enzovoort. De lerende haalt informatie uit al die bronnen en een deel van die kennis zal zich hechten aan eerder geconstrueerde kennis."*

De KPC-Groep voegt er aan toe dat men HNL het best in nieuwe scholen kan uitbouwen: *"Als je vanuit een bestaande school start zou je idealiter moeten 'slopen en opnieuw bouwen'. Nog mooier is als er nog niets is; dus wanneer je in de ideale situatie bent dat je een school van de grond af aan mag vormgeven. Als dat niet haalbaar is dan zullen de directie en leraren het veel moeilijker hebben om de omslag naar 'het nieuwe leren' te maken."*

De KPC-groep begeleidde aanvankelijk twee nieuwgebouwde scholen: in het voortgezet onderwijs is dit *Slash21* (Lichtenvoorde, 2003) en in het basisonderwijs: *Wittering* ('s-Hertogenbosch, 2004). Voor die scholen werden zowel de directie, de leraars als de leerlingen minutieus geselecteerd. In beide scholen wordt niet meer gewerkt met vakken e.d., maar totaal vakkenoverschrijdend met zgn. *'kernconcepten'*. Voor de basisschool Wittering zijn dit 11 kernconcepten: 7 binnen *'Natuur en techniek'* (energie, materie, groei & leven, getalbegrip, kracht, tijd & ruimte, golven) en 4 binnen *'Mens en maatschappij'* (macht, binding, evenwicht & kringloop, communicatie). Ook binnen *Slash21* werkt men met dezelfde 'kernconcepten'.

Het KPC pakt graag uit met het feit dat het de eerste HNL-school (*Slash21*) hielp concipiëren en realiseren en met het feit dat zoveel scholen een beroep doen op de KPC-groep voor de invoering van 'het nieuwe leren': "*Het aantal geïnteresseerde schoolbesturen dat bij de KPC Groep om begeleiding en expertise vraagt om mee te doen aan de innovatieslag is groot en groeit snel. Praktisch alle grote schoolbesturen voor primair en voortgezet onderwijs zullen binnenkort minstens één school hebben die aan deze ingrijpende vernieuwingslag gaat bijdragen. Ook in de wereld van de ROC's en van het praktijkonderwijs is men met 'het nieuwe leren' aan de slag*" (*De school op de schop. Het nieuwe leren*, KPC, 2004, p. 3).

Het KPC pleit geenszins voor het experimenteel uitproberen en evalueren van het HNL-concept in een beperkt aantal scholen; het KPC wil in zoveel mogelijk scholen tegelijk de HNL-visie invoeren. De HNL-beweging heeft blijkbaar schrik van de strategie van een kleinschalig en gecontroleerd experiment zoals destijds met de 'middleschool' het geval was.

### 3.2 Leerpsychologische kronkels

In de analyse van het KPC lezen we dat het *behaviorisme* dominant was in de 20<sup>ste</sup> eeuw – ook in de lerarenopleidingen – en nu vervangen moet worden door het socio-constructivisme. We lezen verder: "*Veel volwassenen van nu (en ook de huidige leraren) hebben op scholen gezeten waar de leraren veel conditioneerden. Geen wonder dus dat ze op hun beurt de leerlingen ook weer door straffen en belonen tot goed gedrag willen brengen*" (*School op de schop*, p. 11). Als voorbeeld van 'straffen en belonen' wordt verwezen naar de functie van overhoringen en toetsen. In de traditie van Foucaults 'microfysica van de macht' komen toetsen, discipline e.d. neer op subtiele vormen van lichamelijke of mentale marteling.

Het KPC beweert vooreerst ten onrechte dat het behaviorisme centraal stond binnen de vroegere leerpsychologie en binnen de traditionele didactiek. Niets is minder waar. Ze poneren verder dat dé leraars misvormd zijn omdat ze een slechte, 'behavioristische' visie meekregen en als gevolg daarvan de eigen leerlingen enkel conditioneren en onderdrukken. Overhoringen, toetsen, discipline... worden zomaar in het verdomhoekje geplaatst en als uitingen van ongehoorde dwang beschouwd. Het KPC negeert dat een bepaalde mate van orde, discipline, beïnvloeding en dwang... tot de essentie van het leerproces behoort.

Volgens de KPC-managers zijn de HNL-aanpak en het constructivisme geïnspireerd op de al 'oude' leertheorieën van Piaget, Vygotsky, Dewey, Decroly... waarbij ook het socio-constructivisme zich aansluit. De term 'de nieuwe school' zou dan volgens het KPC zelfs een betere term zijn dan de term 'het nieuwe leren' – omdat de leertheorie niet echt nieuw is. We maken hierbij twee kanttekeningen.

Vooreerst verzwijgt het KPC dat het constructivisme een heel controversiële leertheorie is; het gaat zelfs niet om een psychologische leertheorie, maar enkel om een filosofische kentheorie waaruit niet zomaar didactische richtlijnen afgeleid kunnen worden.

Merkwaardig is verder hoe Vygotsky die – in tegenstelling met Piaget – zo sterk het belang van een leraarbemiddelde aanpak en van de culturele en symbolische kennis beklemtoonde, nu voor de HNL-ker van het natuurlijke en informele leren gespannen wordt. In de traditie van Piaget moet een leerkracht het kind alles zelf laten ontdekken, net zoals bij 'het nieuwe leren'. Volgens Vygotsky vereist de ontwikkeling van de leerling echter de bemiddelende instructie van de leerkracht. De grenzen van die ontwikkeling kunnen slechts verlegd worden als de leerkracht uitdagende cognitieve steun biedt, als de instructie op de ontwikkeling vooruit loopt, zich afspeelt binnen *zone van naaste of hogere ontwikkeling*. Vygotsky beklemtoont verder heel sterk het belang van gedecontextualiseerde en abstracte kennis zoals je die vindt in de vakdisciplines. De theorie van Vygotsky staat haaks op 'het nieuwe leren' en toch beweert het KPC dat het zich inspireert op Vygotsky.

## 4 APS: 'natuurlijk leren', 'hartbreinleren'

### 4.1 Natuurlijke leren: de gedroomde school

Het APS hanteerde aanvankelijk eerder de term '*natuurlijke leren*', later werd ook wel HNL gebruikt. *Ingrid Verheggen* – directrice van het APS en andere kopstukken omschrijven hun visie op de 'gedroomde school' op de APS-website aldus: "*Onderwijs moet op een nieuwe leest worden geschoeid. Er is behoefte aan een nieuwe visie op leren en waar dat het beste kan plaats vinden, aan een nieuwe pedagogiek en hoe de schoolcultuur daaraan kan bijdragen. Aan nieuwe inzichten om de motivatie van lerenden te bevorderen. De uitdaging is om deze contouren zichtbaar te maken in de praktijk van alle dag. Hoe zien we de gedroomde school? Stel het is 2008 en neem een school voor voortgezet onderwijs. Wat gebeurt er op die school? De vakken die*

*we nu kennen zullen niet meer het onderwijs-programma bepalen; betekenisvolle situaties vanuit de wereld rond de school vormen de leidraad voor wat er gebeurt. De leraar geeft geen les meer zoals we die nu kennen; hij coacht, weet leersituaties te scheppen, werkt samen met collega's. De leerlingen laten zich niet sturen: ze nemen initiatief, kunnen hun eigen leervragen verwoorden en ondernemen actie om die te beantwoorden. Er is een nieuwe kijk op hoe scholen er als organisatie uit moeten zien. Creativiteit en speelruimte voor verandering bepalen de koers. We hebben het hier over een school voor voortgezet onderwijs. Maar met aanpassingen op belangrijke onderdelen kan een zelfde perspectief worden geschetst voor scholen voor primair onderwijs of voor instellingen voor beroepsonderwijs."*

#### 4.2 Praktische klussen à la Dewey

De visie van het APS inzake het 'natuurlijke leren' wordt verder geconcretiseerd in de brochure: *Koop een auto op de sloop*, geschreven door A. van Emst, de vroegere APS-voorzitter. Het natuurlijke leren wordt dan bv. gekoppeld aan een project waarbij de leerlingen zelfstandig een oude auto oplappen. Er is volgens van Emst een radicale omslag nodig, een paradigmashift. Wil je een onderwijsvisie als natuurlijk leren implementeren, zorg dan voor een aardbeving, zodat het niet meer mogelijk is op oude routines terug te vallen, aldus van Emst. Met praktische voorbeelden laat hij zien hoe het mogelijk is binnen drie jaar een dergelijke omslag te maken. Het is een 'leren door doen' - visie die volgens hem ook de directies van het (v)mbo (middelbaar beroeps-onderwijs) sterk zal aanspreken. Deze visie vertoont opvallend veel gelijkenissen met deze van John Dewey en zijn 'Laboratory-school' een eeuw geleden; ook in Dewey's 'werkschool' stonden praktische opdrachten (klussen, 'occupations') centraal.

A. Vink, HNL-begeleider APS, formuleert het zo: *"Leerlingen werken aan klussen. Een voorbeeld van een dergelijke klus is het inrichten van een etalage van een bakker, een klus voor leerlingen van het VMBO (lager technisch onderwijs). Het gaat hier om een praktische klus, maar dat hoeft niet altijd zo te zijn." Op een andere school die Vink begeleidt, heeft de klus de vorm van een onderzoeksopdracht, 'onderzoek hoe aspirine de pijn vindt'. Er wordt daarbij gewerkt vanuit gehelen en men kiest voor betekenisvolle opdrachten. Leerstof wordt enkel aangeboden als de leerlingen hier nood aan hebben en er om vragen. Wanneer zij met 'klussen' bezig zijn, ontstaat er in het algemeen wel een behoefte om iets aan wiskunde te doen, aldus Vink" (Is er iets*

*nieuws onder de zon? In: Reken-Wiskundeonderwijs: onderzoek, ontwikkeling, praktijk, voorjaar 2005, p. 22). Terloops: prof. Hans Freudenthal pleitte al in de jaren zeventig voor het opgaan van het vak wiskunde binnen het zaakvakkenonderwijs; zijn opvolger prof. A. Treffers was het hier echter absoluut niet mee eens.*

Op de APS-website lezen we verder dat het APS wil functioneren als *de denktank van het nieuwe leren: "Wat het APS toevoegt is de bijdrage aan het concretiseren van het nieuwe onderwijskundig perspectief. Hoe ziet de nieuwe context van het leren eruit en wat moet er gedaan worden opdat die gestalte krijgt in dagelijkse routines en praktijk? In de strategische documenten en koersplannen van het APS van de afgelopen jaren zijn steeds deze vragen in uiteenlopende bewoordingen omschreven als de kern van het werk. Ons doel is bij te dragen aan een schoolpraktijk die leidt tot verbeteren van het leren: betere leerprestaties – van de leerlingen, maar ook van andere, schoolleiders, bestuurders, docenten, etc. Wij zien hen zelf ook als lerenden. Maar we willen ook bijdragen aan beter leren van groepen en van organisaties. We zien een school of een onderwijsinstelling, maar ook ons zelf als APS als een lerende organisatie."*

#### 4.3 APS en nepwetenschap

Het APS inspireert zich op de visie van de 'jongere' Dewey. Het APS vergeet echter dat de oudere Dewey in zijn publicaties (o.a. *Education and experience*, 1938) afstand nam van zijn oorspronkelijke opvattingen en de naïeve en romantische vormen van 'progressive education' en projectwerk à la Kilpatrick (en HNL) bekritiseerde. Prof. Lawton schrijft dat Dewey gelukkig lang genoeg geleefd heeft om in te zien dat veel toepassingen van zijn HNL-theorie nefast waren (*Education and justice*, Sage publications, Londen, 1977, p. 68).

In de kranten en op het internet kreeg het APS het hard te verduren. In *'Nepwetenschap is inspiratiebron nieuwe leren'* (Volkskrant 3.10.05) stelt Arjen Rienks dat 'het nieuwe leren' geen wetenschappelijke stroming is, maar een pseudowetenschap. Hij illustreert dit vooral met hetgeen hij op de website van het APS en op APS-studiedagen aantreft omtrent HNL e.d. Hij en anderen hebben veel moeite met het feit dat het APS het nieuwe leren mede legitimeert vanuit pseudowetenschappelijke en zweverige theorieën over het 'hartbreinleren', geïnspireerd op de HeartMath-organisatie in Californië en op het gedachtegoed van Parker J. Palmer, mysticus en



Quaker, een protestantse sekte, die het onderwijs op spirituele grondslag wil vestigen. Rienks stelt terecht dat de APS-website vergeven is van obscure verwijzingen: edukinestetica, braingym ('door deze bewegingen gaat de energie weer stromen tussen beide hersenhelften'). Bij het bekijken van die APS-website en van de APS-studiedagen over deze nep-wetenschap konden ook wij onze ogen niet geloven.

Noot: Het APS ontwikkelde in de jaren tachtig al het concept van het '*Ontwikkelingsgericht Onderwijs*', maar dit concept was blijkbaar nog te weinig radicaal en leerlingvolgend. '*Ontwikkelingsgericht onderwijs*' was zeggezegd gebaseerd op de leer van de Russische psycholoog Vygotsky, waarnaar nu ook HNL al te vlug verwijst. In een recent interview geeft *prof. Bert Van Oers* wel toe dat *Vygotsky* meer 'ontwikkelen' onderwijs bedoelde waarbij de leerkracht een belangrijke cultuurbemiddelende rol speelt bij de verwerving van de cultuurgooieren. Van Oers koos naar eigen zeggen niet voor de term *ontwikkelen* – die meer aansluit bij de visie van Vygotsky, maar veranderde die in '*ontwikkelingsgericht*' omdat de '*de aanduiding 'ontwikkelen' te veel verwijst naar het idee van de maakbare mens. Ik heb dat iets bescheidener willen formuleren*'. De term 'ontwikkelen' die ook volgens Van Oers beter aansluit bij de visie van Vygotsky drukt te sterk de nood uit aan een leraargeleid leerproces (*Interview*, in: *De Wereld van het jonge kind*, mei 2005). Het 'ontwikkelingsgericht onderwijs' was al een aanfluiting van Vygotsky, maar 'het natuurlijke leren' is een nog grotere karikatuur. *Lorien de Koning* formuleerde onlangs nog kritiek op het 'ontwikkelingsgericht onderwijs' in de bijdrage '*Automatisering in het leesproces ontbreekt in ontwikkelingsgericht onderwijs*' (*De Wereld van het jonge kind*, september 2004).

## 5 SLO en SLO-boegbeeld Jos Letschert

### 5.1 SLO: 'Anders leren in 2010'

In de propaganda voor 'het nieuwe leren' speelde ook de SLO (*Stichting LeerplanOntwikkeling*) een belangrijke rol. Dit komt ook tot uiting in het SLO-project 'Anders leren in 2010'. SLO-boegbeeld *Jos Letschert* pleitte overigens al in 2000 voor een omwenteling, een paradigmawisseling in het SLO-boekje '*Naar een nieuwe basisschool?*' – naar aanleiding van de viering van 25 jaar SLO. In een recent interview in 'Didaktief' hield Letschert opnieuw een vurig pleidooi voor 'het nieuwe leren'; dit was ook het geval in zijn opgemerkte oratie bij de aanstelling als deeltijdse hoogleraar curriculumontwikkeling aan de Universiteit Twente op 25 maart 2004. Deze leer-

stoel is ingesteld door de SLO zelf. Zijn 'oratie' droeg als titel '*De kunst van de leerplanontwikkeling*'. In deze context vertolkte Letschert vooral de visie dat het huidige onderwijs de richting uit moet van 'het nieuwe leren'. Hij pleitte dan ook voor een heel 'open' benadering die enorm veel inhoudelijke vrijheid laat aan de leerkracht en aan de leerlingen en die de ontwikkeling van elk kind volgt. Het belang van leerplannen, eindtermen, (centrale) toetsen... moet dan ook ten zeerste gerelativeerd worden.

### 5.2 'Naar een nieuwe basisschool' (2000)

Letschert kondigde in het boekje 'Naar een nieuwe basisschool' zonder schroom het totale failliet van het onderwijs aan. Hij poneerde in de bijdrage '*Deugt het basisonderwijs?*' dat het absoluut niet deugt: "*Qua aard en inhoud is het basisonderwijs geworteld in een negentiende-eeuwse structuur. Een structuur van een voornamelijk traditionele vakkengerichte benadering van kinderen in een goeddeels strikte systematiek van leerstofjaarklassen. De samenleving waarin kinderen opgroeien is onder-tussen wel behoorlijk dynamisch en complex geworden. Informatie is aan snelle veranderingen onderhevig, komt op velerlei wijze tot kinderen. ... In het onderwijs is momenteel een bepaald gemeenschappelijk leerstofniveau de maat, maar in de toekomst moeten de kinderen de maat zijn waar we rekening mee houden. Het onderwijs heeft nood aan een paradigma-wisseling.*"

Letschert schreef verder dat hij zich aansloot bij de constructivistische leertheorie en bij de opvatting van Luc Stevens "*die de 'ontwikkeling' van het kind als het centrale paradigma poneert in plaats van het toewerken naar een extern opgelegde set eisen*" uitgedrukt in eindtermen, leerplannen e.d.; het op-leggen en nastreven van de huidige 'set communale opbrengsteisen' (eindtermen) is fundamenteel fout. "Een standaardprogramma past niet meer in de nieuwe basisschool. L. beroept zich hierbij ook op de bijdrage van Roger Standaert – DVO-directeur – in hetzelfde boekje – waarin "*Standaert de meet-baarheid van ontwikkeling relativeert*". In zijn boekje laat L. ook de IJslandse lerarenopleider *G. Kristmundsson* orakelen dat kennis vlug verouderd is en dat ICT en het internet voor een aardverschuiving zullen zorgen. We illustreren verderop Letscherts HNL-visie zoals we ze aantreffen in 'Didaktief' (L. Werther: *Vertrouw op de docent*, juni 2004) en in zijn al vermelde oratie (zie internet).

### 5.3 HNL versus instructiemodel

*"Het is onverstandig om tegenbewegingen als 'het nieuwe leren' schouderophalend af te doen. ... Het hele 'funderend' onderwijs heeft als manco dat het de instructie op een voetstuk plaatst. Dat blijkt niet goed te werken; bijvoorbeeld als het erom gaat leerlingen hoogwaardige en duurzame kennis bij te brengen en begrip van en inzicht in de stof aan te leren. Of om hen de mogelijke gebruikswaarde van het geleerde te doen inzien en ervaren." ... "Het levert enkel verveelde en vervelende leerlingen op."*

Volgens L. ontbreekt de durf om keuzes te maken en traditionele leerinhouden onder kritiek te stellen. *"Naar mijn mening moet de kern van het onderwijs zijn dat kinderen zich de kennis zelf eigen maken, puur omdat ze er nieuwsgierig naar zijn. Het te leren onderwerp moet iets van de leerlingen zelf worden. De leraar kan daarbij alleen maar de condities scheppen en faciliteiten bieden. Kinderen zijn nieuwsgierig, ze leren altijd, maar met onze geïnstitutionaliseerde onderwijssysteem slagen we er voorturend in om ze ongeïnteresseerd te maken." ... "Het gaat me veel meer om het proces ernaartoe, dan op het product (de leerprestatie) waar je op rekende. Ik heb liever dat leerlingen zo'n proces goed hebben doorlopen, dan dat ze zeggen: nou kunnen we dit. ... Het kan mij niet schelen of groep 3 (eerste leerjaar) met Kerst al Aap, Noot en Mies kent of nog niet, als ze maar leren lezen." Onderwijs moet een onzeker avontuur worden. ... Daarom vind ik dat er veel mag misgaan in het onderwijs, misgaan althans in de zin van het product waar je op rekende."*

### 5.4 Kritiek op leerplannen, eindtermen en toetsen

Het leerstofjaarklassensysteem, de gangbare leerplannen en eindtermen... moeten volgens L. meteen opgedoekt worden, want *"elke standaard, hoe dan ook, levert problemen op. Als bijvoorbeeld de kern-doelen (= eindtermen) heel zwaar zijn, halen veel kinderen ze niet omdat de norm te hoog ligt. Versoepelt men de eisen dan vervelen anderen zich omdat de norm te laag ligt. Terwijl elk kind de norm moet zijn. Hoe groter juist de individuele verschillen, hoe beter ook het onderwijs. Ik geloof niet in standaardisering, omdat kinderen niet standaard zijn. We moeten ophouden het als lastig te ervaren dat kinderen verschillen; we moeten verschillen juist zien als een gegeven rijkdom" ... "Het klassikale onderwijssysteem is natuurlijk het makkelijkste voor een school. Maar er ontstaan problemen als gevolg van de grote schommelingen tussen niveaus van leerlingen."*

*"De huidige centraal gestuurde leerplannen" deugen volgens L dan ook niet. "Het lijkt alsof leerplannen van een hoger belang zijn dan het proces van het leren zelf, zoals zich dat afspeelt tussen de lerende en de leraar, of de lerenden onderling... Leerplannen verdringen het geïndividualiseerde en sociale proces van het leren naar de tweede plaats." L. stelt volgende verschuivingen voor in de leerplanontwikkeling: "van protocol naar zijnswijze; van aanbod naar vraag; van voorschrijvend naar uitdagend en inspirerend; van directief naar transformatief; van rationeel naar relationeel; van schoolgecentreerdheid naar samenlevingsoriëntatie." "Leerplannen verdringen het geïndividualiseerde en sociale proces van het leren naar de tweede plaats." Wat deze nieuwe professor in 'curriculumdevelopment' daaronder verstaat blijft een raadsel; je krijgt zelfs de indruk dat hij zijn functie en deze van de Stichting voor Leerplanontwikkeling totaal ondergraaft; maar ook in het verleden ondersteunde de SLO de leerplanontwikkeling al te weinig.*

Letschert pleit dan ook voor een verregaande autonomie van de scholen. *"De tot nu toe sterke centrale aansturing van de onderwijshoud en van de evaluatie past niet in een moderne aanpak van onderwijzen en leren." L. sluit zich aan bij de HNL-promotoren die afwillen van centrale toetsen en van allerhande "vergelijkende, kwantitatieve onderzoeken, leerstandaarden en normgerichte toetsen" ... Volgens L. kan enkel een consequent onderwijsbeleid dat zijn regelgeving sterk beperkt en zijn beheersingsstreven verlaat, een overgang bewerken van oud naar nieuw leren.*

### 5.5 Vakkennis – ook in lager s.o.– bijkomstig

In Letscherts optiek moet de leerkracht dan ook omschakelen van zijn rol van instructeur naar die van procesbegeleider. Hij opteert ook voor de lagere cyclus s.o. voor een *'generalistische groepsleraar'*, pas in de hogere cyclus s.o. is een *"meer vak-specialistische inrichting van het onderwijs verantwoord."* ... *"De leraar moet primair de functie van coach krijgen, die goed observeert wat de leerlingen doen. Pedagogiek moet dan ook de basis vormen van de nieuwe lerarenopleiding. Studenten moeten meer leren oog te hebben voor de leerlingen, te kijken hoe ze zich ontwikkelen. Natuurlijk is enige vakkennis in de lerarenopleiding ook nodig, maar heel specialistisch hoeft dit niet te zijn".* Terloops: de Nederlandse lerarenopleidingen krijgen overal al de kritiek dat ze te weinig aandacht besteden aan de vakkennis en al te veel aan de 'pedagogiek'.

# HNL-schoolexperimenten in secundair – en basisonderwijs én eerste evaluatie van Slash21

Raf Feys

## 1 Slash21: eerste HNL-school

### 1.1 Slash21 volgens Slash21

Slash21 is de eerste HNL-school, een nieuwe school opgericht in 2002 in 'Lichtenvoorde', in de lieflijke (elitaire) 'Achterhoek'. Slash21 biedt experimenteel onderwijs aan voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs (12 à 15-jarigen). Het is een school zonder vakken, lokalen en lesroosters. Er zijn geen klaslokalen, maar zalen die in elkaar overlappen. Leerlingen praten en lopen door elkaar heen. De leerlingen werken vooral op de computer; ze zitten in een grote open ruimte met computereilanden waaraan groepen leerlingen moeten werken. Per twee leerlingen is er één computer. Het werk gebeurt veelal in tweetallen. Docenten worden er met de voor naam aangesproken. Het is een school met bijna uitsluitend autochtone leerlingen.

*E. Uytendaal, adviseur KPC Groep en Slash21-begeleider, stelt in de brochure van het Netwerk Nieuw Onderwijs het project 'Slash21' voor. Uytendaal schrijft o.a. "Leerinhouden worden vertaald naar vragen en probleemstellingen waarbij eigen ervaringen en leervragen nader onderzocht worden. Dit heeft gevolgen voor de leeromgeving: deze dient niet alleen een flexibel karakter te hebben, maar ook optimale mogelijkheden voor uiteenlopende leerbronnen te bieden."*

De scholengroep en de KPC Groep trokken samen 80 miljoen Fr uit voor extra ondersteuning van het project en vragen ook experimenteersubsidies aan de overheid. In een voorstelling op de Slash21-website lezen we verder: "In de nieuwe school zijn geen klassen meer te vinden, maar wisselende stamgroepen van vijftig leerlingen en tafelgroepen van zes leerlingen. De functies van docenten zijn opgeknipt in deeltaken, met als kern: trainer en tutor.

*Vakken zijn niet meer het dominante ordeningsprincipe van de leerstof, maar vakoverstijgend en probleemgestuurd werken. Er zijn alleen clusters: natuur en techniek, moderne vreemde talen, mens en maatschappij. De leerstof is geconcentreerd rond kernconcepten zoals energie, macht of behoeften.*

*De leerling krijgt de tijd en ruimte om – eerder visueel dan verbaal – inzichten op te bouwen, zelfstandigheid om feiten te leren en intensieve begeleiding om in aaneengesloten tijden routines aan te leren. (Zo kan een leerlinge bv. twaalf weken lang elke middag bezig zijn met vakonderdelen uit de traditionele natuurkunde, scheikunde en biologie die het onderwerp 'energie' betreffen.)*

*De logistiek van de school wordt aangepast aan het leerproces van de leerling. Begeleiders vervullen gevarieerde rollen en functies. Het aantal ruimtes is gevarieerd, evenals de benadering van het begrip tijd. Keuzes voor media zijn afgestemd op een specifieke leerbehoefte. Op deze manier kan de school niet alleen sociale leerprocessen beter organiseren, maar ook ruimte creëren voor individuele trajecten. De leerstof is grotendeels digitaal beschikbaar.*

*In een bestaande school zijn al deze vernieuwingen niet tegelijkertijd te realiseren. Team, gebouw, organisatie, leerlingen en ouders kunnen dat niet aan. Daarom werd een volstrekt nieuwe school opgericht die het concept duidelijk uitdraagt en waar docenten, leerlingen en ouders voor kunnen kiezen. Met ook meer ruimte voor scholing vooraf, betere faciliteiten en meer deskundige ondersteuning. Toch blijft Slash21 binnen de bekostigingsvoorwaarden, al moeten die wellicht hier en daar een beetje worden opgerekt." (NvdR.: per groep van 50 leerlingen zijn er wel 9 à 10 fulltime begeleiders.) ... "Overdraagbaarheid van inzichten blijft uiteraard wel een doelstelling. Slash21 zal fungeren als een laboratorium voor de andere scholen van de Stichting en voor het hele Nederlandse voortgezet onderwijs", aldus E. Uytendaal. ('Slash 21' staat momenteel volop in de belangstelling en voor een bezoekje aan de school vraagt men maar liefst 1000 euro.)*

### 1.2 Wigmans : ego-gecentreerde HNL- filosofie

*Cil Wigmans, voorzitter Scope scholengroep, is bij de start van Slash21 om advies gevraagd door het schoolbestuur van de Carmel-scholengroep waartoe Slash21 behoort. Hij beoordeelde het Slash21-project vrij kritisch en deze kritiek is ook opgenomen in zijn boek "De oude wortels van het nieuwe*

leren" (Uitgeverij Scope, Alphen; deels op Internet.) We vatten zijn kritiek even samen. Wigmans heeft het meest moeite met de *terughoudende opstelling van de leraar als coach* en met de optie voor ego-gecentreerde *zelfontplooiing*. Hij kiest zelf voor de smalle weg tussen 'de Scylla van de zelfontplooiing en de Charibdis van de reproductieve leerfabriek'. Hij stelt: "Hoe dynamisch een school ook wil zijn, ook *Slash*-leerlingen zijn gebaat bij structuur, bij regels, bij een voor zichzelf herkenbare en beleefbare orde, een rustpunt in de chaotische wereld. Leerlingen willen onderhouden en (op)gevoed worden, hoezeer we hen ook graag zien als producenten van hun eigen betekenissen, als zelfverantwoordelijke actoren."

Wigmans verstaat onder echt en diepgaand leren geenszins dat de leerling het voor het zeggen krijgt; integendeel: "Een leerling heeft leraren nodig die – elk op hun eigen terrein – verhalen vertellen". Daarbij legt Wigmans de nadruk op de cultuurhistorische bepaaldheid van een mensenleven en van de leerinhoud.

W. vindt het op het individu gerichte constructivisme nefast: "In een school hoort tussen persoonlijke ontplooiing enerzijds en de toe-eigening van begrippen, concepten, vaardigheden anderzijds, de pedagogische bemiddeling door de leerkracht een centrale plaats in te nemen. Het individu moet mens worden en daarvoor is een gemeenschap nodig waarin je wordt opgenomen, gevoed en opgevoed. Daar wordt je geweten gevormd als een vorm van meeweten, weten waar het op aankomt, zodat je jezelf geweld zou aandoen om in te gaan tegen waarden die je hebt 'meegekregen'. We spreken niet voor niets van een 'tweede natuur'. Hoe zouden leerlingen een eigen visie ontwikkelen, hoe zouden ze leren filosofisch en ironisch te denken wanneer er niets anders is om je geest aan te scherpen dan boeken en een beeldscherm. De confrontatie met volwassen mensen die ergens voor staan is van levensbelang. Wanneer je van jongsaf aan alleen maar te horen krijgt: 'wat denk je er zelf van?', 'kies zelf maar', 'dit is je eigen verantwoordelijkheid', dan liggen de waarden en normen voor de hand. De norm ben je zelf en de diepste waarde is eigenbelang." Wigmans pleit er tegelijk voor om de leerlingen te betrekken in het pedagogisch gesprek en hen niet buiten spel te zetten. Hij kiest dus voor de middenweg tussen zelfontplooiing en reproductieve leerfabriek.

W. vervolgt: "Er werken in *Slash* tutoren, leerlingbegeleiders, materiaalontwikkelaars, conciërges en

*schoolbegeleiders. Maar zijn er op *Slash* wel leraren in de ware zin van het woord? Zijn er volwassenen die als richtingswijzers kunnen dienen, die verhalen vertellen en inspireren? Zijn er leraren aan wie de leerlingen kunnen aflezen wat de betekenis is van barmhartigheid, van rechtvaardigheid, van trouw? ... Zo'n pedagogische context ontstaat niet spontaan. Het is niet genoeg om in de school ruimtes in te richten als huiskamer, speelzaal, stiltecentrum, aula met of zonder orgel. Wanneer er niet doelgericht activiteiten worden georganiseerd, een ruimte wordt ontwikkeld, een orde wordt geschapen, wordt het allemaal slechts aan het toeval overgelaten."*

"Het is voor goed onderwijs absoluut noodzakelijk dat een leraar een cultuurdrager is die een eigen verhaal te vertellen heeft – verworven door studie en levenservaring. Dat houdt – tussen haakjes – niet in dat het bij een goede leraarscarrière hoort dat een leraar na een aantal jaren lesgeven eigenlijk manager moet worden die (een deel van) een organisatie 'aanstuurt'. Wel lijkt in elk geval niet wenselijk dat de leiders van scholen nauwelijks weet hebben van de cultuur waarin een school rust. Zij zullen – als intellectueel geschoolde – juist leiding moeten geven aan het proces van cultuuroverdracht. Bij onderwijs als cultuuroverdracht gaat het om een gemeenschap die die cultuur draagt." Volgens drs. K. de Jong opteert het nieuwe leren voor een samenleving als een gemeenschap van 'losse' individuen, die zelf wel zullen uitmaken wat zij willen en nauwelijks een boodschap aan de ander, aan die samenleving en cultuur hebben (*Een leraar is allereerst een docent*, in: Het goede leven, 17.09.05). Ook Wigmans vertrouwt de postmoderne mens niet, de mens die de maat aller dingen is.

### 1.3 Zelfkritiek binnen *Slash* 21

In een interview in *Didaktief* (maart 2004) gaat projectleider *Henk van Dieten* even in op enkele knelpunten binnen *Slash*21. De zelfevaluatie na 3 jaar luidt: "Het team van *Slash*21 worstelt nog met het geven van adequate feedback aan de leerlingen. En het vak wiskunde blijkt nauwelijks te passen binnen de vakkenclusters; het moet voorlopig in aparte modules aangeboden worden. Van Dieten realiseert zich bovendien dat het concept van leerkracht als coach niet meer volledig zou opgaan, mocht de school ooit onderwijs aan de bovenbouw van havo en vwo (ASO) willen aanbieden. 'Havo en vwo zijn veel meer op inhoud gericht. In de onderbouw kan je schuiven met specifiek vakinhoudelijke taken op elk gebied. Nu is bijvoorbeeld een leerkracht voor

tachtig procent tutor en voor twintig procent inhoudelijk expert. Maar in de bovenbouw van havo en vwo heb je fulltime experts nodig die alleen nog maar uitleggen, bijvoorbeeld in de vorm van hoorcolleges. De school is hier nog niet uit.' Hoe het Slash zou vergaan als het niet in de lieflijke Achterhoek maar in een achterstandswijk in de Randstad zou staan, dat vraagt Van Dielen zich ook wel eens af" (Didaktief, maart 2004, p. 7).

Voorop stond om zoveel mogelijk inhouden zo veel mogelijk geïntegreerd in thema's aan te bieden. De integratie van de vakken verloopt minder gemakkelijk dan aanvankelijk werd gehoopt. We stellen o.a. vast dat bv. de *moderne talen* afzonderlijk worden aangeboden. De projectverantwoordelijken zagen ook al vlug in dat een vak als *wiskunde* moeilijk integraal te integreren valt. De intussen aangepaste aanpak voor wiskunde luidt nu: "Voor sommige onderdelen bieden de thema's te weinig aanknopingspunten, andere onderdelen eisen hun eigen leerlijn; integreren van wiskunde-inhouden is een lastig en tijdrovend proces. Hierdoor is wiskunde op verschillende plaatsen terug te vinden in het Slash21 materiaal. Binnen de thema's kan wiskunde regelmatig helpen als gereedschap bij het oplossen van problemen. Soms moet een leerling dat dan zelf bedenken en de bijpassende ondersteuning zoeken, soms staat er bij waar de leerling wat ondersteuning kan vinden. Hiervoor is een wiskundige gereedschapskist (nog wel in ontwikkeling) aanwezig. Soms wordt een stukje wiskundeles aangeboden waarin de leerling die ondersteunde wiskunde kan leren. ...

De kern van de algebra uit het wiskundeprogramma wordt voortaan ondergebracht in een aantal compacte cursussen, 'Taal der wiskunde' geheten. In drie tot vijf dagdelen in een week worden de leerlingen ondergedompeld in dit onderwerp. Een leerling kan er dan voor kiezen om eerst de samenvatting door te lezen, daarna de diagnostische toets een paar keer te proberen, dan kan hij enkele opdrachten uit het materiaal doorwerken, een goede presentatie houden over een opdracht, de inhoud samenvatten op een A4-tje. Als deze leerling dan een goede toets maakt, heeft die net zo goed gepresteerd als de leerling die eerst het lesmateriaal doorwerkt, zich dan diagnostisch toetst, nog enkele opdrachten oefent en dan een goede toets maakt. Feitelijk beschrijven wij hier de normale werkwijze van leerlingen binnen Slash21." Ook de aparte cursussen wiskunde moeten de leerlingen dus heel zelfstandig leren.

#### 1.4 Zelfkritiek leraars Nederlands

De Slash-verantwoordelijken voor het domein Nederlands erkennen in hun balans van twee jaar ervaring met de nieuwe aanpak dat de integratie van Nederlands in de thematische projecten heel wat minpunten vertoonde (*Nederlands en taalgericht vakonderwijs in Slash21*, in: *Levende Talen Tijdschrift*, Jaargang 6, nummer 1, 2005). We laten even Dirkje Ebbers en Elsbeth Van der Laan aan het woord:

- "Leerlingen en docenten zien niet altijd het belang van taal(steen), van de taalzaak en van (vak)taalverwerving. De lange tijd gedurende welke leerlingen gemotiveerd bezig zijn met het maken van hun ontwerp gaat af van de meer 'theoretische' kant. Waarom zou je een tekst lezen en schematiseren als je ook een video kunt bekijken of een proef kunt doen? Maar bij die video en proef krijgen leerlingen geen steun bij de kennis- en vakttaalverwerving."
- "De (taal)steun wordt niet altijd benut op het moment dat deze nodig is. De noodzaak om de geboden hulpmiddelen te benutten blijkt vaak pas bij de eindopdracht. Bij het kernbegrip Kracht, presenteerden de leerlingen een ontwerp van een apparaat dat ze mondeling toelichtten. Uit de evaluatie bleek dat veel leerlingen slecht in staat waren om hun toelichting op een vakgeoriënteerde manier te geven. De studieteksten bleken niet of slechts globaal gelezen, de samenvattingen en schema's niet gemaakt."
- "Het ontbreken van expliciete aandacht voor taalontwikkeling en taalonderwijs. Expliciete aandacht voor taalontwikkeling en taalonderwijs in de begeleiding van de leerlingen ontbreekt veelal. Illustratief daarvoor is dat ondanks aanbod en aanwijzingen in het lesmateriaal er weinig gebeurd is aan spelling en grammatica. Dat viel pas op toen er bij ouders en docenten (en leerlingen) behoefte begon te ontstaan aan enig zicht op de vorderingen van leerlingen op het gebied van taal. Dat er geen of weinig docenten zijn die zien wanneer, voor wie en hoe nuttig het is spelling- of grammaticaonderwijs aan te bieden is een gemis."

De Slash-leerkrachten besluiten: "Bezwaren tegen integratie die ook in de situatie van Slash21 min of meer gelden, zijn:

- leerlingen die steun nodig hebben, krijgen deze niet omdat ze niet inzien dat ze die steun nodig hebben;

- *de expertise van de docent Nederlands wordt onvoldoende benut en is niet zomaar aanwezig bij collega's van een ander vak. We zien daarom integratie van Nederlands met andere vakken alleen onder bepaalde voorwaarden als echt verrijkend: er moet bij integratie van het vak Nederlands sprake zijn van een herkenbaar vak Nederlands in het wat (i.c. de kerndoelen basisvorming) en het hoe: minstens een van de volgende drie elementen van het vak Nederlands moet aanwezig zijn: expliciete instructie/uitleg, oefening en feedback. Het uitgangspunt kan dus niet zijn dat het met de integratie van Nederlands wel goed zit, omdat de leerlingen heel vaak lezen, schrijven, praten en luisteren. Het enkel toepassen van taalvaardigheden is nog geen taal-onderwijs."*

Terloops: veel leerkrachten Nederlands kanten zich tegen de verregaande intergratie van hun vak, zo ook *Ton van Haperen* in een column over vakken-integratie: *"Zelf geef ik een vak met talloze mogelijkheden tot aansluiting bij anderen. Economie is een samenraapsel van taal, filosofie, wiskunde en geschiedenis rond het kenobject schaarste. Ik zou zo'n moderne jongen moeten zijn, met allerlei vakdoorbrekende projecten. Niet dus. Binnen het thema 'schaarste' aansluiten bij het eerder geleerde, learning by doing, kennis zelf opbouwen vanuit een herkenbaar maatschappelijk probleem... Allemaal prima, maar dan heb ik de handen vol. Leerlingen kijken om zich heen, geven betekenis aan begrippen, vullen afspraken in en zo verschuift de vaklogica Nederlands naar de achtergrond. Vanaf dat moment begint het te spannen. Doordat een maatschappelijk probleem de inhoud stuurt, sluipt onzorgvuldigheid in het leerproces en wordt heel veel niet behandeld. (...) Ik blijf voorlopig nog die ouderwetse vakleerkracht Nederlands."*

### 1.5 Kritiek op papier-gestuurd leren

Een andere steeds terugkerende kritiek op het 'nieuwe leren' luidt dat men te eenzijdig heil verwacht van het zelfstandig en papier-gestuurd leren en van zelfstudiewijzers allerhande. *Jeroen Steenbakkers* stelt dat veel leraars Nederlands ontevreden zijn over de nieuwe generatie taalboeken die n.a.v. de invoering van de basisvorming hun intrede deden en waarin sterk aangestuurd wordt op zelfstandig leren. Er is veel te weinig uitdieping; theoretische kennis wordt in kleine stukjes tekst behandeld en niet echt ingeoeft. Men verwacht al te veel heil van docent-onafhankelijk leren en vergeet dat er ook een grote dosis docentgestuurd leren nodig blijft.

*Betekenisvolle* (authentieke) onderwerpen zoals lezen van fictie, creatief schrijven komen het best tot hun recht bij grote en open opdrachten met een helder en inspirerend einddoel; het gaat om zaken die meer aansluiten bij de leefwereld en emoties van de leerlingen. Er zijn volgens *Steenbakkers* daarnaast echter tal van andere onderdelen zoals spelling, grammatica e.d., die heel belangrijk en relevant zijn, maar die veel meer sturing en motivering door de leerkracht vereisen. Zakelijk lezen en schrijven bevinden zich tussen die twee polen. Leerlingen hebben bijvoorbeeld voor het spellen duidelijke uitleg nodig en directe feedback op de gegeven antwoorden én op hun manier van werken. Een papieren aanwijzer voor spelling e.d. vertelt een leerling weliswaar hoe en wanneer die iets moet doen, maar niet meer dan dat. Ze garandeert allerm minst dat leerlingen bewust en kwaliteitsvol gaan leren. Spelling, grammatica, tekstbegrip... moeten vooral docentgestuurd aangepakt worden. Er zijn heel wat onderdelen waaraan de leraar samen met de leerlingen aan moet werken om die onder de knie te krijgen (*Zelfstandig leren in de basisvorming*, in: *Levende Talen Magazine*, 2004, nr. 3).

### 1.6 Kritiek vanwege Slash-bezoekers

#### □ Oppervlakkig webquest-leren

*Christien van Gool*, hoofdredacteur 'Levende Talen Magazine', bezocht *Slash21* en beschreef achteraf haar indrukken. We citeren even: *"Het moderne talen-onderwijs in de onderbouw is op Slash21 geconcentreerd in periodes van 12 weken en vindt volledig plaats met behulp van (themagerichte) Webquests. Voor Engels zijn de opdrachten vanaf het begin in de doeltaal geformuleerd. Per week moeten de leerlingen één webquest afwerken, gebaseerd op 'The Webquest Page van Bernie Dodge', over onderwerpen als 'Who's who, School, What does the UK looks like?, Food, Holidays, Friends ... Als afsluitende opdracht bij de webquest Holiday moeten ze een brochure maken over een zelfgekozen land. Leerlingen surfen over het internet op zoek naar informatie en naar leuke plaatjes. Als leerlingen een woord niet kennen, surfen ze naar [www.interglot.com](http://www.interglot.com), tikken het woord in en zoeken en krijgen dan een vertaling. De leerlingen knippen en plakken naar hartelust.*

*Over hun schouders kijk ik mee naar het werk dat ze gemaakt hebben. Er zit nogal verschil in Engels dat geproduceerd wordt. Als ik wijs op wat fouten halen de meeste leerlingen de schouders op – het hoeft blijkbaar niet foutloos te zijn. ... Aan het eind*

van de middag, neemt de concentratie af – er zijn leerlingen nog bezig met hun werkstuk, anderen mailen flauwe opmerkingen naar elkaar, weer anderen lopen wat rond. ... Ik vraag de docent hoe ze met fouten omgaat. 'Ik loop tijdens de lessen rond en verbeter de tekst: ik selecteer het en maak het rood, leerlingen moeten dan zelf gaan zoeken wat er fout is. Dat kan een hoofdletter zijn die ontbreekt of een grammaticafout. Als het goed is, heb ik alles gezien voordat het verstuurd wordt, maar dit lukt me lang niet altijd. ... Eigenlijk moet de voertaal de hele tijd Engels zijn, maar dat lukt ook niet helemaal. De tutor geeft haar instructies wel in het Engels maar schakelt vrij snel over als een vraag wordt gesteld. De leerlingen praten onderling ook Nederlands (Een nieuwe manier van leren, Levende Talen Magazine, 2004, nr. 2).

□ **Te weinig basiskennis en inoefening; te weinig communicatie & leerlijn**

In een redactioneel stuk over 'Het nieuwe leren' schrijft dezelfde Christien van Gool:

"Er zijn meer scholen die dit nieuwe leren hebben ontdekt en die van de ene op de andere dag willen overschakelen naar een totaal andere manier van lesgeven. Collega's worden min of meer gedwongen om hier aan mee te werken. Discussies vinden plaats of het mogelijk is om een taal te geven, alleen met behulp van webquests, zonder bv. boeken en met summiere grammatica-uitleg. Uit wat ik gezien heb bij Slash21 geloof ik dat het vooral voor de zwakkere leerlingen een methode is die onvoldoende effectief zal blijken te zijn. ... Vandaag de dag wordt er wel erg veel nadruk gelegd op het toepassen van taal en is er steeds minder aandacht voor het handwerk. Maar – in de woorden van Joop van Schaik, docent Frans – zonder muziekstructuren te oefenen kun je nooit komen tot het vrije spelen, het improviseren. Bij het Nieuwe Leren wordt het belang van dit handwerk in toenemende mate onderschat." (Het Nieuwe Leren, Levende Talen Magazine, 2004, nr. 3).

Ook J. Geursen stelt zich vragen bij de eenzijdige webquest-methodiek. Ze vraagt zich verder af hoe leerlingen wel leren communiceren als ze de hele dag via de computer aangestuurd worden. Ze vreest tevens voor de samenhang in het programma: door het in sterke mate thematisch werken komt de talige leerlijn in het gedrang (Levende Talen Magazine, 2005, nr. 2).

□ **Lezen en schrijven op computerscherm: nadelen**

Christien van Gool heeft verder ook problemen met het feit dat er bijna uitsluitend met de computer wordt gewerkt en het leermateriaal alleen van het scherm gelezen wordt. "Een publicatie die je leest vanaf een scherm glijdt even gemakkelijk uit je geheugen als de letters van het beeld wegglijden. ... Het geheugen heeft veel meer houvast als iets op papier staat. Dit zal zeker gelden voor taalzwakke leerlingen die gebaat zijn met het steeds opnieuw zien van teksten en woorden. Het gebruik maken van alleen computers bij het leren lijkt heel vernieuwend maar de vraag is hoe functioneel het is. Veel van wat de leerlingen doen met de computer zou even goed kunnen als ze met zijn tweeën lezen uit een boek. Natuurlijk kun je bij digitaal materiaal veel meer links inbouwen en leerlingen doorklikmogelijkheden bieden. Maar de ervaring leert dat leerlingen daar niet altijd gebruik van maken.

Het rigoreus afschaffen van alle boeken is geen goede zaak. Teksten waarvan je vindt dat leerlingen ze echt goed moeten doornemen, zou je op papier moeten aanbieden: de inleidende teksten, dialogen, enzovoort. ... Ook het beluisteren van teksten is een belangrijk aspect dat bij zelfstandig werken niet over het hoofd moet worden gezien. ... Wat voor het lezen geldt, gaat ook op voor schrijven: als leerlingen alleen nog maar met het toetsenbord werken, kunnen ze dan nog wel schrijven met een pen na verloop van tijd? Zou daar al onderzoek naar gedaan zijn? Alleen maar werken met de computer levert verder vluchtige kennis op die snel vervliegt" (Unic: Het nieuwe leren, Levende Talen Magazine, 2005, nr. 2).

□ **Te weinig begeleiding vanwege vakdocent**

Tijdens een intense blokperiode Engels worden de leerlingen evenzeer begeleid door leerkrachten wiskunde, plastische opvoeding. De taaldocent Engels is eveneens begeleider wanneer de leerlingen bv. met wiskunde bezig zijn. Janneke Geursen, vakdidactica Moderne Vreemde Talen, merkt hierbij op dat door deze aanpak er bij het programma Engels bv. maar een beperkt aantal vakdocenten betrokken zijn. "Weet een niet-vakdocent wat er achter de vragen van de leerlingen schuilgaat en wat de leerlingen nodig hebben om zich verder te ontwikkelen?" (Levende Talen Magazine, 2005, nr. 2, p. 27). Zonder specifieke vakkennis wordt de rol van de leraar gereduceerd tot een louter begeleidende rol.

## 2 Andere experimenten in voortgezet onderwijs

### 2.1 Natuurlijk leren in TSO/BSO

*B.J. Frantsen* beschrijft in de NNO-brochure het experiment 'Natuurlijk leren' in het beroepsonderwijs (Wellantcollege): *"Het Wellantcollege heeft gekozen voor het onderwijsconcept 'natuurlijk leren', dat op het sociaal-constructivisme is gebaseerd en waarbij praktische klussen centraal staan. ... Het beroepsonderwijs moet af van schoolse doelstellingen. ... Ik pleit ervoor om vanuit de praktijk te gaan leren en werken. Dat heeft bovendien het voordeel dat het onderwijs vraaggericht wordt in plaats van vak-gestuurd en aanbodgericht. ..."*

*Jonge mensen krijgen een leertraject aangeboden waarbij ze in de praktijk leren en werken. Kritieke beroeps-/levenssituaties hebben doorgaans een hoog leerrendement. Voor de bedrijven, de afnemers van het 'product' van het beroepsonderwijs, wordt de aansluiting met het onderwijs vele malen sterker. ... Ideaal is een partnerschap met bedrijven en andere werkgevers. Het is goed dat jongeren in dit partnerschap als het ware op zichzelf worden teruggeworpen. Daardoor worden ze gestimuleerd om hun persoonlijk ondernemerschap te ontwikkelen. Waar het om gaat, is dat jonge mensen in complexe en kritieke praktijksituaties leren functioneren. Dat impliceert een breuk met het denken in wetenschappelijke disciplines. ... De aanpak die ik voorsta, gaat terug op onderwijsvernieuwers uit de jaren twintig van de vorige eeuw. Dat geeft wel aan hoe weerbarstig de onderwijspraktijk is."*

### 2.2 De Nieuwste school

*Drs. R. Kraakman*, voorzitter bestuur Middelbaar Onderwijs Noord-Brabant stelt in de NNO-brochure het project *De Nieuwste school, ontwerp voor betekenisvol onderwijs* voor. Hij stelt o.a.: *"Onze leerlingen vragen vandaag om een nieuwe benadering. Kinderen van deze tijd streven meer dan ooit naar zelfverwezenlijking. Daarbij zoeken ze onderwijs dat aansluit bij persoonlijke interesses en eigen kwaliteiten. ... Niet langer een curriculum dat gebaseerd is op wat wij zinvol vinden, maar onderwijs dat betekenis heeft voor de leerling en hem aanspreekt op competenties die hij heeft."*

Ons project *De Nieuwste school* nadert het punt waarop het gerealiseerd gaat worden, na een periode van intensieve samenwerking met het APS (Algemeen

Pedagogisch Centrum). Uiteindelijk heeft dit geleid tot de publicatie van het boekje *'De Nieuwste School, Ontwerp voor betekenisvol onderwijs'*. Tussen droom en daad staan wetten in de weg. Die wetten vragen om veel overleg met de minister."

Op de propagandafolder van 'De Nieuwste school' lezen we: *"In 'De Nieuwste School' sta jij als leerling met al je vragen centraal. Geen lesstof die van tevoren is vastgesteld. Nee, jij bepaalt zelf wat je wilt leren. Dat is wat wij bedoelen met de school teruggeven aan de leerling. Jij en jij alleen bent uiteindelijk verantwoordelijk voor je leerprogramma. Maar wacht even. Die verantwoordelijkheid moet je wel aankunnen. Want laten we duidelijk zijn: het is niet zo dat je maar een beetje kunt luiëren op De Nieuwste School. We maken afspraken over wat je gaat leren. Die leggen we zwart op wit vast in een zogenaamd 'leerarrangement'. Ook je ouders worden daarbij betrokken. En met het leerarrangement als een soort 'schatkaart' gaan we samen op reis. Leerling, ouders en school. Op ontdekkingsreis naar je talenten."*

## 3 Proeftuinen basisonderwijs

### 3.1 Wittering-school

*P. Derikx*, voorzitter van de scholengroep Signum (23 basisscholen van basisonderwijs 's-Hertogenbosch), beschrijft in de NNO-brochure een experiment dat op 1 september 2004 opgestart werd in de nieuwe *Wittering-school* *'waarin geen klaslokalen, leerplannen vakken meer zijn, maar een rijke leeromgeving en kernconcepten met uitdagende opdrachten.'* Derikx beschrijft de andere benadering van leren en kennis aldus: *"In de basisschool Wittering gaan de leerlingen zelf op zoek naar antwoorden op hun intrinsieke vragen. ... De leerlingen worden ingedeeld in vier units: 0-4 jaar, 4-6 jaar, 6-9 jaar, 9-12 jaar. Elke unit bestaat uit een groep van ongeveer honderd leerlingen. Elk team dat een groep van 100 leerlingen begeleidt bestaat uit zo'n zes volwassenen: een regisseur (senior leerkracht), een mentor (beginnend leerkracht), begeleiders (onderwijs-assistenten) en (wisselende) specialisten",* ze hebben een coachende taak.

*"In Wittering staat de autonomie van leerlingen centraal. Onze leerlingen kunnen vaak zelf kiezen wat ze doen, met wie ze willen leren en ook hoe lang ze erover doen. De interesses en het niveau van de leerlingen kunnen zeer uiteenlopen. Bij het vormen van leergroepjes is de keuze van leerlingen*



niet beperkt tot leerlingen uit één klas, maar kan gekozen worden uit de grote groep van 100 leerlingen. ... Elke ruimte van de nieuwe school kent een zodanige inrichting dat er sprake is van een voorbereide, rijke leeromgeving, waarin leerlingen allerlei feiten en routines kunnen leren. Hierin zijn bijvoorbeeld ook tv-programma's van Klokhuis opgenomen, omdat de hier gebruikte methodiek aansluit bij ons leermodel. ICT wordt functioneel ingezet, bv. door middel van het programma Knowledge Forum en het digitale portfolio. Daarnaast vinden regelmatig excursies plaats. ... Om inzicht te verwerven staat steeds gedurende enkele weken of maanden een kernconcept centraal. 'Energie' is zo'n kernconcept en 'Macht' en 'Kringloop' en 'Communicatie'. Bij de start van elk kernconcept worden de leerlingen een probleemcontext aangereikt die intrinsieke vragen bij leerlingen oproept.

Taal en rekenen worden zoveel mogelijk geïntegreerd in de kernconcepten. De tien kernconcepten worden verdeeld over twee categorieën: 'Natuur en techniek' (energie, materie, groei en leven, kracht, tijd en ruimte, golven) en 'Mens en maatschappij' (macht, binding, evenwicht en kringloop, communicatie). Een kernconcept staat ongeveer een week of vijf centraal. Alle leerlingen werken in die periode intensief met het betreffende thema."

### 3.2 Natuurlijk leren in 'De Klaverweide'

Op de basisschool *De Klaverweide* in Almere (A'dam) wordt sinds februari 2004 gewerkt met het concept van 'natuurlijk leren'; het is de eerste basisschool die dat samen met het APS (Algemeen Pedagogisch Studiecentrum) in praktijk brengt. Natuurlijk leren is hier geïnspireerd op een publicatie van Alex Ermst – *Koop een auto op de sloop. Paradigmashift in het onderwijs*. Utrecht, APS. De APS-visie is geïnspireerd op visie van John Dewey.

We citeren even uit de voorstelling van de school in de NNO-brochure: "De Klaverweide werkt met Prestaties, Workshops, Onderzoeksvragen en Klussen.

- Een *Prestatie* is een open geformuleerde, grote opdracht waar drie kinderen samen aan werken, bv. 'organiseer een rondleiding voor gasten die willen zien hoe wij werken op deze school'. Uit de praktijk bleek dat de te grote vrijheid in keuze tot demotivatie leidde. Daarom worden de prestaties in de middenbouw voortaan rond een thema geordend.
- *Workshops* zijn gericht op problemen die opduiken als kinderen aan een prestatie werken:

- "Als een kind merkt dat het moet weten hoe een oppervlakte berekend wordt kun je niet zeggen dat het kind een paar weken moet wachten, dan organiseer je een workshop over oppervlakten."
- "Als je vaststelt dat in de werkstukken bij veel kinderen dezelfde spellingfouten voorkomen, dan organiseer je een workshop spelling."
- Onderzoeksvragen situeren zich binnen de wereldoriënterende vakken. "Zo maakte een groepje kleuters brandnetelsoep en de groep vroeg aan de bovenbouw om uit te zoeken waarom brandnetelsoep niet prikt."
- *Klussen*: schoonhouden van de klassen e.d."

In de onderbouw (kleuterschool) wordt gewerkt in verschillende lokalen waar ongeveer 20 hoeken ingericht zijn die kinderen stimuleren om te spelen. Voor het leren lezen, werkt men met het concept van het 'natuurlijk leren lezen'. "Er zijn verder geen traditionele, lineair opgebouwde leerlijnen, maar in de kindertaal beschreven vaardigheden, zoals een tekst schrijven, een plan maken, informatie verzamelen en verwerken. De ontwikkelingslijnen geven de persoonlijke ontwikkeling van de leerlingen weer. Kinderen verzamelen in hun portfolio werk waarmee zij kunnen aantonen dat in hun ogen een bepaalde vaardigheid is bereikt of dat ze gegroeid zijn in een persoonlijke kwaliteit" (JSW, dec. 2004). De directeur van de Klaverweide schrijft verder: "We vinden het belangrijk dat de school ook nagaat of deze nieuwe visie voor alle kinderen goed is en welke kinderen er mogelijk uitvallen. ...Op dit moment blijkt dat ongeveer 20 % van de kinderen nog moeilijk zijn draai kan vinden. We weten niet of dit voor deze lichte kinderen geldt en dat kinderen die langer in het systeem draaien er minder last van hebben of dat dit normaal is."

Begeleidster *Dorothee van Kammen* van het APS omschrijft 'natuurlijk leren' aldus: "Natuurlijke leerprocessen verlopen totaal anders dan in het gewone onderwijs. Natuurlijk leren wordt gekenmerkt door willen, betekenisvolle klussen doen en dan ergens tegenaan lopen en op zoek gaan naar informatie en hulp, inzetten van je persoonlijke kwaliteiten, uitbouwen wat je interesse heeft. ... Als we vanuit het APS met een school werken aan het vormgeven van natuurlijk leren begint dat met kiezen: leerkrachten die de keuze maken vanuit principes van natuurlijk leren vormen samen kernteams."

## 'Nieuwe leren'-pleidooien van onderwijskundigen: Luc Stevens, Nijs Lagerweij, Rob Martens & HNL-lectoren

Pieter Van Biervliet en Raf Feys

### 1 Inleiding

Prof. *Greetje van der Werf* uitte in haar oratie van 11 januari 2005 felle kritiek op *Het Nieuwe Leren (HNL)* en op het feit dat een aantal onderwijswetenschappers hierdoor gefascineerd geraakten: *"De voorstanders van Het Nieuwe Leren vertellen een heel ideologisch verhaal dat niet wordt onderbouwd door wetenschappelijk onderzoek"*. Het gaat volgens haar om een rommelpotje van onbewezen stellingen en waarheidsclaims, om onderwijskundige charlatanerie dus. Ze betreurde verder *dat ook een aantal lerarenopleidingen de HNL-hype steunen: "In die lerarenopleidingen rust bijna een taboe op kennisoverdracht. De lerende en zijn persoonlijke ontwikkeling staan er centraal."* Ook *Jo Kloprogge* stipt deze groep HNL-pleitbezorgers aan: in het bijzonder de nieuwe lectoren van de lerarenopleidingen die de voorbije jaren belast werden met een leeropdracht 'onderwijsvernieuwing'. Het gaat hier volgens hem *'om een gilde die zich tot nog toe niet bepaald onderscheidde door het produceren van zinvolle wetenschappelijke publicaties.'* Ook prof. *Carpay* wijst op de invloed van een aantal bevlogen lectoren (pedagogen) in de lerarenopleiding. Er is ook nog een andere categorie die tot de HNL-gilde gerekend kan worden. Het gaat vooral om 'oudere' onderwijskundigen als *Nijs Lagerweij* die al dertig jaar een radicale vernieuwing propageren. Ze geven grif toe dat hun vernieuwingsprojecten mislukten, maar verwachten nu alle heil van meer radicale hervormingen, van een totale ontscholing.

Ook *Leo Prick* betreurt dat de onderwijskundigen en managers een belangrijke rol spelen in het doorhollingsbeleid: *"Zoals de ingenieurs bij rijkswaterstaat dijken willen aanleggen, zo willen de ingenieurs van het onderwijs het schoolsysteem op de schop nemen. Evenals de ambtenaren op het ministerie, die zitten daar warempel ook voor niets. De ambtenaren en politici zagen zich gesteund door het merendeel van de onderwijskundigen. En zo heeft het kunnen gebeuren dat er in het onderwijs veel is vertimmerd en verbouwd."* In zijn somberste buien vraagt de onderwijskundige *Prick* zich zelfs af of het onderwijs er niet beter aan toe zou geweest zijn zonder onderwijskundigen (Column in NRC-Handelsblad, 25.09.05).

Opvallend is het papegaaiengehalte in het HNL-discours: steeds duiken dezelfde formuleringen en argumenten op. In hun publicaties goochelen de HNL-onderwijskundigen met tegenstellingen tussen het oude en het nieuwe leren, tussen passieve en actieve leerling, tussen sturing door de leerkracht en zelfsturing, tussen kennisoverdracht en leren vanuit eigen ervaring, tussen kennis verwerken en zelf onderzoeken, tussen leren en onderwijzen, enz. *Rob Kayzel* schrijft dat HNL-propagandisten *"appelleren aan de vatbaarheid van mensen voor zwart-wit denken door op het bestaande onderwijs, het 'oude leren' een aantal impopulaire etiketten te plakken als, traditioneel, passief, docent centraal, overdracht, autoritair, enz, en het 'nieuwe leren' te voorzien van een aantal populaire etiketten als modern, actief, gelijkwaardig, student centraal en zelfstandig leren"*. Daardoor creëren HNL en het constructivisme een reeks van onjuiste en misleidende tegenstellingen (*'De belofte van het nieuwe leren'*, 2004, 90 p., zie internet en volgende *Onderwijskrant*). De nieuwlichters bedienen zich verder van een ronkende, revolutionaire taal die geen tegenspraak lijkt te dulden. We bekijken nu de HNL-standpunten van een aantal onderwijskundigen die zich als HNL-boegbeelden presenteren.

### 2 Luc Stevens: dé HNL-goeroe

*Prof. em. Luc Stevens ontpopt zich als dé goeroe van 'het nieuwe leren'; hij is ook voorstander van de lederwijsscholen. Steeds opnieuw wordt naar Stevens als dé wetenschappelijke HNL-expert verwezen. Als orthopedagoog heeft Stevens weinig wetenschappelijke publicaties op zijn naam staan. Hij verwierf tien jaar geleden wel enige bekendheid als pleitbezorger van het inclusief onderwijs en sinds kort ook als onheilsprofeet en HNL-verlosser.*

#### □ Niets deugt aan huidige school

In een interview in *'Jeugd in School en Wereld'* vatte Stevens zijn visie als volgt samen:

- *"Het huidige onderwijssysteem valt niet te optimaliseren. Aan het huidige systeem is alles verkeerd. Dus daar moeten we van af". ...*
- *"In de nieuwe school wordt het kind onderwerp*

van leren en niet meer het meewerkend voorwerp."

- "We verlaten het tijdperk van het uitleggen en van de instructie en de jaarklas. ... Het is onbegrijpelijk hoe kinderen in groep in een eerste leerjaar leren lezen, als in een kazerne". Stevens is dan ook voorstander van bv. het natuurlijke leren lezen e.d.: "Leren lezen is immers net zo normaal en natuurlijk als leren spreken". (Leerkrachten zijn professionele verleiders, *Jeugd in School en Wereld*, december 2004, p. 7).

In het interview geeft Stevens wel toe dat ook op vandaag de meeste leerlingen en leerkrachten met plezier naar school gaan, maar dit is dan volgens hem 'ondanks alles', ondanks de school. Hij wijst de klassieke onderwijskundige opvattingen en didactische onderzoeksresultaten af, maar pakt zelf uit met niet nader gedefinieerd wetenschappelijk onderzoek waaruit zou moeten blijken dat kinderen van nature 'pro-actief', nieuwsgierig ... zijn." Elders stelt Stevens: "De school is nog precies hetzelfde als 150 jaar geleden toen je klassen had met een leraar ervoor die vertelde wat je moest doen. En dat geldt in mindere mate ook voor bijvoorbeeld Jenaplan- en Montessori-scholen. Het gevolg is een gebrek aan motivatie waardoor op de middelbare school ontzettend veel tijd verdaan wordt met het handhaven van de orde."

#### □ **Vraaggestuurd en maatwerk: van collectief naar individueel denken**

Stevens pleit in zijn boekje 'Zin in leren' voor een evolutie van collectief naar individueel denken; van denken in termen van gemeenschappelijke doelen, naar een denken in termen van individueel maatwerk. Stevens schrijft: "Er is maar één oplossing: een kanteling van leeraanbod naar vraag van de leerling. Anderhalve eeuw hebben we in het onderwijs geen rekening gehouden met leerlingen, omdat alleen aan de orde was wat de samenleving wenste. En die wenste de mens als productiefactor. Maar nu, in de grote ommekeer naar een postmoderne samenleving gaan we van collectief naar individueel denken. We worden daar hard mee geconfronteerd." Vanuit zijn keuze voor het 'individueel denken', voor zelfstandig leren op maat van elk kind, krijgt Stevens dan ook de kritiek dat hij opteert voor het neoliberale beeld van de leerling/burger als een zelfstandige ondernemer en voor een niet wenselijke en haalbare individualisering van het leerproces.

#### □ **Weg met de vakdisciplines en vakkennis**

Op een studiedag van het 'Platform VVVO' stelde Stevens dat het denken in termen van vakdisciplines en vakkennis totaal voorbijgestreefd was. Stevens poneerde: "We vertrekken traditioneel van uit de geachte dat elk vak een zogenaamd 'body of knowledge' heeft, een vaststaand, vakspecifiek geheel aan begrippen, kennis en ideeën. In hoeverre zijn wij nog steeds gebaat bij het overdragen van deze 'body of knowledge', zoals wij die indertijd gewend waren op te nemen op de universiteit en die wij nu op min of meer dezelfde manier weer overdragen aan onze middelbare scholieren. Je kunt je afvragen hoeveel daarvan blijft hangen bij leerlingen en of een dergelijk idee niet volstrekt achterhaald is. Ik geloof dat niemand bij een dergelijk systeem gebaat is. Het hele idee van een vakgebonden 'body of knowledge' stamt vanuit een negentiende-eeuwse opvatting van de menselijke ontwikkeling." Op de studiedag kreeg hij voor deze stelling veel kritiek vanwege de aanwezige leerkrachten.

#### □ **Leren rekenen kan in 20 weken Zelfsturing, vraaggestuurd, op maat**

We citeren nu even uit een recent interview in 'Trouw' dat achteraf veel kritische reacties opleverde:

'Leren rekenen kan in 20 weken', *Trouw*, 22.06.05. Stevens poneerde: "We weten al lang dat je kinderen (van 9 à 10 jaar) kunt laten rekenen in ongeveer twintig weken, in plaats van zes jaar basisonderwijs. En dat het vwo-programma (= ASO) in vier jaar kan in plaats van zes. Door het maar te organiseren naar de maat van de leerling, door niet iedereen op hetzelfde moment alles te laten leren. Zo houden we dus tijd over voor andere belangrijke zaken", aldus Stevens. Een veelvoud aan lesmethoden schrijft volgens Stevens de kennis voor die in de hoofden van kinderen of tieners moet worden gegoten. "Terwijl de kinderen van begin af aan laten zien dat ze heel goed die kennis zelf kunnen ontdekken, in hun eigen tempo. De leerlingen willen en kunnen zoveel meer dan wij ze aanbieden. Vraag de leerlingen gewoon wat ze willen en richt je onderwijs op die vraag in. Vergis je niet: leerlingen in ons onderwijs-systeem onderpresteren op grote schaal. Alle kinderen moeten bijvoorbeeld veel te lang wachten, de leraar praat te veel, daardoor gaat veel tijd verloren." ... "Maar welke school stelt zich de vraag: komen de individuele talenten die de kinderen hebben tot ontwikkeling?", vervolgt Stevens. "Kennen leraren die talenten? Hebben ze een filosofie over de toekomst

van de kinderen? Die pedagogische paragraaf is bijna op geen enkele school ingevuld. Zodra je het onderwijssysteem aanpast aan de vraag van leerlingen, verdwijnen tegelijk ook veel gedragsproblemen", aldus Stevens.

Terloops: Stevens heeft zijn uitspraak over het leren van wiskunde in 20 lessen ontleend aan het boek 'Free at last' van de Amerikaanse Sudbury Schools: "In twintig weken, na twintig lessen, was het gedaan. Stof van zes jaar wiskunde. Ieder van hen beheerste het blindelings."

#### □ Reacties lezers: kletsboek

De reacties van de *Trouw*-lezers bleven niet uit; we nemen er enkele over:

- Leerlinge Annette Wensink repliceert: "Als je 14 of 15 bent heb je geen idee van wat er allemaal te leren valt. Het is aan goede en geïnspireerde docenten om leerlingen warm te maken voor hun vak. Daarbij moet ook de inhoud van het vak centraal blijven te staan. Als ik biologies heb, wil ik toch iets leren over biologie, van een bekende en vakinhoudelijk sterke leraar?"
- Hans Annink, een bekend docent PABO en leerplanontwikkelaar, bestempelt de uitspraken van Stevens als naïef 'geklets': "Dit is hetzelfde pedagogisch geklets als waartegen ik mij al eind jaren 60 moest verdedigen als docent en als leerplanontwikkelaar. Als je bv. nieuwe vakinhouden voor geschiedenis, geestelijke stromingen, maatschappelijke verhoudingen belangrijk vindt, vinden kinderen en bepaalde pedagogen – uit onwetendheid – dat niet interessant om te leren. Tot zij zich er in verdiepen onder leiding van een leraar die kan verduidelijken wat boeiend kan zijn voor hun leven. Via internet steken de moderne kinderen ook een en ander op, maar ze missen de leiding in dat internet-oerwoud! In de onderkenning van de functie van de leraar schiet het denken van Stevens volledig tekort. Laat hij zich eens verdiepen in de eeuwenoude praktijk van het joodse Lernen, i.p.v. met de voorspelbare herhaling van de beloftes van een generatie geleden aan te komen: elke 40 jaar hetzelfde verhaal! Nu weer het z.g. 'nieuwe leren', even verouderd als het open kringgesprek."
- Frank Buijter: "Stevens kletst hier zoals gewoonlijk uit zijn nek. Hij stelt bv. dat het hem stoort dat de voorstanders van ouderwets klassikaal onder-

wijs niet hard kunnen maken dat hun aanpak de beste resultaten oplevert. Stevens kent gewoon de literatuur niet. Neem een paar jaargangen van 'Psychological Science' door en u vindt o.a. een bijdrage van prof. Kahn waarin heel helder wordt gemaakt waarom kinderen leerstof waarin denkstappen moeten worden gevolgd via de directe instructiemethode veel sneller leren dan via ontdekkend leren."

- Pieter den Hooglander voelt zich als leraar beledigd: "Als leraar wiskunde en mentor op een VMBO school in de regio Rotterdam word ik iedere dag geconfronteerd met de privé problemen van mijn leerlingen. Ik zie het als mijn roeping om hierbij een steun en toeverlaat te zijn voor mijn leerlingen. Niettegenstaande ik volgens Stevens op een zogenaamd ouderwetse manier les geef, weet ik mijn leerlingen iedere dag weer te motiveren om de mooie kanten van wiskundig denken toe te passen in hun dagelijks leven en zich tevens als een volwaardig mens te zien in deze woelige maatschappij. Geachte heer Stevens, als ik uw geleuter lees en hoor, rest mij niets anders dan mij door u beledigd te voelen. In uw visie heb ik in 33 jaren gefaald als leerkracht en totaal geen kwaliteit geleverd. Helaas zijn er velen die denken zo als u. Probeer u eerst eens zelf datgene te bereiken wat mijn collega's en ik in vele jaren onderwijs hebben bereikt, namelijk leerlingen afleveren die hopelijk zich staande kunnen houden en een basis hebben gelegd om verder carrière te kunnen maken."
- Ook leraar Guido Robbens reageert verontwaardigd: "Ook in 2005 heeft Stevens recht op utopische denkbeelden over onderwijs. Moeten we hem wel serieus nemen? Moet je onderwijs serieus nemen waarin de leerling op basis van subjectieve voorkeur zijn kennismenu samenstelt? Bij Stevens hoeft de leerling geen Frans of Duits meer te leren en de enkeling die dat nog doet, mag in eigen tempo 'aan opdrachten werken'. De vraag is wie hier een bijdrage levert aan de devaluatie van het lerarenberoep. In het denkraam van Stevens blijven leerlingen steken in hun subjectieve voorkeurtjes met het risico van zelfgenoegzaamheid. Volgens Stevens moet een goede docent 'kinderen onvoorwaardelijk geloven'(!) Van mij mag deze onderwijskundige kabouter met zijn 'Clingendaal'(!) nog lang in het bos blijven zitten."

- Volgens *Frits Henselmans* "wordt het tijd dat het onderwijs een beroepsverbod aan pedagogen als *Stevens* oplegt. Dit soort wazige wetenschappers doet immers meer kwaad dan goed." ... "Dankzij bevlogen pedagoogchelaars als *Luc Stevens* zitten we nu met ons huidige onderwijs zwaar in de puree", voegt iemand er aan toe.

### 3 HNL-Lectoren op PABO's

Het nieuwe leren dringt her en der ook door in de lerarenopleidingen, vooral bij de zgn. (innovatie-)lectoren'. Sinds kort (september 2004) bekleeden *H. van Aalst* en *J. Kok* samen het nieuwe lectoraat 'Het Nieuwe Leren' bij de Pabo's van de Fontys-groep. Het wijst er op dat het begrip ook in normaal-schoolkringen doorgedrongen is. De zgn. 'lectoren' zijn belast met een innovatierol ten aanzien van de praktijkscholen en van de eigen Pabo.

Volgens *Jozef Kok* (adviseur KPC en lector Fontys-groep) is het concept 'het nieuwe leren' ontstaan vanuit wetenschappelijk onderzoek naar leer-en ontwikkelingsmogelijkheden (het constructivisme) en naar de werking van de hersenen. Zo blijkt volgens hem uit het hersenonderzoek dat onder bepaalde omstandigheden de hersenen zich sneller ontwikkelen. *Kok* omschrijft 'het nieuwe leren' als "niet passief, consumptief, abstract en afstandelijk, maar juist actief, betekenisvol, in een reële context" (*Didaktief*, maart 2004). *Kok* vermeldt er niet bij dat binnen de academische leerpsychologie de hype van het (socio-)constructivisme al een tijdje voorbij is en dat er op basis van het recente hersenonderzoek nog geenszins sprake is van een nieuwe leertheorie (*J. KOK, Het nieuwe leren trend of trendy?*, in magazine 'Het nieuwe leren', maart 2005 en op Internet).

*Kok en van Aalst* schetsen volgende karikatuur van het 'oude leren': leerlingen consumeren door anderen aangeboden kennis, de leerling is een passieve luisteraar die kennis reproduceert (van buiten leert), het gaat om schoolse abstracties losgemaakt van de context, vooral feiten en geïsoleerde vaardigheden, de leraar is expert, ordening in vakken, weinig mogelijkheden tot interactie, leren voor de toets... Het verlossende 'Nieuwe Leren' kenmerkt zich door 'vraagsturing, actief construeren van kennis, veel zelfsturing, van binnen leren in een voortdurende interactie, de leraar is coach, authentieke contexten en situatiegebonden leren, ordening volgens belangstellingsgebieden ... (*Het 'nieuwe leren*', JSW, december 2004, p. 11 e.v.).

*Kok en van Aalst* wijzen tevens op de verschillen tussen het nieuwe leren en de reformpedagogiek. Zij stellen dat het bij de reformpedagogen in de vorige eeuw altijd om op zichzelf staande nieuwe bewegingen ging. Het *Nieuwe Leren* gaat volgens hen uit van 'maatschappelijke en wetenschappelijke ontwikkelingen, nieuwe opvattingen over het leren (= constructivisme). In de bijdrage 'Het nieuwe leren in historisch perspectief' zal duidelijk worden dat HNL niet zo nieuw is en dat al vanaf 1850 uitgekapt wordt met de nieuwe kennismaatschappij die totaal andere eisen zou stellen aan het onderwijs.

De vernieuwingslectoren van de zeven PABO's (normaalscholen) van de Fontys-groep hebben de krachten gebundeld in het zgn. Lectoraat Interactum en presenteerden hun theoretisch kader in het boekje 'Kantelende kennis' (zie internet). 'Kantelende Kennis' kiest voor een constructivistisch theoretisch kader. In een commentaar bij dit document stelt prof. *Piet van der Ploeg*, dat 'door blind te varen op het constructivisme een aantal PABO's theoretisch dreigen te verdwalen (PABO's varen blind op constructivisme, *VELON*, 26(2), 2005, p. 13-19). In de bijdrage over de 'onderwijswetenschappelijke kritiek' gaan we hier verder op in.

### 4 Nijs Lagerweij: totale omwenteling

*Prof. em. Nijs Lagerweij* erkent vooreerst dat hervormingen uit de periode 1970-2000 mislukten, ook deze als het middenschoolproject waaraan hij meewerkte. Hij bekent in zijn boek 'Anders kijken' (*Garant*, 2004) dat de vernieuwingen van de tweede helft van de 20ste eeuw "niet doordrongen tot achter de klassendeur. In de primaire processen veranderde er nauwelijks iets. De toonzetting van de rapportages over vernieuwingen is dan ook doorgaans somber. Kritiek vanuit de praktijk gaf menig bewindslid impulsen om op gang gebrachte veranderingen bij te stellen of geheel stop te zetten."

*Lagerweij* trekt weinig conclusies uit deze mislukkingen en is als grote pleitbezorger van de hervormingen van de voorbije dertig jaar niet bereid de hand in eigen boezem te steken. Integendeel. Met dezelfde bevlogenheid van weleer pakt hij opnieuw uit met een pleidooi voor radicale hervormingen die de verlossing uit de ellende moeten brengen. Dit keer verwacht *Lagerweij* alle heil van de nieuwe, de constructivistische en zelfgestuurde kijk op het leerproces. Hij pleit voor 'paradigmawisseling' en probeert zijn 'Anders kijken' ook te legitimeren door zich te beroepen op de natuurwetenschappelijke

chaostheorie en de neuropsychologie. Samen met Illich en Freire pleit hij voor verregaande ont-scholing: *"Mensen, kinderen leren immers van nature van elkaar, buitenschools en leren uiteindelijk zelf onder eigen verantwoordelijkheid het best in een werk/leef/leergemeenschap"* (p. 292).

Het blijft evenwel bij vage omschrijvingen van hoe 'het nieuwe leren' er dan eigenlijk zou moeten uit-zien. Als meest concrete aanduiding wijst Lagerweij op het concept 'Natuurlijk leren' uitgetekend door het APS (= Algemeen Pedagogisch Studiecentrum) – waarbij de totale onderwijssituatie wordt aan-gepakt en de leerlingen moeten leren vanuit 'natuurlijke contexten'. We lezen verder dat het concept 'natuurlijk leren' een voorbeeld is van denken volgens de chaostheorie (!) waarin het begrip 'zelforganisatie' centraal staat.

Lagerweij is vrij optimistisch: de voorgestelde paradigmawisseling komt er en op korte termijn, want we zitten nu al in een overgangsfase (p. 385). Het gaat voor Lagerweij niet om een synthese tussen het 'Oude' en het 'Nieuwe Leren', maar om een radicale vervanging van het 'Oude' door het 'Nieuwe' (p. 346). We moeten radicaal komaf maken met een onderwijs dat nog op een 'industriële' wijze georganiseerd is (p. 348). De ontwikkelaars (coaches) van de scholen die experimenteren met het 'Nieuwe Leren' spreken volgens Lagerweij terecht in *"termen van de chaostheorie, in termen van aardbevingen, chaos, in het diepe springen, alles loslaten, sidderen, worstelen, enz."* (p. 362). Lagerweij verwacht alle heil van het starten met een groepje van vrijwilligers, overtuigden die onder leiding van de *vernieuwings-managers* een nieuw 'zelfsturingstraject' uitwerken (p. 363).

## 5 Rob Martens

### 5.1 Vernieuwingen mislukten

Onderzoeker *Rob Martens* (Universiteit Leiden) geeft ook grif toe dat de grote hervormingen in de richting van zelfsturing e.d. tot nu toe mislukten. Dit blijkt uit veel studies en ook uit onderzoeken waar-aan hij zelf meewerkte (R. Martens: *'Wat maakt leren leuk?'* In: *Onderwijsinnovatie*, september 2004). Martens' vernietigend oordeel over de hervormingen luidt: *"De vele teleurstellende ervaringen met project-gericht onderwijs, samenwerkend leren per computer, het studiehuis, ... laten zien dat leerlingen en studenten vaak helemaal niet doen wat van hen verwacht wordt. Modern onderwijs vertrekt vanuit*

*erg positieve verwachtingen over de effecten die het zal hebben op de leerlingen. Maar onderzoek laat zien dat onderwijsontwikkelaars die effecten schromelijk overschatten. Als ik als ontwikkelaar het maar leuk vind, als onderwijskundigen het modern onderwijs noemen, als er spannende multimediale toepassingen worden aangereikt, dan zullen leer-lingen dat onderwijs ook leuk vinden, denkt men."*

De meeste hervormingen mislukten volgens Martens omdat ze te weinig radicaal waren; ze vertoonden nog te veel gelijkenissen met de traditionele school-grammatica. Hij stelt: *"De verwachtingen van de vernieuwers zijn gebaseerd op verkeerde aannames, en ze worden aangeboden in een context waarin controle, sociale vergelijking en gebrek aan echte keuzemogelijkheden de wil tot leren (het intrinsieke leren) verstoren"*. Zo lang we niet radicaal afstappen van de klassieke onderwijsgrammatica, zullen dus de gewenste hervormingen in de richting van zelf-sturing e.d. mislukken.

### 5.2 Informeel leren en socioconstructivisme

Vervolgens beweert Martens dat enkel heil verwacht mag worden van het volledig intrinsiek gemotiveerde informele leren, van een *'ontschoolde'* leersituatie, van 'het nieuwe leren'. Leren is immers *im grunde* leuk. Martens houdt vervolgens een pleidooi voor radicaal informeel leren, voor het constructivisme en voor het intrinsiek leren zonder dwang.

#### □ Informeel leren

Martens poneert: *"Verreweg het meeste leren dat mensen doen is informeel. Het gaat zo snel en gemakkelijk dat we onderschatten hoeveel we op die manier leren. Wanneer je honderd Franse woordjes moet leren, gaat dat dan vaak met moeite en met tegenzin, maar wanneer je een paar weken op een Franse camping staat pik je moeiteloos het Frans op. Tijdens het laatste Europees kampioen-schap voetbal telde ons landje een paar miljoen voetbaldeskundigen, terwijl, behoudens enkele trainers op de KNVB trainersopleiding, nog nooit iemand één spelersnaam, spelregel of tactische overweging in een formele onderwijscontext heeft geleerd. ...*

*Er is iets fundamenteel aan het verschuiven in het Westerse onderwijs. Steeds meer mensen staan kritisch tegenover het op dwang en verplichting gebaseerde model van eenzijdige kennisoverdracht. ... De nieuwe leerwijzen-scholen bijvoorbeeld, geba-*

seerd op de Amerikaanse *Sudbury Valley School*, proberen expliciet onderwijs op te zetten zonder dwang." De privé-leerwilscholen zijn inderdaad voorbeelden van 'ontschoolde' leeromgevingen.

#### □ **Socioconstructivisme**

Martens verantwoordt zijn keuze voor een radicaal initiatief ook vanuit de dominerende onderwijspsychologie, het constructivisme. Hij dweept hierover aldus: *"In 'moderne' vormen van onderwijs wordt geprobeerd leerlingen zelf te laten ontdekken, meer de relevantie te laten zien van wat wordt aangeboden, en is de rol van de docent veranderd: van iemand die precies vertelt hoe het zit en hoe het moet, naar iemand die het leerproces op een afstand coacht en begeleidt. Meestal zijn de moderne vormen van onderwijs gebaseerd op (socio-)constructivisme: de leerling zelf speelt een actieve structurerende rol in zijn leerproces, vaak met anderen. Er worden realistische problemen aangeboden die zouden moeten motiveren om antwoorden te zoeken. ... Het gaat meer om vaardigheden dan om het opdoen van droge contextloze feiten en kennis. Je ziet dit terug bij probleemgestuurd onderwijs, competentiegericht onderwijs, het studiehuis, enzovoorts.*

*Eigenlijk lijkt het er steeds meer op dat onderwijsmakers proberen om formeel leren te laten lijken op informeel leren. Het gedrag dat van leerlingen en studenten gevraagd wordt in deze leeromgevingen is actief zijn, nieuwsgierigheid, samenwerken, zelfsturing, zelfregulatie en leren op inzicht in plaats van het opdoen van feitenkennis. Maar hoe krijgen we leerlingen zover?"*

#### □ **Intrinsieke motivatie en leren zonder dwang**

Martens verwacht nu alle heil van 100 % intrinsieke motivatie en van het leren zonder enige dwang. Maar dit soort motivatie krijgt volgens Martens nog steeds weinig kans. Leerlingen moeten nog steeds veel dingen doen en dit werkt demotiverend. *"In literatuuronderwijs bijvoorbeeld kunnen we de mensen dwingen iets leuk of mooi te vinden. Hoe goed bedoeld ook, verplicht museumbezoek, punten*

*voor culturele en kunstzinnige vorming, of verplicht literatuur lezen: het lijkt zich heel moeilijk te verhouden tot er echt plezier aan beleven. Hoeveel leerlingen zijn er niet gedwongen om Shakespeare te lezen, om er vervolgens een jarenlange aversie aan over te houden? Hetzelfde geldt voor sociale verbondenheid. Leerlingen kiezen niet zelf voor hun medeleerlingen, noch voor hun docenten.*

*... Ook het gevoel van competentie is voortdurend in gevaar bij formeel onderwijs. Die competentie heeft te maken met het gevoel dat je iets kunt, dat je iets maakt of iets leert. Maar als je dingen moet leren waarvan je eigenlijk het nut niet inziet, staat dat een gevoel van competentie in de weg. Bovendien worden in het onderwijs veel vergelijkingen gemaakt met medeleerlingen. ... De zoveel geprezen meritocratie van het Nederlandse onderwijs heeft dus als nadeel dat iedereen in competitie is en onvermijdelijk maar een enkeling tot de beste groep kan behoren."*

### **5.3 Relativerende conclusies**

Martens pleit dus voor radicale alternatieven in de richting van een sterke ontscholing van het onderwijs, van het loslaten van de klassieke onderwijsgrammatica. Op het einde van zijn bijdrage relateert hij dit alles wel een beetje door te stellen dat nog veel onderzoek nodig is om te achterhalen of deze alternatieve aanpak wel haalbaar is. Hij formuleert een aantal onderzoeksvragen:

- *"Hoe stimuleer je zelfregulatie, hoe bied je structuur zonder de autonomie geweld aan te doen?"*
- *"Wanneer gaat vrijheid in verdwalen over?"*

Hij besluit: *"Dit het blijven moeilijke vragen zonder eenduidige antwoorden of pasklare oplossingen. Het is duidelijk dat nog veel onderzoek nodig is. Zo kunnen al te grote verschillen tussen wat we hopen dat leerlingen doen en wat ze werkelijk doen, verkleind worden."* Elders stelt hij:

*"Veel HNL-vernieuwers maken hun onderwijs afhankelijk van de natuurlijke bereidheid van leerlingen om te leren. Maar als die bereidheid er niet is, staan ze echter met lege handen. In het traditionele onderwijs is er dan ten minste nog dwang en discipline."*

# Onderwijswetenschappelijke kritiek op 'Het Nieuwe Leren' en op de (socio)constructivistische grondslag

Raf Feys en Pieter Van Biervliet

## 1 Veel onderwijskundige kritiek

'Het nieuwe leren (HNL) lokt opvallend veel kritiek uit vanwege een groot aantal onderwijswetenschappers, veel meer bijvoorbeeld dan destijds bij de intrede van het *Studiehuis* het geval was. Het doet ons terugdenken aan de vele kritieken op de middenschool-experimenten van minister Van Kemenade in de jaren zeventig. De mislukking van het *Studiehuis* en de HNL-rage hebben blijkbaar heel wat onderwijswetenschappers wakker geschud. Dit leidde ook tot de toename van de kritiek op het (socio)constructivisme – dé zogezegde inspiratiebron achter 'het nieuwe leren'. In deze bijdrage beluisteren we de professoren Greetje van der Werf en Piet van der Ploeg, drie vakdidactici wiskunde: prof. A. Treffers en prof. J. de Lange en dr. Jo Nelissen (alle drie verbonden aan het Freudenthal Instituut) en het kritische oordeel van de Engelse kennis-socioloog Michael Young in de marge van een congres in Nederland.

## 2 Greetje van der Werf: HNL = (meedogen)loos

Begin 2005 uitte *Greetje van der Werf* in haar rede bij de aanvaarding van een nieuw ambt van hoogleraar aan de R.U. Groningen felle kritiek op *Het Nieuwe Leren*. Deze oratie is achteraf op schrift gesteld: *Leren in het studiehuis. Consumeren, construeren of engageren?*, R.U. Groningen. Met deze titel wil *Van der Werf* duidelijk maken dat zij opteert voor een leerproces waarin leerlingen geactiveerd en geëngageerd leren, wat echter niet betekent dat de leerling zelf zijn kennis moet construeren.

*'De voorstanders van Het Nieuwe Leren brengen een heel ideologisch verhaal dat niet wordt onderbouwd door wetenschappelijk onderzoek'*, vindt *Van der Werf*. Het 'nieuwe leren' ruikt op ten koste van het 'gewone leren'. De opmars komt zogezegd tegemoet aan de eisen van de moderne samenleving: aan het vermogen tot zelf-studerend leren en zelf-standige kenniscreatie. Dit verhaal klinkt heel modern, en zelfs plausibel: het onderwijs moet worden toegesneden op de MSN-generatie.

Bij analoge experimenten in het verleden is nooit aangetoond dat *Het Nieuwe Leren* effectiever is, aldus *Van der Werf*, en zelfs niet dat het de motivatie verhoogt. De HNL-pleitbezorgers hebben niets geleerd van de mislukkingen in het verleden. De recente mislukking van het zelfstandig leren in het *Studiehuis* heeft volgens haar alles te maken met het onvoldoende nadenken van onderwijswetenschappers en -beleidsmakers, maar ook uit de mislukking trekken die 'wetenschappers' geen conclusies. Waar het *studiehuis* (zelfstandig leren) aanvankelijk bedoeld was als een middel is het al vlug een doel op zich geworden. *Van der Werf* betreurt dat zelfs een commissie van de Koninklijke Nederlandse Academie voor Wetenschappen vindt dat scholen in de toekomst alle ruimte moeten krijgen om zelf de leer- en examenstof vast te leggen. Het niveau van de leerlingen is al sterk gedaald, maar vanaf het schooljaar 2005/2006 zal het verplichte examenprogramma in de hogere cyclus s.o. nog aanzienlijk verlicht worden. Een analoge ontwikkeling doet zich voor in de lagere cyclus van het s.o. en in het basisonderwijs; ook daar worden de kerndoelen en basiskennis sterk ingeperkt en komt er meer ruimte voor leerlingen om te bepalen wat en hoe ze willen leren.

HNL-pleitbezorgers beroepen zich steeds op het constructivisme, een leertheorie die wetenschappelijke onderbouwing mist: leren is een kennisconstructie door de leerling zelf; kennis mag niet worden opgedeeld en gestructureerd in afzonderlijke componenten en disciplines, de leerlingen leren het best als ze worden geconfronteerd met complexe problemen, leren moet plaatsgrijpen in authentieke omgevingen en aan de hand van complexe problemen of taken, leren is sterk gebaseerd op coöperatief leren ... Uit tal van onderzoeken is echter gebleken dat instructie door een docent effectiever is dan zelfverantwoordelijk, ontdekkend leren. In een andere bijdrage – *'Oud of nieuw leren? Of liever gewóón leren? Of nog liever: gewoon léren'* – besteedt ze veel aandacht aan de kritiek op de constructivistische uitgangspunten (in: *Steeds minder leren*. Ijzer, Utrecht, 2005).



Er is volgens van der Werf al vaak aangetoond dat traditionele vormen van kennisoverdracht effectiever zijn voor basale vaardigheden als rekenen en lezen, en zeker voor kinderen met een leerachterstand. Docentgestuurde interactie is veelal essentieel voor een effectief leerproces. Complexe vaardigheden worden ook beter geleerd door ze op te splitsen in kennis- en/of vaardigheidscomponenten. Verder is abstracte kennis heel belangrijk omdat ze kan generaliseerd worden. Individueel leren is net zo effectief als coöperatief leren. Sommige kennis – zoals bv. grammatica – staat zo ver van de leefwereld van de leerling af, dat zij nooit spelenderwijs in een 'authentieke' omgeving ontdekt zal worden, zegt Van der Werf. Daarnaast moeten de leraars en de leerplannen bepalen wat er uiteindelijk geleerd zal worden, stelt zij, omdat de leerling per definitie het overzicht en het inzicht mist.

In *Het Nieuwe Leren* is niet langer leerkrachtgeleide instructie het uitgangspunt, maar de verantwoordelijkheid van de leerling zelf, zegt Van der Werf. Zij hekelt ook de googlicatie van de kennis: "De docent zegt bijvoorbeeld: wil je iets weten over het Nieuwe Leren? Ga maar eens op zoek naar informatie. Misschien kun je eens kijken in de oratie van Greetje van der Werf. En wat je niet snapt, termen als behaviorisme bijvoorbeeld, kun je zelf opzoeken op het internet. Maar wie zegt dat leerlingen relevante informatie opzoeken? Misschien slaan ze de moeilijke vragen gewoon over?", aldus Van der Werf. Deze benadering is te hoog gegrepen voor de gemiddelde puber, die druk bezig is met uitgaan, uiterlijk en het andere geslacht. Van der Werf: "Het is propaganda van mensen die niet weten hoe kinderen zijn. In het Nieuwe Leren moeten leerlingen hun leerdoelen zelf formuleren, maar de meesten kunnen dat helemaal niet." En de motivatie dan? Het is toch leuker om een werkstuk te maken dan om rijtjes te memoriseren? "Op korte termijn is het misschien beter voor de motivatie", zegt Van der Werf. "Maar kinderen zijn snel afgeleid, en dan moet je ze steeds nieuwe uitdagingen bieden. Bovendien blijkt uit onderzoek dat het juist demotiverend is als je zonder begeleiding moet dolen door stof die te moeilijk voor je is."

Uit experimenten met het zelfstandig leren in het studiehuis (hogere cyclus S.O.) weten we overigens al dat het heel wat nefaste gevolgen had: afname van het niveau van de leerlingen, klachten van docenten uit het hoger onderwijs, toename van het schoolverlaten, minder instroom voor de exacte vakken in het hoger onderwijs. "Het is dan ook verbijsterend dat ook gerenommeerde organisaties

kritiekloos de ideologie van het nieuwe leren omarmen, zonder ook maar enig vraagteken te plaatsen bij de wetenschappelijke onderbouwing ervan", zegt Van der Werf. Zij viseert hiermee o.a. de landelijke pedagogische centra zoals KPC, APS, SLO (zie bijdrage hierover).

Opvallend genoeg is *het Nieuwe Leren* vooral populair in de Verenigde Staten en in Nederland, aldus Van der Werf. "In andere Europese landen neemt het niet zo'n hoge vlucht. Daar wordt presteren op school veel belangrijker gevonden." De Nederlandse weerzin tegen prestaties wordt vooral geassocieerd met het gelijkheidsdenken van de jaren zeventig. Toch past 'het nieuwe leren' ook uitstekend bij het huidige maatschappelijke tij, bij *het beeld van de burger/leerling als zelfstandige ondernemer*. Van der Werf: "De verantwoordelijkheid voor het leren wordt bij de leerling gelegd. Als die het niet redt, heeft hij pech gehad. Het klinkt heel vriendelijk, maar in werkelijkheid is het Nieuwe Leren juist hard en meedogenloos voor de leerlingen."

Greetje van der Werf pleit voor een herwaardering van het 'gewone leren' en wil dit ook verder perfectioneren: centraal blijft de stelling dat de diepgang van het leerproces en de betrokkenheid van de leerlingen sterkt samenhangen met het instructiegedrag van de leraar, met goed doordachte taken en leerinhouden en met de sociale context waarin leren plaatsgrijpt. De leerlingen echt *engageren* in het leerproces en niet verzanden in de extremen van het louter laten *construeren* of reconstrueren van kennis. Destijds gebruikten we hiervoor uitdrukkingen als: *noch speeltuin, noch leerfabriek*, of: *vernieuwen in continuïteit*. In een van de volgende *Onderwijskranten* komen we nog terug op de kritiek die van der Werf formuleert op de uitgangspunten van het constructivisme.

### 3 Michael Young: van kennisrelativist naar verdediger van basiskennis

#### 3.1 Kennisrelativist Young bekeert zich

De Engelse kennisocioloog Michael Young bekritiseerde onlangs de kennisrelativistische visie van 'het nieuwe leren' tijdens een vraaggesprek in de marge van een onderwijssociologische conferentie in Lunteren (zie interview: S. Blom, *Kennis in de verdomhoek*, NRC, 26.11.05). Young gaf grif toe dat hij zich vroeger veel te kritisch uitgelaten had over het klassieke onderwijs en in het bijzonder over de leerinhouden en vakdisciplines. Enkele jaren geleden heeft hij zijn kennisrelativistische theorie wel definitief vaarwel gezegd (zie 3.2).

Michael Young is emeritus-hoogleraar van het Londense Institute of Education. Hij begon ooit als scheikundeleraar, werd daarna socioloog en is in Engelse onderwijskringen een begrip geworden door het boek 'Knowledge and Control' (Collier-Macmillan, 1971). Het boek werd verplichte lectuur op lerarenopleidingen, waardoor generaties leraren een kritische en nogal relativerende kijk op schoolse kennis meekregen. Michael Young omschrijft zichzelf in die periode als 'kennisrelativist'. De jaren zeventig zijn ook de jaren van de sterke opbloei van het informeel onderwijs in Engeland.

### 3.2 Belang van schoolse kennis en kennisstructuur – ook voor GOK

De visie op kennis en kennisontwikkeling is volgens Young al te lang bekeken als een filosofische, kennis-theoretische kwestie en dit leidde tot visies à la constructivisme die echter al te ver afstaan van de didactiek en het leerproces in klas. In het huidige debat tussen aanhangers van 'Kennisoverdracht' en van 'Nieuw Leren' ontbreekt ook soms een diepere analyse van de verschillen tussen schoolse en alledaagse kennis en van de oorzaken van het feit dat de schoolse kennis in de verdomhoek geraakte. Die analyse is hard nodig, zo maakte de Engelse kennis-socioloog duidelijk tijdens een vraaggesprek in de marge van een onderwijsconferentie in Lunteren. Dat aan de nieuwe 'informele' onderwijsmethoden en aan 'het nieuwe leren' het gevaar kleeft van verwaarlozing van kennis erkent nu ook het Engelse ministerie van Onderwijs, nadat het in de jaren zeventig het 'informele leren' sterk stimuleerde (cf. Plowden Report van 1976).

Pas na een paar recente ervaringen zag Young eindelijk in dat zijn vroegere kennisrelativerende theorie niet enkel foutief was, maar ook heel nefast voor de onderwijskansen van de leerlingen en van de sociaal-benadeelde in het bijzonder.

- De eerste ervaring hield verband met zijn betrokkenheid bij het Post-16-Education Centre, een centrum voor leerplanontwikkeling en professionalisering voor het secundair beroepsonderwijs in Engeland. Die ervaring had als gevolg dat hij ging inzien dat ook voor die kinderen de kennisoverdracht en de schoolse kennis heel belangrijk waren.
- De tweede kantelende ervaring deed hij op tijdens een adviseurschap in Zuid-Afrika. Vanaf 1990 werd hij door Mandela en zijn medewerkers uitgenodigd mee te denken over een nieuw leer-

plan en over het opzetten van een nieuw systeem van kwalificaties. Het nieuwe regime wou dat alles anders zou worden. Na de opheffing van de apartheid in 1994 voerde men enkele jaren later de nieuwe plannen in: constructivisme en competentiedenken stonden centraal; ook de Leuvense professor Eric De Corte mocht er het constructivisme gaan promoten. De hervormingen waren absoluut geen succes, de leerprestaties gingen sterk achteruit. Deze mislukking was voor Michael Young een aanleiding om zich eens goed te herbezinnen op de rol van schoolse kennis en kennisoverdracht. Hij evolueerde van 'kennisrelativist', naar wat hij zelf 'kennisrealist' noemt. Daarover schreef hij verscheidene recente bijdragen, o.a. ook over de gevaren verbonden aan de modularisering, de versnippering van het leeraanbod. Terloops: toen we enkele jaren geleden een delegatie van het Zuid-Afrikaanse ministerie op onze normaalschool op bezoek kregen, merkten we ook hoe sterk ze beïnvloed waren door het opkomende constructivisme en de ideologie van de zelfsturing. Pas toen we hen de goede leerprestaties bij een paar 'klassieke' leerkrachten lieten observeren, begonnen ze te twijfelen aan hun nieuwe aanpak van het lezen en rekenen.

Volgens Young is (schoolse) kennis veel praktischer en veel minder statisch als wordt voorgesteld door 'het nieuwe leren', het constructivisme en het competentiedenken. Mensen hebben veel (schoolse, algemene en abstracte) kennis nodig om controle over hun leven te krijgen en niet opgesloten te blijven op het niveau van hun spontane en praktische ervaringen. Precies om die 'verlichtende' functie te kunnen vervullen moet de school duidelijk maken dat kennis die op school geleerd wordt niet hetzelfde is als alledaagse ervaringskennis. Ook arme boeren in Afrika kunnen hun landbouw en leefomstandigheden niet verbeteren zonder die afstandelijke 'academische' kennis."

### HNL haaks op GOK

Young stelt verder dat 'het nieuwe leren' ook een gevaar betekent inzake 'onderwijskansen' en dus de basis legt voor een ongelijke maatschappij. *"In Engeland wordt de leerlinggerichte benadering als achterhaald beschouwd. Het Nieuwe Leren geeft leerlingen de verkeerde boodschap mee, namelijk dat je niet hard hoeft te werken om iets waardevols te bereiken in het leven. Wij vinden dat dit concept de basis legt voor een ongelijke maatschappij. Leerlingen die kennis het meest nodig hebben, omdat dat niet van huis uit wordt aangereikt, krijgen er zo*

het minst van. Leerlingen worden zo in hun eigen beperkte culturele milieu gehouden. En ook onder het mom van vrije keuze voor je eigen cultuur duw je mensen terug in hun sociale laag". (Deze theorie staat haaks op zijn vroegere ideeën en op analoge ideeën van Pierre Bourdieu e.a.).

### 3.3 Kennisoverdracht en 'vakkennis'

Youngs kritiek op 'het nieuwe leren' luidt: *"Niet de leerling moet centraal staan in onderwijs, maar de pedagogische relatie waarin kennisverwerving plaatsvindt. Het is een idiote gedachte dat leerlingen die nog geen intellectuele bronnen ter beschikking hebben zelf zouden bepalen wat ze leren. Ze moeten juist in de school die bronnen ontwikkelen, om later als volwassenen zo vrij mogelijk te kunnen kiezen. Internet is goed om informatie op te zoeken, maar niet om kennis te verwerven. Praktische opdrachten zijn dan ook alleen maar pedagogisch verantwoord als ze ingebed zijn in de kennisstructuur van een vak. Die kennisstructuur heb je nodig om internet te gebruiken of om praktische ervaringen te interpreteren. Zonder die inbedding verworden praktische opdrachten tot internetplagiaat en tot een recycling van alledaagse ervaringen."*

In Engeland wordt de lange traditie inzake leerlinggerichte benadering en informeel leren er nu al een tijdje als achterhaald beschouwd. Al meer dan tien jaar luidt de centrale beleidsidee: 'return to interactive whole-class-teaching.' De voorbije jaren is het onderwijsniveau er gevoelig gestegen. Young bevestigt dat de overheid nu gekant is tegen het informele leren van weleer en de HNL-filosofie geenszins steunt.

Volgens Young geeft 'Het Nieuwe Leren' leerlingen de verkeerde boodschap mee, namelijk dat je niet hard hoeft te werken om iets waardevols te bereiken in het leven en dat kennis niet eens zo belangrijk is: *"Ik kan vooreerst niet genoeg beklemtonen dat de school context-onafhankelijke kennis moet overdragen aan leerlingen. Het is namelijk de enige plek waar dat kan en het is juist heel hard nodig in een tijd waarin er zoveel andere, contextgebonden informatie- en ervaringsbronnen zijn. Context-onafhankelijke kennis is niet waarde vrij, maar historisch gegroeid, redenerend en geclassificeerd. Alleen met deze kennis kun je leerlingen steunen in het interpreteren van die overweldigende massa aan erg contextgebonden informatie. Deze kennis moet dus toegankelijk zijn."* Dit alles belet niet dat vakdisciplines en curricula ook voor evolutie en optimalisering vatbaar zijn.

### 3.4 Algemene vaardigheden i.p.v. kennis?

Hoe komt het nu dat binnen de HNL-filosofie de schoolse kennis secundair wordt en vooral gesproken wordt van het aanleren van algemene vaardigheden en van 'leren leren'? Volgens Young is er de afgelopen jaren – ook in Engeland – veel te doen geweest rond die kwestie, bv. rond de relatie tussen kennis en kenniseconomie, tussen kennis en kennismaatschappij. Die keuze voor het leren van vaardigheden en 'leren leren', wordt aangewakkerd door clichés omtrent de vlugge veroudering van de kennis en door het bedrijfsleven dat graag wil dat mensen trainbaar zijn: dat ze geleerd hebben om te leren, leren leren dus of leren van algemene vaardigheden. Daarmee krijgt schoolse kennis het etiket van tijdelijk en vergankelijk en wordt ze inwisselbaar voor informele kennis uit de alledaagse ervaring.

Het voorrang geven aan vaardigheden, leren leren en alledaagse kennis heeft grote gevolgen voor het curriculum en voor het beroep leraar. Het belang van schoolse kennis en van de vakdisciplines wordt sterk gerelativeerd. *"We zien ook verandering in de indeling van vakken. Het is niet zozeer dat oude vakken zomaar verdwijnen, maar dat geïntegreerde kennisgebieden, en vooral algemene kennis en vaardigheden steeds meer de overhand krijgen. Deze ontwikkeling heeft ook in Engeland plaatsgevonden."... "In het voortgezet en hoger onderwijs heeft dit grote gevolgen. Waar docenten vroeger hun professionele identiteit en (relatieve) autonomie ontleenden aan hun binding met de vakvereniging en de universiteit, worden nu die grenzen vager. In de lerarenopleidingen zijn algemene competenties belangrijker geworden dan vakkennis en dat voelt aan als een aanval op identiteit en autonomie. Bovendien ervaren leraren – vaak via de managers van hun school – een steeds grotere en dubbele pressie van de markt: de nieuwe, algemene vaardigheids-eisen én de ouders die het meer voor het zeggen krijgen, maar wel tegenstrijdige noten op hun zang hebben. Je kunt zeggen dat daardoor kennis steeds meer verwaarloosd wordt, en daarmee ook de kerntaak van de leraar: 'kennisoverdracht.'"*

Young werd ook de vraag gesteld of hij denkt dat het voor leraren een heel moeilijke opgave is om leerlingen nog te motiveren voor vakkennis? Zijn antwoord luidde: *"Het motivatieprobleem zie ik niet primair als een psychologische kwestie. Het is eerder een kennis-identiteitsprobleem. Niet alleen leraren, maar ook leerlingen vinden hun identiteit door een binding met bepaalde kennis aan te gaan. Die kans moeten leerlingen krijgen, naast de boodschap dat*

kennisverwerving moeilijk is en dat de leraar je daarbij kan helpen."

### 3.5 Kennis ook belangrijk in t.o. en b.o.

Een andere voorgelegde vraag luidde: "Het Nieuwe Leren is ook sterk in opkomst in het vmbo (= lager t.o. en b.o.); is de tendens van algemene vaardigheden daar meer op zijn plaats? Kan het technisch – en beroepsonderwijs zonder academische (schoolse) kennis?" Young antwoordde hierop: "*Nee, nee! Die benadering verwaarloost kennis door zich te concentreren op processen, vaardigheden en competenties. Dat kan een plaats krijgen in het volwassenenonderwijs maar niet in het leerplichtige onderwijs. In de huidige beroepseisen is kennis niet meer weg te denken. Werkgevers willen ook kennis. Het probleem is wel dat academische vakken niet altijd precies past in het specifieke van een beroepssituatie. Lesgeven in het beroepsonderwijs is daarom nog moeilijker. Leerlingen hebben steun nodig bij het herinterpreteren van werkplekkennis in beroepskennis en van beroepskennis in academische kennis. Dit probleem wordt nauwelijks onderkend.*"

## 4 Piet van der Ploeg over 'Kantelende Kennis'

Over de vele kritieken op de socio-constructivistische uitgangspunten wordt in de HNL-publicaties met geen woord gerept. Ook in de HNL-publicatie 'Kantelende Kennis' van een aantal PABO-(innovatie-)lectoren van de Fontys' lerarenopleidingen wordt de indruk gewekt dat het constructivisme een evidente en overal geaccepteerde theorie is. Prof. Piet van der Ploeg (Utrecht) ergerde zich aan de simplismen in 'Kantelende Kennis' en verwoordde scherpe kritiek in de bijdrage 'PABO's varen blind op constructivisme' (VELON, 26-nr.2, 2005, p. 13-19). Zijn conclusie luidt: "*De keuze van de PABO-lectoren en van HNL voor het socio-constructivisme is onverstandig en ondoordacht. Wat in de mode is, is niet per definitie navolgenswaardig. De PABO-lectoren stellen vooreerst het constructivisme verkeerd voor. In Kantelende Kennis worden klassieke didactische en pedagogische problemen versimpeld tot kunstmatige tegenstellingen; die simplificatie leidt vervolgens tot eenzijdige en dus ongelukkige praktische oordelen en adviezen. Door blind te varen op het constructivisme dreigen PABO's theoretisch te verdwalen. Het is vruchtbaarder om weer aansluiting te zoeken bij de pedagogische traditie, bij meer klassieke en genuanceerde opvattingen.*"

Van der Ploeg betreurt verder dat 'het nieuwe leren' steeds meer ingang vindt in de lerarenopleidingen en schrijft dit mede toe aan de constructivistische doorlichtingscriteria van de accreditatiecommissie. We vatten de kritieken van Van der Ploeg op de visie van de PABO-lectoren op het constructivisme en 'het nieuwe leren' kort samen.

### □ Kritieken

- In *Kantelende Kennis (KK)* wordt het (socio-)constructivisme verkeerd begrepen. Tekenend is bv. het door elkaar haspelen van sociaal- en individueel-constructivisme. De KK-auteurs stellen bv. dat individuele betekenissen voorafgaan aan gemeenschappelijke ('*gemeenschappelijke kennis is samengesmolten uit individuele*'), terwijl het volgens de meeste socio-constructivisten precies omgekeerd is: *persoonlijke betekenisgeving is onmogelijk buiten sociale interactie met de cultuurgoederen en buiten communicatie*. Terloops: in de meeste HNL-publicaties ziet men voorbij aan het belang van de gemeenschappelijke cultuurgoederen zoals die bv. tot uitdrukking komen in vakdisciplines, *cultuurproducten* e.d.
- *HNL propagandisten* zetten zich af tegen het oude leren dat zogezegd op het *behaviorisme* gebaseerd zou zijn. De traditionele didactische theorieën hebben echter nooit het behaviorisme gepropageerd, integendeel. De HNL-pleitbezorgers stellen het behaviorisme ook verkeerd voor. Zo wordt volgens hen de leerling binnen het behaviorisme louter als object – in de zin van passieve leerder, voorgesteld. Telkens opnieuw duikt het beeld op van '*het volgieten van de leerling*', *het trechtermodel*: het door de strot duwen van de leerstof. Volgens het behaviorisme past de leerling echter zelf *al doende* zijn gedrag aan de omgeving aan en hij doet dit onbewust. Precies hierin komt het behaviorisme goed overeen met het sociaal-constructivisme. Van der Ploeg en prof. Slezak beschouwen het socio-constructivisme dan ook eerder als een variant dan als een opponent van het behaviorisme. Vreemd genoeg beklemtonen de PABO-lectoren niet expliciet '*het leren door doen*', wellicht omdat 'leren door doen' tamelijk belegen klinkt.
- De PABO-lectoren (en de andere HNL-pleitbezorgers) bekritisieren een zgn. traditionele opvatting van leren en onderwijs, maar die werd zeker niet door de traditionele pedagogische theorieën gepropageerd: "*Wie thuis is in het pedagogisch denken (van de klassieke filosofie*

via de Verlichting en de negentiende eeuw tot in onze tijd) kan geenszins beweren dat volgens die visie de lerende een object is, dat kennis louter objectief is en onveranderlijk overgedragen moet en kan worden; integendeel." ... "In de sociaal-constructivistische traditie is kennis geen object dat buiten de mensen om bestaat...", aldus de PABO-lectoren (p. 13). Maar in geen enkele traditie is kennis *alleen* een 'object dat louter buiten de mensen om bestaat'. Praktisch overal wordt erkend dat kennen een menselijke activiteit is en dus subjectief is. Meestal ziet men echter in dat kennis ook een 'object' is 'dat buiten mensen ook bestaat': zodra kennis is gematerialiseerd in boeken, technieken en noem maar op. ... De taligheid maakt kennis object: kennis is dus wel communiceerbaar."

#### □ Kunstmatige tegenstellingen

De PABO-lectoren goochelen volgens Van der Ploeg met negen tegenstellingen die verduidelijken hoe het *niet* moet, resp. hoe het *wel* moet (zie schema). Zij versimpelen met deze dichotomisering klassieke onderwijs-leerproblemen tot ongenueanceerde tegenstellingen; zaken die samen horen – en gedoseerd moeten voorkomen – worden kunstmatig van elkaar gescheiden:

#### Kantelende kennis: 'oude' versus 'nieuwe leren'

- *Uitgangspunt*: lerende(n) is/zijn object versus lerende(n) is/zijn subject
- *Sturing*: extern versus intern: door lerende(n) zelf
- *Inhoud*: gecodificeerde kennis versus contextgebonden betekenissen
- *Proces*: verwerken van aangeboden kennis versus creëren van kennis
- *Doel*: kennis om de kennis versus kennis voor het leven
- *Bron*: contextvrije kennisbronnen versus eigen fysieke en sociale context als bronnen
- *Motief*: extrinsieke motivatie (= omdat het moet) versus intrinsieke (= omdat je het zelf wilt)
- *Plaats*: in een speciaal daarvoor ingerichte omgeving versus overal
- *Tijd*: op speciaal daarvoor aangewezen momenten versus altijd

Van der Ploeg illustreert vervolgens de versimpeling en verabsolutering. Enkele voorbeelden:

- De Duitse geesteswetenschappelijke pedagogen lieten halverwege de vorige eeuw al overtuigend zien dat er niet gekozen kan worden tussen 'geen inbreng vanwege de leerling of alleen eigen inbreng' (tussen *führen* of *wachsen-lassen*). De spanning tussen beide – de zgn. pedagogische paradox – is een grondtrek van de onderwijsrealiteit. Er moet een balans zijn tussen de inbreng van de leerling en die van de docent; de leiding door de docent – de asymmetrie – is overigens inherent aan een onderwijssituatie.
- De PABO-lectoren opteren radicaal voor het leren uit eigen ervaring i.p.v. het leren van gecodificeerde kennis, uit traditie. De Duitse pedagoog Jean-Paul liet in 1806 in zijn '*Levana oder Erziehungslehre*' al zien dat *opvoeding door de dingen* niet gescheiden kan worden van *opvoeding door de mensen, leren door ervaring* niet van *leren door traditie*. Kinderen kunnen nu eenmaal niet buiten de traditie om ervaren en leren. Leren door ervaring staat niet tegenover leren via kennisoverdracht.
- De meeste leerpsychologen geloven ook niet dat we moeten kiezen tussen *kennis verwerken* of *zelf onderzoeken* en kennis creëren. Kinderen leren op beide manieren. Sommige dingen moeten gewoonweg voorgehouden en overgenomen worden. Het contrast tussen leren door aangeboden kennis te verwerken en leren door zelf onderzoeken en nadenken is voor een belangrijk deel schijn. Aangeboden kennis stroomt niet zonder meer de hoofden van de leerlingen binnen. De verwerking bestaat in activiteiten als luisteren, verstaan, volgen, begrijpen, plaatsen en onthouden. Zelf onderzoeken en nadenken is overigens praktisch ondoenbaar zonder aangeboden kennis verwerkt te hebben. In ieder geval is dit weinig doeltreffend.

## 5 Nelissen, de Lange en Treffers

### 5.1 Kritiek op de Panama-conferentie

Tijdens de 23ste Panama-conferentie (wiskunde) van januari 2005 stond het nieuwe leren in de schijnwerper. Er werd een forum gehouden met mensen die zich op verschillende manieren bezighouden met de invulling van 'het nieuwe leren' en met dr. Jo Nelissen (Freudenthal Instituut) als opponent van dit nieuwe denken.

Bij het voorstellen van HNL bleek al vlug dat HNL een verzamelnaam is die vele verschijningsvormen en namen kent: 'het nieuwe leren', 'het natuurlijke leren', 'authentiek leren', 'competentiegericht leren'...

We volgen nu even het forumverslag: *Is er iets nieuws onder de zon?* In *Reken-wiskundeonderwijs: onderzoek, ontwikkeling, praktijk*, voorjaar 2005. Jo Nelissen vroeg zich vooreerst af of het wel allemaal zo nieuw was als men wil doen geloven. Het nieuwe leren is volgens hem niet nieuw, de meeste ideeën zijn al een eeuw of meer oud, en het gaat ook niet om echt leren. Hij maakte zich grote zorgen over ongestuurde of te weinig gestuurde leerprocessen, waarbij leerlingen te veel aan hun lot worden overgelaten. De gevolgde aanpak leidt volgens Nelissen onvoldoende tot niveauverhoging, want daarvoor zijn naar zijn mening interactie, reflectie en structuur nodig, zaken die de leerling niet uit zichzelf kunnen bedenken. Onderwijsprocessen verlopen cyclisch, betoogt Nelissen. Daarbij is de rol van de leerkracht groot, want iemand moet de leerling helpen het geleerde te expliciteren. Hij vraagt zich af waarom de leerkracht ineens wordt gezien als coach. Bij het uitlokken van reflectie en het begeleiden van het leren is een goede leerkracht niet enkel leerkracht, maar tegelijk ook coach.

In de commentaar van de verslaggevers lezen we ook: *"Het nieuwe leren negeert de vraag of ook rekening moet gehouden worden met de kerndoelen en of die kerndoelen 'als vanzelf' aan de orde komen als leerlingen binnen de HNL-scholen aan globaal taken of klussen werken. De kerndoelen proberen te formuleren dat wij door onderwijs ook onze cultuur willen doorgeven, met de leraar als 'cultuurdrager'. Mede daarom zijn er keuzen gemaakt, wordt er over de inhoud van het onderwijs en de formulering van de kerndoelen overlegd. Er is in brede kring dan ook eensgezindheid over de kerndoelen te bespeuren, ondanks de kritiek die er op mogelijk is."*

## 5.2 Directeur Freudenthalinstituut

Naar aanleiding van de viering van Freudenthals honderdste geboortedag, verscheen er ook een interview met prof. Jan de Lange, directeur Freudenthal-Instituut (FI): (Interview: *Het onderwijs doet leerlingen tekort*, De Volkskrant, 17.09.05). Prof. de Lange wees hier ook op gevaarlijke HNL-tendensen. Hij stelde: *"Het huidige onderwijs is volledig in de ban geraakt van het comfort-denken. Kinderen moeten het toch op school vooral prettig vinden, het naar hun zin hebben. En dus wordt het*

*ze niet al te lastig gemaakt. ... Er is een gebrek aan diepgang die we normaal zijn gaan vinden."*

Jan de Lange geeft wel toe dat ook Freudenthal en co bepaalde constructivistische HNL-tendensen in de hand hebben gewerkt. Zo betreurt hij nu dat de Freudenthalers door hun overaccentuering van het realistisch karakter van de wiskunde *"de mythe van de 'realistische' wiskunde te sterk hebben opgeblazen."* Hij vervolgt: *"Als de wiskunde zo alledaags wordt, valt er veel weg van de fascinatie van het abstracte die er natuurlijk ook vanuit kan gaan."* Hij erkent ook dat uitgerekend Hans Freudenthal de afschaffing van de wiskunde als vak en de HNL-integratie binnen de zaakvakken propageerde: *"Hans Freudenthal voorspelde ooit dat de wiskunde als vak onzichtbaar zou worden omdat het zo belangrijk was dat het in alle andere vakken geïntegreerd zou raken. De ironie wil dat het vak inderdaad uit beeld raakt, maar niet omdat het zo belangrijk wordt gevonden. Integendeel, het belang van wiskunde wordt niet meer onderkend."* We hebben destijds in 'PanamaPost' en in 'Onderwijskrant' de FI-medewerkers gewezen op de gevaren verbonden aan de constructivistische trekjes in hun 'realistische' theorie en we waren de eersten die wezen op 'de mythe van het realistisch onderwijs'. Zelf propageerden we een meer evenwichtige en eclectische visie.

Terloops: vooral binnen de jongere garde van het FI zijn er ook wel mensen die het 'constructivisme' en 'het nieuwe leren' niet zomaar afwijzen. Enkele FI-medewerkers zoeken overigens samen met HNL-scholen naar de mogelijke invulling van wiskunde binnen de thematische HNL-aanpak; het FI ziet blijkbaar ook brood in de HNL-rage.

## 5.3 Kritiek van prof. A. Treffers

Prof. A. Treffers (ex-voorzitter F.I.) formuleerde zijn kritiek op het nieuwe leren en het zelfstandig werken in de bijdrage *'Vierkant tegen zelfstandig werken'* (in: *Reken-wiskundeonderwijs, onderzoek, ontwikkeling, praktijk*, jg. 23 nr. 4, winter 2004). Zijn belangrijkste kritiek luidt *"dat hogere cognitieve doelen niet goed nagestreefd en bereikt kunnen worden binnen didactische organisatiesystemen die zich rond het zelfstandig werken centrereren"*. Dit is in het verleden al gebleken toen vanaf de jaren zeventig in Nederland gewerkt werd met de methoden *'Naar zelfstandig rekenen'* en *'Niveaucursus Rekenen'* en dit zal ook het geval zijn met de modieuze ideeën rond het nieuwe rekenen. Elders stelt Treffers dat de HNL-ideologie zich door vier magische c's kenmerkt: *competentie* (dus werkstukken maken),

*coach* (de leraar staat niet boven, maar naast de leerling); *computer* (daar komen die *persoonlijke* werkstukken uit) en *context* (het leren moet zich in een leuke, concrete omgeving afspelen.) Treffers formuleerde in het verleden ook al heel wat kritiek aan het adres van het constructivisme dat door FI-medewerkers als Gravemijer duchtig gepropageerd werd.

Treffers omschrijft in *'Vierkant tegen zelfstandig werken'* de ideale didactisch organisatie van het reken-wiskundeonderwijs aldus:

- het leerstofjaarklassensysteem wordt intact gelaten: alle leerlingen van een jaargroep krijgen tegelijkertijd dezelfde leerstofonderwerpen aangeboden;
- de differentiatieproblematiek wordt aangepakt via differentiatie in leerstof (met plus-, meer-, weer-, en minimumtaken) en via differentiatie in oplossingsniveau;
- aldus wordt ook recht gedaan aan de onderzoeksgerichte en probleemgeoriënteerde kern van rekenen-wiskunde. Binnen de interactieve en flexibele jaargroepsgewijze onderwijssetting is eveneens ruimte voor uitwisseling van ideeën tussen de leerlingen onderling en tussen de leerlingen en de leraar. Interactieve uitleg, reflectieve terugblik, samenvatting, nabespreking en evaluatie van de verschillende oplossingsmethoden, waaronder die van de eigen aanpak zijn belangrijk.

Aan de hand van een lesprotocol volgens deze opvatting uitgewerkt toont Treffers aan dat een probleemgeoriënteerd onderwijsleerproces niet via zelfstandig werken en taakgericht onderwijs, via de HNL-aanpak, gerealiseerd kan worden; er is veel interactie met de leerkracht voor nodig en er moet ook al voldoende elementaire basiskennis van rekenfeiten en basale rekenvaardigheden aanwezig zijn.

Treffers wijst er vervolgens op dat men in Engeland weer afgestapt is van vroegere HNL-aanpakken waarin het zelfstandig werken centraal stond. *"In Engeland keert men weer terug naar flexibel, jaargroepsgericht onderwijs in een interactieve setting. Doorbreken van het leerstofjaarklassensysteem, uitstippelen van individuele leertrajecten, in vaste niveaus verdeelde klassen, dit alles wordt daar thans als achterhaald beschouwd. Deze omslag is mede veroorzaakt door de slechte resultaten van het 'zelfstandige onderwijs', zoals bleek uit vergelijkend internationaal onderzoek."*

Treffers schrijft verder: *"We sluiten ons graag aan bij de aanbeveling van de Engelse Chief Inspector die in een circulaire aan de scholen voorstelt om whole class teaching in meer dan de helft van de*

*onderwijstijd te realiseren, en om de gemiddelde wiskundeles in een aantal fasen in te delen. Deze aanbeveling komt overeen met de didactische drietraps-organisatiemodellen die de beste leraren meestal blijken te hanteren, zoals uit onderzoek van Gipps, McCallum en Hargreaves blijkt: What makes a Good Primary School Teacher? Expert Classroom Strategies; 2000, London, New York: Routledge Falmer:*

- *De les start met een introductie van de leraar die afhankelijk van het onderwerp inhoudelijk kan variëren: het doel van de activiteiten kan verduidelijkt worden, suggesties en tips over de te volgen werkwijze kunnen worden belicht, de wijze van (samen)werken toegelicht en zo meer.*
- *Daarna gaat de groep aan het werk, waarbij de leraar apart aandacht schenkt aan individuele leerlingen en/of groepen.*
- *De les wordt klassikaal besloten met een nabespreking waarin het betreffende lesonderwerp wordt besproken of samengevat. De tijd die aan ieder van die drie lesonderdelen wordt besteed kan sterk wisselen."*

Dit onderwijs naar-menselijke-maat staat volgens Treffers in scherp contrast met de onderwijskundige gedachte om de kinderen ieder op hun eigen niveau te onderwijzen en zo hun eigen onderwijsleertrajecten te laten volgen: *"Zelfstandig werken en leren – het nieuwe leren – staan daarbij hoog in het vaandel. Klassikaal onderwijs is uit den boze. Het leerstofjaarklassensysteem, waaraan alle leerlingen dezelfde leerstof moeten doornemen, dient doorbroken te worden. En de leraar moet voornamelijk als begeleider dienst doen – allemaal didactische maatregelen die naar onze mening de kern van het reken-wiskundeonderwijs aantasten. De problemen die kinderen in een dergelijk didactisch systeem met rekenen-wiskunde kunnen krijgen, worden al gauw aan hun eigen beperkingen toegeschreven en de door ons verwachte, geleidelijke terugloop van de prestaties aan de leraren. Terwijl de werkelijke oorzaak daarvan ligt in de nieuwe didactische organisatie met haar overmatige accentuering van het zelfstandige werken – althans voor het vak rekenen-wiskunde."* Treffers besluit dat Nederland zijn relatief hoge positie in het toekomstige internationale vergelijkende onderzoek niet zal kunnen behouden nu de trend naar 'het nieuwe zelfstandige leren' sterk toeneemt.

## IederWijs-privéscholen en Gentse Sudbury school: een nieuw fundamentalisme?

Raf Feys

### 1 IederWijsscholen

Het 'IederWijs-concept' van Yolanda Eijgenstein e.a. dat sinds 2002 opgestart werd in een aantal Nederlandse privéscholen (bv. Schoonhoven) stapt volledig af van de klassieke schoolgrammatica en drijft de individualisering ten top. Het gaat hier om de meer extreme vorm 'van het nieuwe leren'. We lezen in een bijdrage hierover: *"De leerlingen worden helemaal niet gestuurd, ook niet door een leercontext. De leerlingen kiezen zelf hoe, wanneer en wat ze willen leren; bijvoorbeeld rekenen of lezen. Als een kind verder zegt: ik wil later dit of dat worden, dan kijken we samen naar wat het kind daarvoor nodig heeft."* Nu zijn er al twaalf zo'n privéschooltjes en er zijn er nog eens 25 in wording.

Yolanda Eijgenstein: *"Waar het nieuwe leren de kinderen wil uitdagen en motiveren om iets te leren, gaan wij ervan uit dat het kind al gemotiveerd is. Daarom hoeft je ook niet altijd een leercontext aan te bieden"* (Didaktief, maart 2004, p. 7).

Op de website van IederWijs wordt de missie van de school verwoord.

"IederWijs is een basisschool waar kinderen:

- hun eigen leerweg kiezen, zodat ze datgene kunnen leren wat zij belangrijk vinden
- met elkaar (kinderen, ouders, begeleiders) onderzoeken hoe we deze plek kunnen vormgeven
- ervarend en experimenterend kunnen leren
- hun eigen kwaliteiten ontwikkelen en mogelijkheden ontdekken
- verantwoordelijkheid nemen voor hun eigen leven
- met elkaar oplossingen bedenken
- geïnspireerd raken door elkaar
- hun verlangens vorm geven
- zich optimaal ontwikkelen op verschillend gebied
- die dingen leren die ze nodig hebben in deze maatschappij.

IederWijs biedt plaats aan kinderen van 4 tot ongeveer 18 jaar. De dynamiek tussen leerlingen van verschillende leeftijden die met elkaar en van elkaar leren, van menselijke relaties tot wiskunde, ziet

IederWijs als één van haar grootste krachten. Belangrijk uitgangspunt is dat de kinderen zelf kiezen wat, hoe en op welk moment ze iets willen leren, vanuit hun eigen interesse. Ze kunnen zelf ideeën voor iets nieuws aandragen en ontwikkelen. Leren vindt plaats in formele en informele situaties, in kleine en grote groepen, of individueel. In het atelier ligt bijvoorbeeld een keur aan oude elektromotoren en andere 'troep' van de vorige bewoner. Kinderen die zo'n ding éénmaal hebben opengeschroefd, zijn voortaan geen technische analfabeet meer."

### 2 IederWijs-visie & -kritiek op gewone school

In een artikel doet Robert de Klerk (bestuurslid van de Stichting Nieuwtijdskinderen) verslag van zijn bezoek aan de *Open Dag* van een IederWijs-school, een 'verslag' waarin hij vooral de IederWijs-visie probeert weer te geven via kritiek op de gewone school (zie IederWijs-website). We laten hem even aan het woord.

"Ieder kind wordt geboren met unieke, persoonlijke kwaliteiten die het leven betekenis geven, met een krachtig, oorspronkelijk en onbegrensd bewustzijn. Kinderen zijn volwaardige en veelzijdige persoonlijkheden, vaak met een grote 'eigen-wijsheid' en met duidelijke ideeën over hoe de wereld in elkaar zit. ... Ze hebben alles 'aan boord' om hun leven te kunnen leiden volgens hun innerlijke richtsnoer, en ze geven duidelijk blijk van een spiritueel bewustzijn, in woord en daad."

"Doet het onderwijs, ondanks de hooggestemde uitgangspunten, de kinderen eigenlijk wel recht? Veel ouders kunnen er inmiddels van meepraten: de noodzaak tot aanpassen, die het traditionele onderwijs kenmerkt, is een 'verworvenheid' die kinderen niet langer als vanzelfsprekend ontwikkelen. Tegenwoordig heeft een groeiend aantal kinderen goed in de gaten wanneer er te veel water bij de wijn moet: ze zullen simpelweg weigeren om netjes in het gareel te blijven als ze zichzelf niet kunnen zijn, en als het maar enigszins lukt zullen ze hun eigen koers varen. Dat wordt meestal als een probleem ervaren door de omgeving, en het plaatst de kinderen zelf ook vaak voor lastige opgaven."



"Maar we kunnen er ook anders naar kijken: *kinderen zijn blijkbaar sterker dan ooit gemotiveerd om trouw te blijven aan zichzelf*. Zij laten ons duidelijk blijken dat zij een ándere begeleiding nodig hebben. Zo kunnen ze niet altijd uit de voeten met de leerstof die hun wordt aangeboden. Een verzameling weetjes is nog geen kennis; als je iets nieuws wilt leren moet je verbanden kunnen leggen met wat je al weet en oordelen kunnen vormen vanuit je innerlijk. Wie niet wordt uitgedaagd om nieuwe informatie en vaardigheden 'van binnenuit' te verkennen, blijft vaak met lege handen achter."

"Ook de organisatie van het onderwijs spant het paard soms achter de wagen. Hoewel kinderen van nature zelden terugdeinzen voor ingewikkelde uitdagingen of zelfs abstracte concepten – zolang ze die maar op hun eigen manier tegemoet mogen treden – gaat het reguliere onderwijs ervan uit dat ze alleen iets kunnen leren door hen *kleine beetjes informatie tegelijk aan te bieden*. Dat lijkt overzichtelijk, maar het nadeel is wel dat de samenhang tussen deze hapklare brokken op deze manier heel lang onduidelijk blijft en het verband met de "echte" leefwereld van de leerlingen ontbreekt soms totaal. Bovendien is er maar *weinig ruimte voor maatwerk*: iedereen krijgt dezelfde stukjes informatie, op dezelfde manier en op hetzelfde tijdstip. Voor de kinderen die desondanks hun tanden eens lekker in iets nieuws willen zetten is er hooguit wat verrijkingsstof, en voor de kinderen die onverhoopt het spoor bijster raken resteert alleen remedial teaching - meer van hetzelfde, en nog eens, en nog eens..."

"Gelukkig worden er binnen het onderwijs veel initiatieven ontplooid om kinderen beter tot hun recht te laten komen. Eén van die ontwikkelingen is de oprichting van een nieuwe particuliere school: Iederwijs. Aan de muren en deuren van Iederwijs hangen vele postertjes met teksten die je aan het denken zetten over opvoeding en onderwijs. Een paar van deze 'Iederwijsjes' geef ik graag door ter overweging.

- *Onze scholen zetten leren om gelukkig te worden niet op het lesrooster*. Wordt gelukkig of liefdevol zijn ooit net zo belangrijk (of zelfs belangrijker) geacht als je netjes gedragen, goede cijfers halen of je aan de regels houden?
- *Lezen is net als praten*. En kinderen krijgen geen spreekles. Kinderen worden omringd door een wereld van mensen die communiceren door te praten. Er is niets wat kinderen meer willen dan die wereld beheersen. Probeer ze maar eens te

stoppen! En met lezen is het net zo. (Daniel Greenberg, medeoprichter van de Sudbury Valley School in de VS)."

*De Sudbury Valley School* is een belangrijke inspiratiebron voor Iederwijs. De school is al sinds 1968 actief, en heeft als uitgangspunten dat je vrij bent, dat jij de enige bent die kan bepalen wat je wilt, en dat je zelf verantwoordelijk bent om dat voor elkaar te krijgen. In enkele door Iederwijs vertaalde hoofdstukken van het boek *'Free at Last'* las ik onder andere dat kinderen zelf heel goed weten wat zij willen leren, wanneer zij dat willen en hoe ze dat willen. De kinderen op de Sudbury Valley School doen een beroep op de andere kinderen, de boeken, de materialen en de volwassenen die hen geschikt lijken. Opvallend is ook dat er op deze school nog nooit een geval van dyslexie is geweest. Keer op keer blijkt dan dat kinderen in korte tijd schoolse vaardigheden onder de knie kunnen krijgen zodra ze daar van binnenuit aan toe zijn, aldus de Klerck.

De Klerck wijst er ten slotte nog op dat er op het KPC (een pedagogisch studieceterum) *"niet meer vreemd aangekeken wordt tegen dit type onderwijs-vernieuwing"*.

### 3 Eerste Vlaamse Sudbury-school

Een analoog initiatief als de 'IederWijspriéscholen' in Nederland is het opstarten van de eerste 'Sudbury-school' in september 2005 in Gent met een vijftal leerlingen tussen 11 en 16 jaar. Het Sudbury-schoolconcept is afkomstig uit Amerika.

Staflid *Michaël Bauwens* omschrijft de Sudbury-visie als volgt: "Het Sudburymodel legt geen externe structuur op waaraan ze moeten gehoorzamen. Als een leerling zelf kan kiezen wat hij wil doen, moet hij net zo goed dingen leren of moeilijkheden overwinnen om dat doel te bereiken. Wil je een goede pianist worden, moet je zwoegen, maar wie geen interesse heeft in muziek, hoeft zich daar niet bezig mee te houden. Het idee dat kinderen op school een basispakket moeten krijgen, klopt helemaal niet. Hoeveel vergeet je niet van wat je in het middelbaar leert? ... Het is veel belangrijker om te leren hoe je nieuwe kennis en vaardigheden verwerft op het moment dat je ze nodig hebt. In de Sudbury-school kiezen de leerlingen zelf, ze kunnen hun eigen tempo bepalen en overschakelen op een andere interesse als ze dat willen. Wij vellen ook geen waardeoordelen: een cake bakken is voor ons evenveel waard als wiskunde studeren, zolang de leerling zich goed voelt bij wat

hij doet. Als leerlingen onafhankelijk bepalen wat ze willen leren, kunnen ze uiteindelijk veel meer bereiken (Knack, 7.09.05).

#### 4 'Iederwijs': een nieuw fundamentalisme

Dr. Jo Nelissen (Freudenthal Instituut) bestempelt de 'Iederwijs'-vise als een nieuw fundamentalisme. We bekijken even een aantal van zijn argumenten; ze zijn o.i. ook grotendeels toepasselijk op 'het nieuwe leren' (*Iederwijs; een nieuw fundamentalisme*, in: *Jeugd in School en Wereld*, jr. 89, nr. 5, 2005).

- Iederwijs veronderstelt ten onrechte dat kinderen overzien welke leerstof en leerprocessen relevant voor hen zijn.
- Als kinderen zelf leren lopen en praten, kunnen ze volgens Iederwijs zelf ook wel leren lezen, schrijven en rekenen. Vooreerst hebben kinderen zelfs bij het leren lopen en praten al veel ondersteunende hulp nodig. Voor het bereiken van een hoger niveau van taal, van lezen, van verhalen schrijven, wiskundige problemen oplossen, ... is er nog meer ondersteuning nodig.
- Onderwijs moet ook opgevat worden als 'inleiden' van de kinderen in de cultuur om ze kennis te laten maken met alles wat wij daarin waardevol vinden. Zoiets kan blijkbaar niet in het Iederwijsfundamentalisme want dan voelt het kind zich niet meer veilig.
- Als leraren tegenover de kinderen over hun vak moeten zwijgen (behalve als de kinderen daar zelf om vragen), als leraren hun leerlingen niet meer mogen uitdagen, verwondering uitlokken, als er geen vorm van cultuuroverdracht mag plaatsvinden die georganiseerd wordt door de leerkracht, dan moet geconcludeerd worden dat op de Iederwijs-school geen onderwijs wordt gegeven.
- Voor kinderen van (iets) lager geschoolde ouders is de Iederwijsschool een echte nachtmerrie. Weten ze bij de Iederwijsschool dan niet hoeveel inspanningen leraren plegen om kinderen in kansarme situaties met extra middelen en materialen te stimuleren?
- Je kan je afvragen wat er zal gebeuren met kinderen die nooit eens door een zure appel hoeven heen te bijten, kinderen die iets als te lastig of saai dreigt te worden uit volle overtuiging het bijtje er bij neer mogen gooien, kinderen die nooit eens hun tanden ergens op stuk bijten en die nooit leren van fouten, kinderen die nooit

teleurstellingen leren overwinnen en nooit iets hoeven te doen wat ze niet 'leuk' vinden? Liever-koekjes allemaal en je houdt je hart vast."

#### 5 Kritiek van R. Standaert (DVO)

We betreurden destijds dat Roger Standaert (DVO-directeur) in de 'Uitgangspunten' bij de eindtermen (1995) het constructivisme vooropstelde en in 2000 een bijdrage leverde in het boekje *'Naar een nieuwe basisschool'* van de SLO waarin 'het nieuwe leren' al gepropageerd werd door J. Letschert en co. Zijn recente kritiek aan het adres van de Vlaamse Sudbury-school, was dan ook een aangename verrassing: *Kinderen niet gebaat bij een Sudbury-school*, KNACK, 7.09.05. We citeren even:

*"Ik denk dat het langer zal duren voor Sudbury-leerlingen dezelfde basisvaardigheden hebben als een kind uit het reguliere onderwijs. Volgens mij zullen de resultaten niet evenredig zijn aan de inspanningen van het onderwijspersoneel. Wat is er trouwens mis met discipline? Af en toe iets doen waarvoor je zelf niet gekozen hebt, is heel normaal, en dat hoort bij de vorming van kinderen. Het bereidt hen voor op het leven. Ik denk trouwens dat de kinderen in onze lagere scholen, op enkele na, wel gelukkig zijn.*

*Ik vind het onze maatschappelijke plicht om de jeugd in contact te brengen met de verschillende aspecten van het leven en de maatschappij. Hoe verwacht je dat ze ooit gefascineerd geraken door pakweg de stelling van Pythagoras als ze die niet leren? Uit zichzelf zullen ze er nooit naar vragen.*

*Dat brengt ons bij het volgende probleem: als je wilt dat je kind met een diploma het leven instapt, zal het moeten slagen voor een examen van de centrale examencommissie. En het basispakket dat daarvoor gekend moet zijn, is parlementair bepaald. De leerlingen moeten dus op de hoogte zijn van wat er in het leerplan is vastgelegd. Het argument dat je tijdens je schooljaren veel onnodige dingen zou leren, vind ik overdreven. Om als burgers te kunnen participeren in de maatschappij heb je bepaalde kennis nodig, van hoe de democratie werkt tot hoe een tandwiel functioneert. Volgens mij moet een school concrete resultaten opleveren en de kinderen een brede vorming aanbieden. Het mag geen hobbyclub zijn waar je alleen datgene doet dat jou interesseert."*

## 'Het nieuwe leren' in historisch perspectief: ontscholingsbewegingen van Tolstoj (1850) tot HNL – weinig succesvol

Raf Feys en Noël Gybels

### 1 'Tinkering to utopia' vanaf 1850

De pedagoog Comenius omschreef al in 1657 in zijn 'Didactica Magna' de contouren van effectief onderwijs voor alle kinderen; pas rond 1850 kon Comenius' schoolgrammatica (deels) gerealiseerd worden in het onderwijs voor het gewone volk. Vanaf 1850 duiken steeds opnieuw ontscholingsbewegingen op die de schoolgrammatica en het klassikaal systeem in vraag stellen: nieuwlichters die de bestaande toestand van het onderwijs overdramatiseren en zichzelf voorstellen als dé verlossers uit de ellende. De ontscholingsbeweging is dus al 150 jaar oud en begon volgens prof. Oelkers e.a. al een halve eeuw vóór de komst van de zgn. 'Nieuwe Schoolbeweging'.

David Tyack en Larry Cuban maken in hun historisch werk (bv. 'Tinkering toward Utopia' van Tyack e.a., 1995) duidelijk dat het prutsend nastreven van een onderwijsparadijs weinig zin heeft, omdat de geschiedenis uitwijst dat de basisgrammatica van effectief onderwijs onverwoestbaar is, ook al wordt die door de vele 'ontscholers' van alle tijden radicaal in vraag gesteld: "*Much of the grammar of schooling has become taken for granted as just the way schools are.*" De idee van een leerkracht die voor een groot deel simultaan lesgeeft aan een klas leerlingen en die zelf – op basis van maatschappelijke afspraken zoals leerplannen – bepaalt welke leerstof en in welk tempo wordt geleerd, blijft overeind. Wat betreft de invoering van nieuwe technologieën die stuk voor stuk aangekondigd werden als pedagogische wondermiddelen die het onderwijsgebouw op zijn grondvesten zouden doen schudden, komen Cuban en Tyack tot dezelfde conclusie: "*de schaal van Richter is nauwelijks uitgeslagen*". Ook de computer en het internet hebben nog geen revolutie veroorzaakt. Het onderwijs heeft steeds de ontscholingsorkanen doorstaan. Recente onderzoeken wijzen uit dat doorsnee ouders en doorsnee leerkrachten de tegenstelling tussen leerlinggericht en leerkracht- of leerstofgericht onderwijs totaal kunstmatig vinden en dat het geloof in het onderwijs nog steeds heel groot is. Er is verder geenszins sprake van een explosieve toename of evolutie van de basiskennis die we in het basis- en het voortgezet onderwijs moeten aanbrengen.

### 2 150 jaar 'Nieuwe leren'

Maar ontscholers trekken geen lessen uit de geschiedenis; telkens opnieuw pakken ze uit met 'de nieuwe school' of 'het nieuwe leren' (HNL). Zo stellen de HNL-pleitbezorgers dat het om school-experimenten gaat die totaal nieuw zijn en die tot paradijselijke toestanden zullen leiden. Ze doen hun best om aan te tonen dat de HNL-aanpak radicaler en consequenter is dan de aanpak op de traditionele methodescholen (Freinet, Montessori, Jenaplan...), het studiehuis e.d. De vele kritiek vinden ze voorbarig: HNL-experimenten kunnen volgens hen slechts beoordeeld worden nadat ze een eerlijke kans kregen; ook minister Van der Hoeven is blijkbaar die mening toegedaan en verleent ze het statuut van *proeftuin met faciliteiten*.

'Het nieuwe leren' is echter echter in veel opzichten ouderwets tot en met en de HNL-proefscholen vertonen opvallend veel gelijkenis met de vele experimentescholen uit het verleden – te beginnen met de 'vrije school' die de Russische schrijver Lev Tolstoj in 1862 oprichtte en waarin ook al de zelfsturing en zelfontplooiing centraal stonden. En een eeuw geleden gonsde het ook al van uitdrukkingen als '*De nieuwe school*' (école nouvelle bij O. Decroly), '*De Nieuwe Schoolbeweging*' e.d. Ook bij het begin van de 20ste eeuw werden her en der experimentescholen opgericht, door Dewey, Decroly, Montessori, Freinet en vele anderen.

De geschiedenis lijkt zich te herhalen. HNL is zoals elke ontscholingsgolf gebaseerd op beweringen over het vrij initiatief van het kind, het natuurlijke leren e.d. De HNL-kritiek op het onderwijs – gekoppeld aan de verlossingsideologie – viel ook al 150 jaar geleden te beluisteren. Al vanaf 1850 verkondigt elke ontscholingsbeweging dat straks het mirakel zal plaatsvinden, dat alle leerlingen in 'de nieuwe school' voortaan vlot en gemotiveerd zullen leren. De meeste HNL-(proef)projecten werden al vaak uitgetest en ook telkens opnieuw werden deze 'schooltuinen' te licht bevonden. HNL-aanhangers verwijzen vaak naar Dewey, maar zijn 'laboratoriumschool' te Chicago werd al na 8 jaar weer opgedoekt; of ze verwijzen naar het 'informeel leren' vanaf 1965

in Engeland, maar ook deze 'informal en open schools' werden al vlug te licht bevonden. Het gaat bij HNL-scholen hoofdzakelijk om replica en niet om echte *proeftuinen*. Dertig jaar geleden formuleerde Ferre Laevers een radicale visie omtrent 'ervaringsgericht leren' en 'vrij initiatief – een kopie van de daarnet al vermelde informele aanpak; de voorbije jaren werd die visie al sterk afgezwakt.

De ontscholers beweren al vanaf 1850 dat het onderwijs totaal vastgelopen is, dat kennis vlug verouderd is, dat de 'onderdrukte' leerlingen zich dood vervelen, enzovoort. Optimalisering is zinloos, enkel een revolutie kan de verlossing uit de huidige ellende brengen. De ontscholingsstrategie stond steeds haaks op de meest gangbare optie voor '*vernieuwing in continuïteit*' met behoud van de vele oude waarden, van de schoolgrammatica. De meeste leerkrachten, ouders en burgers toonden/tonen echter veel waardering voor het 'klassieke' onderwijs en zo kon de school de ontscholingsorkaan doorstaan.

### 3 Ontscholingsbewegingen rond 1850

Rond 1850 waren de klassieke schoolgrammatica en het jaarklassensysteem met moeite ingevoerd in het volksonderwijs; voor de kwaliteit van het onderwijs en de scholingskansen betekende dit een belangrijke doorbraak. Maar vanaf 1850 kenden we al de eerste *ontscholingsgolf*. De idee van de 'open of vrije school' waarin de leerling grotendeels vrij is en waarin het leren in de eerste plaats leuk is, werd al rond 1850 door nieuwlichters in Frankrijk, Duitsland, Rusland (Lev Tolstoj)... gepropageerd.

Een steeds terugkerende ontscholingspremissie luidt dat de wereld wordt geconfronteerd met een kennis-explosie die zo nieuw is, dat weinig schoolse kennis nog echt bruikbaar is. De erfenis van vroeger is plots een nutteloze last geworden; kennis is vluchtig. Dit cliché viel al rond 1850 te beluisteren en sindsdien wordt het steeds opnieuw bovengehaald als motief voor het propageren van 'de nieuwe school' voor 'de nieuwe tijd'. In 1856 schreef ontscholer R. de Fontenay: "*De kennis ontwikkelt zich zo snel dat de vader van een gezin op tweederde van zijn loopbaan al niet langer meer bij is; zijn kinderen worden niet langer door hem onderwezen, maar hij wordt door zijn kinderen opnieuw opgevoed; hij vertegenwoordigt voor hen ouderwetse gewoonten, versleten gebruiken, een weerstand die overwonnen moet worden*" (R. de Fontenay, in *Journal des Economistes*, juni 1856). ... Vanaf die tijd kregen we in Frankrijk ook al de discussies tussen de voor- en

tegenstanders van ontscholing. Sindsdien bestaan er talloze variaties en moderne visies van deze stelling, geschreven door mensen die dachten iets nieuws te hebben verkondigd. Zo schreef de Amerikaanse reformpedagoog *John Dewey* in 1889 dat de maatschappelijke situatie van de jeugd totaal veranderd was en dat daarom de school nieuwe opdrachten moest krijgen een echte *werkschool* moest worden (*The school and society*, Chicago, 1889). De HNL-aanhangers proclameren eveneens dat de nieuwe kennismaatschappij een ander soort school vereist, totaal anders dan de huidige school.

Vermeldenswaard in dit verband zijn ook de ontscholingsideeën van de Russische schrijver *Lev Tolstoj* (1828-1910) en de oprichting van zijn 'vrije school' op zijn landgoed in 1862. Zijn school moest een plaats zijn van zelfontplooiing waarbij de leerkracht enkel een helpende hand reikt – in de geest van Rousseau. Vaste programma's zijn er niet, het kind komt en werkt uit vrije wil; de momentane interesse van elk kind bepaalt wat het wil leren. De school is een leefschoon en geen leerschoon. Volgelingen van Tolstoj stichtten de 'vrije opvoedingsbeweging' en het tijdschrift 'de vrije school'.

### 4 HNL en Nieuwe School-Beweging (1900)

#### 4.1 Gelijkenis met 'Nieuwe schoolbeweging'

'Ontscholing' was de centrale idee binnen de 'nieuwe schoolbeweging' bij de start van de 20ste eeuw. De ideeën en uitspraken van de HNL-aanhangers lijken wonderwel op deze van *Ellen Key* die voor een ware zondvloed pleitte en op de ideeën van de Nieuwe School-beweging (NSB), de zgn. reformpedagogiek.

Een eeuw geleden beklagde ook de Zwitserse prof. Edouard Claparède er zich over dat de publicaties van Rousseau (1760) er niet in geslaagd waren '*la routine scolaire*' en '*l'école livresque*' (= boekenschool) te doorbreken; het onderwijs was in de 19de eeuw ter plaatse blijven trappelen. Claparède kondigde samen met Key, Ferrière, Dewey ... een nakende 'Copernicaanse revolutie' aan, de komst van '*une éducation nouvelle*', zogenaamd gebaseerd op de recente (ontwikkelings)psychologische inzichten. In 1900 publiceerde *Ellen Key* '*De eeuw van het kind*', het uithangbord van de reformpedagogiek. Zij proclameerde de '*Nieuwe School*', geen partiële hervorming maar een pedagogische zondvloed die 'het hele bestaande systeem vernietigt' en overstijgt: "*Kleine hervormingen halen weinig uit. We moeten bewust de grote revolutie voorbereiden die het hele*

*huidige systeem vernietigt en er niets van overlaat. Ja, er is nood aan pedagogische zondvloed ... In de school van de toekomst zijn er geen klaslokalen meer, maar verschillende zalen met materiaal over alle mogelijke onderwerpen en werkplaatsen voor zelfstudie..."*

Begin 20ste eeuw was de tijd van de opkomst van de zgn. reformpedagogiek en van 'De Nieuwe School-beweging'. In 1912 stelde het in Genève gevestigde 'Bureau International des Ecoles Nouvelles' de normen vast van de nieuwe school. In 1927 richtte Ovide Decroly in Brussel de vereniging 'Ecole nouvelle' op. Sommige aanhangers van 'het nieuwe leren' hanteren ook de term 'de nieuwe school'; de oudere Decroly twijfelde wel aan de waarde van zijn opvattingen. Op het einde van zijn leven stelde de reformpedagoog Célestin Freinet dat er de voorbije 50 jaar niets veranderd was in wat hij de 'école caserne' of 'école livresque' noemde. Enkel zijn Freinetaanpak beantwoordde aan een pedagogiek die aangepast wast aan de noden van de maatschappij in 1965.

HNL is een soort revival van het ideeëngoed van Ellen Key en co, die mede gebaseerd is op de vaststelling dat de reformpedagogiek van het eerste kwartaal van de 20ste eeuw en de hervormingen van de voorbije decennia grotendeels mislukten; de zgn. school van de 19de eeuw, de basisgrammatica van het onderwijs, bleef immers overeind. De HNL-aanhangers betreuren dat de 20ste eeuw er niet in geslaagd is de klassieke schoolgrammatica radicaal te doorbreken. Ze pleiten bij het begin van de 21ste eeuw voor een tsunami – net zoals Ellen Key in 1900, voor een copernicaanse revolutie. Het 'Nieuwe Leren' moet het oude leren vervangen. Waar de reformpedagogen 100 jaar geleden vanuit hun kritiek op het industriële model binnen maatschappij en onderwijs naar het verre verleden en naar het plattelandleven wilden terugkeren, formuleren de reformpedagogen anno 2000 opnieuw veel kritiek op het 'industriële' massaproductiemodel binnen het onderwijs.

De analyse, ideologie en verlossingsdrang van de aanhangers van de HNL-beweging verschillen nauwelijks van die van Ellen Key en co. Ook nu wordt de 'revolutie' gelegitimeerd door een verwijzing naar zgn. recente maatschappelijke en psychologische ontwikkelingen, naar het zgn. constructivisme, een nieuwe naam voor de oude slogan van het 'natuurlijke leren' dat Key, Claparède, Ferrière en co destijds al bepleitten. Een nieuwe eeuw, een oud geluid; HNL = NSB in een nieuw kleedje.

## 4.2 Kritiek op NSB een eeuw geleden

De Nederlandse aanhangers van de reformpedagogiek (NSB) stootten destijds op het verzet van progressieve leerkrachten die het kindvolgende onderwijsconcept bekritiseerden en stelden dat zo'n concept de leerkrachten onder grote druk plaatste en onzeker maakte. Dit verzet leidde een eeuw geleden tot de oprichting van het strijdvaardige tijdschrift 'De Nieuwe school' (1905-1917) onder aanvoering van de bekende onderwijzer en schrijver Theo Thijssen, die onlangs in Nederland een standbeeld kreeg en van J. Bol. De basiskritiek van onderwijzers als Thijssen en co luidde dat de pedagogische nieuwlichters een minachting toonden voor de ervaringswijsheid van de leerkrachten en utopische alternatieven formuleerden. Thijssen publiceerde ook het verhaal 'Sprookje' waarin hij de opkomst van de verschillende methodescholen, het sprookje van 'de nieuwe school' en 'het nieuwe leren' hekelt.

De kritiek van onderwijzer Bol op de aanhangers van de NSB (1915) klinkt heel actueel: *"De kinderen mogen nu volgens de nieuwlichters eindeloos knoeien. Het resultaat telt niet, als ze maar lekker bezig zijn en zich mogen ontplooiën, groeien. De taak van de onderwijzer wordt dan beperkt tot het scheppen van hiervoor gunstige omstandigheden, het observeren en ongemerkt stimuleren van de leerlingen. Dat eist veel energie van de onderwijzer, én om zulke lessen voor te bereiden, én om alsmaar te moeten stimuleren zonder bevredigende resultaten te mogen of kunnen verwachten bij de leerlingen. Het is godgeklaagd om zoiets van onderwijzers te verwachten. Als ik tien sommen laat maken, en een heel stel kinderen heeft er acht, of negen, of tien goed ineens, dan heb ik een tevreden uur. Onderwijzers zijn geen tuinders die voor de kinderen uitsluitend gunstiger groeiomstandigheden scheppen; Het zijn eerder timmerlieden, die flink willen schaven om gedegen, bruikbare en mooi-rechte planken uit hun handen te laten komen. Zo niet, dan voelen we ons prutsers. Kindgerichte onderwijsvernieuwing betekent een aanslag op de beroepsbevrediging van de onderwijzer"* (De Nieuwe School, 1915).

## 5 Open schools: 1965-1977

### 5.1 Open schools en informeel leren

De 'Nieuwe Leren-beweging' vertoont ook veel gelijkenis met de zgn. 'open schools' in Engeland en Amerika uit de periode 1966-1977. Volgens HNL-critici gaat het hier zelfs grotendeels om een nieuwe

uitgave van de vroegere 'open schools' ('open classroom', 'open of informal education'); deze open schools hebben volgens hen hun ondeugdelijkheid al bewezen. De HNL-scholen claimen overigens net als de zgn. 'open schools' van weleer een 'regelvrij statuut' en ze verkregen dit meestal ook.

In het rapport *'Children and their Primary Schools'* toonde de Engelse onderwijsraad in 1967 veel sympathie voor het gedachtegoed van de 'open schools' en het informele leren. Het informele leren drong het eerst en het meest door in de Engelse 'infant-schools' en iets later in de 'primary schools'; het stond ook centraal binnen de lerarenopleidingen." Volgens het 'Plowden Report' (1967) was het dan al in 30 % van de basisscholen doorgedrongen. Veel Amerikanen kwamen in Engeland het 'informele leren' bestuderen.

De kritiek van de HNL-pleitbezorgers op het 'oude leren' en hun alternatieve schoolvoorstellen lazen we al grotendeels in 1970 in de ophefmakende bestseller *'Crisis in the classroom, the Remaking of American education'* van Charles E. Silberman, een pleidooi voor 'open education', 'open schools' en informeel en individueel leren. Deze kritiek sloot aan bij de politieke en sociale contestatiebeweging van de jaren zestig. De 'open education' werd in Amerika op korte tijd een echte hype. D. Ravitch schreef hierover: "Rond 1970 was de 'open education movement' in Amerika gestart met een echte kruistocht gedragen door hordes van fervente aanhangers: het ministerie van onderwijs, lerarenopleidingen, begeleiders, magazines, scholen en leerkrachten waren betrokken in de strijd voor de bevrijding van de leerling" (cf. D. Ravitch, *Left back. A century of failed school reforms*, 2000, p. 397). Schoolbesturen startten her en der met 'open scholen' en richtten nieuwe scholen op zonder muren tussen de klaslokalen. De overheid pompte veel geld in de 'open school'-experimenten. Een meer extreme variant van de 'open schools' waren de zgn. 'free schools' die als privé-scholen fungeerden en veel gelijkenis vertonen met de zgn. 'lederschool'-scholen.

Op 3 mei 1971 drukte *Newsweek magazine* in zijn cover story de grote vreugde en opgetogenheid uit die ingang had gevonden in het Amerikaanse nationaal bewustzijn bij de publicatie van Silbermans *Crisis in the Classroom*. Eén citaat uit *Newsweek*: "In hundreds of schools, the familiar sight of children seated at measured rows of desks, studying from standardized textbooks and listening to a teacher's precise directions, has disappeared. Instead, children

*wander through their classrooms like free souls – sprawling on the floor to read library books that they themselves have chosen, studying mathematics by learning how to cope with family food bills, chattering and painting and writing."* Ook één van ons kocht en las al vlug de bestseller van Silberman. Wat er zich nu afspeelt in een HNL-school lijkt heel sterk op deze 'open schools'. Rond 1975 was er echter in Amerika geen enthousiasme meer voor 'open education', omdat de leerresultaten er fors op achteruit gingen en omdat het concept ook niet echt realiseerbaar bleek in de praktijk. De afstand tussen papier en praktijk was vrij groot.

## 5.2 Ontscholing van I. Illich

De 'open-schoolbeweging' was ook verwant met de ontscholingsfilosofie van Ivan Illich. In *'Deschooling Society'* van 1971 viseerde Ivan Illich een radicale ontscholing. Sommige HNL-pleitbezorgers verwijzen overigens expliciet naar Illich. De gelijkenissen tussen de cultuurpessimistische typering van het huidige onderwijs door de HNL-pleitbezorgers en deze van Illich in 1971 zijn frappant. Volgens Ivan Illich maakte de school het kind tot slaaf. De leerling is overgeleverd aan het oordeel van een ander, die uitmaakt wat en wanneer hij moet leren – en die beoordeelt of de leerling erin geslaagd is dit te leren. Een ander heeft het programma opgesteld; de leerling moet alleen nog slikken wat voor hem werd klaargemaakt. Hij mag alleen nog de rol van consument spelen, met alle passiviteit, willoosheid die in deze term besloten ligt. De meester beveelt, de leerlingen gehoorzamen en raken op deze wijze vertrouwd met verschijnselen als hiërarchie, respect, orde – dit laatste in alle betekenissen van het woord; de school is de plaats waar zij leren onaangename dingen te verdragen zonder te klagen of kritiek te uiten.

De schoolmeester voelt zich volgens Illich bekleed met *onbegrensde macht*, vooral op grond van zijn geestelijke overwicht. Hoe ernstiger hij zijn taak ter harte neemt, des te meer beschouwt hij zichzelf als een missionaris; hij raakt ervan overtuigd dat hij niet alleen les moet geven, maar ook moet optreden als helper, raadgever, zedenmeester – en tenslotte werpt hij zich ook nog eens op als therapeut. Persoonlijk initiatief, het vermogen en de vreugde om verantwoordelijkheid te dragen, zelf te handelen en te denken, zijn eigen groei en ontwikkeling te leiden, zijn onverenigbaar met het schoolsysteem. Kortom, het schoolbezoek en de gewenning aan de schooldiscipline leiden onvermijdelijk tot een houding van

'onderdanigheid'. Zo wordt de school volgens Illich dienstbaar gemaakt aan de heersende maatschappelijke ideologie van onderwerping. Het leren in 'open netwerken' dat Illich als alternatief voorstelt vertoont veel gelijkenissen met 'het nieuwe leren'. We besteden in de volgende Onderwijskrant een aparte bijdrage aan de opvattingen van Illich.

### 5.3 HNL-scholen = 'open schools'

R.S. Barth, een van de eerste Amerikaanse open-school-directeurs, omschreef het 'open school'-fenomeen in 1972 als volgt: *"Open leren wordt gekenmerkt door openheid: deuren staan op een kier, en kinderen komen en gaan; de lokalen zijn open en kinderen lopen in en uit met dingen die hen interesseren; de ruimte is veranderlijk, niet gereserveerd voor leren in rijen of met vast opgestelde tafels en stoelen; een verscheidenheid van ruimten is gevuld met een verscheidenheid van materialen; kinderen gaan vrijelijk van plaats tot plaats, van activiteit tot activiteit. Het schoolwerkplan is open om eigen keuzen van kinderen mogelijk te maken in functie van de interesses van de kinderen."* 'Open schools' opteerden veelal voor een ongedeelde dag (the free, undifferentiated of integrated day), het leren verliep er grotendeels thematisch en vakken-overschrijdend en in sterke mate individueel.

We lezen nu analoge zaken in de recente HNL-publicaties: *"De leerling is zelf verantwoordelijk voor zijn of haar ontwikkeling"*, aldus HNL-goeroe Luc Stevens. *"De (nieuwe) leerling kiest zelf – overeenkomstig interesses en competenties – zijn leergebieden en niveaus op de route naar een vervolg-/beroepsopleiding. ... Het schoolgebouw zal een totaal ander aanzien krijgen: grote instructieruimten, individuele werkplekken, ruimten voor groepswork, praktijkruimten met leer-werk-mogelijkheden en docentenwerkplekken"*, aldus het Netwerk Nieuw Onderwijs (NNO). HNL kiest ook voor thematisch werken binnen een geïntegreerde schooldag. Enz.

De 'open schoolbeweging' kende in Amerika geen lang leven; ze mislukte, niet zozeer omwille van de publieke tegenstand, maar eerder omdat de 'open schools' hun doelstellingen niet konden waarmaken en omdat ook de ouders afhaakten. Roland S. Barth, een van de grootste voorstanders van 'open education', stelde al vlug vast dat die aanpak op zijn school tot een chaos leidde en veel tegenstand kreeg vanwege de leerlingen, de ouders en zelfs van de leerkrachten die geselecteerd waren op basis van het feit dat ze alle 'open-education-

minded' waren. In zijn boek *'Open education and the American School'* beschreef hij hoe het bij de uitwerking van het open-school-concept foutliep in de praktijk. Na enkele jaren werd het 'open-school-concept' weer verlaten.

Vanaf ongeveer 1965 was het 'open en informeel onderwijs' de Engelse scholen sterk aan het inpalmen, net zoals dit nu het geval lijkt met 'het nieuwe leren' in Nederland. Een aantal jaren later kwam er echter ook daar al een eind aan de radicale 'open schools'-experimenten. Toch bleven veel scholen nog lange tijd gekenmerkt door de kindvriendelijke en informele aanpak – die ook sterk doorgedrongen was in de lerarenopleidingen. Vanaf ongeveer 1985 kwam er meer radicale kritiek op de open en informele aanpak – ook vanwege het beleid en vanwege de inspectie. We merkten vanaf dat moment een geleidelijke terugkeer naar het meer klassieke leren onder het officiële motto: *return to interactive whole-class-teaching*, het departement onderwijs en de inspectie ondersteunden deze terugkeer en ook de lerarenopleidingen draaiden – zij het moeizaam – bij. De 'open schools' in Engeland hebben uitgewezen dat de principes van het informeel en individueel leren moeilijk in de praktijk om te zetten waren en dat zelfs meer gematigde vormen nefast bleken, vooral ook voor de sociaal- benadeelde leerlingen.

## 6 HNL, open schools en EGO van Laevers

'Het nieuwe leren' vertoont opvallend veel gelijkenis met de visie op ervaringsgericht onderwijs van Ferre Laevers (CEGO-Leuven) – althans met de radicale visie die hij vanaf 1976 formuleerde en die sterk geïnspireerd was door de Engelse 'informele aanpak'. In 1992 schreef Laevers nog: *"Bij ervaringsgericht onderwijs is er geen leerplan meer dat bepaalt welke inhouden, wanneer en voor welke leeftijdsgroep aan de orde moeten komen... Het leerplan ontstaat door interactie tussen het behoeft patroon en het geboden milieu. Zo schrijft elk kind zijn eigen programma. Kinderen laten door hun eigen keuzen zien of ze er aan toe zijn. Voor de enen is dat op vier, voor de andere pas op zes, of nog later. Het initiatief van de leerlingen leidt onvermijdelijk tot een verscheidenheid van activiteiten."* (*Ervaringsgericht werken op de basisschool* (Leuven, CEGO)). Ook nog in 1993 beweerde Laevers: *"In een kleuterklas van 25 en meer leerlingen is het praktisch haalbaar de individuele kleuter grotendeels zelfstandig te laten beslissen over de aard, de duur en de frequentie van zijn leeractiviteiten"* (*Pedagogische Periodiek*, oktober 1993).

**Redactiesecretariaat  
en eindredactie**

alle correspondentie i.v.m. artikels  
aan:  
Noël Gybels  
Steyenhoflaan 11  
3130 Betekom  
tel. (016) 56 93 46  
owkrant@hotmail.com

**Redactie**

Annie Beullens, Eddy Declercq,  
Ann Deketelaere, Raf Feys,  
Ignace Geurts, Noël Gybels,  
Walter Lotens, Pieter Van Biervliet,  
Hilde Van Iseghem, Anita Wuesten-  
berg, Danny Wyffels

Onderwijskrant brengt beschrijvingen  
van - en kritische reflecties over  
onderwijs en onderwijsvernieuwing.  
Bepaalde bijdragen zijn wetenschap-  
pelijk gestoffeerd; andere zijn een  
directe neerslag of weergave van  
opvattingen en ervaringen.

Onderwijskrant wordt gemaakt met  
medewerking van praktijkmensen en  
van medewerkers uit de leraren-  
opleidingen en de pedagogische en  
wetenschappelijke centra.

Onderwijskrant is een onderwijs-  
tijdschrift met redactieleden uit de  
drie onderwijsnetten.



Lid van de Unie  
van de Uitgevers van  
de Periodieke Pers

**Abonnement (4 nrs.): €16**

Buitenland: € 25  
Rekening: 001-0965165-91 van  
Onderwijskrant vzw, 3130 Betekom

Inlichtingen, bestellingen, proefnrs.  
bij **verantwoordelijke uitgever**:  
Noël Gybels  
Steyenhoflaan 11  
3130 Betekom  
tel. (016) 56 93 46  
owkrant@hotmail.com

**Tijdschrift, verschijnt driemaandelijks**

**januari-februari-maart 2006 – € 4,50**

Voorstelling themanummer	2
'Het Nieuwe Leren' in 'De Bedrijvige School'	4
Onderwijsverzorgers zorgen voor eigen HNL-winkel: de druk van KPC, APS, SLO...	20
HNL-schoolexperimenten in secundair – en basisonderwijs én eerste evaluatie van Slash21	27
'Nieuwe leren'-pleidooien van onderwijskundigen: L. Stevens, N. Lagerweij, R. Martens & HNL-lectoren	34
Onderwijswetenschappelijke kritiek op 'Het Nieuwe Leren' en op de (socio)constructivistische grondslag	40
IederWijs-privéscholen en Gentse Sudbury school: een nieuw fundamentalisme?	48
Het nieuwe leren in historisch perspectief: ontscholingsbewegingen van Tolstoj (1850) tot 'Het Nieuwe Leren'	51



**Indien hiernaast een x staat**

**is dit het (voor)laatste nummer**

**dat u ontvangt.**

**HERABONNEER dus om onderbreking**

**te vermijden!**