

Wat regeert ons leerplan?

I. LEERPLANINRICHTINGSPRINCIPES

In de studie van het onderwijsbeleid ligt het voor de hand aandacht te hebben voor de actoren die van betekenis zijn voor bepaalde onderdelen van het onderwijs zoals het leerplan. Wie bepaalt, wie regeert het leerplan, is dan een vraag. Naast deze vraag wie het leerplan regeert kunnen we ook de vraag stellen: wat het leerplan regeert? Welke uitgangspunten, welke principes hanteren we uitdrukkelijk of niet uitdrukkelijk bij de opzet van het leerplan? In deze bijdrage worden enkele van deze principes verduidelijkt. Voor de behandelde leerplaninrichtingsprincipes ('het onderliggend leerplan') zal aangegeven worden dat ze elk tot wenselijke ontwikkelingen maar ook tot onwenselijke ontwikkelingen hebben geleid. Vervolgens laten we zien dat we ook een aantal redresseringen hebben ingezet. We moeten uiteraard niet blijven staan bij een reactie, niet alles van de huidige leerplaninrichtingsprincipes is zonder waarde, het gaat erom ze in een positieve zin te herformuleren. Daartoe wordt een poging ondernomen. De punten zijn overigens niet specifiek voor Nederland (Meyer 2006), ook in andere landen zijn ze, uiteraard niet altijd op dezelfde manier, waarneembaar, ze betreffen achtereenvolgens kennisinstrumentalisering, individualisering en neutraliteit.

A. Kennisinstrumentalisering

De centrale component van het leerplan is kennis, in het onderwijs is alles kennisgerelateerd, maar de opvatting over wat kennis is veranderd. Sennett wijst op de verandering die heeft plaatsgevonden in wat we beschouwen als kennis. Kennis is geïnformaliseerd, kennis is voorlopig. Leerlingen en studenten leggen zich vandaag toe op een informele omgang met kennis, ze kennen aan kennis een onderhandelbare status toe (Sennett 2006).

Tegelijkertijd heeft kennis in het leerplan ook een ambigue verhouding gekregen tot de context. Enerzijds is kennis sterker contextgebonden. In de didactiek wordt kennis soms als contextspecifiek opgevat ('authentiek leren'), zij het in de hoop op een soort meeneembare leerervaring naar andere contexten. Anderzijds is een bepaald soort context ook bijna verdwenen. De geografische plaats van Nederland of zijn provincies, met hun typische eigenaardigheden krijgt minder aandacht. Leerlingen leren nog wel dat Nederland deels onder de zeespiegel ligt en een belangrijk deltagebied is, maar de topografische kennis is minder belangrijk, dat is toch maar stampen en je kunt het toch ook gewoon opzoeken?

De kennis wordt ook losgemaakt van waar ze eigenlijk over gaat. Lessen gaan over het belang van mensenrechten en het belang van het verdedigen van mensenrechten, maar geen lijstje leren van acht of tien mensenrechten, geen kennis van de soorten wolken: cumuluswolken, cirruswolken, stratuswolken.

Het vroegere beeld van een leerplan ging uit van een leerling die opgenomen is en verder zou worden in een specifiek aanwijsbare en lokaliseerbare sociale en politieke context (Meyer 2006). Het beeld van het leerplaninrichtingsprincipe dat thans naar voren komt is dat van een leerling die positief gezegd een wereldburger moet zijn met universele waarden en oriëntaties, open voor nieuwe invloeden en negatief gezegd een leerling als *displaced per-*

son, ontheemd en dakloos aan zichzelf en zijn eigen reflectie overgelaten.

Het proces van informalisering en contextambigüiteit kan op twee gebieden worden verduidelijkt, namelijk onderwijs in de kunsten en onderwijs in geschiedenis. Dat zijn twee vakgebieden die hebben geleden onder de leerplanprincipes.

Onderwijs in kunsten

Het verwerven van kennis van kunstobjecten en kunstprocessen blijkt niet de hoofdzaak bij het kunstonderwijs, ook niet de voorbereiding op de beoefening van kunstdisciplines. Kunsteducatie, zo luidt het oogmerk, beoogt reflectie door middel van de verbeelding. Het gaat blijkbaar niet zozeer om de kunsten maar om de reflectie met behulp van de kunsten. Cultuureducatie wordt beargumenteerd vanwege de functionaliteit voor iets anders. Dat is naast het idee van individuele reflectie, het idee van sociale samenhang. Kunst helpt leren reflecteren en helpt de samenleving. Het vakgebied kantelt als het ware en maakt zich losser van zijn inhouden, van zijn eigen canon, want reflectie kan op veel manieren en met vele andere inhouden worden bevorderd.

Kijken we naar de kerndoelen voor kunstzinnige oriëntatie in het basisonderwijs. Het zijn er drie:

- De leerlingen leren beelden, taal, muziek, spel en beweging te gebruiken, om er gevoelens en ervaringen mee uit te drukken en om er mee te communiceren.
- De leerlingen leren op eigen werk en dat van anderen te reflecteren.
- De leerlingen verwerven enige kennis over en krijgen waardering voor aspecten van cultureel erfgoed.

Drie interessante kerndoelen, vooral om wat ze allemaal niet zeggen, maar ook om de functionaliteit van kunst

voor iets anders dan kunst: namelijk communicatie, reflectie, waardering. Kennis wordt instrumenteel gemaakt voor iets anders. De legitimatie van kunsteducatie wordt gezocht in de neveneffecten.

Bij kunst gaat het blijkbaar meer om reflectie en minder om inhouden. Bezien we de eindexamens kunst in Europese landen aan de hand van onderzoek van Bevers (2005) van de EUR. Hij onderzocht de inhoud van de eindexamenopgaven voor muziek en beeldende kunst in het voortgezet onderwijs in de laatste 15 jaren in Frankrijk, Duitsland, Engeland en Nederland.

Kijken we eerst naar de aandacht voor muzieksoorten klassiek, jazz, amusement, pop en wereldmuziek. Bevers bestudeert het aandeel van deze muzieksoorten in de eindexamenopgaven.

Nederland wijkt hier extreem af van de overige drie landen. Terwijl in de Franse, Duitse en Engelse eindexamens respectievelijk 83 procent, 67 procent en 46 procent van alle onderwerpen over muziek na 1950 aan klassieke muziek besteed worden, doen de Nederlandse examens dat maar voor 14 procent. Van alle items over muziek na 1950 gaat de aandacht in Nederland voor 48 procent uit naar popmuziek en voor nog eens 26 procent naar amusementsmuziek, samen goed voor bijna driekwart van alle items over deze periode.

	Germany	England	France	The Netherlands
<i>Reference to styles</i>				
Classical	66.7	46.4	82.6	14.0
Jazz	-	4.3	4.3	3.3
Entertainment	7.8	19.0	4.3	26.4
Pop	25.5	13.3	-	47.9
World music	-	14.7	8.7	8.3
<i>Total N items</i>	51	211	23	121

Wat betreft de beeldende kunsten verwijst Nederland weinig naar het eigen verleden. Rembrandt, Vermeer, Van Gogh en andere Nederlandse kunstenaars met een wereldreputatie komen relatief gezien vaker aan bod in de examens van de andere landen dan in die van Nederland zelf. Uit het onderzoeksmateriaal heeft Bevers vervolgens voor elk van de vier landen een toptien van beeldende kunstenaars samengesteld zoals die zijn af te leiden uit de mate van aandacht in de nationale examens. Op basis van deze resultaten kon vervolgens ook een Europese canon worden vastgesteld.

Voor de beeldende kunst is dit de Europese canon in de eindexamenopgaven: 1. Picasso ; 2. Le Corbusier ; 3. Matisse ; 4. Michelangelo ; 5. Rodin ; 6. Van Gogh ; 7. Kirchner ; 8. Cézanne/Rembrandt ; 9. Giacometti en 10. Brancusi/Mondriaan.

Er staan drie Nederlandse kunstenaars in de top 10. De aanwezigheid van drie Nederlandse beeldende kunstenaars in de Europese toptien van eindexamenopgaven, zo vat Bevers samen, is vooral te danken aan de aandacht die zij genieten in de Franse, Duitse en Engelse examens. De Nederlandse bijdrage aan de Europese canon verloopt via Europa en niet via Nederland.

Onderwijs in geschiedenis

Bij het onderwijs in de geschiedenis zien we een ontwikkeling vergelijkbaar met kunstonderwijs: geen nationale insteek, los van specifieke context, geen al te concrete zaken en vooral reflectie als het ultieme doel. Het verlies aan chronologische kennis en besef in het onderwijs begon eind jaren '90 op te vallen. Begin 2001 rapporteerde de commissie De Rooy met zijn advies *Verleden, heden, toekomst*.

Bij de commissie De Rooy is kennis het middel om het historische besef te ontwikkelen. Ze heeft daarvoor een kader opgesteld dat bestaat uit tien tijdvakken. Bij elk tijdvak wordt een aantal kenmerkende aspecten voor die

betreffende periode aangegeven. Om gebeurtenissen in de context van de tijd te kunnen plaatsen, is kennis nodig. Geen minimumpakket van historische kennis, zegt De Rooy: 'We hebben dat wel overwogen. Uiteindelijk hebben we er van afgezien, omdat de tijd die er voor in de klas is gereserveerd, te beperkt is. Je zou dan moeten kiezen tussen Karel v en Karel de Grote. Zo'n keuze zou iets willekeurigs krijgen. Bovendien zou zo'n jaartallenlijstje ervoor zorgen dat leerlingen passief worden gemaakt. Want als zo'n lijst er is, dan zal die natuurlijk ook geëxamineerd worden'.

Nog duidelijker wordt het verwoord door Arie Wilschut, lid en secretaris van de commissie De Rooy. Hij wijst op het tekort dat het geschiedenisonderwijs tot 1963 kenmerkte: 'de eenzijdige gerichtheid op het eigen land, volk en cultuur. Verder stond het onderwijs bol van de feiten en weetjes die appelleerden aan het oude burgerlijke beschavingsideaal en werden er nauwelijks de juiste vragen gesteld'.

Kunstonderwijs en geschiedenisonderwijs hebben dus geleden onder het onderliggend leerplan. Maar we zien ook redresseringen. Er wordt een nieuw examen voor de tweede fase per 2007-8 ingevoerd. Vanaf dat schooljaar zal het huidige centraal eindexamen voor geschiedenis op havo en vwo, dat uitgaat van twee wisselende thema's, vervangen worden door een nieuw examen op basis van een overzicht van de geschiedenis van de prehistorie tot nu.

B. Individualisering

De informalisering van kennis past bij het proces van individualisering waarbij de keuzevrijheid voor individuen toeneemt. Er zijn veel gebieden waar een individu eigen keuzes kan maken. Een individu kan daar heel ver in gaan en bij wijze van spreken zelf zijn of haar eigen biografie uit-

schrijven. Beck spreekt van een overgang van de gestandaardiseerde biografie naar een keuzebiografie, een reflexieve biografie, een do-it-yourself biografie (Beck & Beck-Gernsheim, 2002).

Individualisering heeft in het onderwijs twee gezichten. Onderwijs rust leerlingen toe op een geïndividualiseerde levenswijze en daartoe lijkt op het eerste gezicht een geïndividualiseerde didactiek nuttig te zijn. Maar deze geïndividualiseerde didactiek sluit aan bij een oud streven in het onderwijs om rekening te houden met verschillen en eigenlijk voor elke leerling en student *sowieso* een uniek traject te maken. Het is een oud onderwijskundig/pedagogisch ideaal, dat vanuit de maatschappelijke individualisering een impuls heeft gekregen en daardoor in zekere zin in de problemen is gekomen. Dat probleem komt er op neer dat gaandeweg didactiek en doelstelling in elkaar zijn overgelopen.

In het onderwijs is de ideologie van individualisering sterk omdat ze een natuurlijk verbond aanging met de wens naar didactische individualisering. Een effect van de individualisering in het onderwijs is de nadruk op kiezen. Onderwijs is op dit moment te zien in termen van een soort aanhoudend en *never ending* geheel van keuzeprocessen, individualisering in het onderwijs heeft geleid tot een heftige nadruk op keuzeprocessen.

Herziening van het aspect individualisering
Individualisering is in het onderwijs een hulpmiddel, een didactisch instrument. Maar het is gaandeweg meer dan dat geworden. Het is ook bijna tot een doelstelling verheven. Het valt ook niet mee, hier enige relativering aan te brengen omdat het ook een soort coalitie is van maatwerkdenkenden binnen het onderwijs en verdedigers van individualisering buiten het onderwijs. De verdedigers hebben op zichzelf goede argumenten. Dit individualisme is ongetwijfeld een van de belangrijkste waarden van de westerse beschaving, waardoor een hoog economisch, wetenschap-

pelijk en cultureel peil is bereikt. Individualisme is, aldus Paul de Beer en Jola Jakson (2002), de basis van de rechtstaat: gelijkwaardigheid van alle individuen, gelijke invloed op het bestuur van het land, bescherming tegen de staat. En idem van de verzorgingsstaat: individueel recht op vrijwaring van materieel gebrek en toegang tot voorzieningen als onderwijs en gezondheidszorg.

De individualisering ondervindt niettemin tegenwind en wel vanuit twee optieken, de eerste handhaaft het individuele vrijheidsbegrip, maar geeft aan dat er een samenhang is met het aanleren van individuele zelfbeperking. Individuele vrijheid vraagt van het individu zelfbeperking en zelfbeheersing. Individuele vrijheid eindigt daar waar schade aan anderen wordt berokkend. De beperking van de vrijheid van sommigen kan de vrijheid van anderen verruimen. De tweede benadering vertrekt vanuit een gemeenschapsbegrip en eerst vandaaruit wordt individualisering vorm gegeven. De vraag wordt wel opgeroepen of onderwijs ook niet een soort gezamenlijkheid moet voorbrengen.

c. Neutraliteit

Het derde sturingsprincipe voor het leerplan is neutraliteit. Neutraliteit is er vooral ten opzichte van morele vragen, ethiek, levensbeschouwing, geloof, godsdienst. Het leerplan geeft hier als het ware een blanco ruimte aan. Dat is goed te zien in het openbaar onderwijs dat het *sowieso* moeilijk heeft met geloof en godsdienst zoals blijkt uit de discussie over de wijze van inzet van godsdienstleraren op openbare scholen. De ruimte voor godsdienst en levensbeschouwelijk vormingsonderwijs in het openbaar onderwijs is er nog steeds, maar gemeenten hebben veelal de financiering daarvan gaandeweg ingehouden. De veronachtzaming van normativiteit met als onderdeel geloof en godsdienst is bij een geïsoleerde opvatting van Nederland

misschien te handhaven, maar bij een mondiale verplaatsing van godsdienst en migratie van gelovigen komt de vraag anders te liggen.

Herziening van het aspect neutraliteit

We zien op dit onderdeel boeiende herzieningen. Mensen migreren en godsdiensten met hen. Zo hebben we nu nieuwe christenmigranten van verschillende kerkgenootschappen uit het Midden-Oosten, Oost-Europa, Midden- en Zuid-Amerika, West-Afrika en een flink aantal moslims in ons land. Mensen voor wie godsdienst onderdeel is van hun dagelijks leven. Daarnaast en waarschijnlijk ook wel beïnvloed door deze migratie van godsdienst is er een soort herwaardering aan de gang van de maatschappelijke plaats van godsdienst. De burgemeester van Amsterdam verwoordt het als volgt: 'Net na de oorlog moesten christenen worden overtuigd dat ze met de PvdA dwars door de zuilen heen konden samenwerken aan een rechtvaardige en sociale samenleving. Nu zouden seculieren binnen de partij ... ervan kunnen worden overtuigd dat je voor een morele herijking óók te rade kunt gaan bij die religies'. Waarom dan die hernieuwde belangstelling voor het thema religie, vraagt Cohen zich af? Hij oppert als mogelijke verklaringen een tekort aan moraal en zingeving binnen de nauwe parameters van de pragmatische politiek, het eenzijdige economische paradigma, en het dogma van het welbegrepen eigenbelang en het feit dat ze 'een morele agenda hebben die vaak haaks staat op een aantal min of meer geaccepteerde praktijken in onze samenleving' (Cohen 2002). En ik vertaal zijn voorbeelden even naar kinderen en jongeren in het onderwijs: opvattingen over alcohol- en drugsgebruik op en rond school, de effecten van echtscheiding op kinderen, de economische exploitatie van de jeugdcultuur. Daarom is het volgens Cohen niet vreemd dat er naar de religies wordt gekeken. Die hebben door de eeuwen heen de behoefte aan zingeving van de mensheid gevoed.

We hebben hier een algemeen vraagstuk aan de orde, te weten de relatie tussen moderniteit en religie. Sluiten deze twee zaken elkaar uit of zijn ze te verenigen? Als één van de redenen waarom moslims in Amerika niet zijn geradicaliseerd noemt de historicus James Kennedy, dat zij wonen in een maatschappij waar het religieus-zijn - ook het moslim-zijn - wordt gerespecteerd als volledig in harmonie met algehele participatie aan de Amerikaanse samenleving.

2. RICHTINGEN VOOR DE LEERPLAN- INRICHTINGSPRINCIPES

In het voorgaande hebben we drie leerplaninrichtingsprincipes behandeld. We hebben kort aangegeven wat er in hoofdzaak onder wordt verstaan, waartoe het geleid heeft en welke redresseringen aan de orde zijn.

1. Kennis wordt gezien als informeel, als voorlopig, en kent een contextambiguïteit omdat ze enerzijds opgevat wordt als gecontextualiseerd en anderzijds gaat het juist niet meer om plaats en tijd gebonden kennis, om concrete kennis, maar meer om reflectie, geabstraheerde kennis, zonder directe plaatsing in een omgeving of tijd.
2. Het gaat om individualisering, om autonome en soevereine individuen. Dat is een algemene trek in de samenleving die door het onderwijs hartelijk ontvangen is.
3. Het onderliggend leerplan kent neutraliteit; voor zover er ruimte is voor levensbeschouwing, geloof of godsdienst is het een soort reservaatdenken: voor specifieke bijzondere scholen.

We zagen dat op alle drie onderdelen van het onderliggend curriculum thans een aantal herzieningen lopen. We kunnen een stap verder gaan dan redresseringen, we kunnen een poging wagen om voor de componenten een vastere koers aan te geven, in het besef dat we nog maar aan begin staan van een dergelijke koerswijziging.

A. Kennis op zijn plaats gezet

De onderwijsinhoud is geïnstrumentaliseerd ten behoeve van doelstellingen als reflectie en daardoor naar het tweede plan verschoven. Inhoud is echter op zichzelf ook een doelstelling.

Wat we voorts ten aanzien van de positie van kennis nodig hebben laat zich misschien met twee woorden omschrijven, te weten een wending van inhouden naar kerninhouden en het opbouwen van een cultuur van toevoeging in plaats van een cultuur van vervanging.

Van informalisering naar kernidentificaties.

De nadruk op het leren leren komt mede voort uit een zekere wanhoop met betrekking tot de vermenigvuldiging van leerinhouden. Onder invloed van het internet heeft een enorme uitwaaiering plaats gevonden van kennis. Elk vakgebied heeft zichzelf als ware vermenigvuldigd gezien in het afgelopen decennium. Wie kan het nog overzien? Is het dan niet logisch om de koers te verleggen en de leerling wat zoekmethoden bij te brengen in de hoop dat hij zelf wat zinnigs kan vinden? Een andere route dient zich op dit moment aan en dat is een route die gaat naar versmalling, naar vereenvoudiging, naar het herformuleren van de kern van een leergebied, van een discipline, van een thema. Wat is de harde kern en wat is periferie? Wat we zien bij de canon voor geschiedenis en cultuur is een proces om kerninhouden te identificeren. Een onderdeel van het nieuwe geheel aan leerplaninrichtingsprincipes is dus wat we met een wat ingewikkelde term kunnen noemen *kernleerinhoudenidentificatie*. We kunnen op die manier wellicht een onderscheid maken tussen een harde kern van kennis die niet zozeer voorlopig is maar een onmisbaar onderdeel van het leergebied en kennis die wel meer voorlopig en onderhandelbaar is en die in mindere mate de pure existentie van het vakgebied betreft.

Tegelijk met deze sanering is een heroriëntatie op een

breder kennisbagagebegrip nodig om, zeker voor de 50 procent hoger opgeleiden, weer een gemeenschappelijke verstaansbasis te construeren waarin veel niet gezegd hoeft te worden om toch begrepen te zijn, waarin de inhoud, het *wat*, dus een belangrijke plaats toekomt.

Cultuur van toevoeging en stapeling: de consensusgedrevenheid van onze samenleving.

Het tweede aspect (toevoeging in plaats van vervanging) wordt duidelijker als we de uitgangspunten bezien van wat met een breed gebaar *het nieuwe leren* is gaan heten. In onderzoekstermen gaat het om de vraag of directe instructie en (begeleid) zelfontdekkend leren elkaar uitsluiten of versterken (Wubbels et al 2006). Zo gesteld leidt dat al gauw tot de positie dat een zinnige combinatie waarschijnlijk het beste is (Oostdam et al 2006). Een dergelijke vraagformulering gaat echter niet in op de verhouding van deze al dan niet gecombineerde werkvormen resp. didactiek tot het leerplan. De belangrijkste kritiek op het nieuwe leren in zijn wat meer extreme vormen betreft niet zozeer de didactiek maar betreft het feit dat het leerplan slechts een schrale plaats toekomt. Het gaat om algemene, brede vakoverstijgende leerresultaten, om met veel pretentie geformuleerd 'een nieuw soort leerresultaten, die nieuwe leerprocessen, nieuwe onderwijsvormen en nieuwe vormen van toetsing noodzakelijk maken' (Wubbels et al 2006). In plaats van op het leerplan richt het onderwijs zich op het leerproces zelf. In zijn extreme vorm, die overigens door weinig onderzoekers wordt aangehangen, betekent dit dat kennis niet door instructie kan worden overgedragen, maar door de leerling zelf moet worden 'geconstrueerd'. Het onderliggend leerplanprincipe is hier dat er eigenlijk geen leerplan is.

Er is empirische kritiek op het nieuwe leren, er is onderzoek dat wijst op verschillende leer- en interactiestijlen van leerlingen en leraren, van studenten en docenten, er is genoeg reden dus om voorzichtig te zijn met zoiets als het

nieuwe leren. En we mogen er toch van uitgaan dat de vernieuwers oog hebben voor empirische kritiek en deze in hun werk verwerken. Innovatie is immers ook een belangrijk goed op zich zelf. Maar waarom dan zo'n heisa rond dat nieuwe leren? Misschien is een verklaring dat hier twee dingen samen komen, te weten een sterke consensusdrift in onze samenleving en een sektarische groepsvorming bij onderwijsvernieuwingen. Twee kenmerken die elkaar versterken rond het nieuwe leren.

James Kennedy wijst erop dat overeenstemming over de algemene richting van de maatschappij in Nederland als uiterst belangrijk wordt gezien. Als er een nieuwe consensus tot stand is gekomen, is het erg moeilijk om nog kritiek te leveren. 'Nederlanders blijken niet meer geïnteresseerd te zijn in tegenargumenten, zeker niet in de oude argumenten die horen bij de vorige consensus. Die zijn simpelweg 'niet meer van deze tijd'. Het debat is gesloten, we zijn het weer allemaal met elkaar eens' (Kennedy 2005). Deze tendens in onze samenleving beïnvloedt het omgaan met de groepsvorming die gemakkelijk rond nieuwe onderwijsconcepten ontstaat. In het onderwijs zien we rond bepaalde concepten een soort groepsvorming ontstaan die soms bijna op sektarisme uitloopt. Dat lijkt begrijpelijk; immers een nieuw concept betekent veel ontwikkelingswerk en dat vraagt veel aanmoediging van gelijkgestemden en weinig behoefte aan sceptische pottenkijkers. Niettemin lijkt een dergelijke groepsvorming in het onderwijs heftiger dan op andere terreinen. Waarschijnlijk hangt dat samen met de aard van het werk. Het gaat immers om opvoeding en onderwijs van kinderen en jongeren, dat wil zeggen om betrekkelijk onomkeerbare processen. Wie wil dan de twijfel toelaten?

Is hier iets aan te doen? Is hier een nieuw principe binnen het geheel aan leerplaninrichtingsprincipes te formuleren? Wat we meer zouden moeten opbouwen in het onderwijs is een cultuur van toevoeging in plaats van een cultuur van vervanging. Van den Brink wijst hier waar-

schijnlijk de weg. Vroeger konden we medisch weinig anders dan troost verschaffen, zieken isoleren in pesthuizen en een been afzetten. Troost, quarantaine en amputatie zijn naast veel andere nieuwe zaken echter nog steeds toegepaste medische behandelingen. In de woorden van Gabriel van den Brink: 'in sectoren als de gezondheidszorg en het onderwijs mag het niet alleen gaan om innovatie, namelijk het vervangen van oude dingen door nieuwe dingen. Het zou moeten gaan om sedimentatie. In deze geologische metafoor voegen nieuwe lagen zich toe aan oude lagen.' Als we zoiets kunnen opbouwen als toevoeging in plaats van vervanging kunnen we een innovatie als het nieuwe leren ook eerder een plaats geven, niet als vervangend maar als toevoegend.

In het nieuwe onderliggend leerplan zou het dus moeten gaan om een versmalling en concentratie van kennis en als het om didactische vernieuwing gaat om een cultuur van toevoeging, van verrijking en niet van complete vervanging.

B. Van individualisering naar burgerschap

Niet op alle componenten staan we aan het begin. Ten aanzien van individualisering hebben we in de praktijk al een koers bepaald en dat is een herijking van het begrip *burgerschap*. We zijn al redelijk ver hiermee in formeel opzicht. In 2006 is een wetwijziging in werking getreden (in artikel 8 WPO, artikel 11 WEC en artikel 6 en 17 WVO) volgens welke scholen aandacht moeten besteden aan actief burgerschap en sociale integratie (Wet van 9 december 2005, Stb. 678). Hiermee wordt wettelijk verankerd dat het onderwijs er mede van uitgaat dat leerlingen opgroeien in een pluriforme samenleving, dat het onderwijs mede is gericht op het bevorderen van actief burgerschap en sociale integratie, en dat het onderwijs er mede op is gericht dat leerlingen kennis hebben van en kennismaken met ver-

schillende achtergronden en culturen van leeftijdgenoten. Dit is ook neergelegd in de kerndoelen, die aangeven wat de scholen de leerlingen moeten aanbieden.

In het beroepsonderwijs en het hoger onderwijs moeten we de slag nog maken. Ook daar zou het dienstig zijn omwille van de generieke duidelijkheid te spreken van een doelstelling 'burgerschap'. Zowel de WEB als de WHW kent bepalingen ('maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef') die een vergelijkbare strekking hebben en die eenvoudig te vervangen zijn door een bepaling die geldt voor alle onderwijssoorten van primair tot wetenschappelijk onderwijs, namelijk: het onderwijs bevordert mede de vorming van burgerschap.

Bij burgerschap is het belangrijk een onderscheid aan te brengen tussen burgerschap en staatsburgerschap, tussen *bourgeois* en *citoyen*. De gedacht is dat we in de komende jaren van beiden meer nodig zullen hebben en ieder geval meer van het eerste. De Onderwijsraad heeft deze tweedeling nog uitgebreid met het facet van schoolburgerschap. Burgerschapsvorming vindt plaats op het elementaire niveau van de interne relaties binnen de onderwijsinstelling, gericht op het deel uitmaken door de leerlingen en studenten van de microgemeenschap die de onderwijsinstelling is, tot uitdrukking komend in het naleven en waar mogelijk aanvaarden van en vormgeven aan de normen en doelstellingen die binnen de onderwijsinstelling gelden.

c. Van neutraliteit naar normatieve ruimte

Wat de derde component, neutraliteit, betreft is het nog niet zo simpel aan te geven wat hier de koers zou moeten zijn. De aandacht voor de normatieve en cultureel-pedagogische functie van onderwijs groeit. Een boeiende operationalisatie biedt hier de behandeling van het verschijnsel godsdienst. Maar de vraag is breder dan godsdienst, het gaat om het scheppen van een normatieve ruimte in het

onderwijs waarin normatieve, culturele, pedagogische en ook levenbeschouwelijk en religieuze facetten weer een vanzelfsprekende positie kunnen krijgen.

Levensbeschouwing, geloof, godsdienst zijn geen staatstaak, maar de regulering van de betrekkingen tussen godsdiensten is wel een staatstaak. De staat reguleert als het ware de interactievormen tussen godsdiensten. We hebben daar historische 'vensters' voor. Abstract gezegd zou er in het onderwijs een normatieve ruimte moeten zijn waarbinnen vragen naar zin, betekenis, interpretatie, oordeelsvorming, opvattingen over een 'goed' mens, levensbeschouwing, geloof, religie kunnen gedijen en niet als buiten de orde zijnde worden beschouwd.

Er zijn in ieder geval vier wegen waarlangs dat zou kunnen:

a. de eerste weg is de cultuur-historische, de erfgoedweg: komend vanuit bijvoorbeeld een katholieke beweging is kennis hebben van de wordingsgeschiedenis van belang. Een cultuurhistorische weg is die van de cultuurgeschiedenis van de eigen school. Is de school, het gebouw, zijn de leraren, de reünisten en de schoolcultuur, na alle fusies, nog te interpreteren vanuit hun eigen geschiedenis?

b. de tweede weg is de deugdenleer met generieke, en ook specifieke, christelijke deugden als naastenliefde. De cultureel-educatieve taak raakt aan morele educatie. De WRR wijst in zijn rapport *Waarden, normen en de last van het gedrag* (2003) erop dat wil zoiets als burgerschap tot gelding kunnen komen, daarvoor deugden nodig zijn, en dan niet zozeer de vier grote deugden, rechtvaardigheid, gematigdheid, moed en verstandigheid, maar de kleine deugden. 'Willen de grote waarden van de rechtsstaat, zoals vrijheid, gelijkheid en vertrouwen, voor een langere duur veiliggesteld worden, dan dient de samenleving de kleine deugden te bevorderen, zoals waarheidsgetrouwheid, empathie en sympathie voor anderen, respect voor de mening van anderen en de bereidheid tot het corrigeren en laten corrigeren van de eigen oordeelsvorming' (WRR, p. 166).

In deze kleine deugden komt een eigentijds burgerschap naar voren, dat aan belang wint naarmate een samenleving pluriformer geworden is.

c. de derde weg is die van een soort competentie om een normatief, levensbeschouwelijk gesprek met iemand te kunnen voeren. Mogen we in een pluriforme samenleving niet van elke jongere verwachten dat hij of zij een dergelijk gesprek kan voeren? Dat geldt uiteraard binnen een bepaalde richting, maar zeker zo belangrijk is het gesprek met anderen, met een moslim, met een hindoe, met een vrijgemaakt gereformeerde, met een humanist. En als we dit van leerlingen en studenten vragen kunnen we dat dan ook van leraren vragen? Zou elke (?) leraar een dergelijke competentie moeten hebben om in de normatieve ruimte adequaat te kunnen opereren?

d. de vierde weg tenslotte is die van een uitdrukkelijk onderwijs in inhoudelijke zin van een levensbeschouwing, geloof of godsdienst in de context van een samenleving van elkaar accepterende minderheden.

3. TOT SLOT

Wat regeert ons leerplan? Welke principes bepalen wat we onder het feitelijke leerplan zijn gaan verstaan? Dit 'onderliggend' leerplan is geen leerplan in de eigenlijke zin van het woord, maar eerder een geheel van onderling verbonden uitgangspunten die het feitelijke curriculum sturen. Er zijn drie leerplaninrichtingsprincipes aangegeven, daarmee is geen uitputtende behandeling van alle principes beoogd. De componenten hangen onderling samen en daarom kunnen we spreken van een geheel aan leerplaninrichtingsprincipes. We zien op elk van de drie componenten, te weten kennisinstrumentalisering, individualisering en neutraliteit, herzieningen en kunnen proberen deze niet als een reactie te blijven opvatten maar ze op een nieuwe toekomstgerichte manier te formuleren.

LITERATUUR

- Beck, Ulrich and Elisabeth Beck-Gernsheim (2002). *Individualization: institutionalized individualism and its social and political consequences*. London: Thousand Oaks.
- Beck, Ulrich (1992). *Risk Society: Towards a New Modernity*. London: Sage.
- de Beer, Paul en Jola Jakson, Lofzang op het individualisme, *NRC-Handelsblad*, 28 september 2002.
- Bevers, Ton (2005). *Canon en kunstvakken. Vergelijkend onderzoek eindexamenopgaven muziek en beeldende kunsten in vier Europese landen*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Gabriël van den Brink (2004). *Schets van een beschavingsoffensief. Over normen, normaliteit en normalisatie in Nederland*. Amsterdam: AUP.
- Gabriël van den Brink, Thijs Jansen & Dorien Pessers (red.) (2005). *Beroepszeer. Waarom Nederland niet goed werkt*. Amsterdam: Boom.
- Cohen, Job (2002). *Vreemden*. Cleveringa-lezing, 26 november 2002 (Universiteit Leiden).
- Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming (2001). *Verleden, heden en toekomst*.
- Kennedy, James (1999). *Nieuw Babylon in aanbouw: Nederland in de jaren zestig*. Amsterdam: Boom.
- Kennedy, James (2003). Crisis en vernieuwing. In: *Verslag van de eerste Rob-lezing*. Den Haag: Raad voor Openbaar Bestuur. pp. 11-26.
- Kennedy, James. De curieuze hang naar nieuwe dogma's. *NRC-Handelsblad*, 27 april 2005.
- Meyer, John W. (2006). World Models, National Curricula, and the Centrality of the individual. In: Aaron Benavot and Cecilia Braslavsky (eds). *School knowledge in comparative and historical perspective. Changing curricula in Primary and Secondary Education*. Hong Kong. pp. 259-271.
- Sennett, Richard (2006). *The Culture of the New Capitalism*. New Haven: Yale University Press.

- Oostdam, R., Peetsma, T., Derriks, M., & Van Gelderen, A. (2006). *Leren van het nieuwe leren: casestudies in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Velden, van der R. K. W. (2006). *Generiek of specifiek opleiden?* Inaugurele rede Universiteit Maastricht.
- Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR) (2003). *Waarden, normen en de last van het gedrag*. Amsterdam: AUP.
- Wieringen, Fons van (2005). De opvoedende universiteit. In: Sjoerd Karsten en Peter Slegers (red.). *Onderwijs en ongelijkheid: grenzen aan de maakbaarheid?* Antwerpen-Apeldoorn: Garant, p. 109-124.
- Wubbels, Th, G. van der Werf, R.J. Simons, L. Stevens. T. de Jong (2006). Het nieuwe leren. In: *Pedagogische Studiën*, 83 (nr. 1), 74-99.