

Boekbesprekingen

Jan Masschelein (Red.) (2019). *Dat is pedagogiek. Actuele kwesties en sleutelteksten uit de westerse pedagogische traditie van de 20^{ste} eeuw*. Leuven: Universitaire Pers Leuven. ISBN 9789462701496, 530 blz., €60,00.

Siebren Miedema

Voor mij ligt een vuistdik en mooi uitgegeven, gebonden boek. Uit het Woord vooraf van Marc Depaepe wordt duidelijk dat deze bloemlezing de laatste en vijftigste publicatie is van de reeks *Studia Paedagogica*. Omdat de overkoepelende Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen van de Universiteit Leuven sedert 2011 qua organisatie veranderd is, is het zijns inziens goed dat duidelijk wordt wat pedagogiek binnen de nieuw gevormde onderzoekscentra kan betekenen.

Met de provocerende titel *Dat is pedagogiek* maken de eindredacteur en de meewerkende ploeg redacteurs duidelijk dat anno 2019 het noodzakelijk is om weer eens klip en klaar duidelijk te maken wat pedagogiek nu eigenlijk is. En dan niet alleen binnen de Leuvense universiteit. In de geparafraseerde woorden van de eindredacteur gaat het om het volgende: Wat is de betekenis en het belang van pedagogisch denken en handelen in het licht van grondige veranderingen in pedagogische praktijken en instituties als school, gezin, de universiteit, in de zorg en het jeugd- en volwassenenwerk, binnen de context van nationale, Europese en mondiale politiek en beleidsvoering en verbonden met veranderende sociaaleconomische en sociaal-culturele condities, andere visies op kennis, de inzet van media en de kwestie van migratie en technische en wetenschappelijke ontwikkelingen? Hoe verhoudt een in rapport met de tijd gebrachte pedagogiek zich hier zowel praktisch als theoretisch mee? De keur aan teksten uit de westerse pedagogische traditie die hier gebundeld is en zich richt op acht kwesties, mag – als een basis- of naslagwerk, een kleine handbibliotheek – de student pedagogiek, de pedagogische professional en de pedagogische wetenschapper daarbij ten dienste staan. Tot zover het doel van deze anthologie.

Het boek is opgebouwd uit acht delen waarin telkens één van de acht kwesties in vier, vijf, of zes teksten aan de orde gesteld wordt. De kwesties zijn de volgende: emancipatie (of de inzet van opvoeding, vorming en onderwijs), gelijkwaardigheid (of de aard van de pedagogische verhoudingen), curriculum (de inhoud en vormgeving van curricula), democratisering (verbonden met gelijke kansen), institutionalisering (de betekenis van instellingen), professionalisering van het pedagogisch milieu, vormbaarheid (opvoedbaarheid/leerbaarheid) en de pedagogiek zelf als wetenschap, als discipline, als manier van denken. Elke kwestie wordt beknopt geïntroduceerd en er wordt een link gelegd met de actualiteit. Zo wordt bij voorbeeld bij emancipatie de verbinding gelegd met de toenomen pluralisering van de samenleving, een ethnocentrische visie op integratie door middel van opvoeding, vorming en onderwijs, de opvattingen over inburgering die een rol spelen, en de relatie van behoud en vernieuwing van structuren, heersende relatievormen, betekenisgevingen en situatiedefinities. Het gaat kortom om behoud en verandering van traditie. De gekozen teksten worden voorts kort toegelicht. Aan het begin van de teksten zelf staat een korte biografie van de auteur en wordt bibliografische informatie verschaft over de gekozen tekst. De inleidingen bij elke kwestie en de korte toelichting bij de gekozen teksten alsook de biografieën en bibliografische informatie zijn weliswaar doorgaans nogal beknopt, maar wel glashelder.

Ik ben aan de lectuur van deze dikke pil begonnen met in mijn achterhoofd onder andere de kennis van verschillende eerdere publicaties waar ik ook als redacteur of hoofdstukschrijver soms ook samen met anderen bij betrokken was. Die heb ik er ook maar weer eens bij gepakt. Om te beginnen *Opvoeding zoals het is* (2de druk, 1995), *De pedagogiek terug naar school* (1995), *Pedagogiek in meervoud* (5de druk, 1997), *Vormende lerarenopleidingen* (1998), *Grondslagen van de wetenschappelijke pedagogiek* (2001), *Pedagogisch opleiden. De pedagogische taak van de lerarenopleidingen* (2004). Daarnaast heb ik bijna 40 jaar college gegeven over de pedagogiek, zeg maar in het voetspoor van Dewey, Kohnstamm, Langeveld, Kalfki en Mollenhauer tot Lyotard, Foucault en Derrida.

De meeste van de geselecteerde teksten, die overigens nu allemaal in het Nederlands worden aangeboden, kende ik al en heb die niet zelden ook gebruikt in mijn artikelen en colleges of werkgroepen. Voor mij was het een feest der herkenning, waarbij ik niet zelden ook de teksten opzocht in mijn eigen bibliotheek en vaak weer uren met die tekst en omringende tekstgedeelten in de weer was. Het zijn stuk voor stuk klassieke teksten en ieder voor zich zijn ze van buitengewoon belang geweest in debatten in de 20ste

eeuw. Debatten overigens, die niet zelden in tamelijk gescheiden wetenschappelijke en maatschappelijke nissen plaatsvonden.

De centrale vraag die ik mij bij dit boek gesteld heb is de volgende: Zou ik dit boek gebruiken op colleges over pedagogische wetenschappen, bijvoorbeeld in BA-3 of MA-programma's of voor PhD-cursussen waar ook de pedagogiek aan de orde mag komen? Ik denk het niet en wel om de volgende redenen. Er is geen inhoudelijk substantiële inleiding en uitleiding op het hele boek of sprake van tussentijdse excursies waarin de lezer weer even een routemap voorgeschoteld krijgt als heuristische hulpbron. Is er een of zijn er meerdere rode draden door het boek heen te trekken, waardoor de lezer beseft van en zicht krijgt op plaats, context en het complex van interrelaties (interplexiteit)? Daarnaast vereisen sommige teksten een dermate fundamentele kennis van de theoretisch-pedagogische en/of filosofische achtergronden van een auteur, waardoor die teksten mijns inziens niet toegankelijk genoeg zijn voor studenten. De tekst van Klaus Mollenhauer uit 1972 *Theorieën over het opvoedingsproces* bijvoorbeeld veronderstelt over het onderwerp pedagogisch-communicatief handelen behoorlijk wat kennis van hetgeen door Habermas, Apel, Lorenzer en Luhmann dienaangaande te berde is gebracht. Sowieso veronderstelt het gebruik van dit boek docenten die zeer goed zijn ingevoerd in de achtergronden van de teksten van de gekozen auteurs en die ook zelf daarbij de nodige dwarsverbanden kunnen leggen tussen de teksten uit verschillende kwesties.

De goede docenten niet te na gesproken, heb ik hier een tamelijk hard hoofd in. Dat heeft alles te maken met de stand van de academische pedagogiek en met de inhoud en inbreng van de pedagogiek in de lerarenopleidingen. In 1998 en 2004 hebben we in een nauw samenwerkingsverband van VELON en NVO de vormende en dus de pedagogische taak van de lerarenopleidingen theoretisch en praktisch diepgaand aan de orde gesteld. Lerarenopleiders hebben daarbij ook verschillende en verscheiden praktijksituaties en voorbeelden van 'good practices' in het licht gesteld, maar daarbij ook onverbloemd duidelijk laten zien waar het schuurt en knarst in instituten en organisaties. Ik zeg denk ik niet te veel als ik de stelling verdedig dat deze bijdragen dood op de mat gevallen zijn.

Rond 2010 hebben senatoren uit de Nederlandse Eerste Kamer de minister van onderwijs gevraagd om het vormingsaspect van het onderwijs weer nadrukkelijk aandacht te geven. Een projectgroep van de Onderwijsraad kreeg daartoe de opdracht. Daarna is geleidelijk de term 'vorming', 'Bildung' en persoonsvorming gigantisch gaan rondzingen. Het gevaar van modisch gebruik van deze termen is dan niet denkbeeldig. Er kan lippendienst bewezen worden aan deze kernbegrippen uit het pedagogisch denken

en doen van de 20ste en 21ste eeuw, maar uit ook de eeuwen daarvoor. Reductionistische en onderwijstechnologische visies en benaderingen zijn niet op slag verdwenen door het aanroepen van deze termen of door het bijna instrumentalistisch hanteren van Gert Biesta's triade van kwalificatie, socialisatie en subjectificatie.

De in dit boek bijeengebrachte teksten maken alle deel uit van die weerbarstige spanning tussen pedagogisch en anti- of a-pedagogisch denken en doen. Het feit alleen al dat ze opgediept moeten worden kan inderdaad als een teken aan de wand gezien worden. Vanuit dat perspectief is het moedig van de eindredacteur en diens co-redacteuren om deze bundel te laten verschijnen. Maar zal daarmee het pedagogisch denken en doen een impuls krijgen en zal de doorwerking daarvan bekliven of zal deze bundel slechts een boek voor de pedagogische fijnproevers worden en voor het overige, net als de NVO en VELON bundels, dood op de mat vallen?

Enkele slotopmerkingen tenslotte over de laatste kwestie die in het boek wordt aangesneden: de pedagogiek. Deze kwestie wordt het meest uitgebreid ingeleid, namelijk elf pagina's, door de drie Vlaamse collegae, Wildemeersch, Kelchtermans en Ghesquière. Kort worden enkele kernthema's in het debat over het wetenschappelijk karakter van de pedagogiek genoemd. De volgende thema's worden kort aangestipt: de normativiteit dan wel descriptiviteit van de pedagogiek, de pedagogiek als begrijpende en/of verklarende en/of interventiewetenschap en hiermee samenhangend de pedagogiek als empirisch-analytische- of hermeneutisch-geesteswetenschappelijke wetenschap. Er zijn teksten gekozen uit de subdisciplines 'die het dichtst bij de opleiding en het praktijkveld gesitueerd zijn' (p. 473) en op wier gebieden de collegae respectievelijk ook werkzaam zijn, te weten: de onderwijskunde, de orthopedagogiek en de sociale pedagogiek. Van elk wordt een historisch-systematische schets gegeven waarbij ook de genoemde thema's weer terugkomen, maar nu subdisciplinair toegespitst.

Dit deel van het boek vind ik ronduit teleurstellend. Mede op basis van grondige kennis en inbreng van de inhoud van bijvoorbeeld de theoretisch-pedagogisch en wetenschapsfilosofisch georiënteerde boeken als *Pedagogiek in Meervoud* en *Grondslagen van de wetenschappelijke pedagogiek*, had hier een diepgaand en boeiend slotdeel kunnen ontstaan. Maar de gekozen insteek zou dan algemeen-pedagogisch of theoretisch-pedagogisch dienen te zijn met daarbij goed gekozen teksten, bijvoorbeeld een meer uitgebreide tekst van Philippe Meirieu over de pedagogiek als pedagogische doctrine, van Wolfgang Klafki over diens concept van een kritisch-constructieve opvoedingswetenschap, en van Paul Hirst over Educational Theory.

Over de auteur

Siebrén Miedema is als emeritus hoogleraar Algemene Pedagogiek verbonden aan de Faculteit Gedrags- en Bewegingswetenschappen en als emeritus hoogleraar Godsdienstpedagogiek aan de Faculteit Religie en Theologie van de Vrije Universiteit Amsterdam.

Correspondentieadres: s.miedema@vu.nl

Jürgen Kaube. *Ist die Schule zu blöd für unsere Kinder?* Berlin: Rowohlt, 2019. ISBN 9783737100533, 336 blz., € 22.

Raf Vanderstraeten

Midden de jaren 1970 werkte de Duitse socioloog Niklas Luhmann aan een boek over de functie van opvoeding. Het manuscript werd onvoltooid afgebroken, wellicht omdat Luhmann, naar eigen aanvoelen, onvoldoende greep kon krijgen op de vele relevante literatuur over de sociale aspecten van opvoeding en onderwijs. Tezamen met Karl Eberhard Schorr werkte Luhmann naderhand wel aan een 'plan B'. In 1979 publiceerden beide het boek *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*; het werd in 1988, voorzien van een nieuw nawoord, nog eens herdrukt en is nog steeds in omloop. Vertrekkend van de idee van sociale differentiatie is het boek in sterke mate een kritiek op de wijze waarop pedagogische tradities over de functie van opvoeding reflecteren.

Het boek dat Jürgen Kaube thans, 40 jaar later, publiceert, is qua inspiratie verwant aan het werk van Luhmann en Schorr. Kaube's boek is geschreven voor een groot publiek; Kaube zelf is één van de hoofdredacteuren van de *Frankfurter Allgemeine Zeitung* en auteur van een aantal bestsellers. Maar Kaube is goed vertrouwd met de systeemtheorie van Luhmann en gebruikt die inzichten, net als Luhmann en Schorr, om een kritisch licht te werken op gangbare pedagogische denkkaders. Met name de Duitse 'reformpedagogiek' wordt door Kaube vaak geïviseerd, omdat die denktraditie scholen en leerkrachten voortdurend belast met nieuwe opdrachten, die noch realistisch noch zinvol zijn binnen de bestaande maatschappelijke structuren. Verwijzend naar de vernieuwingsdwang, waarmee Duitse (maar niet alleen Duitse) scholen al decennialang geconfronteerd worden, recent onder andere als gevolg van PISA-tests en andere internationale vergelijkingen en hiërarchieën, volgt de grappige anekdote, dat hij gehoord heeft

van iemand die zijn/haar hond 'Reform' genoemd heeft, omdat geen enkele andere roepnaam meer angst zou inboezemen (p. 25). Tegelijk heeft Kaube veel sympathie voor een school, die zich richt op haar kerntaak, kinderen leren denken.

Net zomin als met de reformpedagogiek heeft Kaube veel op met sociologisch geïnspireerde visies, die de school vooral als een instrument ter bevordering van sociale gelijkheid willen inzetten. Vermits op zoveel verschillende vlakken ongelijkheid vast te stellen valt, kan van het onderwijs nagenoeg alles verlangd worden. Geen enkele maatschappelijke verandering kan dan onbeantwoord blijven; scholen moeten alle talenten ontplooien, investeren in onze toekomst, voorbereiden op de nieuwe digitale tijd, nieuwkomers maatschappelijk integreren, ieders carrière- of tewerkstellingskansen maximaal stimuleren, enz. Over dergelijke pedagogische opdrachten lijkt er maatschappelijk of politiek weinig betwisting, maar betwisting en onduidelijkheid is er wel over de vraag hoe zulke opdrachten dan in scholen concreet vervuld moeten worden. Met een grote hoeveelheid aan data uit empirisch onderzoek relativeert Kaube in sterke mate de maatschappelijke macht van het onderwijs. Vermits de toekomst, zowel voor de maatschappij als voor individuen, in grote mate onbekend is, valt ook met 'nuttig' onderwijs niet voor te bereiden op de toekomst. Het standpunt dat Kaube voortdurend verdedigt, is dat scholen zo'n extra opdrachten best overboord gooien.

Het boek bestaat uit veertien hoofdstukken, die relatief los met elkaar verbonden zijn, en ook niet altijd even systematisch opgebouwd zijn. Feitelijk bestaat het boek wel uit drie delen. De eerste hoofdstukken schetsen de vele verwachtingen waarmee het onderwijs thans geconfronteerd wordt, alsook de structuurhervormingen waaronder het Duitse onderwijs de laatste decennia te lijden heeft, onder andere als gevolg van de politieke reactie op de 'bescheiden' resultaten van Duitse leerlingen in de internationale PISA-tests. Ook bij Kaube overheerst een pessimistische visie op de kwaliteit van het (Duitse) onderwijs – al is zijn visie minder een gevolg van de tegenvallende testresultaten van Duitse leerlingen, als wel van de pedagogische verwaarlozing van vaardigheden, die ten grondslag liggen aan sociale interactie: kunnen lezen, schrijven en rekenen en kunnen denken. Kaube pleit voor meer opvoeding dankzij het onderwijs (en dus ook voor meer opvoeding in de plaats van het huidige onderwijs, dat een te grote variëteit aan thema's op het programma heeft staan). Scholen moeten niet meer taken opnemen, op meer maatschappelijke verwachtingen reageren, maar zelf duidelijker afbakenen hoe jongeren op een zinvol maatschappelijk leven kunnen voorbereid worden.

Het middendeel van dit boek omvat een aantal hoofdstukken, die de voor- en nadelen van een aantal concretere praktijken in het onderwijs betreffen, zoals de inhoud van examens (wat precies getoetst moet worden), de structuur van leerplannen (welke basisvaardigheden voorrang moeten genieten), alsook het gevaar van de verlokkingen van digitalisering (of 'mediacompetenties' tot het takenpakket van scholen moeten behoren). Veel van wat op school geleerd wordt, wordt snel weer vergeten, wat voor Kaube telkens weer tot de vraag leidt welke leerstof en welke vorm van onderwijs blijvend of langdurig van betekenis kan zijn voor ieder individu en de maatschappij.

De laatste hoofdstukken van het boek tenslotte zijn gewijd aan de wijze waarop scholen geholpen kunnen worden om hun pedagogische kerntaak opnieuw op te nemen. Zo pleit Kaube onder andere voor een lerarenopleiding, die meer aandacht besteed aan didactiek en retoriek (zoals het vroeger genoemd werd), en dus aan het presenteren van leerinhouden op een manier die de inhouden zelf tot hun recht doen komen, maar kinderen ook boeit en tot denken aanzet. Hier belicht Kaube tevens de verhouding tussen gezin en school en pleit hij voor meer ondersteuning door de ouders van het pedagogisch project van de school. Zonder brede en sterke ondersteuning blijft de school teveel de plaats waar jongeren naartoe moeten en hun vrienden kunnen treffen.

Ist die Schule zu blöd für unsere Kinder? is het boek van een invloedrijk journalist, die gewend is om de vinger aan de pols van de actualiteit te houden. Maar het is tegelijkertijd ook het boek van een sociologisch geschoold 'onderwijsexpert', die in staat is om veel materiaal te verzamelen en zinvol te analyseren. Het denkkader van waaruit hij dit doet, is, hoewel meestal impliciet, in sterke mate op dat van Luhmann gebaseerd. In zijn geheel heeft dit boek minder (of: een andere) structuur dan van een wetenschappelijke publicatie doorgaans verwacht wordt. Het regime, waarmee een journalist dagelijks geconfronteerd wordt, speelt hier zeker een belangrijke rol. Maar toch zet dit boek meer tot denken aan dan menige andere wetenschappelijke studie, die de voorbije decennia vanuit de onderwijssociologie gepresenteerd is. De analyses van de bestaande situatie en de voorstellen tot herbronning lijken op het eerste zicht conservatief van aard, maar niets is minder waar. Zeker in de details en de concrete suggesties is dit boek verrassend rijk aan innovatieve ideeën. Verwacht kan worden dat dit boek een ruim lezerspubliek zal bereiken; interessant wordt dan de vraag op welke manier het boek gedurende de volgende jaren onderwijspolitiek effect zal hebben.

Over de auteur

Raf Vanderstraeten leidt het Center for Social Theory aan de Universiteit Gent.

Correspondentieadres: Raf.Vanderstraeten@UGent.be

Piet de Rooy. *Een geschiedenis van het onderwijs in Nederland*. Amsterdam: Wereldbibliotheek, 2018. ISBN 978 90 284 27280, 249 blz., € 23,99.

Wouter Pols

Onderwijs is een historisch-culturele, geïnstitutionaliseerde praktijk, of beter: bestaat uit een veelheid van zulke praktijken. Sinds de jaren zestig van de vorige eeuw hebben de sociale wetenschappen met hun 'wil om te weten' zich in groten getale op die praktijken gestort. We weten sindsdien veel meer over het onderwijs dan daarvoor, over de kinderen en jongeren die haar bezoeken, over hun ouders, maar bovenal wat de effecten van het onderwijs zijn en wat – volgens de wetenschap – wel en niet 'werkt'. Maar met al die kennis in het hoofd hebben we nog geen zicht op het geheel, op de samenhang tussen de verschillende onderwijspraktijken, en evenmin op de samenhang met het grotere maatschappelijk verband waarbinnen die praktijken plaatsvinden.

De sociologie kan dat zicht op die samenhang geven, maar dan missen we toch wat: de 'wording' van het onderwijs. Willen we daar zicht op krijgen, dan zullen we moeten 'overstappen' naar de geesteswetenschappen; die gaan niet over hoe dingen 'werken', maar over de zin en de betekenis van de dingen die gebeuren en de ervaringen die mensen daarbij opdoen. De geschiedenis onderzoekt de zin en de betekenis van de dingen die in het verleden gebeurd zijn. Binnen de studie van de pedagogiek nam de historische pedagogiek, later de geschiedenis van opvoeding en onderwijs een belangrijke plaats in. Dat is nu minder het geval. Desalniettemin kennen we in ons land het handboek *Vijf eeuwen opvoeden in Nederland* onder redactie van Nelleke Bakker c.s. en verschijnen om de zoveel tijd historische studies over het onderwijs. *Een geschiedenis van het onderwijs in Nederland* van Piet de Rooy is er een van. Het verscheen vorig jaar.

De Rooij werkte in de jaren zeventig en tachtig van de vorige eeuw als docent bij de afdeling historische opvoedkunde van de Universiteit van Amsterdam (UvA). Aan dezelfde universiteit werd hij later als hoogleraar

aangesteld, met als laatste leeropdracht *Geschiedenis van Nederland*. Sinds 2009 is hij met emeritaat.

De Rooy noemt zijn boek *Een geschiedenis van het onderwijs*, niet *De geschiedenis*. Het boek is inderdaad De Rooy's persoonlijke kijk op de geschiedenis van het onderwijs in ons land, gekleurd door de ervaringen van zijn vader (die onderwijzer, later leraar op een huishoudschool en ten slotte kweekschoolleraar was), maar ook door zijn eigen ervaringen onder meer als medewerker bij opvoedkunde aan de UvA. Als geesteswetenschapper geeft De Rooy – gericht op de zin en de betekenis van wat in het verleden gebeurd is – een interpretatie, een interpretatie die beoogt zicht op het geheel te krijgen, zicht op de samenhang van het gebeuren binnen een groter maatschappelijk verband.

Het boek bestaat uit acht hoofdstukken. De eerste twee beschrijven de opkomst van het onderwijs, in de oudheid, de middeleeuwen en ten slotte het begin van de moderne tijd. Het lezen en schrijven stond daarbij centraal. De gecompliceerde vaardigheden van het lezen en schrijven verlangen een gerichte instructie, onderwijs dus. Dat betekent dat onderwijs instructeurs vraagt: onderwijzers. De Rooy laat zien dat van het begin af aan de positie van de leraar ambivalent is geweest: autonoom als het gaat om het lesgeven, maar afhankelijk van degenen die hem aanstellen en betalen. In de erop volgende hoofdstukken zoomt De Rooy in op de ontwikkelingen van het onderwijs in Nederland. In de Republiek tekende zich, zo laat hij zien, al de 'dubbelstructuur' af tussen lager en hoger onderwijs: de Nederduitse, lagere school voor de kinderen uit de lagere en middengroepen (met eventueel enkele jaren Franse school voor die uit de middengroepen) en thuisonderwijs, de Latijnse school en de universiteit voor hen uit de hogere groepen. Die 'dubbelstructuur' zou het Nederlandse onderwijs blijven bepalen. In dezelfde periode ontstond er een nieuwe – moderne – pedagogiek. Vooral aan het eind van de achttiende werd de stem van die pedagogiek steeds luider gehoord. De Rooy noemt haar 'de crisiswetenschap van de middenklasse' (p. 69).

De daaropvolgende zes hoofdstukken beschrijven de ontwikkeling in de negentiende en twintigste eeuw. Aan het begin van de negentiende eeuw – Nederland is dan al enkele jaren een eenheidsstaat – werd de eerste nationale onderwijswet van kracht. Er zouden nog vele volgen. In het nieuwe Nederland kreeg de lagere (klassikale!) school – daar ging de wet over – een nieuwe taak opgelegd: 'samenhang brengen in een zeer heterogene massa "burgers"' (p. 277). De nieuwe pedagogiek uit de achttiende eeuw had die wet voorbereid. Gaandeweg breidde het curriculum van de lagere school zich uit (hoewel lezen, schrijven, en rekenen de kern ervan zou blijven) en

dat zou ook gebeuren met de curricula van de nieuwe scholen voor voortgezet en beroepsopleiding die vanaf het midden van de negentiende en vooral in de twintigste eeuw per wet werden geregeld. Maar de 'dubbelstructuur' bleef. De Rooy beschrijft hoe in de tweede helft van de negentiende eeuw de schoolstrijd losbarstte als gevolg van de verlicht-christelijke school die de overheid en de aan haar gelieerde elites voorstonden en waartegen kerkelijke elites en hun achterban zich verzetten. Het zou uiteindelijk tot de vrijheid van onderwijs leiden zoals die in artikel 23 van de grondwet is vastgelegd, maar ook tot een 'verzuilde' school en een verzuilde samenleving ('verzuilde burgers').

Vanaf het midden van de twintigste eeuw kwam daar verandering in. 'Door leren' werd het motto. De oude negentiende- en begin twintigste-eeuwse school was een standenschool. De stand waartoe een kind behoorde bepaalde zijn toekomst; dat zou echter verdienste moeten zijn. En daarom moest het standenonderwijs doorbroken worden; dat beoogde de in 1968 ingevoerde Mammoetwet. Die maakte het 'doorstromen' gemakkelijker en dus ook 'door leren'. De nieuwe twintigste-eeuwse school wilde kansen bieden: gelijke kansen. En dat werd het nieuwe politieke motto. De Rooy wijst erop dat 'gelijke onderwijskansen' wel een venijnig bijproduct hadden: individualisering en een toenemende concurrentie tussen leerlingen (p. 229). De 'dubbelstructuur' van het Nederlands onderwijs die met de invoering van de Mammoetwet tot brede scholengemeenschappen en de brugklas had geleid, was aanvankelijk wat afgezwakt, maar kwam op het eind van de vorige eeuw, met de invoering van het vmbo, in al zijn scherpte weer terug.

De tijd van de 'gelijke kansen' was gepaard gegaan met een krachtige vernieuwingsbeweging. Die uitte zich in wetgeving (de Mammoetwet), maar bovenal in allerlei experimenten met nieuwe onderwijsvormen. Daarbij speelde aanvankelijk de pedagogiek, de door De Rooy genoemde 'crisiswetenschap', een cruciale rol. Dat had ze in de achttiende en begin negentiende eeuw bij de inrichting van de nieuwe klassikale, lagere school ook gedaan en dat deed ze eveneens aan het eind van de negentiende eeuw toen de Nieuwe-Schoolbeweging opkwam met bekende pedagogen als Ligthart, Montessori en Boeke die allen – hoe verschillend ook – het zelfvormend vermogen van kinderen benadrukten. Maar tijdens de vernieuwingen in de laatste kwart van de vorige eeuw namen de nieuw opkomende sociale wetenschappen de cruciale rol van 'crisiswetenschap' over, eerst de onderwijssociologie ('gelijke kansen') en niet veel later de onderwijs- en leerpsychologie. Met als gevolg dat de pedagogiek haar sleutelmacht verloor. De Rooij maakte dat als medewerker van de subfaculteit opvoedkunde zelf

mee (p. 205). De ‘oude’ pedagogiek had scholen niet alleen een brede en praktijknabije visie op het onderwijs verschaft, maar bovenal op de school als pedagogische gemeenschap. Dat viel nu weg (p. 263). Daarvoor in de plaats kwamen leerpsychologische gefundeerde aanpakken en methoden. Het onderwijs vertechniseerde en dat ging ten koste van de eigen inbreng van de leraar. Zijn professionele speelruimte nam af. Dit alles werd nog versterkt door een nieuwe, dit keer geen politieke (‘gelijke kansen’), maar economische visie op het onderwijs.

Aan het eind van de vorige eeuw ging men de school als ‘productiefactor’ opvatten (p. 235); de school werd in het kielzog ervan een ‘onderneming’ (p. 244). Gelijke kansen werden nog wel genoemd, maar de onderwijskwaliteit ging de boventoon voeren. Onderwijs moest effectief zijn. Het moest ‘werken’. En daarbij speelde de onderwijswetenschappen niet alleen een doorslaggevende rol, maar ook allerlei instanties en commerciële bureaus die wetenschappelijk gefundeerde aanpakken en methoden in het onderwijs gingen aanprijzen, maar ook gingen invoeren (‘implementeren’). De overheid had in de jaren negentig en in het begin van de nieuwe eeuw het onderwijs door de zogenoemde ‘lumpsum financiering’ ‘op afstand’ geplaatst met als gevolg dat rond de onderwijspraktijk zich naast een management- en implementatielaag, eveneens een dikke bestuurslaag (‘stalen ring’) ging vormen, maar ook dat alles wat er in het onderwijs gebeurde geregistreerd diende te worden. Men noemde dat ‘kwaliteitszorg’. De school werd, in de woorden van De Rooy, een ‘becijferde school’. Het leidde niet alleen tot een toenemende bureaucratisering, maar ook tot een – het werd al eerder genoemd – ernstige inperking van de professionele ruimte van de leraar.

Met deze beschrijving eindigt het boek. Desalniettemin is de boodschap van De Rooy's boek niet somber. Hij wijst op de ‘eigen grammatica’ van de school (p. 282). Het lukt de school om wat van buiten komt deels toch tegen te houden of op zijn minst te temperen. De school, zo stelt De Rooy, heeft een eigen interne pedagogisch kracht. En dat blijkt ook uit internationale rapporten. Hij citeert een OECD-rapport uit 2016 dat, ondanks alle punten waarop het Nederlandse onderwijs verbeterend zou moeten worden, schrijft: ‘The Dutch school system is one of the best in the OECD’ (p. 258).

De Rooy heeft een mooi boek geschreven. *Een geschiedenis van het onderwijs in Nederland* is een goed geschreven, zeer leesbaar boek. Het is ook een persoonlijk boek, niet alleen omdat De Rooy er zijn eigen ervaringen in verwerkt, maar ook omdat hij tot een persoonlijke interpretatie van de onderwijsgeschiedenis komt. Hij geeft er op een persoonlijke manier zin en betekenis aan. Daar kun je soms vraagtekens bij plaatsten, zeker als het

om de interpretatie van zijn persoonlijke ervaringen gaat. Maar over het algemeen geeft het boek een goed gedocumenteerde, samenhangende interpretatie van de onderwijsgeschiedenis in ons land. Voor hen die geïnteresseerd zijn in meer dan alleen maar wat in het onderwijs 'werkt', raad ik het boek van harte aan.

Over de auteur

Wouter Pols was tot zijn pensionering als docent-onderzoeker verbonden aan het kenniscentrum *Talentontwikkeling* van de Hogeschool Rotterdam. Correspondentieadres: wouterpols1@gmail.com