



DE PARADOX VAN DE EINDTERMEN

Raf Vanderstraeten

Eindtermen zijn minimumdoelstellingen die op bepaalde tijdstippen door de meerderheid van de leerlingen in een school zullen moeten bereikt worden. Ze geven zo aan welke kwaliteiten inzake kennis, inzicht, attitudes en vaardigheden men op dit moment in Vlaanderen essentieel acht om leerlingen voor te bereiden op hun latere beroepsleven en op 'de maatschappij'. "Een onderwijs dat door een gemeenschap in stand gehouden wordt, moet functioneren in die gemeenschap. In een democratische maatschappij moet er dan ook een bestendig streven aanwezig zijn om het onderwijs te laten inspelen op de doelstellingen van die maatschappij. Het onderwijs mag zich niet geïsoleerd opstellen ten overstaan van die maatschappij" aldus D.V.O.-directeur Standaert (1993, p.6). Met het vastleggen van eindtermen "zal dan duidelijk zijn wat de maatschappij precies verlangt van het onderwijs" (Het nieuwe minimum, 1993, p.5). Als de (discussies omtrent de) eindtermen zich inderdaad in die context situeren, kan men ook meer fundamenteel vragen hoe in het onderwijssysteem maatschappelijke verwachtingen aan bod *kunnen* komen. En waarom nu de Vlaamse Raad daarover beslissingsbevoegdheid krijgt. Precies die vragen neem ik hierna op; eerst schets ik evenwel kort hoe in het opvoedingssysteem doorgaans over de eigen maatschappelijke functie wordt geredeneerd.

I

De meeste opvoeders, leerkrachten en pedagogen erkennen en aanvaarden vandaag het maatschappelijke of sociale karakter van hun denken en doen. Klaarblijkelijk is opvoeding een proces dat *in* de maatschappij plaatsvindt. Zelfs voor het ontwerpen van een kunstwerk of een wetenschappelijke theorie wordt dat tegenwoordig niet meer betwist. Voor opvoeding lijkt het echter helemaal vanzelfsprekend, omdat opvoeding zelf op sociale interactie (bijv. tussen ouders en kinderen, leerkrachten en leerlingen) steunt. Toch geldt met betrekking tot het maatschappelijk karakter van opvoeding bij pedagogen ook duidelijk voorbehoud. Zo beschrijft en betreurt bijv. Willy Wielemans de mate waarin "opvoeding en onderwijs onder maatschappelijke druk" (1984) staan. En Martinus Langeveld, dé dominante figuur in de naoorlogse, Nederlandstalige pedagogiek, vindt dat opvoeding niet alleen een maatschappelijke

functie is, maar jongeren ook moet wapenen tegen de maatschappij: "Wat betekent het, wanneer wij 'opgevoed' zijn, om aan de dwangmatigheid, zelfs die van de geestelijke massaproductie uitgeleverd te worden? Wij moeten er immers tegen *opgewassen* zijn, wij moeten er iets tegenover kunnen stellen. Dat veronderstelt een school, die ... haar kinderen houvast, distantie en gevoel voor kwaliteit bijbrengt" (1967, p.155). Pedagogen formuleren aldus tegelijk reserves ten opzichte van 'maatschappelijke determinering' en appeleren graag aan de (reële of wenselijke) autonomie van het opvoedingsgebeuren. "L'école contre la société" om het scherp en met de titel van een socialistische studie van Jadot uit 1927 te stellen.

Als gevolg van die 'maatschappijkritische' opstelling zijn mijns inziens in de pedagogiek maatschappelijke verwachtingen ten opzichte van opvoeding en onderwijs nauwelijks accuraat gethematiseerd. De emancipatorische pedagogiek heeft het op diverse vlakken zonder sociologische reflectie gedaan. Het ideaal van de mondige burger - gemeten waaraan alle maatschappelijke verhoudingen onvolkomen zijn - is immers nog geen maatschappijtheorie (1). Het kan als kritisch criterium slechts een stuurloos heen en weer zwalpen tussen protest en berusting in beweging zetten (zie bijv. Lotens, 1985/86) (2).

De marxistisch georiënteerde correspondentietheorie lijkt, geheel omgekeerd, teveel maatschappij te onderstellen. Ze schrijft aan onderwijs een maatschappijbestendige reproductiefunctie toe, op grond van de vermeende correspondentie tussen de organisatie van leeractiviteiten in de school en deze van de arbeid in de economische productie-eenheden (competitief, hiërarchisch georganiseerd, aliënerend, werkend met extrinsieke motivatiebronnen, ...). Het geloof in de emanciperende kracht van opvoedend onderwijs geldt dan als een illusie, een ideologie die bestaande (wan-)verhoudingen versluiert en in stand houdt. Dergelijke analyse moet zich echter op z'n minst de vraag laten welgevalen welke pedagogische problemen opgelost kunnen worden indien men de rijken de crisis doet betalen, banken en fabrieken naast, prijzen van produkten wettelijk laat vastleggen, ... Geen van beide 'maatschappijkritische' visies (evenmin overigens als 'rechtse' visies) beschikt over een theorie die voldoet om in het opvoedingssysteem de maatschappelijke verwachtingen op begrip te brengen.

In plaats van deze platgetreden paden verder te bewandelen, lijkt het mij tegen de geschetste achtergrond zinvol om fundamentele vragen in verband met de verhouding tussen opvoeding en samenleving met andere theoretische middelen opnieuw op te nemen. Mijn uitgangspunt daarvoor zijn een aantal noties uit Luhmanns functioneel-structurele systeemtheorie.

II

Talcott Parsons structureel-functionalistische theorie beoogt sociale verandering in termen van toenemende differentiatie (en waardengeneralisering) te beschrijven. De theorie claimt dat diverse maatschappelijke sferen in de loop van de moderne tijd geleidelijk zelfstandiger en onafhankelijker worden. De mogelijkheid dat economische krachten andere sferen domineren is volgens Parsons verminderd. De politiek kan zichzelf organiseren, door eigen organisationele keuzes. Geloofsovertuigingen worden

toleranter omdat ze geen controle meer behouden over macht of over lidmaatschap van een sociale groep. De statusonzekerheid neemt anderzijds toe, omdat de verdeling van beloningen afhankelijk wordt van individuele prestaties, veel meer dan van een door geboorte of herkomst verworven recht. Conflicten duiken ook frequenter op, maar blijven beperkt vermits de maatschappelijke sferen geïsoleerder voortbestaan en dus onmiddellijke 'besmetting' moeilijker wordt.

Indien economie, gezin, wetenschap, godsdienst, politiek, recht, opvoeding e.d. in stijgende mate zelfstandige handelingssystemen worden kan men ook, zoals Luhmann, dat gegeven verbinden "met de (functionalistische) vraag naar de specifieke maatschappelijke bijdrage van elk autonoom handelingssysteem in toto. Modernisering is dan voor alles synoniem met het ontstaan van verzelfstandigde handelingssferen of zgn. subsystemen die zich elk op het vervullen van één maatschappelijke functie toelagen. Luhmann gewaagt daarom niet langer van structurele maar van functionele differentiatie" (Lacmans, 1992, p.25).

De overgang, in de 17de en 18de eeuw, naar een principe van functionele differentiatie heeft voor de processen van opvoeding en socialisatie die in een samenleving plaatsvinden verstrekkende relevantie. Deze gevolgen hangen samen met het feit dat nu in een apart systeem voor de andere systemen opgevoed wordt. In het eigen gezin kan een kind aanvankelijk nagenoeg zonder problemen en bruuske overgangen, naarmate het zijn actieradius en contractkring uitbreidt, in de samenleving ingroeien. De verplichte deelname aan onderwijs confronteert het daarentegen voor het eerst en plots met een niet meer langsheen het gezin 'dargestelde' samenleving. De school is echter als instelling van een functiesysteem geen representatieve doorsnede van het maatschappelijke leven: ze socialiseert enkel 'schools' en niet maatschappelijk. Dat het eerste contact met de extra-familiale samenleving precies deze en geen andere vorm aanneemt -denk bijv. aan het samenbrengen van leeftijdsgenoten in relatief grote groepen- moet fundamentele repercussies hebben voor de psychische resources van het maatschappelijke leven. Allicht is de interesse betreffende de maatschappelijke 'fitness' van leerplannen en leerdoelstellingen (eindtermen) vanuit dit ontstane socialisatorische onevenwicht te verklaren. Historisch kan men alleszins vaststellen dat pas omstreeks het midden van de 18de eeuw, dus nadat andere maatschappelijke deelsystemen -namelijk systemen voor politiek, economie, godsdienst en ook ten dele reeds voor wetenschap- zich aan de hand van specifieke functies sterker verzelfstandigden en de samenleving als geheel zich sterker met functionele differentiatie inliet, ook de perspectieven voor opvoeding veranderden. Pas vanaf dan treedt de maatschappij-betrokkenheid van opvoeding op de voorgrond (3) en breidt aansluitend het opvoedingsbegrip zich uit tot (het geheel van) alle invloeden die de mens op het leven in de maatschappij voorbereiden (4). De hiermee opgeworpen problemen voor een historische en sociologische studie van opvoeding en onderwijs moet ik hierna evenwel terzijde laten. Mij gaat het er enkel om differentiatietheoretische inzichten toe te spitsen op en vruchtbaar te maken voor een duiding van de Vlaamse eindtermen.

Een verdere stap zet men indien men de vraag poogt te beantwoorden hoe functiesystemen zich verzelfstandigen en een eigen perspectief (op zichzelf, op de andere functiesystemen, op de maatschappij) ontwikkelen. Luhmann meent dat deze subsystemen zich middels bepaalde communicatievormen zelfreferentieel gesloten of

autopoietisch kunnen produceren. Door alles in het perspectief van een specifieke code te zien construeren zij sociale realiteiten sui generis (5). Zo maakt men bijv. in het godsdienstsysteem intern een onderscheid tussen religieuzen en leken of tussen de sabbat en de gewone weekdays, en vergeet dan bij het observeren van de wereld dat die onderscheidingen door het eigen systeem werden voorgegeven (6). En net zo komen maatschappelijke problemen op school "slechts aan de orde in 'vertaalde' vorm, namelijk als leerstof. Dat betekent dat weliswaar alles tot onderwerp kan worden gemaakt, maar dat dit uitsluitend in de gestalte van een leerthema kan geschieden" (Tenorth, 1992, p.32).

De consequenties van deze zelfreferentiële geslotenheid - "couplage par clôture" in de terminologie van F. Varela (1983)- reiken ver. Leerthema's en canon of leerplan zijn namelijk volgens eigen didactische regels opgebouwd die ook aan de overdracht van maatschappelijk nuttige kennis worden opgelegd. Aanvankelijk (7) kan men nog geloven dat aan de didactiek enkel een instrumentele functie toekomt en dat het haar taak is de methoden te ontwikkelen waarmee de leerlingen met 'waarheden' vertrouwd kunnen worden gemaakt (8). In de loop van de 19de eeuw wordt echter duidelijk (tenminste terugblikkend vanuit een actueel perspectief) dat dat niet alles is. Er bestaan reeds niet-Euklidische meetkundes, maar in de school beperkt men zich tot Euklides. Atomen worden (ook nu nog) als kleine bolletjes of kogeltjes gevisualiseerd. Bovenal creëert het opvoedingssysteem voor zichzelf echter 'klassieken' (zoals de literatuurlijsten), waaraan het klassikaal onderwijs zich dan kan oriënteren. Er ontstaat met andere woorden, samenvattend gesteld, een voortdurende 'pedagogisering' van de kennis (Bachelard). Maatschappelijke verwachtingen kunnen daardoor niet als dusdanig, maar enkel in een *vooraf* reeds gepedagogiseerde vorm aan bod komen op school. Ook eindtermen ontsnappen niet aan die logica. De consequenties daarvan lijken mij echter in de huidige discussie grotendeels over het hoofd te worden gezien.

III

Als er op school een voortdurende pedagogisering van kennis ontstaat blijft nog de vraag waarom het opvoedingssysteem niet zelf tot het invoeren van bepaalde leerstof kan beslissen, maar daartoe in het geval van de eindtermen politieke tussenkomst via de Vlaamse Raad behoeft. Om welke redenen en met welke consequenties worden pedagogische beslissingen naar de politiek geëxporteerd?

Sedert opvoeding in de vorm van een georganiseerde interactie ('opvoedend onderwijs') verloopt, is het opvoedingssysteem van de overheid afhankelijk, tenminste voorzover die overheid (nationaal, maar ook provinciaal en gemeentelijk) organisatorische maatregelen oplegt en financiering voorziet (9). In de 19de eeuw is na de vorming van de Belgische staat deze invloed teruggedrongen tot formele reglementering, terwijl aan de andere kant vormingsinhouden ten dele uit de vanzelfsprekendheden van de klassieke canon (en de catechismus) en ten dele uit beroepseisen bleven resulteren. In de 20ste eeuw is die situatie grondig veranderd. Enerzijds is het proces van kennisproductie (en van maatschappelijk nuttige kennis) dusdanig versneld dat de selectie van leerstof nu op alle onderwijsniveaus op een meer permanente en systematische wijze moet gebeuren (10). Anderzijds zijn, in het zog

van de democratisering van het politieke systeem, andere politieke organisaties naast de staat opgedoken, zoals politieke partijen en belangenverenigingen van uiteenlopend pluimage (bijv. leerkrachtenbonden !). De concurrentie om politieke invloed wordt daarmee geïnstitutionaliseerd (dat betekent: niet meer primair een probleem van 'factions', 'Camarillas', persoonlijke connecties). Beide veranderingen hebben gevolgen voor de verhouding van het opvoedingssysteem en het politiek systeem. Ze hebben onder meer als consequentie dat, voor externe observatoren van het eindtermen-thema tenminste, die verhouding in het opvoedingssysteem als paradoxie verschijnt.

Hoezo paradoxie? De paradox bestaat erin dat het opvoedingssysteem enerzijds aan zelfbepaling veel waarde hecht (en bijv. insisteert op de bijzonderheid van het vormingsideaal of van opvoedend onderwijs), maar anderzijds van de politiek beslissingen verwacht waarmee problemen inzake interne organisatie, verdeling van de middelen, het relatieve gewicht van vakken of leergebieden, ... op een collectief-verplichtende wijze worden beslecht, of dat in deze context al getroffen beslissingen worden gewijzigd. De politieke activiteit van leraarsbonden beperkt zich immers geenszins tot verloningseisen. Ze betreft ook vragen in verband met de 'programmering' (Luhmann) van het opvoedingssysteem, in verband met organisatie en zelfs recrutering van het personeel in het Departement Onderwijs. Maar wie beslissingen verwacht en verkrijgt, maakt er zichzelf ook van afhankelijk!

In wat andere woorden: het opvoedingssysteem verlangt autonomie van de politiek. Het kan echter de eigen controversen niet zelf politiek, dat wil zeggen niet zelf in de vorm van een collectieve verbintenis oplossen. Ook door de zelfgecreëerde 'verschuiving' van problemen in innovatieprojecten maakt het opvoedingssysteem zich van de politiek afhankelijk, want het kan in het eigen systeem niet zelf (meerderheid-minderheid?) tot die innovaties beslissen (zie Luhmann & Schorr, 1988). De hele historie van het V.S.O. heeft dat op een bijzonder pijnlijke wijze duidelijk gemaakt. Pedagogen verlangen gaarne zowel meer democratie als emancipatie van de politieke macht, alsof democratie als onafhankelijkheid van de politieke beslissingsmacht te begrijpen valt en het meerderheidsprincipe in het politieke systeem door een 'vernünftige' consensus in eigen huis kan vervangen worden.

De vorm waarin de eenheid van het onderscheid systeem/omgeving als paradox wordt gethematiseerd hangt overigens (ook hier) af van de mogelijkheden die paradox op te heffen en aldus als paradox onzichtbaar te maken. De reddingsformule luidt: relatieve autonomie. Er ontstaat een *modus vivendi*, een historisch en ook veranderbaar compromis met betrekking tot de vraag welke problemen een politieke oplossing nodig hebben en welke niet gepolitiseerd kunnen worden. En dat compromis wordt niet op zijn minst gedragen en gewijzigd door het netwerk van het pedagogisch establishment zelf, dat tot in de overheidsadministratie en de politieke partijen en studiediensten reikt, en hier kan definiëren wat 'relatieve autonomie' betekent. Maatschappelijke verwachtingen kunnen nu voorlopig (voor hoelang?) in de vorm van eindtermen door de politiek worden gedecreteerd.

VOETNOTEN

- (1) Een kritiek, zo zou men ietwat geforceerd kunnen stellen, voldoet enkel aan sociologische criteria als ook de verwachtingen, waardoor ze zich laat leiden, door een sociologische theorie worden gecontroleerd. Het volstaat niet om van normatieve ideeën, a priori's of ideaaltypen uit te gaan, vermits deze de realiteit toch altijd in het deficit plaatsen. Een vaststelling omtrent het ontoereikend-zijn van bestaande inrichtingen of handelingspatronen kan dan gemakkelijk gemaakt worden, maar blijft als vaststelling zonder gevolg. Men kan ze noch ter verklaring, noch ter verandering van de realiteit benutten (vgl. Vanderstraeten, 1994c, p.160 e.v.).
- (2) Vergelijk ook deze zinsnede uit de Startintenties van de Dienst voor Onderwijs-ontwikkeling: "Bij het legitimeren van eindtermen zal deze arbitragezaak zich vaak bewegen tussen een kritisch-creatieve integratie in de maatschappij enerzijds, en het nastreven van beroepskwalificaties anderzijds" (Standaert, 1993, p.7).
- (3) "Am wichtigsten in all diesen unzähligen Schriften über die Erziehung", zo meent Eugenio Garin i.v.m. de 18de eeuw, "ist die Verlagerung der Diskussion von den Einzelfragen der Methoden, der Lehrpläne, der Institute und der Schulen auf die Gesellschaft" (1967, Bd.III, p.70).
- (4) Vergelijk bijv. de breedte aan perspectieven (zelfs geneeskunde insluitend) waarmee het artikel "Education" in Diderots *Encyclopédie* wordt ingeleid. Zie aansluitend: Ehrard (1963, p.753 e.v.).
- (5) Zie o.a. Luhmann (1987). Een inleidend overzicht biedt Vanderstraeten (1994a).
- (6) Zie voor een beschrijving van de uitgangspunten en achtergronden van het rekenen met 'vormen' en onderscheidingen Vanderstraeten (1994b). Het standaardwerk blijft George Spencer Browns *cybernetische mathematica* (1971).
- (7) D.w.z. nadat de uitdifferentiatie van het opvoedingssysteem aanvangt en het probleem van de "Wirkungsmöglichkeiten des Pädagogen" (Luhmann & Schorr, 1982, p.8) acuut wordt.
- (8) Dat kan gaan om maatschappelijke of wetenschappelijke, maar ook om religieuze 'waarheden'. Voor deze laatste valt die evolutie mooi te reconstrueren uit de godsdienstdidactiek en het catechismusonderricht zoals die in Vlaanderen in de eerste helft van de 20ste eeuw ontwikkeld worden. In eerste instantie worden de vragen van de catechismus anders geordend, in overeenstemming met het bevattingsvermogen van de kinderen (makkelijke vragen en antwoorden voor de eerste graad, moeilijke voor de vierde). Nadien worden ook de vragen en antwoorden herschreven. De 'waarheid' wordt omwille van de doeltreffendheid van het onderricht -niet enkel geheugentraining, ook mensvorming-bijgeschaafd.

- (9) De ruimte ontbreekt om hier op de verschillen tussen de onderwijsnetten, de eerste organieke wet op het lager onderwijs (1842), de schoolstrijd in de tweede helft van de 19de eeuw, ... in te gaan. Daarover wordt wel een aparte studie voorbereid.
- (10) "De selectie van de kennis moet nu op een méér gerichte, permanente en bewuste wijze geschieden. Daarin wordt sinds kort voorzien via de specificatie van 'eindtermen' en 'socles de compétence' [in het Franstalig landsgedeelte]" zo formuleren Elchardus et al. (1994, p.82).

BIBLIOGRAFIE

- EHRARD J., *L'idée de Nature en France dans la première moitié du XVIIIe siècle*. 2 Vols. Parijs: Sevpén, 1963.
- ELCHARDUS M. et al., *De school staat niet alleen. Verslag van de commissie Samenleving-Onderwijs aan de Koning Boudewijnstichting*. Brussel/Kapellen: Koning Boudewijnstichting/Pelckmans, 1994.
- GARIN E. et al., *Geschichte und Dokumente der abendländischen Pädagogik*, 3 Bde. Reinbek: Rowohlt, 1964-1967.
- JADOT R., *L'école contre la société (Introduction à la socio-pédagogie)*. Bruxelles: l'Eglantine, 1927.
- Het nieuwe minimum, *Klasse*, nr.34, 1993, p.5.
- LAERMANS R., *In de greep van "de moderne tijd". Modernisering en verzuiling. Evoluties binnen de ACW-vormingsorganisaties*. Leuven: Garant, 1992.
- LANGEVELD M., *Scholen maken mensen*. Purmerend: Muusses, 1967.
- LOTENS W., Permanente vorming, utilitair-adaptieve versus emancipatorische tendensen. *Vorming Vlaanderen*, 1 (2), 1985-1986, pp. 42-64.
- LUHMANN N., *Soziologische Aufklärung 4. Beiträge zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1987.
- LUHMANN N. & K.E. SCHORR, 'Einleitung', in: LUHMANN N. & K.E. SCHORR (Hsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1982, pp. 7-10.
- LUHMANN N. & K.E. SCHORR, 'Strukturelle Bedingungen von Reformpädagogik. Soziologische Analysen zur Pädagogik der Moderne', *Zeitschrift für Pädagogik*, 34, 1988, pp. 463-480.
- SPENCER BROWN G., *Laws of form*. Londen: Allen & Unwin, 1971.
- STANDAERT R., *Dienst voor onderwijsontwikkeling. Startintenties*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (Departement Onderwijs), 1993.
- TENORTH H.-E., 'Een nieuwe algemene vorming of slechts de oude canon? Over de betekenis van onderwijs tradities', *Comenius*, 45, 1992b, pp. 16-33.
- VANDERSTRAETEN R., 'Systeemtheorie en opvoeding. Over Luhmanns en Schorrs "Fragen an die Pädagogik"', *Pedagogisch Tijdschrift*, 19, 1994a, pp. 51-68.
- VANDERSTRAETEN R., 'De onvermijdelijke blinde vlek. Op weg naar de tweede orde cybernetica', *Streven*, 61, 1994b, pp. 792-800.
- VANDERSTRAETEN R., *Leren voor het leven. Opvoeding en onderwijs als maatschappelijk deelsysteem*. Leuven: Garant, 1994c.

-
- VARELA F.J., 'L'auto-organisation: de l'apparence au mécanisme', in: DUMOUCHEL P. & J.-P. DUPUY (Eds.), *L'auto-organisation: de la physique au politique*. Parijs: Seuil, 1983, pp. 147-164.
- WIELEMANS W., *Opvoeding en onderwijs onder maatschappelijke druk*. Leuven: Acco, 1984.