

193

Postmoderne deconstructie/ontluistering van ons onderwijs en onze sterke onderwijstraditie - Michel Foucault en Jacques Rancière achterna



***Michel Foucaults ontluisterende analyse van het onderwijs: disciplineringsdenken, bestuurlijkheid & biopolitiek; en invloed op Vlaamse pedagogen**
'Prof. Marc Depaepe in 'Orde in vooruitgang': toenemende verschooling, disciplineren/pedagogisering en zucht naar orde in het lager onderwijs
***Jaarklassensysteem is basis van effectief, activerend & boeiend onderwijs & het minst gecompliceerde. Het wordt ook nog steeds en bijna overal toegepast**

***Spreidstand Leuvense pedagogen Masschelein, Simons & Co**
Hun 'schools' onderwijs à la ontscholer Rancière, anders dan schools onderwijs
***Gert Biesta in de ban van Rancières 'onwetende meester' & onderwijsfabels Jacotot**
163 jaar geleden -nam prof. De Gelder al afstand van visie Jacotot

***Gezag-autoriteit van school/leerkracht in vraag gesteld**
Prof. Paul Verhaeghe pakt uit met horizontale i.p.v. klassieke autoriteit

Michel Foucaults ontluisterende analyse/deconstructie van het onderwijs: disciplineringsdenken, bestuurlijkheid & biopolitiek; en invloed op Vlaamse pedagogen

Raf Feys & Pieter Van Biervliet

1 Ontluisterende/deconstructivistische analyse Foucault & invloed op pedagogen

In bepaalde filosofische, pedagogische en sociologische kringen begon de voorbije 50 jaar de deconstructivistische & postmoderne analyse een modeverschijnsel te worden: demystificatie en ontluistering waren en zijn nog steeds in de mode. In deze bijdrage bekijken we de vernietigende onderwijsvoorstelling van de Franse filosoof Michel Foucault (1926-1984) die ook de ontluisterende analyse van tal van Vlaamse pedagogen sterk beïnvloedde.

In een interview uit 1975, het jaar waarin hij 'Surveiller et punir' publiceerde, sprak Foucault zich ook in een interview vernietigend uit over het vigerende onderwijs. Hij poneerde: "Onderwijs is onderdrukkend. De leerkracht legt zijn kennis op en de leerling wordt verplicht te luisteren en moet daar achteraf nog examen over afleggen. De leerkracht legt zijn macht op en de leerling ervaart dit als een verplichting & onderdrukking. In het onderwijs doden de leerkrachten ook de liefde voor de kennis. Kennis verwerven moet echter iets plezierigs zijn. Leerkrachten tonen hoe triestig kennis is, hoe weinig erotisch, aangenaam. Ook ouders dringen hun kinderen via hun aspiraties angst voor de kennisschool op, door te tonen hoeveel waarde ze hechten aan kennis, aan het onderwijs. Ook dit maakt de kinderen (faal)angstig. Een diploma is waardeloos, enkel de marktwaarde telt, het dient verder tot niets. Een diploma wekt ook de indruk dat wie geen diploma heeft gewoon dom is". Op andere plaatsen formuleert Foucault zelfs nog meer kritiek op seminariewerk dan op het eerder klassieke lesgeven.

Op de pertinente vraag of dit alles ook van toepassing is op de (hoor)colleges die Foucault zelf gaf, antwoordde hij ontwijkend: "Als ik zelf lesgeef in Collège de France is dit totaal anders. Ik wil niet onderwijzen. Niemand is verplicht naar mij te komen luisteren. (Michel Foucault à propos de l'école "Radioscopie", entretien avec Jacques Chancel, 10 mars 1975 Sur l'école, l'enseignement, youtube.com).

De Duitse professor-pedagoog Klaus Mollenhauer schreef o.i. in 1983 terecht dat "met de benaderingswijze van Michel Foucault de volledige pedagogische theorie en ondernemingen sinds de Verlichting geïnterpreteerd worden als een vorm van pedagogische disciplinerende (dressuur), een vorm van

machtsuitoefening & ook als achteruitgang in plaats van vooruitgang" (*Vergeten Samenhang*, Boom, 1983 p. 177). Zo typeert Foucault een van de volgens ons belangrijkste hervormingen in de geschiedenis van het onderwijs, de invoering van het klassikaal principe met de eraan verbonden leerplannen per jaar en groepsinstructie in de gewone volksscholen, als een grote stap achteruit, als een sterke toename van de onderdrukking van de leerlingen.

Ook prof. Roger Mouraud nam in 'Education after Foucault' afstand van de pessimistische en structuralistische visie van Foucault. Foucault bekritiseert volgens hem al te zeer en te eenzijdig de machtsrelaties en het aspect onderdrukking tussen mensen en groepen mensen, en stelt dit als bijna onafwendbaar voor. Mouraud is een van de velen, die problemen hebben met de pessimistische neonietzscheaanse denkbeelden van Foucault. Het verwondert ons ten eerste dat tal van pedagogen de visie van Foucault grotendeels onderschrijven.

François Grèzes-Rueff schrijft terecht dat het gedachtegoed van mensen als Foucault, Bourdieu, Lacan, Rancière ... zich ook situeert binnen de "sympathie van die jonge Franse intellectuelen destijds voor de Chinese culturele revolutie, binnen hun droom een breuk in de cultuur te kunnen veroorzaken. De zgn. intellectuele breuk van de jaren zestig stond centraal in hun gedachten. De cultuuroverdracht op school was volgens Foucault een machtsinstrument, volgens Bourdieu een werktuig in dienst van het onderscheid tussen sociale klassen. Zo verloor de cultuuroverdracht op school zijn legitimiteit. Zo leidde die kritiek ook tot het in vraag stellen van het begrip autoriteit, zoals Hannah Arendt dit in de jaren vijftig dit al aan de kaak had gesteld" (in: Jacotot, Rancière: *essai de contextualisation historique*, Le Télémaque 2013/2, p. 39 - 48).

In volgende bijdragen illustreren we de invloed van Foucault op onderwijsvisies van de Leuvense wijsgerige pedagogen Jan Masschelein, Maarten Simons, Joost Vlieghe ..., en op de Leuvense prof. historische pedagogiek Marc Depaepe. Mede in navolging van Foucault bestempelden ook veel onderwijskundigen de voorbije decennia b.v. de invoering van het jaarklassensysteem als een grote stap achteruit en als oorzaak van allerhande kwalen.

Het gedachtegoed van Foucault beïnvloedde ook de anti-autoritaire pedagogiek; en nog meer de antipe-

dagogiek en radicale ontscholing die b.v. de Franse filosoof Jacques Rancière propageerde in zijn boek *'Le maître ignorant'* van 1987. De visie van Rancière had de voorbije 20 jaar een grote invloed op de visie van de Leuvense wijsgerige pedagogen Jan Masschelein, Maarten Simons, Goele Cornelissen en en Joost Vlieghe, de Nederlandse pedagoog Gert Biesta, Engelstalige constructivisten, ...

In deze bijdrage bekijken we vooral de centrale gedachten in Foucault's publicatie *'Surveiller et punir'* uit 1975. *De foucaultiaanse interpretatiekaders van disciplineren, bestuurlijkheid, biopolitiek, subjectivatie ...* beïnvloed(d)en in sterke mate een groot aantal pedagogen en filosofen. Deze bijdrage over de visie/interpretatiekaders van Foucault lijkt ons nodig om ook volgende bijdragen over de visie van prof. Depaepe op de evolutie van het onderwijs, en over de onderwijsvisie van Masschelein & Simons & Rancière te kunnen situeren, en beter te begrijpen.

2 Algemene visie van Foucault over macht en disciplineren

In zijn boek *'Surveiller et punir'* (deel 3) stelt Foucault het voor alsof iedereen in de maatschappij achter slot en grendel leeft. Foucault onderzoekt de ontstaansgeschiedenis van de macht. Macht definieert de mogelijkheden van de relaties in de sociale werkelijkheid. De realisatie van deze relaties voltrekt zich in de instituten van de disciplinaire samenleving, de gevangenissen, ziekenhuizen, fabrieken, legerbarakken en scholen.

Voor Foucault staat overal de disciplinerende macht van *'het bestel'* (de structuren...) centraal. Geen macht zoals in de relatie tussen koning en onderdaan die stoelt op gehoorzaamheid, maar een meer verborgen (onbewuste) macht zoals tussen een arts en een patiënt waarbij de dokter zijn macht (kennis) gebruikt (misbruikt) en de patiënt zich hieraan vrijwillig onderwerpt (om te genezen).

Foucault ontwaart overal structurele verdrukkings- en disciplineringsmechanismen waaraan het individu zich moeilijk kan onttrekken. Het individu is een product van de macht. Foucault beschrijft de moderne maatschappij in termen van *'disciplinaire macht', bestuurlijkheid en biopolitiek*: een set technieken die op individuele lichamen/leerlingen inwerken om ze te dressereren en normen op te leggen – of, als dat niet lukt, om ze af te zonderen van de maatschappij in gestichten, gevangenissen of ziekenhuizen, in scholen voor buitengewoon onderwijs.

Volgens Foucault schrijft *'het nestel'* (de bestuursvorm, de economie, het liberalisme, de wetenschap ...) de mens voor hoe te produceren, te leven, te

onderwijzen en te leren op school, te consumeren, te denken ... De macht van *'het bestel'* onderdrukt en vervreemdt de mens van zichzelf. *Foucault ontwaarde overal structurele verdrukkings- en disciplineringsmechanismen waaraan het individu/de leerling/de leerkracht, de school, ... zich moeilijk kan onttrekken.* Bij Foucault zijn centrale begrippen als macht, (zelf-)disciplineren, gouvernementaliteit (bestuurlijkheid), biopolitique (biopolitiek) ... zo ruim, vaag en rekbaar dat alles er onder gerangschikt kan worden.

Foucault en zijn volgelingen zochten en vonden in alle mogelijke maatschappelijke instellingen en evoluties (gevangeniswezen, psychiatrie, onderwijs...) uitingen van *toenemende* disciplineren, opsluiting, toezicht, normalisering, gelijkschakeling, verschooling... Zo betekende de invoering van jaarklassen in het onderwijs volgens hem een sterke toename van de disciplineren en dus ook minder humaan onderwijs.

De controle en bestraffing evolueerde volgens Foucault in de loop der tijd van brutale macht (tirannie) naar rationele, geraffineerde bestraffing, ook 'genormaliseerde macht' genoemd. Steeds meer worden het totale lichaam en het totale gedrag onder controle gebracht door de controle van de geest en wordt de totale persoonlijkheid gekneet door miljoenen regeltjes. Het individu wordt het gedisciplineerde en gereguleerde object van de maatschappij en van de maatschappelijke instellingen. (cf. biopolitiek bij Foucault). Volgens Foucault zijn b.v. moderne gevangenissen naar het model van het Panopticum van Bentham (b.v. St. Gillis, Brussel) het symbool van de algemene drang om alles te controleren; de surveillanten kunnen alles zien, maar niet omgekeerd en één bewaker in de centrale toren volstaat.

Als je in navolging van Foucault alle vormen van gezag en macht meestal beoordeelt als misbruik van gezag en macht, als disciplineren en normalisering, kun je geen onderscheid meer maken tussen rechtmatige vormen van gezag en onderdrukkende, rechtmatige vormen van differentiatie in het s.o. en sociaal discriminerende, ... Op basis van Foucault werden door hemzelf en zijn volgelingen positieve evoluties binnen het onderwijs, het gevangeniswezen, de psychiatrie, ... telkens als verdacht en als schijnhumanisering voorgesteld, enkel bedoeld om het individu verder te disciplineren, te normaliseren, te reglementeren. Vanuit deze visie formuleerden ook de radicale voorstanders van inclusief onderwijs de voorbije decennia forse kritiek op het opsluiten en *normaliseren* van kinderen in scholen voor buitengewoon onderwijs - vooral inclusiehardliners als de Gentse prof. Geert Van Hove.

Ook de historische vooruitgang in het onderwijs, de psychiatrie/ behandeling van geestesziekten, de gevangenis ...- werd dus steevast als een achteruitgang voorgesteld. Zo poneert F. b.v. dat de schijnbare seksuele bevrijding in werkelijkheid een nieuwe vorm van macht is die over mensen wordt uitgeoefend. Geen macht in de naam van religie of wet, maar in de naam van de wetenschap, die bepaalt welke mensen gezond en welke ziek zijn. Ook de school is volgens F. - net als de gevangenis e.d. - een essentiële schakel in een globaal netwerk van discipline en toezicht. Dit alles maakt volgens Foucault deel uit van de overheersingsstrategie van de dominante klassen, van het bestel. De filosoof Roger Scruton stelde terecht "*Foucault's approach reduces culture to a power-game, and scholarship to a kind of refereeing in the endless struggle "between oppressed and oppressing groups."*

Luuk van Middelaar schrijft in zijn boek '*Politicide*' dat Foucault "*de politiek en de invloed van de burgers volledig laat verdwijnen. In zijn wereld is er geen burger, geen maatschappelijk debat, geen wet en geen (democratische) staat te bekennen. Er is alleen macht uitgeoefend door netwerken en praktijken.*" In tegenstelling met Foucault geloofde b.v. Hannah Arendt heel sterk in de rol van de politieke democratie die volgens haar de verscheidenheid en uiteenlopende belangen tussen meerdere mensen en groepen organiseert en overstijgt en aldus ruimte voor de vrijheid en inbreng van de burgers creëert. Arendt geloofde ook sterk in de emanciperende kracht van het klassiek onderwijssysteem en in het belang van het intellectueel en moreel gezag van de school als instituut en van leerkrachten.

Merkwaardig was wel dat *Foucault* radicaal afstand nam van de verfoeide westerse maatschappij, maar destijds wel veel heil verwachtte van het Khoumeny-bewind in Iran.

3 Foucault: geschiedenis van disciplineren & onderdrukking in het onderwijs

Steeds meer, en steeds meer geraffineerde disciplineren & onderdrukking

Volgens Foucault evolueerde het onderwijs in de loop van de geschiedenis stap voor stap van eerder humaan onderwijs naar dressuur en disciplineren van de leerlingen: "*Le temps disciplinaire s'impose peu à peu à la pratique pédagogique*".

Paradijselijk hoofdelijk onderwijs in grote groepen?

De staat van het onderwijs vóór de intrede van de moderne maatschappij en het klassikaal stelsel, het zogezegde *hoofdelijk onderwijs* beschrijft F. in idealiserende termen als: *le temps global* (geen indeling in vakken, lessen, ...), *apprentissages inscrits*

dans une démarche significative pour le sujet (betekenisvol leren), accompagnement par un seul maître (zogezegd individueel/hoofdelijk onderwijs - maar dit in grote groepen leerlingen van alle leeftijden); appréciation globale de l'évolution de la personne (= globale beoordeling)." Merkwaardig is dat ook prof. Marc Depaepe dit sprookje overnam.

Historisch gezien is dit een totale vertekening van het onderwijs vóór de invoering van het klassikaal onderwijs. Precies de invoering van het klassikaal onderwijs – ook in de gewone volksscholen – betekende een enorme vooruitgang: kleine klassen, veel meer interactie met leerlingen, expliciete instructie ... Ook prof. Filip Buekens wees er op dat Foucault vaak een loopje nam met de geschiedenis.

We kregen volgens Foucault met de invoering van het klassikaal onderwijs een "*pédagogie de la décomposition*" (ontbinding, opsplitsing) Volgens hem werd het onderwijs met de invoering van het klassikaal onderwijs e.d. steeds meer opgedeeld & georganiseerd om de leerlingen te disciplineren, onder de knoet te houden.

"Door de groepsinstructie en door leerlingen onder continu toezicht oefeningen te laten maken, kun je als leerkracht veel beter hun gedrag sturen. Door het groeperen van de leerlingen in jaarklassen kan je beter hiërarchisch toezicht houden op hun gedrag en de leerlingen disciplineren. Toetsen moeten aanwijzen wie er aan de norm voldoet en wie tekortschiet; de tweede groep moet extra opdrachten uitvoeren om in het gareel te komen. Degenen die consequent blijven afwijken van de norm worden naar een andere school of het buitengewoon onderwijs gestuurd. De leerlingen die voortaan door al die hoepeltjes moesten springen zijn in de mal van normaliteit gevormd tot gehoorzame en bruikbare lichamen."(Foucault: *Discipline, toezicht en straf*)

4 Invloed van disciplineringsdenken op analyse & visie van prof. Marc Depaepe

We illustreren in de hierop volgende bijdrage uitvoerig hoe het *disciplineringsdenken* van Foucault ook doordrong in de wijze waarop prof. Marc Depaepe de toestand en evolutie in ons onderwijs voorstelt in b.v. zijn boek '*Orde in vooruitgang*'. Een paar illustraties.

Zo schrijft Depaepe op pagina 15: "*De toegenomen educatieve actie sinds de moderne tijd lijkt op zich niet een grotere autonomie, laat staan mondigheid van het individu te kunnen garanderen. De vormingsprocessen in de schoolse ruimte zijn overwegend gekarakteriseerd door disciplinaire interventies. Men constateert er allerlei machtsinterventies waarmee kinderen worden kleingehouden: straf en*

beloning, dreiging, emotionele chantage, kleineren, enzovoort.

Helemaal in de denktrant van Foucault gaat hij op pagina 16 verder met de omschrijving van de *verscholing & pedagogisering* die daar als synoniemen worden voorgesteld en volledig geïnterpreteerd worden in termen van *disciplineren of opleggen van orde*. Depaepe stelt dat ook de maatschappij hoe langer hoe schoolser werd (cf. Foucault, Illich) en tegelijk ook het onderwijs: *“Als meest essentiële kenmerk van de gepedagogiseerde, schoolse samenleving, valt de zucht naar orde en regelmaat op, waarnaar uiteindelijk onze boventitel verwijst in ‘Orde in vooruitgang.’ Daar kregen we volgens hem een verscholing van het onderwijs in het kwaad.”*

5 Verdere omschrijving ‘disciplinerende school’

I.v.m. het model van de moderne school beschrijft Foucault een Jezuietencollege van destijds als illustratie van de scholen in de moderne tijd (Foucault 1989, p. 203) Zo'n Jezuietencollege staat in de 17e en 18e eeuw model voor de algemene vorm van schooldiscipline die later overal in het onderwijs zijn intrede deed. Het is een omkering van de discipline: in plaats van het voorkomen van goddeloosheid, ledigheid en het ontstaan van horden bedelaars gaat men over tot het versterken en het vormgeven van het lichaam, het fabriceren van bruikbare individuen. De school telde 200 tot 300 leerlingen die zijn opgesplitst in groepen van 10. Iedere groep heeft een decurio, een toezichthouder over 10 leerlingen. Tussen de groepen onderling heerst een enorme rivaliteit. De leerling krijgt een plaats toegewezen die overeen komt met zijn rol en zijn verdiensten als krijgsman.

De school zorgt voor de verspreiding van de disciplinerende mechanismen. De school wordt vanaf nu het belangrijkste socialiserende instituut, intermederend tussen de familie en de wereld van de arbeid.

Macht consolideert zich volgens F. in het hart en het hoofd van individuen (leerlingen), door hen voortdurend op de huid te zitten. De macht zet zich daar vast via de geïnternaliseerde zelfcorrectie van het zelfbeeld: hoe normaal zie ik eruit, hoe normaal gedraag ik me, hoe zien anderen mij? Was er tot ver in de 18e eeuw nog sprake van lijfelijk geweld, in de loop van de 19e eeuw gaat het geweld volgens Foucault over in dwang, dwang in drang en drang in zelfdisciplineren, de leerling gaat zichzelf disciplineren. F. omschrijft dit ook in termen van bestuurlijkheid en biopolitiek/biomacht.

Na 1762 werd een schoolklas volgens F. steeds meer een homogene eenheid en disciplinerende instelling. Ze bestaat uit afzonderlijke elementen/leerlingen die zich onder het toezien oog van de meester in het gelid opstellen. Iedere leerling krijgt na een taak of een examen ook een rang toegewezen. De indeling van klassen is gebaseerd op de leeftijd. De ordening van de leerstof en de vraagstukken worden ingedeeld naar de moeilijkheidsgraad en dit per leerjaar (= verfoeide jaarklassensysteem).

Foucault verzint: *“Voordien, in de tijd van het zgn. hoofdelijk onderwijs, was de meester steeds enkele minuten aan het werk met één leerling, terwijl de rest ordeloos en zonder bezigheid of toezicht zijn beurt moest afwachten. Door de invoering van jaarklassen en de toewijzing van individuele plaatsen wordt het nu mogelijk om elke leerling te controleren en allen tegelijk aan het werk te houden. De seriële ruimte heeft de economie van de werktijd opnieuw ingericht. De ongeordende massa verandert in een overzichtelijke veelheid.”*

“Het klaslokaal vormt onder de zorgvuldig ‘classificerende’ blik van de meester één grote ruimte met velerlei ingangen.” (Foucault 1989, p. 205) Hierdoor vindt zowel verdeling en analyse als controle en inzicht plaats. Naast de ruimte wordt ook de tijd ingedeeld. Men krijgt controle over de activiteiten door dagroosters. Dit moet het gevaar van het verspillen van de tijd voorkomen. Elke handeling wordt in fasen verdeeld waarbij goed wordt opgelet dat lichaam en handeling op elkaar afgestemd zijn.

De handeling als geheel wordt ontleed in twee parallelle reeksen: de lichaamsdelen die worden ingezet en de onderdelen van het voorwerp dat wordt gemanipuleerd. Dit wordt geïllustreerd aan de hand van de beschrijving van de manier waarop de pen moet worden vastgehouden.

De discipline die is overgenomen uit het leger begint geleidelijk aan de pedagogische tijd te domineren. Er ontstaat een gespecialiseerde opleidingstijd die wordt losgekoppeld van de volwassenheid, van de volleurde beroepspraktijk. Verschillende stadia worden onderscheiden door graderende proeven; programma's worden vastgelegd die binnen een bepaalde tijd afgewikkeld moeten worden en die bestaan uit oefeningen met een toenemende moeilijkheidsgraad. De ‘initiatietijd’ van de traditionele opleiding wordt vervangen door talloze progressieve reeksen van disciplinerende tijd.

De ‘initiatietijd’ van het vroegere - door Foucault geïdealiseerde - traditionele hoofdelijk onderwijs wordt vervangen door talloze progressieve reeksen

van disciplinerende tijd. Foucault bespeurt wat hij noemde een 'pedagogisering' van kinderen in verschillende contexten: kinderen worden gescheiden van volwassenen, jongere kinderen van oudere en kinderen uit de middenklasse van de kinderen uit de lagere klasse." De nu ontstane schooltijd wordt ook onderwerp van onderzoek op velerlei gebied, binnen de pedagogiek, de psychologie, enz. Die wetenschappelijke kennis oefent ook macht uit.

Rond 1716 ontstond volgens F. de analytische pedagogie van leesonderwijs e.d. met detaillering.

De leerstof wordt in eenvoudige elementen ontleed en iedere fase in de voortgang wordt hiërarchisch geïntegreerd. Als voorbeeld kunnen we hier voorschriften van het leesonderwijs in 1716 nemen dat Foucault zo beschrijft: "Het leesonderwijs werd verdeeld in zeven niveaus. Het eerste niveau is voor degenen die de letters leren, het tweede voor degenen die leren spellen, in het derde leert men de lettergrepen combineren om woorden te vormen, in het vierde leert men zin voor zin Latijn lezen, in het vijfde begint men Frans te lezen, het zesde is voor de gevorderde lezers en het zevende niveau is voor degenen die handschriften lezen."

*Huidige ontspoorde onderwijs
= le temps disciplinaire'*

Foucault omschrijft het huidige ontspoorde onderwijs, 'le temps disciplinaire', in termen van: "het onderwijs specialiseert de onderwijstijd en maakt die aldus los van de andere periodes van het leven; voert verschillende gescheiden leerjaren in verbonden met geïntegreerde overgangsproeven; legt de programma's vast die lineair geordend zijn; isoleert de leerlingen van elkaar om hun onderlinge competitie en selectie te organiseren; spant zich in om de leerlingen op elk moment te controleren: hun activiteit, de leeromgeving, het leerproces van elk individu.

Voor Foucault kwam de ontbinding van het onderwijs dus op diverse niveaus tot uiting:

- *opdeling van de ruimte (de klas, invoering van jaar-
klassen,
- *de rang zoals bij de Jezuïeten,
- *opdeling van de tijd (indeling in lessen)
- *indeling curricula in vakdisciplines
- *bevoogding/disciplineren van lichaam en geest
door een 'sociale machinerie: via examens, via
overgangsceremonieën
- *constitutie van het individu als 'object' dat be-
schrijfbaar, analyseerbaar, gehiërarchiseerd en ge-
functionaliseerd is.

Op school vindt er een continu examen plaats, een constante vergelijking van iedere leerling met alle anderen. Het is een permanent onderdeel van de opleiding. Het fundeert deze als terugkerend machtsritueel dat via kennis subjecten produceert. Deze macht is disciplinair en microfysiek. Ze waarborgt de overgang van kennis van de meester op de leerling. Door het examen vormt zich een vergelijkend systeem dat het mogelijk maakt verschijnselen te meten, groepen te beschrijven, collectieve fenomenen te karakteriseren, individuele afwijkingen te taxeren en de individuen in een populatie in te delen. In deze context werden de menswetenschappen en de psychologie geboren, de wetenschappen die het individu meten en normaliseren.

De kunst van het meer geraffineerd straffen grijpt volgens F. in op vijf duidelijk onderscheiden manieren. Ze verbindt de afzonderlijke handelingen, presentaties en gedragingen met een geheel dat fungeert als een comparatief veld, als een ruimte om te differentiëren en als het principe van bindende regels. Ze differentieert de individuen onderling, ze bepaalt de bekwaamheden, het niveau en de 'natuur' van het individu in termen van kwantiteit en ordent ze hiërarchisch in termen van waarde. Hieraan wordt de dwang van conformiteit gekoppeld.

Eenzijds worden de leerlingen ingedeeld op basis van hun vaardigheden en gedrag, anderzijds wordt er een constante druk op ze uitgeoefend, zodat ze zich allemaal naar hetzelfde model schikken en allen op dezelfde wijze worden gedwongen zich te onderwerpen, te gehoorzamen, toegewijd te studeren en te oefenen. Het doel is dat ze allemaal op elkaar gaan lijken: de discipline normaliseert.

Normaalscholen normaliseren!??

Met de invoering van een gestandaardiseerde opleiding en de oprichting van normaalscholen manifesteert het 'normale' zich als dwingend principe in het onderwijs. Daardoor dwingt de normaliserende macht tot uniformiteit; maar tevens individualiseert ze door afwijkingen te meten, niveaus te bepalen specifieke vaardigheden te fixeren en de verschillen bruikbaar te maken door ze op elkaar af te stemmen.

Het doel van de repressie op school is de versterking van de maatschappelijke krachten, mede via de verbreiding van het onderwijs. De verhoging van de productiviteit van het leven kan slechts bereikt worden als deze disciplinerende macht continu wordt uitgeoefend tot in de kleinste onderdelen van de maatschappelijke basis, waar de lichamen door de machtsverhoudingen microfysiek (binnen de lichamen) worden geïndividualiseerd -cf. noties bestuurlijkheid en biopolitiek/biomacht.

Zelfdisciplineren van de leerling

Foucault stelde ook dat door de invloed van het heersende bestel in de relatie leerkracht-leerling, kennis-leerling ... steeds meer de (zelf)disciplineren van de leerling centraal staat. *De mens/leerling/student ... kan weinig of geen weerstand bieden tegen de disciplineringsdwang en zet de opgelegde disciplineren a.h.w. om in zelfdisciplineren.* Volgens Foucault zouden in het onderwijs momenteel vooral de (zelf)disciplineren en de onderdrukking van de leerling centraal staan: de leerkrachten zouden bijna onbewust de zelfdisciplineren opleggen en de leerlingen zouden dit geruisloos verinnerlijken.

Invoering jaarklassen= grote stap achteruit!??

Ook de historische vooruitgang in het onderwijs werd door Michel Foucault louter als een achteruitgang voorgesteld. Zo stelde Foucault ook een van de belangrijkste hervormingen van het onderwijs - het mogelijk maken van klassikaal onderwijs met de eraan verbonden systematiek van de leerplannen e.d. - voor als een grote stap achteruit. De invoering van jaarklassen en klassikaal onderwijs was volgens Foucault enkel bedoeld om de leerlingen te disciplineren, onder de knoet te houden. Ook de positieve evolutie in de relatie leerkracht-leerling - de vorming met zachte i.p.v. harde hand - werd door Foucault als iets negatiefs beschreven.

Mede in navolging van Foucault beschouwen heel wat onderwijskundigen ook het werken met jaarklassen, de indeling in vakdisciplines, de directe instructie, de prestatieverwachtingen, het beoordelen van leerlingen, alles wat te maken heeft met een humaan prestatieprincipe en met humaan gezag, als een vorm van disciplineren.

Het verwonderde ons ten eerste dat ook Vlaamse professoren pedagogiek de visie van Foucault i.v.m. disciplinerende jaarklassen, e.d. gretig overnamen. Ook volgens Depaepe werd het jaarklassensysteem vooral ingevoerd om de kinderen klein te houden. Depaepe wekte ten onrechte de indruk dat de leerkrachten oogkleppen op hebben en daarom *"niet willen afstappen van de voorouderlijke onderwijs- en opvoedingsmythes zoals het jaarklassensysteem"* (Depaepe e.a., *Paradoxen van de pedagogisering*, p. 43-53; zie ook p. 10 e.v.)

Mede onder de invloed van de voorstelling van Foucault wordt de jaarklas al vele decennia als een grote stap achteruit voorgesteld, en als de oorzaak van alle mogelijke kwalen. Ook de kritiek op alles wat ruikt naar presteren, vergelijkende examens, punten e.d. is mede beïnvloed door de visie van Foucault.

In Vlaanderen waren we bijna de enige pedagogen en lerarenopleiders die al 50 jaar de invoering van het jaarklassensysteem in het lager onderwijs voor de gewone volkskinderen als wellicht de belangrijkste hervorming vanaf de tweede helft van de 19de eeuw hebben voorgesteld. Het superieure jaarklassensysteem heeft gelukkig de storm van kritiek doorstaan (zie samenvatting van onze visie in dit nummer op pag. 16 -18).

6 Bestuurlijkheid en biopolitiek

6.1 Foucault over bestuurlijkheid & biopolitiek

Met het begrip *bestuurlijkheid/gouvernementaliteit* schuift Foucault een nieuwe benadering van de staat en het maatschappelijk bestel naar voor. Hij vraagt zich af hoe de *politiek* - de staat, het economisch bestel, het neoliberalisme - ingrijpt op het leven (*bio*) van de burgers, leerlingen ... en ook leidt tot zelfdiscipline vanwege de burger, de leerling ... Hij voerde hiervoor ook de termen bestuurlijkheid en biopolitiek/biomacht in.

Modern bestuur gaat volgens Foucault niet enkel langer over brute macht of geweld, maar om een rationeel en geraffineerd beleid/bestuur dat subjecten, burgers, leerlingen ... aanzet tot zelfbestuur, zelfondernemerschap ... Zo definieert Foucault moderne macht als *"conduire les conduites"*: het sturen van het zelfbestuur van de burgers, leerlingen ...

Kritiek op Foucault

Galen Watss schreef in die context: *"For Foucault, the modern school system is not a public service designed to increase the autonomy of individuals, but a bureaucratic surveillance system that disciplines individuals into accepting the oppressive conditions of modernity. And the discipline of psychology is not a field of knowledge that teaches us about the human condition but rather a regime of truth that normalizes certain forms of subjectivity thereby pathologizing what does not fit."*

Het denkkader van Foucault is al te fatalistisch en structuralistisch. Foucault perst te veel verschijnzelen en samenhangen in het keurslijf van de disciplineren en bestuurlijke biopolitiek. (cf. kritiek van K. Mollenhauer, H.B. Lévy, J. Habermas, van Middelaar e.a. op Foucault).

Alle maatschappelijke sectoren zijn volgens de Foucaultianen volledig geëconomiseerd en zitten in de greep van 'het bestel', ook het politiek systeem en het onderwijs. Het schoolsysteem is dan enkel een apparaat in dienst van de sociale dominantie van

wege het heersende maatschappelijke (economische) bestel, het neoliberalisme e.d.

6.2 Kritiek op bestuurlijkheid en biopolitiek

Het politieke systeem, het schoolsysteem ... zijn volgens ons en andere Foucault-critici niet zomaar een apparaat in dienst van de sociale dominantie vanwege het heersende maatschappelijke (economische) bestel. Ze beschikken over een mate van autonomie en een eigen dynamiek. Scholen zijn ook zelfreferentiële, zichzelf organiserende systemen en staan niet zomaar in dienst van het onderdrukkende (economische) bestel. Ook individuen (leerkrachten, directies, leerlingen ...) beschikken over een bepaalde mate van autonomie en zelfsturing. Het onderwijs en het optreden van de leerkrachten zitten niet zomaar in de greep van 'het bestel'. Het onderwijs bevestigt niet zomaar de maatschappelijke ongelijkheid, enz. En ook het economische bestel lijkt ons geen monoliet te zijn; in de Westerse wereld zijn er diverse (liberale, ...) opvattingen over het functioneren van de economie, de markt, de staat e.d.

6.3 Invloed van Foucault op pedagogen als Rösser, Masschelein, Simons

Invloed op visie van Barbara Rösser

Ook de Duitse prof. *Barbara Rösser* (2003) beklemtoont al te eenzijdig de dictatoriale invloed van de zgn. ultraliberalisering die tot zelfdisciplineren/zelfcontrole zou leiden, en ze beroept zich hiervoor op de visie van Foucault.

De economisering van het leerproces vanaf de jaren 1990 leidde volgens Rösser tot het steeds meer stimuleren van de ingesteldheid van de leerling om het eigen leerproces in handen te nemen en de eigen arbeid te richten op het 'ondernemende zelf', op de do-it-yourself-pedagogiek.

Ook bij termen als kennismaatschappij & talentontwikkeling, competentie gaat het dan volgens Rösser "om het inspelen op de bereidheid en de competentie van de individuele leerling om voor zichzelf verantwoording af te leggen en deze verwachting niet als gebod, maar als zichzelf opgelegde norm te beschouwen". Het gaat dus om een soort zelfdisciplineren in de betekenis die *Foucault* hieraan geeft.

Barbara Rösser sluit zich dus volledig aan bij *Foucault*. Ook volgens haar is het onderwijs grotendeels de gevangene van het economisch bestel; scholen en leerkrachten reproduceren en versterken gewoon de wetten opgelegd door het economisch bestel. Ook de recentere beklemtoning van zelfsturing

en zelfdisciplineren zijn gedicteerd door het bestel, het individugericht neoliberalisme en het eenzijdig marktdenken.

Invloed op visie Masschelein en Simons

Ook in publicaties van de Leuvense pedagogen *Masschelein* en *Simons* merken we vrij goed de invloed van de Foucaultiaanse interpretatiekaders i.v.m. *bestuurlijkheid* en *biopolitiek*. In het boekje 'Globale immuniteit' van 2003 hebben *Masschelein* en *Simons* het b.v. over het "Neoliberaal economisch bestel, het koude 'doorgesloten' liberalisme' dat zijn eigenschappen en mentaliteit (mentalité: als economisch individualisme) overdraagt naar het onderwijs en alle sectoren economiseert (cf. *Foucault*).

Masschelein schreef enthousiast in 2006 dat tal van Leuvense professoren zich intens inlieten met analyses gebaseerd op *Foucault's* visie i.v.m. *bestuurlijkheid* en *biopolitiek*, met bijdragen als *gouvernementality and qualitymanagement, bestuurlijkheid* en *biopolitiek* in het onderwijs - in 'Globale immuniteit' van 2003, enz. (In: *On Education and the public 'Studies of governmentality in education'*, zie internet). *Masschelein* en *Simons* bestempelden ook - net als *Barbara Rösser* - de do-it-yourself-filosofie binnen het onderwijs waarbij aan de zelfsturing en zelfstudie van de leerling veel belang wordt gehecht, als een vorm van zelfdisciplineren met een beroep op de visie van *Foucault*.

Ook in recentere publicaties treffen we de invloed van de visie van *F.* inzake bestuurlijkheid en biopolitiek aan. In 'Goed onderwijs is schools onderwijs'-2019 stellen *Masschelein* en *Simons* eens te meer dat wat er fout loopt in het onderwijs vooral een gevolg is van "de terreur van het losgeslagen kapitalisme en de neoliberale maatschappij."

De Leuvenaars schrijven verder: "De school wil de jongeren inschakelen in de heersende orde, vroegtijdig selecteren en inschakelen in de arbeidsmarkt. De school is een instantie die de maatschappelijke orde reproduceert." En verder luidt het: "Ook de politieke belangstelling van het onderwijs is maar zelden ingegeven door een pedagogisch motief. Meestal gaat het erom het onderwijs, en dus de jongere generatie, ten dienste te stellen van het cultureel, sociaal of economisch beleid. Onderwijs is vaak een prioriteit voor de beleidsmakers omdat het een geschikt middel is voor het behouden van privileges dan wel voor het realiseren van een nieuwe identiteit en cultuur." (p. 197).

In dezelfde trant beweren *Masschelein* en *Simons* dat "in de huidige school noch de sociale orde, noch

de aanname van ongelijkheid van de leerlingen in vraag wordt gesteld, maar enkel bevestigd" (Apolo-gie van de school, 2012). De school zou dus ook de maatschappelijke ongelijkheid bevestigen. En verder: "Onze beleidsmakers beschouwen het onder-wijs als een geschikt middel voor het behouden van privileges".

Ze stellen dat niet enkel de ontscholers, maar zelfs de bestrijders van de ontscholing als Onderwijs-krant, en ook de beleidsmakers ... in de greep zit-ten van het economisch tribunaal, van het markt-denken, van het neoliberalisme met zijn economisch individualisme. Zij vinden dat Onderwijskrant te veel belang hecht aan leerprestaties en talentontwikke-ling.

Volgens de Leuvenaars zitten overigens niet enkel het klassiek onderwijs, maar ook *leerlinggecen-treerd* in de greep van het economisch individualis-me, kille neoliberalisme, marktdenken. Zij wekken de indruk dat momenteel leerlingen vooral be-schouwd worden als een soort zelfstandige onder-nemers die gebruikmaken van onderwijsinstellingen als waren het toeleveringsbedrijven om hun indivi-duele talenten te helpen omvormen tot competen-ties die ze later zullen kunnen aanwenden om in het leven vooruit te komen in een competitieve & markt-gerichte maatschappij. Dezelfde visie als deze van Rösser. In de bijdrage verderop over de visie van Masschelein en Simons diepen we die analyse ver-der uit (zie ook p. 41 e.v.).

Bijlage: subjectivatie, self-care, zelfvorming

In deze bijdrage hebben we het niet expliciet over de laatste publicaties/brieven van *Foucault* waarin hij vooral de zelfvorming en de subjectivatie en zelf-zorg (self-care) beklemtoonde. Hij focuste dan meer op hoe individuen/leerlingen hun leven vorm kunnen geven, "*to think education differently, in particular in relation to the concept of self formation.*" Sommigen vinden dit een wending in het klassieke discipline-ringsdenken van Foucault, anderen eerder als een verdere uitwerking van zijn visie.

"The way Foucault deals with the issue of freedom, in fact, is marked by a gradual shifting of interest from the interlocked combination of power-resis-tance toward the government of ourselves as a countermove to being governed by others. In other words, an emphasis on 'subjectivation' as an auto-nomous struggle of disidentification and dis-indivi-dualisation.

Self-care evokes "care"; it evokes the care one ta-kes of what exists and what might exist; a shar-pened sense of reality, but one that is never immo-bilized before it; a readiness to find what surrounds

us strange and odd; a certain determination to throw off familiar ways of thought and to look at the same things in a different way; a passion for seizing what is happening now and what is disappearing; a lack of respect for the traditional hierarchies of what is important and fundamental."

Foucaults overtrokken visie op *subjectivatie en zelf-vorming* in zijn laatste publicaties/brieven beïn-vloedde ook duidelijk de onderwijsvisie van de filo-soof *Jacques Rancière*, van de Nederlandse peda-goog *Gert Biesta*, van de Leuvense pedagogen *Jan Masschelein* en *Maarten Simons*. In de bijdrage over de onderwijsvisie van M. & S. zal dit ook tot uiting komen.

De visie van Foucault op subjectivatie (subject-wor-ding) & zelfvorming werd dus ook grotendeels over-genomen door Jacques Rancière, Gert Biesta ... Maar ook Biesta slaagde er niet in duidelijk te ma-ken wat hij met subjectivatie van de leerling precies bedoelde. Regelmatig stelde hij dat wat hij precies bedoelde door anderen verkeerd geïnterpreteerd werd.

Vanaf 2006 merkten we dat *Masschelein en Simons* ook de Franse filosoof *Jacques Rancière* ontdekt hadden, en zich ook in sterke mate aansloten bij zijn antipedagogische en ontscholende visie in zijn 'Le maître ignorant' van 1987 e.d. Ze beschouwen dit blijkbaar ook als een belangrijke aanvulling en ver-dere uitwerking van de visie van Foucault. We be-steden er verderop een gestoffeerde bijdrage aan (zie pag. 19-44).

'Prof. Marc Depaepe in 'Orde in vooruitgang': toenemende verschooling, disciplinerings/pedagogisering en zucht naar orde in het lager onderwijs.

Invloed van disciplineringsdenken van Foucault

Raf Feys

1 Inleiding & situering

In publicaties van Leuvense pedagogen van de voorbije 20 jaar merkten we de grote invloed van de onderwijsvisie van de Franse filosoof Michel Foucault zoals we die in de vorige bijdrage beschreven. Het is merkwaardig dat veel pedagogen in tal van landen de Foucaultiaanse interpretatiekaders van disciplineren van de leerlingen heel inspirerend vonden/vinden. *Foucault* koppelt de interpretatiekaders van disciplineren ook aan termen als bestuurlijkheid en biopolitiek/biomacht. Terwijl bij disciplineren het individu/de leerling het voorwerp is waarop macht wordt uitgeoefend, richt bestuurlijkheid en biopolitiek zich op de disciplineren van bevolking, de school als instelling en het leven en leren van de leerlingen en burgers.

In de vorige bijdrage illustreerden we al heel even de invloed van Foucault op de onderwijsvisie van Marc Depaepe, professor historische pedagogiek KU Leuven. We gaan er nu dieper op in.

In een interview uit 1975 poneerde Foucault: "*Het onderwijs is onderdrukkend & disciplinerend. De leerkracht legt zijn kennis op en de leerling wordt verplicht te luisteren en moet daar achteraf nog examen over afleggen. De leerkracht legt zijn macht op en de leerling ervaart dit als een verplichting & onderdrukking. In het onderwijs doden de leerkrachten ook de liefde voor de kennis. Een diploma is waardeloos en wekt ook de indruk dat wie geen diploma heeft gewoon dom is*". Volgens Foucault en zijn volgelingen is het onderwijs grotendeels de gevangene van het neoliberal economisch bestel; scholen en leerkrachten reproduceren en versterken gewoon de wetten opgelegd door dit bestel, de sociale gelijkheid e.d.

Als je in navolging van Foucault alle vormen van gezag en macht beoordeelt als misbruik van gezag en macht, als disciplineren en normalisering, kun je geen onderscheid meer maken tussen rechtmatige vormen van gezag en onderdrukkende, tussen rechtmatige vormen van differentiatie en sociaal discriminerende, ...

Volgens Foucault evolueerde het onderwijs in de loop van de geschiedenis zelfs in negatieve zin, van het meer humaan hoofdelijk onderwijs van wel-er naar meer dressuur en disciplineren in huidig onderwijs met zijn jaarklassensysteem e.d.

Op basis van de visie van Foucault werden belangrijke positieve evoluties binnen het onderwijs, het gevangeniswezen, de psychiatrie, ... telkens als verdacht en als schijnhumanisering voorgesteld, enkel bedoeld om het individu verder te disciplineren, te normaliseren, te reglementeren.

Ook in bepaalde publicaties van de Leuvense prof. *Marc Depaepe* merken we duidelijk de grote invloed van het disciplineringsdenken van Foucault: b.v. in *Orde in Vooruitgang. Alledaags handelen in de Belgische lagere school 1880-1970*, 1999, Leuven Universitaire Pers, en ook in het boek '*De pedagogisering achterna*' (Acco, 1998).

We merken dat ook *Depaepe* in de meest verschillende verschijnselen en evoluties in het onderwijs de oprukkende pedagogisering in de zin van verschooling & disciplineren meent te onderkennen. Dit is de rode (doem)draad in zijn boek '*Orde in vooruitgang*'. De term 'vooruitgang' in de titel is misleidend omdat ook *Depaepe* net als Foucault geenszins vooruitgang meent te bespeuren..

We kunnen de invulling van zijn term 'pedagogisering' en tal van uitspraken over de toestand en evolutie in het onderwijs enkel begrijpen tegen de achtergrond van het disciplineringsdenken van Foucault.



2 Inertie & zelfs toenemende disciplineren, verschooling en infantilisering

Marc Depaepe komt in 'Orde in vooruitgang' tot de conclusie dat er de voorbije 150 jaar weinig positiefs veranderd is in de omgang met de leerlingen en met de leerinhoud. Hij schrijft op pagina 15: "De vormingsprocessen in de schoolse ruimte worden nog steeds overwegend gekarakteriseerd door disciplinaire interventies. Men constateert er allerlei machtsinterventies waarmee kinderen worden klein gehouden: straf en beloning, dreiging, emotionele chantage, kleineren, enzovoort."

Depaepe heeft het over de inertie inzake vernieuwing/optimalisering van het onderwijs. Hij betreft dat er zelfs sprake is van *toenemende pedagogisering, disciplineren, verschooling en infantilisering, van opvoeden door kleinhouden*.

De invloed van het gedachtegoed van Foucault - en vooral van zijn *disciplineringsdenken* - is overduidelijk. Depaepe schreef overigens zelf expliciet dat hij zich niet zomaar wou losmaken van de structuralistische interpretaties van Foucault en niet zomaar bereid was *'de inspirerende Foucaultiaanse interpretatiekaders van disciplineren op te geven'* (Orde in vooruitgang, p. 15). Hij nam hiermee dus ook afstand van de grote kritiek op Foucault.

Tegelijk dekte hij zich wat in waar hij wat afstand leek te nemen van de *'structuralistische interpretaties van de jaren zeventig en tachtig, die in de lijn van Foucaults gedachtegoed van de 'grote opsluiting', de nadruk legden op de school als overweldigend machtsinstituut'* (p. 15). Depaepe schipperde een beetje maar in zijn concrete analyse klonken toch vooral de interpretaties van Foucault al te sterk door.

3 Pedagogisering: disciplineren, kleinhouden: enkele illustraties

In 'Orde in vooruitgang' omschrijft Depaepe pedagogisering vooreerst vrij neutraal als *'de toegenomen educatieve actie sinds de moderne tijd'* (p. 15). Op zich lijkt *pedagogisering* dan een positief begrip waarbij wij dan spontaan denken aan de grotere aandacht voor het pedagogische, aan positieve evoluties als externe en interne democratisering, de steeds grotere investering, de verhoging van het pedagogisch comfort, de invoering en verlenging van de leerplicht, het financieel mogelijk maken van het werken met jaarklassen ... Maar dit blijkt geenszins het geval te zijn.

Op dezelfde pagina blijkt dat Depaepe *pedagogisering* verbindt met de term *disciplineren* in de nega-

tieve en verknachtende betekenis die Foucault eraan gaf: *"De toegenomen educatieve actie sinds de moderne tijd lijkt op zich niet een grotere autonomie, laat staan mondigheid van het individu te kunnen garanderen"*.

Helemaal in de denktrant van *Foucault* gaat hij op pagina 16 verder met de omschrijving van de termen pedagogisering en verschooling: *"Ook de maatschappij werd hoe langer hoe schoolser (cf. Illich). "Als ook de maatschappelijke evolutie aan een toenemende disciplineren en verknachting ten prooi is, dan zal die slechte evolutie in de maatschappij enkel een versterkend effect hebben op de disciplineren en verschooling van het onderwijs. En zo krijgen we verschooling in het kwadraat."*

En verder luidt het: *"Als meest essentiële kenmerk van de gepedagogiseerde, schoolse samenleving, valt de zucht naar orde en regelmaat op, waarnaar uiteindelijk onze boventitel 'Orde' in vooruitgang verwijst."* Depaepe merkt in de loop van de geschiedenis van het lager onderwijs vooral continuïteit van 'orde' en discipline, ook al nam die verschillende vormen aan.

Depaepe beschrijft de evolutie in het onderwijs- net als Foucault- *zelfs in termen van toenemende pedagogisering, verschooling, disciplineren en zucht naar orde - die ook tot uiting zou gekomen zijn in de invoering destijds van het jaarklassensysteem*. Waar de invoering van kleine klasgroepen en jaarklassen in het volksonderwijs door ons als een grote stap vooruit wordt bestempeld, was het volgens Foucault en Depaepe een grote stap achteruit.

Vragen bij wollige term 'pedagogisering'

We staan niet alleen met onze kritiek op dergelijke krasse uitspraken - en op de term pedagogisering. Ook *prof. Henk Van Daele* heeft grote problemen met de term 'pedagogisering' en toegenomen pedagogisering. *Van Daele* schreef terecht dat Depaepe in het boek *'De pedagogisering achterna'* geen heldere definitie van deze term aanreikte: *"Schrijven dat met pedagogisering 'de toegenomen invloed van het 'pedagogische' op het dagelijks leven van kinderen en jongeren wordt bedoeld' (blz. 10) kan bezwaarlijk als (wetenschappelijke) bepaling gelden. Bovendien bestaat er kans op verwarring met andere verwante en eveneens in hoofdstuk 1 vermelde begrippen, zoals 'infantiliseren', 'verschooling', 'pédagogisation intégrale de la société...'"* (in: *Persoon en Gemeenschap*, april 1999, p. 300). Volgens *Van Daele* interpreteert Depaepe *'pedagogisering'* dus vooral in termen van infantilisering en disciplineren van de leerlingen.

4 Bestrafing, verborgen controle en chantage leerlingen

De verwantschap tussen *pedagogisering* en *disciplineren* à la Foucault blijkt ook uit de sterke concentratie op de problematiek van straffen en belonen. Met betrekking tot de periode rond 1930 stelt Depaepe dan bijvoorbeeld: *“Binnen de meer traditionele pedagogiek was er dus wel aandacht voor ‘nieuwere’ vormen van tucht, maar die werden er steevast met het sierlint van de pedagogische liefde verpakt in de welbekende pedagogische trukendoos van schijnheiligheid, die naar emotionele chantage rook.”* (p. 214). De brutale macht evolueert dus volgens Depaepe net zoals bij Foucault in de richting van meer geraffineerde disciplineren en verknechting.

Schijn van vrijheid leerling, meer geraffineerde vorm van disciplineren & onderdrukking in jaren 1960

Ook in de jaren 1960 nam Depaepe geen echte evolutie waar en geen vormen van verdere democratisering & humanisering. Met instemming citeerde hij Bruce Curtis: *“Curtis heeft, onder de invloed van Foucault, de schijn van vrijheid die leerkrachten als een rookgordijn aanwenden om leerlingen beter te controleren, uitgelegd in termen van tactiek, herziene beheersingsstrategie.*

Ook in de Belgische lagere scholen waren in de jaren 1960 weinig sporen van vrijheid te vinden. De status van de leerlingen was er in al die tijd niet op vooruit gegaan. Dat de lijfstraf intussen steeds minder pedagogisch aanzien genoot, deed eigenlijk niet veel ter zake. Er bleven als losprijs voor de ingebeelde autonomie en dus superioriteit van de ‘volwassen’ leerkracht genoeg mogelijkheden tot emotionele chantage. Kinderen hadden in de zgn. eeuw van het kind op school al bij al, weinig democratische rechten weten te verwerven: hun leerkrachten konden ze niet verkiezen, hun directie evenmin (sic!). Inspraak in de curriculumconstructie, de evaluatiecriteria en de tuchthuishouding ontbrak. De vrijheid die men hen op school aanbood, bijvoorbeeld om te gaan plassen als de nood zich voordeed, leek niet echt.” (p. 242).

De vele vormen van interne democratisering waren volgens hem dus enkel schone schijn, emotionele chantage. De leerlingen mochten ook hun leerkrachten, directie en leerinhouden niet kiezen.

Steeds meer psychische manipulatie

Dan volgt een paragraaf over *‘psychologische manipulatie van emoties als professioneel aura’* met een knipoog naar Foucault. Depaepe: *“Ook in het Bel-*

gisch lager onderwijs werd het gebruik van fysieke onderwerping van leerlingen door leerkrachten steeds meer als inefficiënt ervaren, althans in theorie, en vervangen door andere technieken zoals bijvoorbeeld ‘symbolische kleinering’ of demotivering van het ongewenste gedrag” (p. 196).

Met vaak losse zinnestukjes uit allerlei pedagogische geschriften uit die tijd probeert Depaepe te bewijzen dat hij en Foucault gelijk hebben, en dat de macht, disciplineren en verknechting enkel maar geraffineerde en verborgen vormen aannamen, en dat de jaren 1960 in geen geval een stap vooruit in de humane omgang met de leerlingen betekende. Volgens ons was het wel een stap vooruit.

5 Ook ‘klassikaal onderwijs: prototype van externe disciplineren’ !??

Vanuit zijn Foucault-bril ziet Depaepe ook in de evolutie van de organisatie van de maatschappij, het schoolleven en van de leerinhoud toenemende verschooling en pedagogisering optreden. De term *‘verschooling’* in *‘Orde en vooruitgang’* roept enkel negatieve connotaties op. Bij verschooling van de maatschappij en het onderwijs denken we spontaan aan de pleidooien van Illich e.a. voor een ontschooling (deschooling) van onderwijs en maatschappij.

In het boek *‘De pedagogisering achterna’* (Acco, 1998) wijdt Depaepe een lange paragraaf aan het *‘Klassikaal onderwijs als prototype van externe disciplineren’* De invloed van Foucault is hier duidelijk en letterlijk voelbaar. Depaepe verwijst niet naar de argumenten van de pleitbezorgers van het jaarklassensysteem en naar de mening van de leerkrachten en ouders, maar houdt het bij de Foucaultachtige interpretaties van Ariès, Leenders, ...

Volgens Depaepe *“beoogde de invoering van de jaarklas vooral de externe disciplineren van de leerlingen, of anders uitgedrukt: “De moderne zucht naar analyse en classificatie, standaardisering en hiërarchisering. De voorheen schier ongebreidelde vrijheid van de scholier (sic!), moest plaatsmaken voor een meer gedisciplineerde omgang. De moderne zucht naar analyse en classificatie maakte een einde aan het ontbreken van de leeftijdsindeling in het didactische proces. De school mat zich van dan af een bijna militaire discipline aan, een kazernestijl die in de loop van de 19de eeuw een steeds strakker en harder uitzicht zou krijgen.”* Depaepe neemt hier de kritiek van Foucault op de invoering van de jaarklassen gewoon over.

In het algemeen besluit in *Orde en vooruitgang’* waagt Depaepe zich aan een extrapolatie van zijn onderzoek (1880-1970) naar het jaar 2000. Ook de

voorbij de dertig jaar waren er volgens hem geen fundamentele wijzigingen merkbaar. Het duidelijkste bewijs dat op vandaag de disciplinerende, starheid, infantiliserende en verschoolende nog niet zijn afgenomen, blijkt volgens Depaepe uit het blijvende succes van het jaarklassensysteem: *'Het overheersende model in de praktijk van alledag lijkt anno 1999 nog altijd dat te zijn van de leeftijdsgebonden klasgroep met één vaste titularis, die voor het gros van de gemeenschappelijke en klassikale activiteiten instaat. Ook in deze tijd lijkt een sterke grammatica van verschooling aan het werk te zijn.'*

Depaepe zoekt hier ook steun bij een publicatie van zijn Leuvense collega Roland Vandenberghen waarin deze betreurde dat momenteel praktisch alle leerkrachten nog steeds het klassikaal systeem toepassen, ook in Nederland. Vandenberghen poneerde ook al in 1991 dat het klassikaal systeem de oorzaak was van het volgens hem nefaste zittenblijven en andere onderwijskwalen. Zijn geliefde co-auteur de Nederlandse prof. Dolf van den Berg beweerde onlangs nog dat het jaarklassensysteem de oorzaak is van alle kwalen, zittenblijven e.d. (zie zijn boek *Utopia Naar ander onderwijs*, 2018) en dat ons onderwijs volledig op de schop moet. Ook bij van den Berg merk je de invloed van Foucault.

Een Italiaanse collega historisch pedagogiek van Depaepe, prof. Genovesi, vindt het jaarklassensysteem de evidentie zelf en stelt *dat veel theoretici, te beginnen bij Comenius, al gewezen hadden op de evidente didactische belangrijkheid.* Larry Cuban stelt: *"If any school reform be considered a success it is the age-graded school. The age-graded school has processed efficiently millions of students over the past century. The age-graded school exists in Europe, Asia, Africa, Latin America, and North America covering rural, urban, and suburban districts."*

6 Meer kindgericht gewerkt in 18de/eerste helft 19de eeuw vóór de invoering jaarklassen!??

We begrijpen nog veel minder dat Depaepe fantaseert dat er meer kindgericht gewerkt werd in het 'hoofdelijk onderwijs' van de 18de /eerste helft 19de eeuw, waar de volkskinderen 'van een ongebreidelde vrijheid' zouden genieten hebben, opgestapeld nochtans in beperkte ruimtes met vaak 80 of meer leerlingen.

Hier merk je opnieuw de invloed van Foucault die de invoering van het jaarklassensysteem enkel maar als nefast, disciplinerend bestempelde. De leerlingen hadden het blijkbaar volgens Foucault en Depaepe in hun 'hoofdelijke volksschool' *veel beter dan hun gefortuneerde broeders die in het secundair en zelfs al vanaf de voorbereidende (lagere)*

afdeling de jaarklashel meemaakten. Laat ons dan terug het tweestromenland van weleer invoeren en het jaarklassensysteem voorbehouden voor de elite zoals destijds in de Latijnse school.

Het hoofdelijk onderwijs van weleer was enorm strak en mechanistisch! De investering in het mogelijk maken van kleinere klasgroepen en jaarklassen in het volksonderwijs was o.i. wellicht de grootste vooruitgang in het onderwijs voor de gewone volkskinderen. Enkel jammer dat het zolang op zich liet wachten (zie volgende bijdrage)

7 Gezag en omgang met de leerlingen

7.1 Jammer genoeg nog steeds asymmetrie & leerkracht als gezagsvolle leider!??

Depaepe betreurt ook de grote continuïteit/inertie inzake omgang met de leerlingen. Hij beweert bijvoorbeeld dat *"het luisterbereide oor van de dialogale of emancipatorische pedagogiek maar schijn is, omdat de asymmetrische blik van de leider niet werd opgeheven"* (p. 252). Hij betreurt ook dat *"de leerkracht merkwaardig genoeg nog steeds voorgesteld wordt als gezagsvolle leider & ervaren gids"* (p. 249). Dit alles wijst volgens Depaepe op het bevoogdend en disciplinerend karakter. *"De relatie leerkracht-leerling bleef asymmetrisch en ook dat stond 'kindgerichte ervaringen' in de weg."*

Depaepe betreurt verder: *"De grondstructuur van het pedagogisch-didactisch handelen moet nog worden gezocht in het professionele aura dat de leerkrachten zich in de loop van de tijd hebben aangemeten"* (p. 252). Aangemeten? Intellectueel gezag van de leerkracht gaat toch om de essentie van onderwijzen, en heeft niets te maken met de loop van de tijd. Volgens de filosoof C. Verhoeven is de oersituatie van het onderwijs: *"een deskundige die lesgaet aan een geïnteresseerde. Interesse is betrokkenheid bij de verworvenheden van de soort, de cultuur"* (*Tractaat over het spieken*, p. 40). Ook de leerkrachten, de ouders en de leerlingen achten de intentionele en professionele initiatie in de cultuurgoederen heel belangrijk. Maar ook dit lijkt blijkbaar verwerpelijk.

De relatie leerkracht-leerling is o.i. een typisch asymmetrische relatie en het intellectueel en moreel gezag van de school en van de leerkrachten is essentieel. In haar essay *'The crisis in Education'* van 1954 rekent Hannah Arendt af met de ontscholing in die tijd in de VS, met de invloed van de kindgestuurde reformpedagogiek van John Dewey en de aantasting van het intellectueel en moreel gezag.

Depaepe betreurt verder ook dat “*de pedagogische autoriteit van de leerkracht op vandaag uitsluitend op zijn vakbekwaamheid gebaseerd is en niet langer op zijn morele autoriteit.*” Uit tal van onderzoeken blijkt echter dat de leerkracht in de ogen van veel ouders en leerlingen nog steeds beschikt over relatief veel morele autoriteit, veel meer dan politici e.d. Jammer genoeg werd de voorbije jaren geraakt aan het professionele en morele gezag van de leerkrachten.

7.2 Geen humane omslag in jaren zestig: geen ‘onderhandelingshuishouding’

Nog steeds asymmetrische relatie

Depaepe betreurt eveneens dat er vanaf de jaren 1960 niet een radicale omslag kwam “*van ‘bevelsnaar onderhandelingshuishouding’.* Hij fulmineert: “*De kinderen moesten ook nog in de jaren zestig in belangrijke mate onschuldig en dus ook ten dele onmondig gehouden worden - en dit tot gemak van hun opvoeders*” (p. 251). .. “*De relatie leerkracht-leerling bleef asymmetrisch en ook dat stond ‘kindgerichte ervaringen’ (sic) in de weg.*”

Verwachte Depaepe dat de leerkrachten zomaar de anti-autoritaire refreintjes van de ‘hogere pedagogiek’ zouden volgen, waarbij gezag overbodig is en waarbij de relatie leerkracht-leerling totaal symmetrisch en zelfs vriendschappelijk is?

De ‘*onderhandelingshuishouding en ik-boodschappen* à la Gordon e.d. werden/worden door bepaalde professoren en lerarenopleiders destijds wel aangeprezen. De film ‘*Opvoeding tot ongehoorzaamheid*’ van G. Bott (over radicale antiautoritaire opvoeding in Berlijnse kleuterscholen) werd op de Vlaamse televisie in 1972 op applaus onthaald door de Leuvense professoren *Walter Leirman* en *Gustaf Tistaert*. Maar de meeste onderwijzers en ouders waren het daarmee gelukkig niet eens; en in hun eigen praktijk pasten de Leuvense propagandisten hun eigen ‘*onderhandelingstheorie*’ e.d. ook niet toe.

Niet enkel het klassiek onderwijs, maar ook in het ervaringsgericht onderwijs à la *Carl Rogers* en *Ferre Laevers* bestaat volgens Depaepe “*nog een sterke grammatica van de pedagogisering van de kindgerichte ervaringen*” (p. 253). En: “*Ook de reformpedagogiek liet zich destijds probleemloos invoegen in de pedagogische traditie van de negentiende eeuw.*” (p. 251).

Er is dus niets dat deugt: Depaepe is noch voorstander van de gezagsvolle aanpak, noch van de antiautoritaire, noch van een ervaringsgerichte,

noch van een gestructureerde indeling van de cursorische leerstof in leerjaren, noch... Hij bestempelt de reformpedagogische ideeën als retoriek, maar zijn eigen alternatief klinkt even vaag en infantiliserend. Depaepe pleit enkel vaag voor meer ‘*kindgerichte ervaringen*’.

Opvoeding met zachte hand is o.i. humaner

Depaepe overdrijft vooreerst de tuchtmaatregelen die hij zelf als leerling op school heeft meegemaakt. En tegelijk heeft hij te weinig oog voor de verdere humanisering van de relaties met de leerlingen vanaf de jaren 1960.

Ik was zelf leerling vanaf 1949 en vind dat de zgn. *bevelshuishouding* ook in die tijd humaner was dan door Depaepe wordt voorgesteld. Zelf beschouw ik de nieuwe vormen van gezag en omgang die zich na 1960 ontwikkelden als een positieve evolutie. Depaepe kan toch ook moeilijk ontkennen dat als gevolg van allerlei invloeden en omstandigheden meer democratische omgangsvormen ontstonden: b.v. kleinere gezinnen, verbetering van de materiële leeromstandigheden, kleinere klassen... en de tijdsgeest van de jaren 1960. De inbreng van het kind thuis en van de leerlingen en studenten nam toe; overdreven disciplineren en betutteling namen af. Er kwam meer inspraak van leerlingen, scholieren, studenten, ouders en leerkrachten. We stelden gedurende de voorbije vijftig jaar ook een verbetering vast van de sfeer in de lerarenkorpsen, van de relaties van leerkrachten met directie en met de collega’s. Wie de ogen sluit en enkel redeneert als Foucault zal ook hierin louter vormen van zoethouden en verborgen chantage in projecteren.

Depaepe toont tegelijk te weinig waardering voor de relatief stabiele basiskennmerken van gezagsvol schoolhouden. Depaepe: “*De relatie leerkracht-leerling bleef asymmetrisch en ook dat stond ‘kindgerichte ervaringen’ (sic) in de weg.*” Verwachte Depaepe dat de leerkrachten de anti-autoritaire refreintjes van de ‘hogere pedagogiek’ hadden gevolgd waarbij gezag overbodig is en waarbij de relatie leerkracht-leerling totaal symmetrisch en zelfs vriendschappelijk is?

Moeten leerlingen leerkrachten kunnen kiezen?

Gelooft Depaepe zichzelf waar hij stelt dat het onderwijs nog niet veranderd is omdat de leerlingen nog altijd hun leerkrachten en hun directeur niet mogen kiezen en omdat er nog altijd geen symmetrische relatie is? Mogen Depaepes studenten soms zelf hun leerstof kiezen of moeten ze zijn boeken bestuderen? Past zijn ervaringsgerichte collega Laevers zijn EGO-principes van het vrij initiatief en

rijk milieu toe bij zijn eigen studenten? Nee toch, ook bij professoren is er nog gezond verstand als het gaat om hun eigen alledaags handelen. Er is jammer genoeg een grote kloof tussen het spreken van veel pedagogen over het wenselijk gedrag van leerkrachten en hun eigen leraarsgedrag.

De keuze voor teugelloze vrijheid of *wachsenlassen* zou een keuze geweest zijn voor discontinuïteit, maar we beschouwen ze daarom nog niet als een wenselijke en progressieve keuze. Op het moment waarop velen vinden dat het intellectueel en moreel gezag en de professionaliteit van de leerkracht te sterk werden aangetast, ervaren we nog beter de legitimiteit van 'gezag' en proberen velen ook deze vaste waarde in ere te herstellen.

We juichen dus de verdere interne democratisering van de voorbije decennia toe. We hebben ervoor gestreden in de jaren 1960 en er later aan meegewerkt op de eigen Torhoutse lerarenopleiding. Jammer genoeg sloeg de slinger ook hier en daar door. Betreurenswaardig was/is dat door de anti-autoritaire opvoeding, het zelfontplooiingsmodel, de onderhandelingshuishouding à la Gordon, de antipedagogiek van Rancière, de constructivistische leerpsychologie... het gezag en de professionaliteit van de leerkracht-opvoeder al te zeer in vraag werden/worden gesteld.

Foucaultianen lopen niet hoog op met de morele en intellectuele autoriteit en met de professionaliteit van de leerkracht. Een leerkracht is voor hen een radertje in het disciplinerend systeem, iemand van wie geen enkel werkelijk initiatief mag verwacht worden. Een leerkracht is een gezagsgetrouwe functionaris, passief radertje in een goed geoliede dresseringsmachine. Het zoeken naar optimale omgangsvormen, organisatievormen, werkvormen ... is overigens een moeizaam proces waarbij het gevaar van slingerbewegingen vrij reëel is.

8 Besluit: ontluistering en defaitisme

8.1 Eenzijdig & vernietigende Foucault-balans

In deze bijdrage bespreken we ontwikkelingen in het onderwijs op het vlak van de omgang van de leerkracht met de leerlingen en met de leerinhoud. Ook het jaarklassensysteem kwam aan de orde. In zijn conclusies in *'Orde en vooruitgang'* legt Depaepe eenzijdig de klemtoon op de disciplinerende van de leerlingen, op verstarring en oubolligheid en al te weinig op de vooruitgang in continuïteit. De titel luidt wel 'orde in vooruitgang', maar de vooruitgang en tegelijk het grote belang van het behoud van de orde (=oude waarden), worden onvoldoende beklemtoond. De vooruitgang – zoals de invoering van het

jaarklassensysteem en de opvoeding 'met zachte hand' – worden zelfs als achteruitgang voorgesteld.

Depaepe heeft zich bij zijn analyse te veel laten beïnvloeden door het a priori interpretatiekader van Foucault. Daardoor vallen zijn analyse en zijn slotbalans zo pessimistisch en perspectiefloos uit. Depaepe vermeldt wel terloops de *'pedagogische paradox'*, de spanning tussen de leerling die zich moet emanciperen, maar hierbij tegelijk sterk afhankelijk is van de goed uitgekende hulp van de leerkracht en de leerinhoud (p. 249). Wij zien deze dialectische synthese van emancipatie én beïnvloeding niet als een nefaste paradox, maar als een gewone paradox, een 'schijn-tegenstelling' dus. We bekijken emancipatie en beïnvloeding niet als onvereenigbare en conflicterende polen, maar als een dialectisch proces waarbij beide zaken op elkaar betrokken zijn.

Wij zien in dit compromis en in de asymmetrische relatie niet een symptoom van starheid en nog veel minder een symptoom van 'verschoolsing' of emotionele chantage. Dit verwijst o.i. naar de onverwoestbare essentie van opvoeden en onderwijzen. Zo zal een leerkracht altijd gezag moeten hebben, maar in de loop der tijd veranderde wel de vorm die het gezag aanneemt. Samen met prof. *Larry Cuban* en de meeste leerkrachten beschouwen we ook de invoering van jaarklassen als een van de belangrijkste en succesvolste onderwijshervormingen. We besteden er de volgend bijdrage aan.

8.2 Foucaultpaardenbril of ziende blind

Net als M. Foucault spoort ook Depaepe graag historische constanten op en de structuralistische of poststructuralistische benadering vergemakkelijkt dit streven. Ook Depaepe wil in de meest verschillende verschijnselen (de klasorganisatie, de relatie met de leerlingen, de curricula...) eenzelfde verklarende grondstructuur of grammatica ontdekken. Depaepe spreekt voortdurend over de *'grammatica van de pedagogisering en van de verschoolsing'*.

We merken dat Depaepe vanuit zijn Foucaultbril de evolutie op het vlak van de omgang met de leerlingen, de invoering en perfectionering van het jaarklassensysteem... enkel maar kan zien als een symptoom van toenemende disciplinerende orde. Ook Depaepe ontdekte aldus in alle mogelijke pedagogische zinnen (uitspraken) 'lijdende voorwerpen', leerlingen die lijden aan de toenemende verschoolsing, disciplinerende en infantiliserende. Een grammaticaal structuralist en formalist is blind voor de wezenlijke verschillen en stelt a.h.w. dat mensen net kippen (zonder pluimen) zijn.

Jaarklassensysteem is basis van effectief, activerend & boeiend onderwijs & het minst gecompliceerde. Het wordt ook nog steeds en bijna overal toegepast.

Raf Feys & Pieter Van Biervliet

In de bijdrage over de onderwijsvisie van Michel Foucault en in deze over de visie van prof. Marc Depaepe schreven we dat volgens hen de jaarklassen enkel werden ingevoerd om de leerlingen beter te kunnen disciplineren en onderdrukken.

De voorbije 50 jaar waren er veel onderwijskundigen die het jaarklassensysteem en de ermee verbonden leerplannen per leeftijdsgroep als de oorzaak van alle mogelijke kwalen bestempelden. We lezen dit ook nu nog geregeld – zoals onlangs nog in een boek van de Nederlandse prof. em. *Dolf van den Berg*. Ook de ZILL-leerplanverantwoordelijken spraken zich een paar jaar geleden nog kritisch uit over jaarklassen en de ermee verbonden leermethodes per leerjaar. *Terloops: indien we momenteel niet hadden beschikt over methodes per leerjaar, dan zou het afstandsonderwijs in de huidige coronatijd ontzettend moeilijk geweest zijn.*

In Vlaanderen waren wij bijna de enige pedagogen die expliciet bleven stellen dat de invoering van het jaarklassensysteem in de gewone lagere scholen rond 1850, leidde tot een sterke verhoging van het niveau van het lager onderwijs. Uit studies blijkt dat dit ook nog steeds de visie is van de overgrote meerderheid van de praktijkmensen – en dit overal ter wereld. Bij het werken met het jaarklassensysteem (JKS), gaat het om het werken met jaarklasleerplannen en met voldoende klassikale & expliciete instructie. Ook de samenstelling van de leerplannen en leerboeken/methodes is eveneens op het JKS gebaseerd.

Eeuwenoud en overal verspreid

Het financieel mogelijk maken van de invoering van het jaarklassensysteem in het lager onderwijs voor het gewone volk (rond 1850) is o.i. de meest effectieve en universele hervorming ooit. Overal ter wereld wordt dit systeem toegepast en dit niettegenstaande meer dan een eeuw kritiek en stemmingmakerij - vooral vanwege reformpedagogen als Freinet, en vanwege onderwijskundigen de voorbije 50 jaar.

De invoering van het jaarklassensysteem en van de ermee verbonden klassikale instructie stond van meet af aan in functie van de algemene volksverheffing. De officiële schrapping van het jaarklassenprincipe in de wetgeving in Nederland en in 1997 ook in Vlaanderen heeft niet de minste invloed gehad. De weddenschap met inspecteur-generaal basisonderwijs *Guy Janssens* in 1997 hebben we dan ook glansrijk gewonnen. Hij voorspelde en hoopte dat het wettelijk schrappen tot afschaffing zou leiden.

De ontvoogding via klassikale cultuuroverdracht - die o.m. al door *Comenius* werd bepleit - leidde ook daadwerkelijk tot het bieden van meer ontwikkelingskansen. Jaarklassen maken het mogelijk om de leerstof van de lagere school netjes in te delen in 6 stukken, om gestructureerde leerplannen en leerboeken op te stellen per leerjaar als houvast voor de leerkracht en voor de evaluatie, om klassikale instructie te geven waardoor er meer tijd vrijkomt voor individuele begeleiding en voor extra-instructie aan zwakkere leerlingen, om te zorgen voor de nodige rust en stilte in klas tijdens het individueel werken van de leerlingen, ... De (vage) eindtermen op het einde van het lager onderwijs bieden ook al te weinig houvast en bevatten geen aanduidingen omtrent de leerdoelen in de lagere leerjaren. De wet van 1997 heeft het principe van de jaarklassen wel geschrappt, maar aangezien bijna alle leerkrachten voorstander zijn van de jaarklas, is deze ook overeind gebleven. Ook in graadklassen wordt overwegend met het jaarklassensysteem gewerkt. Zelfs steeds meer Freinetscholen werken met het jaarklassensysteem - ook al was Freinet hier een grote tegenstander van.

De meeste praktijkmensen beschouwen het jaarklassensysteem al meer dan 150 jaar als een vanzelfsprekendheid en als een zegen; bijna alle leerkrachten overal ter wereld passen het nog steeds toe. Een aantal theoretici en beleidsadviseurs bestempelen het echter al meer dan een eeuw als de grootste kwaal binnen ons onderwijs.

De invoering van het JKS-project en van meer activerende instructie werd destijds als een revolutionaire en emancipatorische vernieuwing beschouwd; men gewaagde van *de overgang van de 'oude' naar de 'nieuwe' of de 'echte' school*. De daadwerkelijke intrede van de klassikale principes in het 'gewoon' basisonderwijs liet jammer genoeg lang op zich wachten. Ze was eng verbonden met de lange strijd voor democratisering van de toegang tot het onderwijs, voor kosteloos en kwaliteitsvol basisonderwijs en tegen de kinderarbeid.

Veruit meeste praktijkmensen vinden nog steeds dat het jaarklassensysteem - gekoppeld aan activerende groepsinstructie - de belangrijkste pijler is van effectief onderwijs en dat binnen dat systeem ook het best tegemoet gekomen kan worden aan de noden van de verschillende leerlingen.

Binnen het JKS zijn er veel vormen van differentiatie en zorgverbreding mogelijk. Pas als een leerkracht instructie kan geven aan een grote groep leerlingen tegelijk, kan hij ook nog tijd vrijhouden voor ver-

lengde instructie en extra begeleiding voor de zwakere leerlingen. Het afschaffen van het superieur jaarklassensysteem en alles wat ermee samenhangt zou ook niet tot minder, maar tot meer leer-
vertraging en tot meer leerproblemen leiden.

De belangrijkste argumenten die bij de invoering van het JKS en nog steeds geformuleerd werden, zetten we even op een rijtje.

Uitbreiding en verbetering van de kwaliteit van het volksonderwijs: in de elitescholen werkte men al langer met kleinere groepen wat het werken met klassikale instructie mogelijk maakte.

Volksverheffing en ontvoogding via cultuuroverdracht stonden centraal. Binnen een JKS krijgen de leerlingen veel meer activerende instructie en begeleiding. Klassikale instructie is efficiënt en effectief: bij mondelinge instructie aan een grotere groep tegelijk krijgen de leerlingen meer uitleg en begeleiding; bij sterke differentiatie e.d. is dit veel minder het geval.

Degelijk onderwijs is in sterke mate leraargestuurd. Door zijn activerende instructie en socratische vraagstelling komen de leerlingen meer tot inzichtelijk leren. Voorheen - in het zogezegd hoofdelijk onderwijs aan grote groepen stond het reciteren van de leerstof centraal. We begrijpen geenszins dat zowel Michel Foucault als prof. Marc Depaepe dit 'hoofdelijk onderwijs' zo ophemelden.

De indeling in (zes) jaarklassen vergemakkelijkt de organisatie van de leerinhoud (de curricula) en het opstellen van leerplannen en leerboeken per leerjaar. Vanuit de optie voor een minimale basisvorming van alle leerlingen zijn afgebakende streefdoelen in de loop van het parcours heel belangrijk. Onderzoek wijst uit dat goede leerplannen en leerboeken in aanzienlijke mate de kwaliteit van het onderwijs bepalen.

Rijke leerinhouden en hoogwaardige doelstellingen vereisen voldoende klassikale instructie en een interactief leerproces. Activerende (groeps-)instructie bevordert het inspelen op de vragen en problemen van de leerlingen. Ook ervaringsverruimende leerinhouden op het vlak van de sociale wereldoriëntatie, filosoferen met kinderen ... vereisen voldoende de leiding door de leerkracht.

Het klassikaal model vergemakkelijkt het ordelijk verloop van het leerproces; de leerlingen kunnen meer geconcentreerd en in stilte werken. Dit laatste bevordert de diepgang van het zelfstandig werk.

De leerkracht werkt doelgericht en enthousiaster: klassikaal onderwijs leidt tot een grotere didactische inspanning; de onderwijzer moet namelijk de juiste methode en de geschikte leermiddelen zoeken zodat de leerstof ineens aanslaat. Hij kan zich dus ook beter voorbereiden.

Door het JKS ontvangen de leerlingen meer feedback, o.a. dankzij de klassikale verbetering en bespreking van de taken. Door de gezamenlijke instructie komt er meer tijd vrij voor extra-instructie en -begeleiding van bepaalde leerlingen, voor zorgverbreiding, voor haalbare vormen van differentiatie. *De JKS-principes zijn heel belangrijk binnen het nastreven van een effectieve achterstandsdidactiek.*

Ook het collectieve aspect van het leerproces is volgens de JKS-filosofie heel belangrijk. De interactie met de leerkracht en tussen de leerlingen vergroot de gezamenlijke beleving en het samenhorheidsgevoel. Het behoud van de klas als werkstructuur verdiept de sociale gevoelens; dit vertaalt zich in een 'deel-van-de-keten'-gedachte waarbij de kinderen zich allemaal even belangrijk voelen: samen uit - samen thuis. De leerlingen trekken grotendeels gelijk op waarbij het werken met heterogene groepen toch mogelijk blijft. De jaarklas geeft de leerling een gevoel van veiligheid. Kinderen wisselen niet steeds van groep en leerkracht. Dit wisselen veroorzaakt vaak onrust en onzekerheid.

Zwakkere en langzame leerlingen worden niet keer op keer geconfronteerd met het feit dat jongere, meer begaafde of vluggere leerlingen hen voorbijstreven en steeds een aparte behandeling krijgen. Een leerkracht verwoordt het zo: "De ervaring dat men de lessen en de opdrachten kan blijven volgen in de eigen klasgroep werkt motiverend en voorkomt het minderwaardigheidsgevoel van het moeten samenwerken met kinderen van een lagere leeftijdsgroep". De leerlingen doen ook hun best om met de leergroep en het klassikaal leerproces mee te zijn.

Dit alles belet niet dat een leerkracht voor een bepaalde leerling nog wel eens zal moeten afdalen naar de leerdoelen van een lager leerjaar, dat een leerkracht ook af en toe moet loskomen van dit leerplan, ...

Binnen het JKS-project is ook altijd veel aandacht besteed aan het aspect cultuuroverdracht. Hierbij is de oordeelkundige selectie van de leerinhoud en van de vakdisciplines heel belangrijk. We moeten de kinderen laten kennis maken met wat we waardevol vinden binnen onze cultuur, ze confronteren met de wereld van de wiskunde, de taal, geschiedenis, vreemde volkeren ...

Dosering versus kunstmatige tegenstelling

De optie voor voldoende klassikale instructie en leeraangeleid onderwijs betekent niet dat het leren in klas volledig klassikaal verloopt en dat de leerinhoud volledig op voorhand vast ligt in leerplannen e.d. Klassikale instructie is ook best te combineren met bepaalde vormen van differentiatie binnen en buiten de klassikale momenten en met eerder leerlinggestuurde activiteiten. Door het hoge rendement van klassikale instructie komt er zelfs meer tijd vrij voor minder klassikale leerinhouden en activiteiten. We opteren voor een veelzijdige aanpak en voor dosering.

Enkele voorbeelden. *Klassikale instructie ging/gaat altijd gepaard met veel aandacht voor zelfstandig inoefenen.* Doseringstudies die nagaan in welke mate verschillende soorten instructie en andere werkvormen aanwezig moeten zijn, kunnen hier inspirerend zijn. Zo leert ons een Brits onderzoek dat voor goede rekenresultaten 50 tot 70% klassikale instructie en inoefening vereist is (Koshy e.a., 2000, 197); daarnaast is er ook ruimte voor meer leerlinggestuurd werk e.d.

Sommige leerinhouden vereisen een leraangeleide dialoog; volgens Vygotsky kan de zone van de naaste ontwikkeling slechts via een *'magistral dialogue'* bereikt worden waarbij de stem van de leerkracht en de stem van de leerling doorklinken. Er zijn anderzijds ook *'child-centered dialogues'* nodig waarin meer de stem van de leerling(en) doorklinkt, denk maar aan filosoferen met kinderen.

Inzake dosering bij de instructie zelf opteren we voor een gezonde mix van klassikale instructie en instructie aan kleine groepjes of aan een individuele leerling (bijvoorbeeld verlengde instructie of preteaching aan een zogenaamde instructietafel). Zo'n dosering blijkt heel belangrijk in functie van een effectieve achterstandsdidactiek.

Zelf bestrijden we al lang allerhande kunstmatige schijn tegenstellingen zoals leerstof- versus leerlinggericht onderwijs.

Historiek van jaarklassensysteem

In het pre-klassikale tijdperk was het volksonderwijs miserabel. In het onderwijs dat verkeerdelijk als 'hoofdelijk onderwijs' bestempeld wordt, was er slechts 1 onderwijzer voor een grote groep leerlingen van verschillende leeftijd. De kinderen kregen weinig instructie en begeleiding. De leerinhoud was vrij beperkt - vooral 'mechanistisch' leren, memoriseren en automatiseren. Veel kinderen volgden slechts enkele leerjaren of gingen nog niet naar

school. Pas rond 1800 krijgen we de voorzichtige doorbraak van het klassikaal onderwijs in Nederland en pas in de loop van de 19de eeuw verspreidde het klassikaal systeem zich in toenemende mate in het Belgische basisonderwijs.

De invoering en optimalisering van het JKS vereiste de democratisering van de toegang tot het (basis-)onderwijs en een grotere investering in leerkrachten, gebouwen en leermiddelen. . Op het einde van de 19de eeuw beschouwde ook de Belgische wetgever het klassikaal systeem als een na te streven en haalbaar ideaal. Ook via de wet op de kinderopvoeding probeerde men de toegang tot het volksonderwijs te verbeteren.

Sinds 1879 wordt de lagere school in zes leerjaren verdeeld. De drie modelprogramma's die tussen 1880 en 1897 door de overheid gepubliceerd werden, tonen duidelijk aan dat ook de beleidsmensen de opsplitsing in jaarklassen als de meest wenselijke zagen, ook al moesten de onderwijzers in die tijd nog meestal werken met jaarklassen binnen graadgroepen. De fundamenten van het klassikaal onderwijs waren dus gelegd in de 19de eeuw, maar de omstandigheden waren verre van ideaal door een tekort aan centen, leerkrachten en schoollokalen.

Pas na de eerste wereldoorlog kon het JKS ten volle gestalte krijgen. En pas in de jaren negentig kwam er enige ruimte voor 'officiële' zorgverbreding e.d. Het JKS-project is dus al eeuwen oud en heeft alles te maken met het streven naar kwaliteitsvol onderwijs. De eerder late invoering in het volksonderwijs is te wijten aan de moeilijke en lange strijd voor de toegang tot het onderwijs en voor algemene volksverheffing. In de (Latijnse) 'elitescholen' werd er veel vroeger met klassikale instructie en een indeling van de leerstof in jaarklassen gewerkt dan in het volksonderwijs; er zijn aanwijzingen dat dit al her en der in de 15de eeuw het geval was.

Besluit

De invoering van het klassikaal systeem stond destijds in functie van de algemene volksverheffing. Het JKS blijft o.i. de belangrijkste hefboom bij het verder streven naar ontvoogding en optimale onderwijskansen. Het jaarklassensysteem en alles wat ermee samenhangt: leerplannen en methodes per leerjaar, expliciete en leerlingactiverende groepsinstructie, instrument in functie van niveaubewaking ... is de kern van schools onderwijs. Het is ook het minst complexe systeem. Het verwondert ons dat zoveel onderwijskundigen, heel wat reformpedagogen, Michel Foucault, Marc Depaepe (zie vorige bijdrage) en vele anderen het jaarklassensysteem en de ermee verbonden methodes e.d. zo verketteren.

Spreidstand sombere Leuvense pedagogen Masschelein, Simons & Co *Hun schools onderwijs à la ontscholer Rancière wijkt sterk af van echt schools onderwijs.*

Raf Feys en Noël Gybels

1 Spreidstand Leuvense pedagogen: voor schools onderwijs én voor ontscholing

1.1 Pleidooi voor ontscholing van Rancière & bestuurlijkheid & biopolitiek van Foucault

Al 20 jaar sombere analyse onderwijs

Propaganda voor ontscholing Rancière sinds 2007

Het verraste ons in 2007 dat de Leuvense pedagoog Jan Masschelein plots uitpakte met de integrale vertaling van 'Le maître ignorant'-1987 van de Franse filosoof Jacques Rancière - vergezeld van een lovende inleiding: *De onwetende meester*, Acco, 2007. Medewerker Goele Cornelissen schreef en jaar later in het boek 'De lichtheid van het opvoeden' van Masschelein & Co de bijdrage 'gelijkheid', waarbij ook zij zich volledig aansloot bij de visie van Rancière. Jan Masschelein & Maarten Simons en medewerkers als Goele Cornelissen en Joost Vlieghe zetten zich vanaf 2007 in voor de brede verspreiding van de onderwijsvisie van Rancière - ook in recente publicaties. Rancière's vernietigende onderwijskritiek klinkt al bijna 20 jaar in sterke mate door in hun publicaties.

De Franse filosoof Jacques Rancière vergelijkt de positie van de leerling met die van toeschouwer die zonder uitleg, en op zijn eigenzinnige wijze een toneelstuk of kunstwerk interpreteert. Hij bestrijdt het hiërarchische aspect van het onderwijs, de intellectuele rol en status van de schoolmeester. Rancière gaat ervan uit dat een leerling telkens zelf een methode/aanpak/berekeningswijze moet ontwikkelen zonder dat de leermeesters en de school hem iets opleggen. Ook jonge leerlingen moeten leren lezen, rekenen... op eigen kracht. Volgens hem betekent cultuuroverdracht onderdrukking van de vrijheid en gelijkheid van de leerlingen. Voor Rancière zijn alle mensen en alle kinderen immers in principe intellectueel elkaars gelijke. Leerkrachten onderdrukken de ontwikkeling en zelfvorming van de leerlingen. De drieslag *gelijkheid, vrijheid en zelfvorming* staat centraal bij R. Straks zal blijken dat dit ook bij de Leuvenaars het geval is.

De kritiek van Rancière sluit aan bij - en is mede beïnvloed door de visie van Foucault. In een interview uit 1975 sprak ook Foucault zich vernietigend

uit over het onderwijs. Foucault poneerde: "Onderwijs is onderdrukkend. De leerkracht legt zijn kennis op en de leerling wordt verplicht te luisteren en moet daar achteraf nog examen over afleggen. In het onderwijs doden de leerkrachten ook de liefde voor de kennis. Leerkrachten tonen hoe triestig kennis is, hoe weinig erotisch, aangenaam Een diploma is waardeloos, enkel de marktwaarde telt, het dient verder tot niets. Een diploma wekt ook de indruk dat wie geen diploma heeft gewoon dom is".

Invloed van Michel Foucault voorbij 20 jaar

In het boekje 'Globale immuniteit' van 2003 schreven een sombere Jan Masschelein en Maarten Simons met een beroep op Michel Foucault over het "neoliberaal economisch bestel, het koude 'doorgesloten liberalisme' dat zijn eigenschappen en mentaliteit (economisch individualisme e.d.) overdraagt naar het onderwijs en alle sectoren economiseert."

Ook in recentere publicaties treffen we naast de invloed van Rancière de invloed van de visie van Foucault aan - vooral inzake bestuurlijkheid en biopolitiek. In 'Goed onderwijs is schools onderwijs'-2019 stellen M. & S. eens te meer dat wat er fout loopt in het onderwijs vooral een gevolg is van "de terreur van het losgeslagen kapitalisme en de neoliberale maatschappij". En verder: "De school wil de jongeren inschakelen in de heersende orde, vroegtijdig selecteren en inschakelen in de arbeidsmarkt. De school is een instantie die de maatschappelijke orde reproduceert."

Foucault beschrijft de moderne maatschappij en het onderwijs in termen van 'disciplinaire macht': een set technieken die op individuele lichamen - b.v. leerlingen - inwerken om ze te dresseren en normen op te leggen. Foucault ontwaart overal structurele verdrukkings- en disciplineringsmechanismen waaraan individuen, ook leerlingen en leerkrachten, zich moeilijk kunnen onttrekken. In *Onderwijskrant* namen we in 2004 al afstand van zo'n vernietigende en sombere analyse van ons onderwijs, en van de wijze waarop de Leuvenaars zich aansloten bij Foucault en bij zijn begrippenkader over bestuurlijkheid en biopolitiek/biomacht.

Galen Watss schreef terecht: "Voor Michel Foucault en zijn volgelingen is de huidige, moderne

school niet een publieke instelling die de autonomie en mondigheid van de leerlingen wil bevorderen, maar enkel een bureaucratisch bewakingssysteem dat de individuen disciplineert om zich te onderwerpen aan de onderdrukkende condities van de moderne maatschappij". Die stelling van Foucault is ook een centrale gedachte in de publicaties van de Leuvense pedagogen van de voorbije 20 jaar.

Ze beweren zelfs dat ook de bestrijders van de ontscholing als Onderwijskrant in de greep zitten van het economisch tribunaal, van het marktdenken, van het neoliberalisme met zijn economisch individualisme (zie punt 1.2). De visie van de Leuvenaars – sluit op tal van punten aan bij de analyse van Foucault. In hun publicaties nemen ze ook nooit afstand van Foucault.

Postmoderne deconstructie/ontluistering

Ook in publicaties van de Nederlandse pedagoog Gert Biesta merken we de grote invloed van zowel Rancière als Foucault. *Gert Biesta* bestempelt zijn analyse terecht als een 'postmoderne deconstructie van het onderwijs,' in de traditie van Foucault e.d. De klassieke betekenis van pedagogische termen als emancipatie, vorming... krijgen dan na kritische deconstructie een totaal andere inhoud. Zo krijgt emancipatie, vorming ... van de leerling een totaal andere inhoud bij Rancière en zijn volgelingen.

1.2 Leuvenaars propageren ontscholing van Rancière & nemen afstand van strijd tegen ontscholing van Onderwijskrant e.a.

Begin 2007 lanceerden we met *Onderwijskrant* een brede & geslaagde O-ZON-campagne tegen de verschillende vormen van ontscholing: voor herwaardering van het intellectueel en moreel gezag van de school en de leerkrachten en van kennis en vaardigheden, tegen het constructivisme ... Een paar maanden later pakten de Leuvense pedagogen plots uit met de onderwijsvisie van Rancière, een antipedagogisch pleidooi voor radicale ontscholing en constructivisme. We wisten wel begin 2007 dat hun universitaire collega's-constructivisten niet gelukkig waren met onze O-ZON-campagne, maar we verwachtten niet dat Masschelein en co zouden uitpakken met de radicale ontscholer Rancière en zelfs misprijzend zouden reageren op onze O-ZON-campagne.

Masschelein & Simons bestempelden een paar maanden later onze O-ZON-campagne minachtend als "zich eveneens bewegend binnen de horizon van het doorgesloten liberalisme en marktdenken." Ze vonden dat we ten onrechte veel aandacht besteden aan leerprestaties, talentontwikkeling & niveaubewaking. Ook het brede debat over kennis

en vaardigheden en tegen het kennisrelativisme, dat we met *Onderwijskrant* op gang brachten, bestempelden de Leuvenaars als misleidend (In: *Competentievericht onderwijs: voor wie?* in: *Ethische perspectieven*, 2007, nr. 4.). Met *Onderwijskrant* namen we al vanaf 1987 het voortouw in de strijd tegen de ontscholing en tegen de constructivistische en competentieverichte aanpak. Maar in de vermelde bijdrage van 2007 over die thema's negeerden M. & S. niet enkel onze inzet, maar ze stelden die zelfs in vraag.

Ook in *Apologie van de school* van 2012 bestempelden de Leuvenaars de bestrijders van de ontscholing als "traditionalisten' die de school, de leerkrachten en de leerlingen willen temmen, tam houden in dienst van de heersende maatschappij". Dit is opnieuw het geval in de recente publicatie *Goed onderwijs is schools onderwijs van eind 2019* - en dit op het moment waarop steeds meer academici - ook *Dirk Van Damme* (OESO), en tal van politici openlijk afstand namen van de ontscholing, de nivellering en de niveaudaling, de uitholling van het taalonderwijs - zoals die ook tot uiting was gekomen in internationale proeven als PISA.

De Leuvenaars sloten zich de voorbije decennia niet aan bij de brede strijd tegen de ontscholing, de uitholling van het taalonderwijs e.d. Waarom bestempelen ze het steeds luider klinkend pleidooi tegen de ontscholing en voor het herstel van het gezag van de school en de leerkrachten ... eind 2019 nog steeds als behoudsgezind en maatschappijbevestigend? We hechten veel belang aan leerresultaten, herwaardering van onze sterke onderwijs traditie, basiskennis en basisvaardigheden, gezag en discipline, optimalisering van de onderwijskansen voor alle leerlingen... Dit alles is o.i. heel belangrijk voor het optimaliseren van de leeransen voor alle leerlingen - en de kansarmere in het bijzonder, en dus ook voor het verder democratiseren van onderwijs en maatschappij.

In de strijd tegen de ontscholing & nivellering plei(t)ten wij ook voor het behouden van voldoende differentiatie in de eerste graad s.o. We betreurden dat M. & S. zich in 2012 aansloten bij degenen die een gemeenschappelijke lagere cyclus s.o. en gelijke leerinhouden tot 15 jaar bepleiten - en dit mede met een beroep op de visie van gelijkheidsdenker Rancière.

1.3 Weinig waardering voor sterke onderwijs-traditie: geen leerkracht-, maar ding-gestuurd onderwijs & ding-autoriteit

De Leuvense wijsgerige pedagogen *Jan Masschelein* en *Maarten Simons* publiceerden een paar

maanden geleden de bijdrage "Goed onderwijs is schools onderwijs" De ondertitel luidt: "Het spreekt jongeren aan op hun leer- of beter vormingsvermogen en niet op hun (natuurlijke) talenten, beperkingen, of wat ze niet kunnen. Dat is een schoolstrijd waard." (in: VLOR-publicatie *Spots op onderwijs*, 2019). Deze bijdrage sluit ook aan bij hun boek *Apologie van de school* - 2012 & andere publicaties.

Afgaande op de titel zou je verwachten dat Leuvenaars nu eindelijk expliciet afstand zouden nemen van hun propaganda voor de ontscholende & anti-pedagogische onderwijsvisie van Rancière; maar dit blijkt geenszins het geval. Ze bewegen zich met hun drieslag vrijheid, gelijkheid & (zelf)vorming, hun dinggecentreerd onderwijs, hun stellingen omtrent de nefaste greep van het zogezegd doorgesloten neoliberalisme en marktdenken op het onderwijs ... nog steeds in sterke mate in het vaarwater van Rancière en Michel Foucault.

M. & S. maken overigens al vlog zelf duidelijk dat de titel *misleidend* is, dat ze onder 'schools' & 'vorming' "iets totaal anders verstaan dan de gangbare betekenis van die woorden" (pagina 196), en dan de wijze waarop wijzelf samen met de vele bestrijders van de ontscholing de herwaardering van klassiek 'schools onderwijs' bepleiten. *Het gaat volgens hen om een totaal nieuwe school die nog uitgevonden moet worden.* Ze nemen naar eigen zeggen afstand van zowel klassiek als van progressief onderwijs.

De Leuvense pedagogen tonen weinig waardering voor klassiek schools onderwijs, voor de sterke democratisering van ons onderwijs, enz. Ze pleiten in hun publicaties niet voor leerkrachtgestuurd onderwijs, voor het belang van het intellectueel en moreel gezag van de leerkracht, voor cultuuroverdracht en expliciete instructie. Dit bleek in 2007 al uit hun kritiek op onze O-ZON-campagne.

Geen intellectueel en moreel gezag leerkracht, maar ding-autoriteit

De Leuvenaars zijn b.v. ook *tegenstander van leeraargestuurd onderwijs*; ze pleiten als alternatief voor *zgn. ding-gecentreerd onderwijs & ding-autoriteit* à la Rancière. Joost Vlieghe, een medewerker van Masschelein, wijdde een recente publicatie aan dinggecentreerd onderwijs als alternatief voor zowel (progressief) leerlinggecentreerd als (traditioneel) leerkrachtgecentreerd onderwijs.

We merken hier de sterke invloed van Rancière *die de positie van de leerling vergelijkt met die van toeschouwer die zonder uitleg, maar op zijn eigenzinnige wijze een toneelstuk of kunstwerk interpreteert*;

het ding, hier het kunstwerk staat centraal en ook in klas moet 'het ding' (?) centraal staan.

Vlieghe opteert in aansluiting bij Rancière voor *dinggecentreerd onderwijs* en schrijft: "De fundamentele taak van de leraar is om te laten zien dat het 'studieding' er echt toe doet. In die zin heeft de leraar geen autoriteit, maar geeft hij autoriteit aan het ding in kwestie. Als de leraar erin slaagt te laten ervaren dat het ding ertoe doet, dan staan leerlingen onder het gezag van het ding (in plaats van onder het gezag van de leraar).

Deze autoriteit van de leerinhoud wordt jammer genoeg over het hoofd gezien door zowel de leraar als leerlinggecentreerde opvattingen. Het idee van de alleswetende leraar als wijze op de trede vooraan werd al door tal van auteurs ontmaskerd als een hoogst onnatuurlijke, inefficiënte pedagogie, als een vorm van geweld, en als een onderdrukking van de eigen stem van het kind en van zijn aangeboren capaciteiten.

*Er is dus behoefte aan een verschuiving van een eeuwenoud onderwijsmodel waarin de leraar centraal staat, naar een verlichte, leerlinggerichte kijk op het onderwijs." Vlieghe voegt er aan toe: "Onderwijs gaat verder ook over de mogelijkheid van transformatie van de maatschappij in een radicale zin van dat woord - niet over de voortzetting van een gevestigde orde van zaken, zoals op vandaag in het onderwijs het geval is." (J. Vlieghe, P. Zamojski *Education for Education's Sake: The Idea of a Thing-Centred Pedagogy*, Springer Nature Switzerland AG 2019, in: *Towards an Ontology of Teaching, Contemporary Philosophies and Theories in Education* 11, 2019.)*

In haar masterscriptie schrijft pedagoge Lien Deweer: "De ongelijkheid tussen leerkracht en leerling wordt alleen al uitgedrukt door de opstelling van de banken, de ongelijkheid wordt al geverifieerd. Masschelein en Simons (2010) geven figuurlijk aan dat een school enkel democratisch is wanneer zowel leraar als leerling als de leerkracht als gelijken rond dezelfde tafel zitten" met het 'ding' op tafel" (Lien Deweer: *Gelijkheid als aanname: Een zicht op de Vlaamse onderwijspraktijk vanuit Rancières onwetende meester*, 2011 o.l.v. dr. Nancy Vansielegem – univ. Gent, zie internet). Een lerarenopleider die een vormingssessie bij Masschelein had gevolgd, concludeerde dat ze geen expliciete instructie meer mocht geven aan haar studenten.

We gaan in punt 4 uitvoerig in op dit vage dinggecentreerd onderwijs. In het dinggecentreerd onderwijs à la R. belandt de leraar aan de zijlijn en staan ook de klassieke leerinhouden en vakdisciplines allesbehalve centraal.

Het klassieke onderwijs is volgens ons overigens niet leraargecentreerd zoals Rancièrè en de Leuvenaars beweren, maar wel *leraargestuurd*; en de vakdisciplines staan er eveneens centraal. De leraar vervult een centrale rol en bemiddelt tussen werkelijkheid en leerling. Door *een ding* als een kaatsende bal te bekijken zullen de leerlingen niet zomaar de eigenschappen van lucht ontdekken, daarvoor hebben ze de bemiddeling nodig van de leerkracht met goed doordachte en gepresenteerde proefjes, vraagstelling en uitleg. Volgens de Leuvense pedagogen is het eerder het zgn. 'ding' dat bemiddelt tussen leerling en leerkracht. Ook voor het leren lezen, rekenen, spellen ..., en het belang van het automatiseren hierbij, is de sturing door de leerkracht heel belangrijk. In onze publicaties over leren lezen, rekenen, spellen, natuurkennis, geschiedenis ... maken we dit overduidelijk. Voor het activeren van het denken van de leerlingen en de confrontatie met cultuurproducten is er veel sturing nodig. Ik raad de wijsgerige pedagogen aan om zich ook even met de vakdidactiek in te laten.

De wijze waarop de *Leuvenaars* het klassieke en vigerende onderwijs in hun publicaties beschrijven, klinkt al bij al somber en zelfs vernietigend - en hun alternatief uiterst vaag. M. & S. tonen weinig waardering voor onze sterke Vlaamse onderwijs traditie, voor de sterke democratisering van ons onderwijs, voor de eigen scholing die ze genoten hebben.

Verderop zal ook blijken dat M. & S. vertrekken van een karikatuur van de school uit heden en verleden, een school die volgens hen nog een 19de eeuwse instelling is. Ze schetsen een vrij somber beeld.

1.4 Gelijheidsdenken, gelijke leerinhouden en gemeenschappelijke lagere cyclus s.o.

De Leuvenaars gaan er o.i. ten onrechte van uit dat b.v. arbeiderskinderen veel minder onderwijskansen krijgen. Ze beweren dat "*in de huidige school noch de aanname van ongelijkheid van de leerlingen, noch de sociale maatschappelijke orde in vraag wordt gesteld, maar enkel wordt bevestigd*" (Apologie van de school, 2012). En verder klinkt het: "*Onze beleidsmakers beschouwen het onderwijs als "een geschikt middel is voor het behouden van privileges"*". De huidige school zou dus de maatschappelijke ongelijkheid enkel maar bevestigen en versterken. In 2012 onderschreven M. & S. ook het voorstel van de Leuvense Werkgroep Metaforum KU Leuven voor *doorgedreven comprehensief onderwijs* - tot 15 jaar zelfs, voor het afschaffen van B-attesten, enz.

Ook in het COC-vakbondsblad Brandpunt en op Vlaams ACV-congres van 23 november 2017 pro-

pageerde *Goele Cornelissen*, medewerker van M. & S. & hoofd van de studiedienst van de COC-lerarenvakbond, volop de visie van Rancièrè als alternatief voor de huidige sociale ongelijkheid. In die bijdrage bestempelde ze o.a. de differentiatie in de eerste graad s.o. als sociale discriminatie. De vele verdedigers van het behoud van voldoende differentiatie in de eerste graad wordt een nefaste *meritocratische* visie toegeschreven die de sociale discriminatie in de hand zou werken.

Goele Cornelissen stopt ons ten onrechte in het kamp van de verfoeide meritocraten die volgens haar enkel maar de ongelijkheid van het onderwijs in stand willen houden. Als alternatief pakt ze uit met de visie van R. waarin de gelijkheid, de vrijheid en de zelfvorming van de leerling centraal staan, een pleidooi voor ontscholing dat o.i. haaks staat op het bieden van optimale onderwijskansen.

In onze O-ZON-campagne-2007 pleitten we tegen de invoering van een gemeenschappelijke en nivellerende eerste graad/lagere cyclus s.o., te gemakkelijk voor bepaalde leerlingen en te moeilijk voor andere. We weerlegden ook de krasse uitspraken-ove sociale discriminatie. Ook Dirk Van Damme (OESO-expert) sloot zich de voorbije jaren bij ons standpunt aan.

1.5 Spreidstand: pro constructivisme Rancièrè tegen constructivisme & do-it-yourself,

*Tegen klassiek schools onderwijs,
maar voor utopisch schools onderwijs*

We wezen de voorbije jaren al op de spreidstand in de publicaties van M. & S; ook in recentere publicaties is dit het geval. Ze zijn voor meer 'schools onderwijs, maar nemen afstand van het klassiek (echt) schools onderwijs, én sluiten zich aan bij ontscholer *Rancièrè*.

We merken dus enerzijds een bewondering voor de visie van Rancièrè die pleit voor radicale ontscholing en voor radicaal egalitair en constructivistisch onderwijs, nog iets radicaler dan ontscholers als Ivan Illich, Paulo Freire... Anderzijds bestrijden M. & S. tegelijk de constructivistische en competentiegerichtte aanpak, de sterke individualisering en do-it-yourself-filosofie, en ook het klassiek onderwijs. Een merkwaardige spreidstand dus: ze bestrijden terecht het constructivisme, maar sympathiseren tegelijk met de radicaal constructivistische visie van Rancièrè, een radicale vorm van leerlinggecentreerd/gestuurd onderwijs, een anti-pedagogische visie die nog radicaler klinkt dan de autoritaire & meeste non-directieve.

We stellen in publicaties van de Leuvenaars dus een merkwaardige spagaat vast. En dit is ook het geval in publicaties van Gert Biesta. Wij wezen M. & S. en ook Biesta op die spreidstand, op interne contradicties in hun onderwijsvisie. In deze bijdrage zal duidelijk worden dat de Leuvense pedagogen nog steeds uitpakken met de visie van Rancière die pleit voor radicale ontscholing, constructivisme en zelfvorming - en zelfs voor *antipedagogiek*. Antipedagogen als Rancière verwijten ook het anti-autoritaire, non-directieve onderwijs dat het niet radicaal genoeg is: *“Ook in de anti-autoritaire scholen worden de kinderen gedrukt in een bepaald gedrag waarnaar hun ouders vroeger verlangd hebben en dat zij daarom als algemeen wenselijk beschouwen. De eigen behoeften van het kind aan autonomie en zelfbepaling worden daarbij volledig over het hoofd gezien.”*

Sympathie voor Rancière, betekent dus sympathie voor ontscholing. Maar: In *‘Apologie van de school’* van 2012 b.v. vindt men tegelijk een aantal standpunten waarin uitingen van ontscholing bekritiseerd worden: zoals de kritiek op de psychologisering, de popularisering, de pedagogisering, de overtrokken personalisering ... En in hun boek *‘De leerling centraal in het onderwijs?’* lezen we: *“Als je kijkt naar de voorstelling van de scholen van de toekomst, dan zijn dat vaak geen echte scholen die in een beperkte tijd en op een bepaalde plaats een gezamenlijk & vast curriculum afwerken, maar open leertrajecten, platformen, learning parks ... die zichzelf presenteren als een plaats waar de innovatieve en creatieve vermogens van de leerling aangesproken worden en in die zin ook wat hen uniek of verschillend maakt.”*

Ook *Hanne Hoet*, prof. methodologie van het pedagogisch onderzoek-Leuven wees een paar jaar geleden op die spreidstand en tweeslachtigheid in de visie van M. & S. *Hoet* schreef dat ze zelf de onderwijsvisie van herscholers als Frank Furedi, Hannah Arendt ... onderschrijft, maar dat M. & S. zich hierbij niet echt aansluiten in hun boek *Apologie van de school*. Furedi, Arendt ... pleiten zoals wij en de andere strijders tegen ontscholing voor een school waarin expliciete instructie, de vakdisciplines, de leerresultaten, het gezag van de school en van de leerkrachten, de kennisoverdracht ... een belangrijke rol spelen. *Hoet*: *“De school van Masschelein en Simons ziet er in sterke mate anders uit.”* – ook al pleiten M. & S. ook voor zaken die in de herscholingsbeweging centraal staan. Ook in *‘Goed onderwijs is schools onderwijs’* van 2019 klinkt de visie van M. & S. anders dan deze van de brede anti-ontscholingsbeweging, dan deze ook van ons, van Furedi, Arendt... (*Hanne Hoet* in de voorstelling van het boek *‘Terugkeer van het gezag’* van Frank Furedi op website faculteit). M. & S. verwijzen ook in

hun recente publicaties niet naar de vele pleidooien tegen ontscholing.

Noch klassiek, noch progressief, maar eigenzinnige & uiterst vage derde weg

De spreidstand van M. & S. komt ook tot uiting in het zich afzetten tegen zowel klassiek als progressief onderwijs. Niet alleen *Biesta*, maar ook de Leuvenaars schrijven dat hun insteek noch ‘traditioneel/ klassiek’ noch ‘progressief’ is; ze nemen naar eigen zeggen afstand van zowel leerling- als leerkrachtgecentreerd onderwijs. Ze propageren *dinggecentreerd onderwijs, gelijkheid, vrijheid en zelfvorming van de leerling*. Ook *Rancière* neemt naar eigen zeggen zowel afstand van het klassiek onderwijs als van het anti-autoritair onderwijs, en pleit voor een soort antipedagogiek als alternatief.

Spreidstand van unieke derde-weg-bepleiters

De Leuvenaars pakken uit met hun eigenzinnige & alternatieve derde weg, een weg die in sterke mate aansluit bij de visie van Rancière en deels ook bij die van Michel Foucault, met een school die nog uitgevonden moet worden. Ze passen in een lange lijst van derde-weg-bepleiters als *Biesta*, *Maslow*, en vele anderen, van onheilsprofeten die tegelijk hun verlossing uit de ellende van het onderwijs in verleden en heden bepleiten, hun *unieke derde weg*. De Leuvenaars sluiten zich ook niet aan bij de derde weg van hun Nederlandse collega *Gert Biesta*. Hun drieslag ‘gelijkheid, vrijheid en (zelf)vorming’, is naar eigen zeggen ook sterk verschillend van de drieslag *‘socialisatie, kwalificatie, en vorming’*. Derde-weg-bepleiters pakken ook graag uit met een of andere drieslag als wervend etiket; Ze willen hiermee precies bewijzen dat hun visie heel origineel is.

Ook *Gert Biesta* schrijft dat zijn derde weg & drieslag uniek zijn: *“Mijn eigen insteek is noch ‘traditioneel’ noch ‘progressief’. Ik ben kritisch op visies op onderwijs die vooral hameren op kennisoverdracht. Ik ben ook kritisch op onderwijs waarin de leerling en diens eigenaarschap centraal worden gesteld en waar wordt beweerd dat onderwijs er vooral zou moeten zijn om alle talenten van leerlingen naar boven te laten komen en ze de kans te geven vanuit hun eigen waarden hun leven vorm te geven.”*

Ook de reformpedagogen en methodescholen namen veelal afstand van de visie van andere reformpedagogen en pakten uit met het evangelie van *Célestin Freinet*, *Maria Montessori*, *Peter Petersen*, *Rudolf Steiner* ...

We hebben het moeilijk met de onderwijsvisies van *Rancière*, *Masschelein*, *Simons*, *Biesta*, ... die als

'cavaliers seuls' pleiten voor een totaal nieuwe weg, voor een school die nog uitgevonden moet worden, voor hun vage 'derde weg'. Het Leuvens pleidooi voor een school 'als vrije tijd' klinkt ook vaag en schoolvreemd. Dat wordt straks duidelijk.

1.6 Verloren Grieks onderwijsparadijs, Jacotot-fabel van 1818 & Ecole Nomade (2008-2011)

De Leuvenaars stellen dat hun school nog uitgevonden moet worden, maar tegelijk wekken ze de indruk dat ze wel ooit heeft bestaan. Ze pakken uit met de mythe van verloren onderwijsparadijs in de Griekse polis en met de fabel van Joseph Jacotot, die hun onderwijsvisie al eventjes zou gepratikeerd hebben in 1818 – en dan nog aan hun eigen Leuvense universiteit - in een tijd toen Vlaanderen nog bij Frankrijk was.

Mythe verloren Griekse onderwijsparadijs

Iemand merkt o.i. terecht op dat de Franse filosoof Rancière zowel voor zijn onderwijsvisie, als voor zijn visie op politieke democratie "has reinvented mythology, with an Athenian Golden Age at the beginning which humanity has fallen from"; heimwee dus naar een verloren paradijs – zowel op het vlak van het onderwijs als van het politiek bestuur, een paradijs dat ooit even zou bestaan hebben in de gouden Atheense eeuw.

Het utopisch schoolmodel van de Leuvenaars onder de drieslag 'vrijheid, gelijkheid en (zelf)vorming van de leerling, zou ook volgens M. & S. ooit bestaan hebben in de tijd van de Griekse polis. De school is volgens hen zelfs een specifieke uitvinding van de Grieken. De Griekse school zou ontstaan zijn als de aantasting van het privilege van aristocraten en ridders in het archaische Griekenland. Het zou gaan zijn om de school als 'vrije tijd' die toegewezen werd aan leerlingen die er volgens hun plaats in de sociale orde (door geboorte) geen recht op hadden. School betekende dan vrije tijd en de vrije ruimte die de samenleving aan de jonge generatie geeft om die samenleving te vernieuwen. "De school verschijnt dan als de concrete materialisatie en verruimtelijking van de tijd die schoolkinderen letterlijk wegnam of losmaakte uit de ongelijke sociale en economische orde en liet participeren aan de luxe van een egalitaire tijd".

Maar er zou al vlug weerstand gekomen zijn vanwege de heersende elite die er een bedreiging in zag van haar privileges en van de standenmaatschappij. Van bij de start van de 'echte' school zijn er volgens hen pogingen ondernomen om de school en de leerkrachten te temmen. Sindsdien zou het onderwijs vervreemd zijn van haar oorspronkelijke bedoeling en invuling.

Rancière en de Leuvenaars willen terug naar de verre bron van de school, een school die echter nooit heeft bestaan. Ook M. & S. verspreiden de mythe/fabel over het humaan onderwijs in de gouden Atheense eeuw, in de 6de eeuw voor Christus. Ze vergeten o.a. dat de meeste slaven en de vele migranten er niet de minste rechten hadden.

We menen dat we toch al lang weten hoe een echte en goede school er moet uitzien, en dat die ook voor kinderen van het gewone volk al bijna twee eeuwen een vaste schoolse gestalte kreeg.

Jacotot-mythe over Leuvense 20-jarige studenten die in 1818! zozegegd geen Frans kenden

In 'Le maître ignorant' beroept Rancière zich voortdurend op de visie van de Franse docent en wijsgerige pedagoog Joseph Jacotot (1770-1840), met inbegrip van de fabel over de Leuvense studenten. Ook Goele Cornelissen schreef in het boek 'De lichtheid van het opvoeden' van Masschelein e.a. de bijdrage 'gelijkheid', waarbij ze zich volledig aansloot bij Rancière en de fabel van Joseph Jacotot, van 200 jaar geleden.

Cornelissen schrijft: "De plotse ingeving van Jacotot over opvoeding en onderwijs is een gevolg van het lezen van de publicatie van Jacotot over zijn leraarschap in Leuven in 1818. Die omwenteling in zijn denken heeft alles te maken met het feit dat hij vaststelt dat de aan zichzelf overgelaten Leuvense studenten zichzelf geleerd hebben om Frans te spreken en te schrijven zonder hulp van zijn uitleg. Deze ervaring heeft Jacotot wakker geschud."

Jacotot was in Leuven in 1818 even professor Franse taalkunde aan de toen Franstalige Leuvense universiteit. Hij beweerde dat hij de studenten op korte termijn Frans leerde door ze enkel maar het boek *Télémaque* en de Nederlandse vertaling in de handen te stoppen. Hij kende zelf geen woord Nederlands en vertikte het om les te geven. Jacotot, Rancière en Masschelein en Somers beweren/verzinnen dat die studenten nog het ABC van Frans niet kenden. De Leuvense studenten konden 200 jaar geleden echter al vlot lezen, spreken en schrijven in het Frans; pas vanaf 1911 werden er overigens een paar cursussen in het Nederlands gegeven.

In 1857- al 163 jaar geleden - maakte de Nederlandse pedagoog-filosof J. De Ghelder in zijn boek *Paedagogie* brandhout van de anti-pedagogische & simplistische visie & fabels van Joseph Jacotot (zie pag. 47). Toch hoogst merkwaardig dat hedendaagse pedagogen, onderwijskundigen, filosofen ... de fabels van Jacotot nog anno 2020 klakkeloos blijven doorvertellen.

Ecole Nomade in Franstalig België: 2008-2011

Goele Cornelissen verwees in *Equality: an issue of mastership?* sympathiserend naar de zgn. *Ecole Nomade* waar de visie van Rancière toegepast werd. In 2008 richtten de filosoof *Antoine Janvier* prof. universiteit Luik & *Périple en la Demeure*, un collectif belge d'enseignants, d'éducateurs et de chercheurs en philosophie op - binnen het Lycée Expérimental de Saint-Nazaire de 'Ecole Nomade: école de l'émancipation' op. De school was grotendeels gebaseerd op de anti-pedagogiek van de ont-scholer Jacques Rancière.

Na amper 3 jaar moest ze echter al gesloten worden (2008-2011). Het alternatief schooltje van John Dewey destijds hield het 8 jaar uit.

In die school stond net als bij Rancière de *gelijkheid van leerling en leerkracht centraal: égalité dans l'exercice du pouvoir, décident de l'orientation et de l'organisation de l'école*. Het tweede principe luidde: *participation de tous les membres de l'établissement à la gestion quotidienne de l'école*. En het derde principe: *transformer le rapport des élèves et des professeurs au savoir. Een totaal andere manier van kennisverwerving via leerlinggestuurd open projectonderwijs e.d.*

Weg met asymmetrische relatie leraar-leerling

Hun belangrijkste kritiek op het klassieke onderwijs luidde: *L'école tout entière est fondée sur ce rapport dissymétrique entre savants et ignorants.*" De oprichters vertrekken naar eigen zeggen van de idee van 'le maître ignorant' van Jacotot-Rancière: *c'est celle d'un apprentissage qui se fait toujours à l'insu du maître, ce qui signifie que non seulement il ne sait pas ce qu'il apprend, non seulement le maître ne sait pas comment l'apprendre, mais par conséquent il ne sait même pas quelle est sa place de maître, et ne maîtrise donc pas la finalité de l'apprentissage... Il n'y a pas d'apprentissage forcé ou imposé.*"

Aanname van gelijke intelligentie

Net als Jacotot en Rancière vertrekken de Waalse pedagogen, filosofen en leraren van de aanname van de gelijkheid van de intelligentie. "*L'égalité des intelligences, c'est la fin de l'inégalité des capacités, et avant tout de celle qui sépare les capacités de ceux qui savent comment user de leurs capacités et ceux qui ne le savent pas et auraient besoin, en supplément de leurs capacités, de la capacité de savoir s'en servir à bon escient, sur les bons objets, selon les bonnes manières, pour le bon objectif.*

En somme, l'égalité des intelligences affecte les rapports de pouvoir, plus exactement la dissymétrie inégalitaire des rapports de pouvoir qui structure la relation éducative et détermine les fins de l'éducation."

De oprichters van de *Ecole Nomade* pleitten ook voor *open projectonderwijs* – ook *Joost Vlieghe*, een medewerker van *Jan Masschelein*, verwijst in zijn bijdrage over 'dinggericht onderwijs' naar probleemgestuurd projectonderwijs.

In pleidooien voor non-directieve vorming voor volwassenen à la Illich - beroept men zich soms ook op de visie van Rancière, waarbij dan gesteld wordt dat de begeleider niet per se een visie moet hebben op de thematiek en er zeker ook niet mee mag uitpakken. Maar in het geval van de *Ecole Nomade* ging het om onderwijs aan 12 à 15-jarigen. Zoals te verwachten werd de school al na drie schooljaren gesloten.

Noot. Simons en Masschelein beseffen precies ook wel dat hun utopisch onderwijsmodel niet realiseerbaar is. Ze schrijven terloops: "*we wonder if this pedagogy resides and only can flourish outside the walls of schools?*" Ook Jacotot gaf overigens toe dat zijn onderwijsvisie vermoedelijk niet toepasbaar was in het onderwijs als maatschappelijke instelling

1.7 Eigenzinnig, gekunsteld en ondoordringbaar vakjargon: obscurantisme

Een probleem met publicaties van M. & S. is ook dat ze vaak een eigenzinnig, gekunsteld en nogal ondoordringbaar jargon en ongewone zinsconstructies hanteren, en ook nieuwe tovertermen/uitdrukkingen invoeren – net als Rancière, Biesta, Dewey, Foucault Bij Foucault b.v. *gouvernementalité, biopolitique*.

Vooreerst een voorbeeld uit een recente publicatie van M. & S.: "*The outcome of this pedagogy is not to increase knowledge and not to consolidate one's subjectivity, but to arrive at a condition where the moment that one's subjectivity dissolves is at once where it becomes possible to establish new relationships to one's actuality. ...This invites to think of pedagogy as a foucauldian heterotopia and heterocronia.*" Citaat uit recente bijdrage 'School, pedagogy and Foucault's undefined work of freedom' van 2019 waarin ze de visie van R. opvoeren als een visie die tekorten/eenzijdigheden in de onderwijsvisie van Michel Foucault opvult. Ook de andere bijdragen in het boek 'Materiali Foucaultiani. The final Foucault and Education', staan vol van zo'n vakjargon en gekunstelde constructies.

Biesta schrijft ergens dat ook hij het heeft over *post-moderne deconstructies* van het onderwijs, van het begrip subject, emancipatie enz. – net als zijn leermeesters Foucault, Rancière ... Zo'n postmoderne deconstructies en zo'n eigenzinnig jargon maken hun ideeën vrij ondoorgrondbaar.

De Leuvense filosoof *Filip Buekens* schreef: “*Met opzet wordt een ondoordringbaar jargon, een professionele cult, en obscurantisme gecreëerd*”. Als de auteurs zich duidelijker en eenvoudiger zouden uitdrukken dan zouden veel van hun ideeën ook vlugger begrepen, en vooral ook vlugger afgewezen worden. Nu kunnen ook de Leuvense pedagogen net als Biesta stellen dat hun volgelingen hen verkeerd begrepen hebben, of dat de pedagogen die R. interpreteren als een radicale ontscholer, de visie van R verkeerd voorstellen (zie punt 2.4).

We merken ook dat de interpretatie van Biesta's toverwoord 'subjectivatie' alle mogelijke richtingen uitgaat. Biesta zelf moet voortdurend uitleggen dat velen zijn omschrijving van subjectivatie, ontleend aan Foucault & Rancière, verkeerd voorstellen, en wat dit containerbegrip zoal kan inhouden. Hij slaagt er beter in uit te leggen wat de term niet betekent, dan wat de term wel betekent. Biesta beweert/verzint ook dat veel mensen de visie van R. verkeerd voorstellen. Maar in feite is het Biesta zelf die de visie van R. naar zijn hand zette (zie punt 2.5).

1.8 Bedoeling bijdrage

In deze bijdrage hebben we het over de alternatieve onderwijsvisie van de Leuvense pedagogen. Wat die precies betekent voor de werkvloer, blijft . ook na lezing van de twee recente publicaties nog steeds uiterst vaag en wollig.

In deze bijdrage zullen we vooral aantonen dat de wijze en de terminologie waarmee de Leuvenaars schrijven over het vigerende onderwijs en over hun alternatief schoolmodel in sterke mate aansluit bij de visie van *Rancière*. Rancière pleit in zijn boek '*Le maître ignorant*' voor radicale ontscholing van het onderwijs, voor een leerkracht niet langer meester mag spelen.

In de kritiek van Masschelein en Simons op het vigerende onderwijs en in hun alternatieve visie is naast de invloed van Rancière ook deze van Foucault duidelijk merkbaar. Ook dit komt her en der aan bod en vooral in punt 5.

2 Radicale ontscholing, antipedagogiek, ontkenning meesterschap & belang instructie

In punt 2 schetsen we vooral de onderwijsvisie van Rancière. Tegen de achtergrond van dit kader beschrijven en we dan in de punten 3, 4 en 5 verder de visie van de Leuvense pedagogen die in sterke mate aansluit bij die van Rancière.

2.1 Onderwijs is afstompend en onderdrukkend

Volgens anarchist en antipedagoog Rancière is er niets dat deugt aan het hedendaagse onderwijs, aan het hedendaagse politieke systeem, enz. R. vindt het klassieke onderwijs afstompend en onderdrukkend. In de ogen van ontscholers als R. betekent cultuuroverdracht en aandacht voor leerprestaties niets minder dan nefaste beïnvloeding en onderwerping van de leerlingen aan de leerkrachten, aan de klassieke leerinhouden en aan de noden van de maatschappij. Hij pleit voor een radicale ontscholing, en zelfs voor anti-pedagogiek eigenlijk.

Volgens Rancière wordt op elke plek waar een beroep wordt gedaan op de eigen kennis om anderen te overtuigen, waar iets wordt uitgelegd, per definitie *ingegaan tegen het idee van intellectuele gelijkheid en van vrijheid en zelfvorming*.. Als een leraar instructie geeft, als een politicus vertelt hoe het met het land gesteld is,... wordt telkens weer een hiërarchische positie ingenomen, en komt emancipatie en gelijkheid in de verdrukking. Dit leidt tot afstomping van de leerlingen, de burgers...

Sam Chambers, zelf een aanhanger van het radicaal constructivisme van R., schrijft instemmend: “*Rancière pleit voor een volkomen radicale pedagogiek die draait om een afwijzing van het meesterschap van schoolmeesters die alles weten, en dit weten overbrengen aan hun leerlingen. Ook op het vlak van het politiek beleid pleit R. voor “pure democratie die volgens hem anarchistisch is, dat wil zeggen dat er geen principe (arche) aanwezig is dat bepaalt hoe een maatschappij er moet uitzien.*”

Zijn democratisch/anarchistisch politiek systeem, bestaat nergens, en zelfs de politieke 'occupy-beweging' b.v. is volgens Rancière niet democratisch genoeg omdat de woordvoerders teveel invloed uitoefenen.

Eugene Wolters schijft terecht: “*Rancière beweert dat de klassieke leerkracht-leerling-relatie enkel maar de leerlingen onderdrukt en de sociale ongelijkheid reproduceert. Het onderwijs houdt de leerlingen in een toestand van ‘idiotie’, afstomping en & onderdrukking. Een leraar moet ook niet over meer kennis beschikken dan zijn leerlingen. Hij hoeft wat*

hij onderwijst niet eens zelf te kennen/kunnen; en hij moet en kan ook niet bij voorbaat weten wat het resultaat van het onderwijs zou kunnen zijn. Wat hij moet overbrengen bij de lerenden is het besef en het vertrouwen dat zij zelf op eigen kracht en in interactie met de dingen die ze zich eigen willen maken - kunnen leren wat ze willen.

De implicaties van Rancières filosofie zijn dan:

(1) ook een ongeletterde ouder kan haar kinderen leren lezen door ze een boek in de hand te stoppen en te stellen 'zoek het maar zelf uit'

(2) maar dan heb je logisch gezien ook geen leraar nodig als Rancièr om leerkrachten iets te leren omtrent goed onderwijs." (E. Wolters in 'Who the fuck is Jacques Rancièr?' - March 28, 2013 -zie Internet)

Inderdaad: als instructie overbodig is, waarom moeten Rancièr en zijn volgelingen dan in het lang en het breed en in een eigenzinnig jargon uitleggen waarom het huidige onderwijs niet deugt en waarom we moeten geloven in hun verlossend alternatief?

De filosoof Rancièr situeert zich binnen het geheel van de *'radicale ontscholingsbeweging'* - samen met mensen als Illich, Bourdieu, Foucault, Freire... Al deze gedreven onheilsprofeten verkondig(d)en enerzijds de ellende van het onderwijs, de onderdrukking van de leerling, en anderzijds hun simplistische verlossingsideologie. Alles wat het onderwijs doet is volgens hen het in stand houden van de ongelijkheid, onderdrukking, disciplineren, vervreemding ... , het temmen van de leerlingen ...

2.2 Gert Biesta gaf onlangs toe dat R. radicale ontscholer en constructivist is

We merkten en betreurden de voorbije 13 jaar dat de Leuvenaars & ook Gert Biesta met hun dweperij met R. ook veel studenten en volgelingen in sterke mate hebben beïnvloed. Vanuit onze strijd tegen de ontscholing zagen we ons dan ook verplicht om afstand te nemen van de onderwijsvisie van Rancièr, en van de propaganda ervoor: zie b.v. *Kritiek op antipedagogische visie van Rancièr - en van Jan Masschelein, Maarten Simons, Goele Cornelissen & Gert Biesta*, in: *Onderwijskrant 179*, 2016. Ook op het internet plaatsten we een aantal kritische bijdragen omtrent hun sympathie voor R. We wilden hiermee ook een debat uitlokken met de Leuvense pedagogen en met Biesta.

Zowel critici van de visie van R. als sympathisanten werd/wordt wel eens verweten dat ze R. voorstellen als een radicale ontscholer en constructivist. *In een recente bijdrage geeft Gert Biesta echter voor het eerst toe dat R. inderdaad een radicale ontscholer en constructivist is. Maar dat zou volgens*

Biesta in zijn vroegere publicaties als 'Le maître ignorant' geenszins het geval geweest zijn. .

Biesta betreurt nu de zgn. koerswijziging bij R. en schrijft: *"Rancièr vergelijkt in recente publicaties de positie van de leerling met die van toeschouwer die zonder uitleg, en op zijn eigenzinnige wijze een toneelstuk of kunstwerk interpreteert. Er moet volgens R. een radicale openheid van interpretatie zijn in relatie met het 'ding' dat voorligt. De leerlingen moeten dan hun eigen interpretatie maken van dat 'ding'. Er is in het onderwijs enkel een 'derde ding', iets dat zowel vreemd is voor leraar als voor de leerling, maar waar ze kunnen naar verwijzen om te verifiëren wat de leerling heeft gezien, wat hij er over zegt en wat hij er over denkt."* Volgens Biesta negeert R. nu de belangrijke bemiddelende rol van de leerkracht. (G. Biesta, *Don't be fooled by ignorant schoolmasters: On the role of the teacher in emancipatory education*, 2017, Open EPUB -zie internet). Biesta probeert in die bijdrage aan te tonen dat in de oorspronkelijke visie van R. de leraar wel nog een belangrijke rol speelt.

Biesta blijft wel beweren dat Rancièr-volgelingen als de professoren Pelletier & Chambers Rancièr verkeerdelijk als een radicale constructivist voor hun kar spanden. Niets is minder waar. Biesta probeert zo de kritiek te weerleggen dat ook hij sympathiseert met de radicale ontscholer Rancièr, en dus ook met de ontscholers.

Masschelein en Simons verkozen niet te reageren op onze kritiek; ze bleven wel de voorbije jaren de visie van R. propageren en gewagen niet van een koerswijziging in de visie van R. We wachten nog steeds op een reactie van de Leuvenaars op onze kritiek. In een e-mailreactie suggereerde Masschelein in 2016 wel dat ook wij Rancièr verkeerd begrepen zouden hebben.

2.3 Invloed van westers maoïsme: intellectuele schaamte & culturele revolutie

François Grèzes-Rueff schrijft dat het gedachtegoed van Rancièr en zijn aanname van de gelijke intelligentie zich situeert binnen de *"sympathie van jonge Franse intellectuelen destijds voor de Chinese culturele revolutie, binnen hun droom een breuk in de cultuur te kunnen veroorzaken. Ook Rancièr is een erfgenaam van de zgn. intellectuele breuk van de jaren zestig (het in vraag stellen van de intellectuelen & ophemelen van het proletariaat), die ook centraal staat in de ideeën van o.a. Pierre Bourdieu, Michel Foucault, Jacques Lacan.*

De cultuuroverdracht op school was volgens Foucault een machtsinstrument, volgens Bourdieu een werktuig in dienst van het onderscheid tussen socia-

le klassen. Zo verloor de cultuuroverdracht op school zijn legitimiteit. Zo leidde het tot het in vraag stellen van het begrip autoriteit & gezag van de school, zoals Hannah Arendt dit in de jaren vijftig al aan de kaak had gesteld” (Jacotot, Rancière: *essai de contextualisation historique*, in: *Le Télémaque* 2013/2 (n° 44), p. 39 - 48). R. situeert zich volgens de auteur in diezelfde denktraditie. Rancière & Co viseerden een soort culturele revolutie geïnspireerd op de culturele revolutie van Mao.

Invloed westers maoïsme: intellectuele zelfschaamte

Grèzes-Rueff: *“Het westerse maoïsme kenmerkt zich door intellectuele zelfschaamte, door de wens om te verzaken aan de bevoorrechte intellectuele status. Vandaar de fascinatie van de maoïsten voor het proletariaat en voor de gelijke status & intelligentie van alle mensen. De intellectueel was in de ogen van de maoïsten een potentiële tiran, een uitbouter en een ontwortelde, en hij trok dan ook beter naar de fabriek - zoals de Chinese intellectuelen die tijdens de culturele revolutie met geweld naar het platteland werden gestuurd. Een van de slogans van de maoïsten luidde: “We moeten ons inlaten met de school van - en voor- het gewone volk.”* Ook R. maakt komaf met het intellectueel gezag van de school en van de leerkrachten. Ook andere critici schrijven dat Rancière in zijn visie op onderwijs, kunst, politiek systeem ... in de grond de maoïst is gebleven die hij ooit geweest is, en zich ook als anarchist blijft manifesteren.

Zelf kom ik uit een handarbeidersmilieu, maar ik denk niet dat ik door school te lopen – ook aan de universiteit – ontworteld geraakt ben. Ik ben ook best tevreden over het onderwijs dat ik er genoten heb. Ik weet wat ik te danken heb aan mijn leerkrachten, wat ik van mijn meesters heb geleerd – ook al eisten ze veel van ons en was niet alles perfect. Ik heb ook heel veel te danken aan de stroomversnelling inzake de democratisering van het onderwijs vanaf de jaren 1960. En precies dankzij de hoge kwaliteit van het klassiek onderwijs kon ik mijn sociale handicaps compenseren.

2.4 Antipedagogiek en radicale ontscholing

De visie van R. klinkt nog radicaler dan die van de meeste ontscholvers & nondirectieve pedagogen. Alles wat het onderwijs doet is volgens R. de onderdrukking, disciplineren, vervreemding ... in stand houden.

R. hoort ook thuis binnen de zgn. antipedagogiek. De antipedagoog *Ekkehard von Braunmühl* stelde in 1975: *“De anti-pedagogische vrijheidsstrijd is de enige zinvolle vrijheidsstrijd van deze tijd.”* In 1975 beroerde hij de opvoederswereld met zijn boek

‘Antipädagogik. Studien zur Abschaffung der Erziehung’ en de daarin ontwikkelde these dat elke vorm van opvoeding een vorm van kindermishandeling was. Hij had het o.a. over de aanspraak en het recht van het kind vanaf de geboorte om eigen heer en meester te zijn van de eigen ontwikkeling. Bij opvoeding en onderwijs moet het volgens hem gaan om een ontmoeting tussen gelijkwaardige subjecten. En verder luidt het: *“De vrijheid, autonomie, gelijkheid, emancipatie ... liggen bij wijze van spreken al in de wieg en moeten niet van buitenaf als onderwijsdoelen geponeerd worden.”* Dat is precies ook de visie die we bij Rancière aantreffen. De antipedagogen nemen ook afstand van het anti-autoritaire, non-directieve onderwijs. Hun kritiek luidt dan dat ook daar de leerlingen gedruild worden in een bepaald gedrag waarnaar hun ouders/leerkrachten vroeger verlangd hebben en dat zij daarom als algemeen wenselijk beschouwen. De eigen behoeften van het kind aan autonomie en zelfbepaling worden volgens hen ook in het anti-autoritaire onderwijs over het hoofd gezien.

De Franse filosoof *Georges Snyders* betreurde dat het belang van het meesterschap van de schoolmeesters ontkend werd binnen de vele nondirectieve onderwijsvisies. *Snyders*: *“Een leerling heeft echter een leermeester nodig die hij in vertrouwen neemt, omdat hij uit ervaring weet dat deze zijn vertrouwen verdient. Een leerling erkent de specifieke rol van de leermeester, niet als een slaaf die zich onderwerpt, maar omdat hij heeft vastgesteld dat hij, door zich in zijn eigen, nog aarzelende pogingen te laten begeleiden door iemand die zekerder is van zijn zaak en meer weet, erin slaagt een antwoord te vinden op vragen die de leerling ook zelf stelde. Een leerling beseft wel dat het uitsluitend op eigen kracht niet zou lukken om veel verder te geraken, ook niet met de hulp van de medeleerlingen”* (*Où vont les pédagogies nondirectives?*, Paris, 1973).

De meedogenloze kritiek van Rancière op het vigerende onderwijs en de expliciete instructie vertoont ook veel overeenkomst met deze van Michel Foucault en met deze van de ontscholver Ivan Illich. Snyders stelde: “Illich poneerde in 1971 dat de wijd-verbrede opvatting als zouden leerkrachten leerlingen tot hun eigen heil kunnen manipuleren berust op de zelfingenomenheid van de pedagogen. Het is een waanvoorstelling dat de school in staat zou zijn een onderscheid te maken tussen datgene wat voor de ontwikkeling en vorming van jongeren noodzakelijk is en wat niet. Kortom, iedereen die op wat voor wijze dan ook invloed uitoefent op een leerling, ook al doet hij dit met educatieve bedoelingen, pleegt daardoor verraad aan de werkelijke behoeften en vrijheid van de leerling; iemand iets voorschrijven kan nooit verstandig zijn, daar ieder individu, elke leerling voor zichzelf het beste weet wat hij nodig

heeft om vooruit te komen.” Rancière gaat groten-deels akkoord met Illich, maar vindt tegelijk dat de visie van Illich nog niet radicaal genoeg is omdat Illich en ook Freire nog denken dat een leerkracht nog zelf kan weten wat leerlingen/cursisten nodig hebben om mondig te kunnen worden.

3 Drieslag: gelijkheid, vrijheid & zelf-vorming

3.1 Gelijkheid, vrijheid & zelf-vorming

Net als R. hangen ook de Leuvenaars hun onderwijsfilosofie op aan het begrippentrio ‘vrijheid, gelijkheid en (zelf)vorming’ van de leerling. Die drieslag geldt als wervend etiket voor hun derde weg, voor hun alternatieve school. De invulling van die basis-termen blijft uiterst vaag; en wat ze stellen omtrent de vrijheid, gelijkheid en (zelf)vorming van de leerling staat ook eerder haaks op de klassieke visie op onderwijs en vorming.

Gelijkheid, vrijheid en (zelf)vorming hangen bij M. & S. nauw samen - net als bij R. Rancière pleit voor de totale vrijheid van de leerlingen om hun eigen visie op de werkelijkheid en hun eigen mening te vormen: “Elke mens die onderricht wordt, is slechts een halve mens”. Rancière & Jacotot gaan er ook van uit dat een leerling de gelijke is van de leraar en telkens zelf een methode/berekeningswijze/theorie... moet ontwikkelen zonder dat de leermeesters en de school hem iets opleggen.

Bij de invulling van de termen gelijkheid en vrijheid verwijzen M. & S. naar de wijze waarop Rancière, die omschrijft in zijn boek ‘De onwetende meester’ & elders. Ze schrijven: “Als leerling ben je iemand die zichzelf kan vormen; dat is ook de pedagogische vrijheid van de leerling. De vrijheid van de leerling betekent dus dat hij zich zelf vorm geeft. Leerlingen moeten een democratische stempel krijgen die hen tegelijkertijd vrij en gelijk maakt” (in: *Goed onderwijs is schools onderwijs*, p. 179). Dat zou volgens M. & S. en Rancière idealiter zo moeten zijn; maar M. & S. voegen er vlug aan toe dat dit in de hedendaagse schoolpraktijk ‘niet aansluit met onze ervaring’, dat de leerling dus in het huidige onderwijs niet vrij is om zichzelf te vormen.

3.2 Vrijheid & gelijke intelligentie gaan samen & zelfstandig, natuurlijk en informeel leren

universele vorm van leren & onderzoeker leert niet anders dan een kind dat zelfstandig onderzoekt

Vrijheid en gelijkheid hangen samen; de vrijheid is gebaseerd op de aanname van de gelijke intelligentie. Masschelein schreef instemmend in ‘De onwetende meester’ (2007, Acco, Leuven) dat Rancière vertrekt van de basisstelling/aanname “dat iedereen

over een gelijke intelligentie beschikt, en enkel maar verschillend is naargelang zijn wil en kansen om er gebruik van te maken”.

Hier merken we duidelijk de al vermelde invloed van het westerse maoïsme dat zich kenmerkt door intellectuele zelfschaamte, door de wens om te verzaken aan de bevoorrechte intellectuele status. Vandaar de fascinatie voor de gelijke intelligentie en status van alle mensen.

Rancière vertrekt naar eigen zeggen van de basisstelling van Jacotot dat “alle intelligenties gelijk zijn”, en dus moeten ook leerlingen en leerkrachten en leerlingen onderling als gelijken aangezien worden. Ook een leerling is dus van meet af aan de gelijke van de meester, en een leerling kan alles op eigen kracht leren - net zoals mensen op een informele en natuurlijke wijze leren buiten de school, net zoals een kind leert spreken zonder enige instructie. *De rol van de leerkracht wordt gereduceerd tot het stimuleren van het gebruik van de eigen intelligentie door de leerlingen.* Er is dus ook geen sprake van een pedagogische en asymmetrische relatie waarbij het ook gaat om het doorgeven van kennis, waarden en normen.

Volgens de filosoof Cornelius Verhoeven en de klassieke visie is de oersituatie van het onderwijs echter: “een deskundige die lesgeeft aan een geïnteresseerde. Interesse is betrokkenheid bij de verworvenheden van de soort, de cultuur” (*Tractaat over het spieken*, p. 40). Ook George Steiner beschrijft in zijn boeken vrij uitvoerig het belang van het meesterschap van de meester. Hannah Arendt betreunde de aantasting van het intellectueel en moreel gezag van de leerkracht.

Gelijkheid, vrijheid en emancipatie van de leerling zijn ook geen streefdoelen op termijn zoals in de klassieke visie op vorming en emancipatie, ze zijn volgens R., Biesta en de Leuvenaars het startpunt (zie 3.3).

Rancière-sympathisant over klassiek onderwijs

De Nederlandse filosoof Martijn Boven stemt in met de visie van R. i.v.m. gelijkheid, vrijheid, zelfvorming en stelt dat die haaks staat op klassiek onderwijs: “Er wordt immers in het huidige onderwijs ten onrechte uitgegaan van de tegenstelling tussen een lagere en een hogere intelligentie. De eerste registreert op goed geluk waarnemingen, onthoudt, interpreteert en herhaalt empirisch, binnen de nauwe cirkel van de gewoonten en behoeften. Het is de intelligentie van het kleine kind en van de man van het volk. De tweede kent de dingen vanuit de redenen, ze gaat methodisch te werk, van het eenvoudige naar het complexe, van het deel naar het geheel.

De taak van de leraar is om de lagere intelligentie van de leerling te onderwerpen en langzaam te verheffen tot de hogere intelligentie van de leraar. Hierbij wordt de onsystematische en lukrake aanpak van het alledaagse leerproces ondergeschikt gemaakt aan de systematische techniek van het gestructureerde leren.

Aan het begin van het leerproces wordt ten onrechte een onwetende leerling geponeerd die een wetende meester nodig heeft om kennis te vergaren. De autoriteit over de kennis blijft uiteindelijk bij de meester liggen. 'Dat heb ik begrepen', zegt de leerling tevreden – 'Dat denk je maar', corrigeert de meester. In feite ligt er daar een moeilijkheid die ik je voorlopig heb bespaard.' Het leerproces eindigt, ondanks de relatieve toename van kennis, in een bevestiging van het onvermogen waar de leerling mee begon."

Boven voegt er nog volgende kritiek op het klassieke onderwijs aan toe: "De schriftelijke lesstof, die van tevoren zorgvuldig is geselecteerd als onderdeel van een breder curriculum, wordt opgevat als iets dat niet op zichzelf inzichtelijk is voor de leerling, maar dat alleen toegankelijk wordt op basis van de mondelinge uitleg van de leraar. Het klaslokaal wordt zo ingericht dat deze uitleg zo goed mogelijk kan plaatsvinden. Door middel van toetsen wordt gecontroleerd of de leerling de uitleg wel goed begrepen heeft. De becijfering markeert in welke mate dit heeft plaatsgevonden. Dat wat de leerling al kent wordt gedefinieerd als onkunde en de veelwetende leraar presenteert zichzelf als degene die deze onkunde kan wegnemen. Van de leraar wordt verwacht aansluiting te zoeken bij de situatie van de leerling, maar deze laatste wordt primair benaderd vanuit wantrouwen." (Martijn Boven, 'De onwetende meester als voorbeeld. Jacques Rancière: van praktijk naar principe' WP nr. 3/2017 Website: filosofie.nl.) In de uitspraken van filosoof Bovijn komt duidelijk tot uiting hoe Rancière-aanhangers een vernietigend & tegelijk karikaturaal beeld ophangen van het onderwijs.

Universeel, natuurlijk en informeel leren

Jacotot en Rancière & Co willen dat de informele/natuurlijke en zelfgestuurde manier van leren buiten de school ook centraal staat op school. Ze pleiten voor zelfontdekkend onderwijs en stellen dat er geen verschil is tussen de wijze waarop een ervaren onderzoeker en een kind de werkelijkheid verkent.

Rancière beweert dat het klassieke leerkracht/leerling-model met zijn kennisoverdracht enkel bedoeld is om leerlingen dom te houden en om de maatschappelijke ongelijkheid in stand te houden. Het intellectueel gezag van de meester en de asym-

metrische relatie leerling-leerkracht worden dus totaal miskend.

According to Rancière, the pedagogical myth of explication divides the world into the knowing and the ignorant. Explication assumes the inferiority of the student and the intellectual superiority of the teacher. Against this myth, Rancière (following Jacotot) posits that all people share intellectual capabilities. He introduces readers to Jacotot's approach of "universal teaching" as a practice for the emancipation of students and schoolmasters alike, in contrast to "instruction," which establishes inequality, and "explication," which he describes as "not only the stultifying weapon of the pedagogues but the very bond of the social order."

R. trekt deze visie ook door naar de politiek waar hij kiest voor een anarchistische visie: "Rancière argues that even the ignorant people/teacher can teach and also that therefore 'anyone can govern'. Rancière is een radicale anti-systeem denker, die de sociale, politieke en economische instituties van de samenleving en de school radicaal wil veranderen. R. stelt b.v. ook politieke democratie voor als het bestuurd worden door mensen die door het lot worden aangewezen, en niet door de plutocratie, oligarchie, of door een technocratisch bestuur van 'experts'.

3.3 Emancipatie, gelijkheid... van bij de start: haaks op klassiek emancipatiebegrip

Klassieke visies omtrent *emancipatorisch* onderwijs vertrekken van de *zgn. pedagogische of emancipatorische paradox: de leerling moet zich emanciperen, maar hierbij is hij sterk afhankelijk van de goed uitgekende hulp vanwege de leerkracht en de leerstof*. Het gaat om een soort dialectische spanning en betrokkenheid tussen twee polen die op een eerste gezicht tegengesteld zijn: de sturende leerkracht enerzijds en anderzijds het kind dat geleidelijk aan zelfstandigheid, vrijheid en een eigen identiteit moet verwerven, en zich zo steeds meer als subject gaat ervaren en gedragen. In de klassieke vormingstraditie wordt vorming beschouwd als *inleiden in de cultuur onder leiding van de leerkrachten*. En precies zo worden leerlingen ook steeds meer vrij en zelfstandig, meer subject, meer geëmancipeerd. Subjectwording is een geleidelijk en lang proces.

Gert Biesta schrijft instemmend dat R. afstand neemt van de klassieke kijk op de emancipatorische functie van het onderwijs "omdat in de klassieke visie de leerlingen die geëmancipeerd moeten worden afhankelijk zijn van de waarheid of kennis die hen meegedeeld wordt door de leraar-emancipator. Dit creëert een fundamentele afhankelijkheid, een

ongelijkheid tussen degenen die geëmancipeerd moeten worden en de emancipatoren "(leraars e.d.).

Volgens Jacotot & Rancière is het "de uitleg van de meester die de wil van de leerling afremt/luim maakt en die bijgevolg de intelligentie van de leerling afstompt: "de uitleg van de meester onderwerpt de intelligentie van de leerlingen aan de intelligentie van de meester." Volgens R. en zijn volgelingen zijn emancipatie, vrijheid en gelijkheid niet het streefdoel/einddoel van het onderwijs; ze moeten er al zijn bij de start van de schoolloopbaan. De vrijheid, autonomie & emancipatie mogen dus niet van buitenaf als nagestreefde opvoedingsdoelen op termijn gezien worden.

3.4 Universeel/informeel/natuurlijk leren: haaks op systematisch onderwijs

Het zelfstandig leren van de leerling en het zichzelf vormen zijn volgens Jacotot en Rancière de 'universele vorm van leren'. Een leerling/mens leert volgens hen het meest op eigen houtje buiten de school, b.v. ook spreken; en ook binnen de school zou die vorm van leren moeten doorgetrokken worden. Noch experts op school, noch experts in de politiek zijn belangrijk. Jacotot stelde 200 jaar geleden: "Er is niemand ter wereld die 'niet' iets heeft geleerd uit zichzelf en zonder uitleggende meester. Dit 'universeel onderwijs' is de oudste methode van allen." Er bestaat volgens Jacotot en Rancière een universele vorm van zelfstandig leren die volgens hen niet enkel van toepassing is voor het leren van Frans e.d., maar evengoed voor het leren lezen en schrijven in het eerste leerjaar;

Ook voor het leren lezen in het eerste leerjaar propageren Jacotot en Rancière een zelfontdekkende/natuurlijke en globale aanpak – net zoals een kind buiten de school, zonder directe instructie, op een natuurlijke wijze leert spreken. Jacotot beïnvloedde de globale leesmethodiek van *Ovide Decroly* die de voorbije eeuw in tal van landen zo'n nefaste invloed had. Voor de Franstalige Decroly-school in Ukkel moet afstandsonderwijs momenteel moeilijk zijn omdat de leerlingen eerste leerjaar en ook nog een aantal in het tweede leerjaar ook niet voldoende kunnen lezen.

Aangezien kinderen ook buiten de school veel zelfstandig leren, is dit volgens Rancière en Jacotot ook op school perfect mogelijk: ze voerden dan ook de term 'universeel leren' in. Er is volgens R. ook geen onderscheid tussen hoe een wetenschapper/onderzoeker leert en hoe een jong kind leert en de werkelijkheid onderzoekt. De belangrijkste taak van de leraar bestaat er in de leerling zelfvertrouwen te geven – en niet de leerling les te geven en kennis

over te dragen. Rancière en zijn volgelingen verwachten alle heil van de 'zelfactivering' en zelfvorming van de leerling.

Haaks op intergeneratieve cultuuroverdracht

Zo'n visie staat haaks op de klassieke onderwijsvisie waarbij de *intergeneratieve cultuuroverdracht* en het intellectueel en moreel gezag van de school als maatschappelijke instelling en van de leraren heel belangrijk zijn. Dat staat ook haaks op de visie van *Hannah Arendt* (zie punt 2.5).

De inmiddels gelouterde 55-jarige pedagoog *Klaus Mollenhauer* nam in 1983 afstand van visies die de ontscholing en de nondirectieve aanpak verkondigden. Onderwijs en vorming waren volgens hem in de eerste plaats "overdracht van datgene wat voor ons belangrijk is. De leerlingen moeten op school in aanraking gebracht worden met die gedeelten van de maatschappelijk-historische cultuur die voor de kinderlijke ervaring zonder bemiddeling van leerkrachten ontoegankelijk is. De vormbaarheid van het kind wordt door externe prikkels gewekt, en het kind vormt zich als het op deze prikkels actief reageert."

De filosoof en prof. opvoedkunde *Dany-Robert Dufour*, drukte de rol van een echte meester zo uit: "Le maître doit soumettre l'élève aux lois de la parole, c'est afin qu'il rentre à son tour dans l'humanité parlante de façon à pouvoir pleinement y participer. Il faut que l'élève apprenne qu'il doit parler à son tour, après une série d'autres interlocuteurs et avant de laisser la parole au suivant. C'est peut-être une chose paradoxale, mais ainsi: pour devenir libre, il faut d'abord rentrer dans l'ordre – en l'occurrence l'ordre du discours" (*Pour devenir libre, il faut d'abord rentrer dans l'ordre*, Le Monde de l'Education, juli 2005). Hiermee nam prof. Dufour afstand van de visie van Rancière en zijn volgelingen.

3.5 Ten onrechte beroep op Hannah Arendt, boegbeeld van ontscholingsbeweging

De Leuvense pedagogen beroepen zich inzake hun visie op (zelf)vorming, vrijheid, gelijkheid & emancipatie ook op de visie van *Hannah Arendt*. Ze wekten ten onrechte de indruk dat de visie van Arendt in overeenstemming is met de visie van Rancière. Ook Gert Biesta spant Arendt ten onrechte voor zijn kar.

De visies van Rancière en Arendt zijn radicaal tegengesteld. *Arendt* onderschrijft de klassieke vorm van emancipatie. Zij beklemtoont de belangrijke leidende en gezagsvolle rol van de leerkrachten; en betreurt vooral het in vraag stellen van het intellec-

tueel & moreel gezag van de leerkracht door John Dewey en andere ontscholers. *Rancière* ziet het meesterschap & gezag van de meester als een bedreiging en onderdrukking - mede onder invloed van het klimaat van mei'68 & nog meer vanuit zijn maoïstisch droom. *Arendt en Rancière* staan met hun visie lijnrecht tegenover elkaar. Ook qua visie omtrent politieke democratie staan ze lijnrecht tegenover elkaar. Arendt gelooft in de representatieve democratie, maar R. geenszins. Ook inzake cultuur en de appreciatie van cultuurproducten verschillen ze in sterke mate van mening.

Arendt schreef in 1954 het essay 'The crisis of education' waarin ze radicaal afstand nam van de ontscholing in die tijd in de VS, en van reformpedagogen in het bijzonder. *Arendt* beweert geenszins dat het leren moet plaatsgrijpen op basis van gelijkheid vrijheid en zelf-vorming van de leerling. De ontscholing van het onderwijs en de aantasting van het meesterschap van de meester was al in de jaren 1950 duidelijk aanwezig in de VS en in de Amerikaanse lerarenopleidingen, in Europese landen drong de ontscholingsdruk pas in de jaren 1960 volop door. *Arendt* was al in de jaren 1950 het boegbeeld van de strijd tegen de toenemende ontscholingsdruk in de VS. *Arendt's* visie sluit perfect aan bij de visie die de bestrijders van de ontscholing de voorbije decennia verkondigen. Zij zou op vandaag de antipedagogische visie van R. nog meer bestreden hebben dan die van Dewey.

Arendt: intergeneratieve cultuuroverdracht

We citeren even een lange passage waarvan M. & S. enkel het laatste zinnetje overnamen en zo *Arendt* ten onrechte voor hun kar spanden. *Arendt* schrijft: *"Aangezien een kind de wereld nog niet kent, moet het er geleidelijk aan in worden geïntroduceerd. Aangezien elke jongere nieuw is, moet ervoor worden gezorgd dat die nieuweling zich kan ontplooien in relatie tot de wereld zoals die is. Hoe dan ook staan de leerkrachten hier in relatie tot de jongeren als vertegenwoordigers van een wereld waarvoor ze verantwoordelijkheid moeten opnemen, hoewel ze zelf die wereld niet gemaakt hebben, en wellicht anders zouden wensen. Deze verantwoordelijkheid wordt niet zomaar opgelegd aan leraren; maar steekt impliciet in het feit dat jongeren door volwassenen moeten worden geïntroduceerd in een continu veranderende wereld. De kwalificatie van de leraar bestaat in het kennen van die wereld, en in het in staat zijn om de leerlingen erover te onderrichten. Zijn autoriteit berust mede op zijn verantwoordelijkheid voor die wereld. Ten aanzien van het kind is het alsof hij een vertegenwoordiger is van de wereld van de volwassenen. Hij wijst de leerlingen op*

de kenmerken van de wereld, en zegt tegen het kind: dit is onze wereld."

Intergeneratieve cultuuroverdracht betekent volgens *Arendt* evenwel niet dat onderwijs indoctrinerend mag en kan zijn, of louter maatschappijbevestigend (zoals ze in Nazi-Duitsland en Rusland waarnam). *Arendt*: *"De school moet het tegelijk mogelijk maken dat elke komende generatie zich kan ervaren als nieuwe generatie. Dit betekent dat de komende generatie de kans krijgt om de samenleving te vernieuwen door zichzelf een eigen bestemming te geven, een eigen vorm te geven."*

Arendt stelde dan ook dat educatie altijd het verleden moet conserveren, dat de kennis van het verleden absoluut nodig is om de toekomst te kunnen vernieuwen. Enkel in die zin is de visie van *Arendt* als 'conservatief' te bestempelen.

M. & S. citeren enkel de laatste zin uit een lang stuk van *Arendt* en isoleren die zin van de context. Ze schrijven *"We spreken van school waar het leren vorm krijgt op basis van gelijkheid en vrijheid. Om de woorden van Hannah Arendt te gebruiken: de school maakt ook dat elke komende generatie zich kan ervaren als nieuwe generatie. Dit betekent dat de komende generatie de kans krijgt om de samenleving te vernieuwen door zichzelf een eigen bestemming te geven, een eigen vorm te geven."*

Zo wekken de Leuvenaars en ook Gert Biesta ten onrechte de indruk dat ook *Arendt* afstand nam van de klassieke schoolopvatting en visie op emancipatie, en dat ook zij pleitte voor gelijkheid en vrijheid in de zin van *Rancière*. R. neemt afstand van de klassieke kijk op de emancipatorische functie van het onderwijs, omdat volgens hem de leerlingen die gemaniceerd moeten worden afhankelijk zijn van de waarheid of kennis die hen meegedeeld wordt door de leraar-emancipator, van zijn intellectueel gezag.

Ook de Duitse pedagoog *Herman Giesecke* beklemtoonde de *intergenerationele cultuuroverdracht* en nam afstand van de ontscholing: *"De maatschappij heeft er belang bij dat de nieuwe generaties het aanwezige potentieel aan kennis en vaardigheden overnemen en kunnen aanvullen. De leerplannen moeten een minimaal gemeenschappelijk bestand van kennis en vaardigheden vastleggen. Vanuit zichzelf is het kind niet onmiddellijk geïnteresseerd om veel vakkennis en culturele kennis op te doen; de interesse van het kind reikt niet verder dan zijn onmiddellijke levenshorizon."*

3.6 Vrijheid, gelijkheid en (zelf)vorming leerling

M. & S. hanteren de term 'vorming' niet in de gebruikelijke betekenis van het woord, het gaat vooral om zelf-vorming. Ze schrijven: *"Een goede pedagogische methode legt de vorming van jonge mensen niet vast, maar creëert de vrijheid en gelijkheid om de (zelf)vorming van de leerling mogelijk te maken. De uitdaging is precies dat de leerling in de relatie tot de wereld zelf gestalte geeft aan die vorm. Dit in tegenstelling tot klassieke varianten van vorming die vertrekken van een of ander (ideaal)beeld van de 'gevormde mens' en jonge mensen willen vormen naar het beeld van de 'ouden'. De school is er niet om leerlingen te vormen naar ons beeld. Voor zover dat gebeurt is er zelfs sprake van ontscholing van de school... Het gaat erom kinderen een kans te geven zich te verhouden tot wat hen beïnvloedt of hen bepaalt."*

Gelijkheid heeft volgens de Leuvenaars ook alles te maken met vrijheid en zelf-vorming, nondirectief onderwijs. M. & S. stellen in dit verband: *"We moeten nieuwe schoolmethoden uitvinden; maar die methoden mogen niet zoals nu dienen voor het realiseren van een of ander beeld van mens of burger. De ouders hebben de plicht om hun kinderen los te laten. En de onderwijsverstrekkers hebben de plicht om de kans op vorming van de leerling mogelijk te maken zonder jonge mensen te vormen naar hun beeld."* Dus niet alleen de ouders, maar blijkbaar ook de leraren moeten de leerlingen loslaten, ze mogen ze niet beïnvloeden.

De kritiek van de strijders tegen ontscholing & ook *Hannah Arendt* is precies dat reformpedagogen en andere ontscholers ten onrechte al te veel heil verwachten van de zelfvorming en zelfsturing van de leerlingen. Ze gaan ook niet zomaar akkoord met de stelling dat leraren en ouders de kinderen moeten loslaten.

Dat leerlingen via hun vorming steeds meer zelfstandigheid, vrijheid en kritische zin ontwikkelen & dus meer subject worden, behoort uiteraard ook tot de klassieke visie op onderwijs en vorming. Maar het gaat volgens die visie op school ook steeds om de overdracht van datgene wat volgens de school, het curriculum, de leerkrachten & de maatschappij belangrijk is – ook in het perspectief van de emancipatie van die jongeren.

Leerkrachten mogen volgens M. & S. niet vertrekken van een of ander (ideaal)beeld van de 'gevormde mens' en van de maatschappij; *"ze mogen jonge mensen willen vormen naar het beeld van de 'ouden'.* We hebben de stellige indruk dat ook M. & S. zelf hun Leuvense studenten al decen-

nia vormen naar hun beeld, warm maken voor een bepaalde onderwijsvisie, voor hun eigen school- en maatschappijmodel, voor de ontscholende, anti-pedagogische en naïeve visie van Rancière en Jacotot, destijds ook voor de machtsvrije dialoog van Habermas,...

M. & S. schrijven tegelijk: *"In de vorming zit ook wel steeds een maatschappelijke betrokkenheid vervat; een vorm geven aan jezelf in relatie tot maatschappelijke, of wereldse inhouden. ... Deze mondiale vorming mag echter niet op voorhand vastliggen. De uitdaging is precies dat een leerling in de relatie tot de wereld zelf gestalte geeft aan die vorm."* Maatschappelijke betrokkenheid van het onderwijs krijgt hier weer een aparte betekenis. De leerkrachten mogen de leerlingen niet confronteren met hun beeld van de maatschappij, en mogen dus blijkbaar hiervoor ook geen leerprogramma opstellen; de leerling moet zelfstandig zijn maatschappijvisie kunnen opstellen.

Gelijkheid tussen leerlingen, gelijke bekwaamheid & comprehensief onderwijs tot 15 jaar

Het gaat volgens M. & S. niet enkel om gelijkheid tussen leerkracht en leerling, maar ook tussen de leerlingen onderling. De school en leerkrachten moeten dan ook uitgaan van de *aanname van de gelijke bekwaamheid van alle leerlingen: "De leraren moeten iedereen in een gelijke beginsituatie plaatsen, iedereen de kans gunnen om te beginnen."* Uitgaan van de eigenheid van - en de onderlinge verschillen tussen - kinderen is verkeerd; dit betekent volgens hen immers op één of andere manier uitgaan van de feitelijke onbekwaamheid. Ze pleiten dan in 2012 en ook later ook voor comprehensief onderwijs tot 15 jaar.

3.7 Leerresultaten & maatschappelijke verwachtingen weinig belangrijk?

M. & S vinden dat momenteel de meesten - ook *Onderwijskrant*, en zelfs *Freinet*scholen ... te veel belang hechten aan leerresultaten en aan onmiddellijk inzetbare kwalificaties op de arbeidsmarkt. Ze schrijven in dit verband vrij vaag dat het bij vorming enkel gaat *"om de leerling die zichzelf in vorm brengt – en dit in de dubbele betekenis: enerzijds zichzelf een vorm geven, en anderzijds werken aan de eigen conditie. Waar het om gaat is zichzelf lichamelijk, maar ook cognitief, affectief en emotioneel in een goede conditie brengen. De school is de plaats waar leerlingen werken aan hun basisconditie."*

Ze schrijven verder *"Natuurlijk hoopt de school samen met de leerlingen dat die voorbereiding tot*

maatschappelijke topprestaties leidt. Maar dat kan niet de uiteindelijke, maatschappelijke finaliteit zijn van de school, hoe graag men tegenwoordig, he-laas, scholen en leerkrachten wil afrekenen op topprestaties. Voor maatschappelijke topprestaties zijn er zoveel meer zaken nodig, tot en met de juiste windrichting bij wijze van spreken. Die zaken kunnen de school en de leerling onmogelijk zelf in de hand houden". De leerkrachten/scholen weten niet echt wat de resultaten moeten en zullen zijn.

Ook in de huidige algemene basisvorming (tot 14 jaar) gaat het uiteraard niet hoofdzakelijk om het leren van kennis en vaardigheden die in het latere beroepsleven onmiddellijk inzetbaar zijn. In hogere leerjaren speelt de maatschappelijke inzetbaarheid al een meer belangrijke rol. Tegelijk vinden we dat werken aan de basisconditie en algemene vorming ook tot voldoende leerresultaten moet leiden; en dat we ook voldoende aan niveaubewaking moeten doen. Daarom precies investeerden we veel energie in de strijd tegen uitholling van het taalonderwijs e.d. Het onderwijs weet uiteraard niet precies wat de leerresultaten bij de verschillende leerlingen zullen zijn, maar anderzijds moet het onderwijs wel duidelijke verwachtingen formuleren, en mag ook de maatschappij daarin een woordje meespreken.

3.8 Vorming: haaks op nastreven van kwalificatie & socialisatie!?

Het alternatief onderwijsmodel van M. & S. lijkt naar eigen zeggen ook niet "op de drieslag kwalificatie, socialisatie & vorming die in beleidskringen en academische kringen voorop en naast elkaar worden geplaatst. Men kan niet een echte school willen en tegelijk een school die kwalificatie en socialisatie nastreeft. Want die drie zijn namelijk aan elkaar tegengesteld. Als de school echt als school wil functioneren, dan heeft ze geen vat op- en moet ze geen vat willen hebben- op kwalificatie en socialisatie. Socialisatie en kwalificatie zijn louter reproductieve vormen van leren" (Goed onderwijs is schools onderwijs, p. 188-190.)

Kwalificatie en socialisatie staan volgens M. & S. louter in dienst van de reproductie van de maatschappij, van de heersende/onderdrukkende maatschappij. De ideale school zou dus volgens hen geenszins vat mogen en willen hebben op kwalificatie en socialisatie, en geen verband mogen houden met de huidige maatschappij.

M. & S.: "We proberen een alternatief te formuleren voor de gangbare manier om de school te benaderen. Die gangbare manier definieert wat de school is vanuit ofwel de samenleving ofwel het gezin.

*Bekeken vanuit het gezin is de huidige school een soort van tweede opvoedingsmilieu en dus een uitbreiding van de opvoeding (NvdR: ze bedoelen een soort leefschoon met het accent op socialisatie.)

*Vanuit de samenleving gezien is de huidige school een instantie die de maatschappelijke orde reproduceert", die in dienst staat van de kwalificaties die de huidige maatschappij van de school verwacht.

De betekenis van de school wordt in beide gevallen gedefinieerd vanuit haar functies. Enerzijds de functie voor het gezin; en anderzijds de functies voor de samenleving: selectie, kwalificatie (gevalideerd toegangsbewijs tot de arbeidsmarkt), allocatie (toewijzing van een plaats in de samenleving), integratie (inschakeling van jonge mensen in de heersende orde) en legitimatie (rechtvaardiging van die heersende orde). In dergelijke functionele benaderingen is het leren op school een kwestie van kwalificatie en socialisatie."

Kwalificatie & allocatie niet belangrijk?

Het gaat volgens ons om een én-én-verhaal. Vorming staat ook niet zomaar los van kwalificatie en socialisatie. Kwalificatie & allocatie zijn heel belangrijke functies van de school. Zo mag de maatschappij via invoering van eindtermen b.v. wel de gelijk de kwalificaties mee helpen bepalen. Waarom zou de school helemaal geen vat mogen hebben op kwalificatie, geen rekening mogen houden met tewerkstellingskansen, met de maatschappij waarin we leven? We gaan ook geenszins akkoord met de stelling dat de huidige socialisatie en kwalificatie in functie staan van de heersende maatschappelijke orde, selectie, ongelijkheid e.d. In punt 5 werken we die thematiek verder uit.

Geen socialisatie – breuk met gezin!?

Vorming staat o.i. dus niet haaks op socialisatie & attitudevorming - en vereist geen breuk met de socialisatie en opvoeding in het gezin. Waarom zou de school niet in tal van opzichten mogen/moeten aansluiten bij de opvoeding thuis? Vooral het sovjet-onderwijs in Rusland destijds vond dat de leerlingen thuis een verkeerde vorming kregen en dat de school dit moest rechtzetten. Merkwaardig in dit

verband is ook dat John Dewey na zijn bezoek aan Rusland in 1928 akkoord ging met die opvatting. John Dewey -en ook Célestin Freinet - spraken na een bezoek aan het Russisch onderwijs destijds hun grote bewondering uit voor dit onderwijs - waar nochtans de indoctrinatie centraal stond. Het gedweep met de visie van John Dewey -ook in het kader van de zgn. burgerschapsvorming- is momenteel ook in de mode bij veel pedagogen.

3.9 Gelijke leercapaciteiten, gelijke leerinhouden; gelijkheidsdenken troef

De leerkrachten moeten volgens M. & S. ook vertrekken van *“de aanname dat alle leerlingen dezelfde leercapaciteiten hebben. De leraren moeten iedereen in een gelijke beginsituatie plaatsen.”* Uitgaan van de eigenheid van - en de onderlinge verschillen tussen- kinderen is volgens hen volledig verkeerd. Dit betekent immers op één of andere manier uitgaan van de feitelijke ongelijkheid en onbekwaamheid.

M. & S. *“De gelijkheid vloeit voort uit de vrijheid van de leerling. Deze moet de kans krijgen om zelf vorm te geven aan zijn leven en moet dus zelf een eigen bestemming (kunnen) zoeken. Het gaat bij ‘pedagogische gelijkheid’ om de aanname dat elke leerling in staat is om te leren, en om de aanname dat voor iedere leerling de (zelfde?) doelen en inhouden van de basisvorming van belang zijn. Iedereen heeft de kans iemand te worden, voor niemand ligt de toekomst vast.”*

Geen optimalisatie van leerwinst voor iedereen?

De leerkracht kan volgens M. & S. *“geen (gelijke) vorming mogelijk maken voor ‘alle’ leerlingen als hij tegelijk rekening moet houden met talent(ontwikkeling) en optimalisatie van leerwinst voor iedereen.”* M. & S. voegen er aan toe: *“We beseffen wel goed dat onze visie een idealistische of zelfs utopische gedachte is.”* Zijn alle vormen van differentiatie van het leeraanbod & selectie nefast? In het onderwijsaanbod mogen we o.i. de leerlingen ook niet zomaar behandelen als gelijken; we moeten ook tijdig passende leerplannen en onderwijsvormen - en dus ook een vorm van selectie, verschillend leeraanbod voorzien.

3.10 Verabsoluteren gelijkheidsbeginsel & optie voor comprehensief onderwijs

De verschillen tussen de leerlingen zijn enorm, maar elke leerling zou volgens M. & S. blijkbaar toch dezelfde basisvorming en dezelfde leerinhouden moeten krijgen, gelijk behandeld worden. Hannah Arendt waarschuwde in 1954 al voor het gelijkheidsdenken: *“To equalize the difference between*

the gifted and the ungifted pupils is only at the expense of the gifted among the students.” En het gelijkheidsdenken is nog het meest nefast voor kansarmere leerlingen.

Gedifferentieerd s.o. = groter maken maatschappelijke ongelijkheid!?

M. & S. beweren dat *“in de huidige school noch de sociale orde, noch de aanname van ongelijkheid van de leerlingen in vraag wordt gesteld, maar enkel bevestigd”* (Apologie van de school, 2012). Er is volgens hen sprake van sociale discriminatie in het onderwijs, een reproductie ook van de maatschappelijke ongelijkheid. En verder: *“Onze beleidsmakers onderwijs beschouwen het onderwijs als “een geschikt middel is voor het behouden van privileges”.*

M. & S. schrijven verder dat ze een soort comprehensief onderwijs bepleiten. In 2012 onderschreven M. & S. ook al de voorstellen van de werkgroep *Metaforum KU Leuven* over hervormingen in het secundair onderwijs, een pleidooi voor doorgedreven comprehensivering tot 15 jaar, voor het afschaffen van B-attesten, enz. Het argument dat voor iedere leerling dezelfde doelen en inhouden van de basisvorming van belang zijn, wordt ook door de voorstanders van een gemeenschappelijke eerste graad s.o. aangewend om te stellen dat alle leerlingen in de eerste (en zelfs tweede graad s.o.) dezelfde basisvorming en gemeenschappelijke leerplannen moeten krijgen.

Goele Cornelissen, medewerkster van M. & S. en momenteel ook hoofd van de studiedienst COC-lerarenvakbond, formuleerde in een bijdrage van 2017 over *gelijkheid in het onderwijs* de kritiek van de Leuvenaars op gedifferentieerd s.o., en op het zogezegd huidig meritocratisch onderwijs dat de sociale discriminatie zou bevorderen. Ze schreef al in *Equality: an issue of mastership?* over dit thema: *“The thesis underlying this research, which I take from the French philosopher Jacques Rancière, is that equality is not to be seen as a goal, but that equality (of intelligence) is the first assumption (opinion d’égalité) to start with.”*

Met een beroep op *‘gelijkheid van intelligentie’* bestempelde Cornelissen het debat tussen de voor- en tegenstanders van het gelijkheidsdenken - en over de hervorming dus van het s.o. als misleidend en voorbijgestreefd. Ze nam zowel afstand van mensen als prof. Ides Nicaise die dezelfde leerresultaten voor alle kinderen nastreven, als van de tegenstanders van het gelijkheidsdenken die pleiten voor het behoud van voldoende gedifferentieerde leerwegen in het s.o. (Cornelissen: *“De relatie tussen onderwijs en gelijkheid: drie perspectieven.* In

Brandpunt, jaargang 44, nummer 9, 2017 & tekst op ACW-congres).

Cornelissen stopt de tegenstanders van het doorgeschoten *gelijkheidsdenken* zomaar in het door haar verfoeide meritocratische kamp. Ze beweert dat wij als meritocraten *“het verantwoord vinden dat de school al voorbereidt op een maatschappelijke opdeling tussen mensen op basis van intelligentie en inspanning. Ze doet dat door leerlingen op basis van intelligentieproeven of andere toegangspoeven en aan de hand van B-attesten te verdelen over verschillende vormen van onderwijs (aso, tso, bso, buso, dbso, hoger onderwijs, ...). Deze vormen van onderwijs kennen een bepaalde hiërarchie die gewoonlijk in grote mate samengaat met de hiërarchische ordening van sociale posities waar ze zicht op geven. Daarnaast stellen meritocraten het principe van ongelijke behandeling centraal. Dat zegt dat het gerechtvaardigd is om, als samenleving, extra te investeren in mensen die intelligent zijn en hard werken. Dit kan bijvoorbeeld via investeringen in specifieke programma's voor de meest getalenteerde leerlingen (talenterjacht, honors programs...).*

Deze leerlingen, zo gaat de redenering, verdienen die extra ondersteuning omdat zij later, eens zij een hoge maatschappelijke positie betreden, meer dan anderen zullen bijdragen tot economische groei en sociale welvaart. Dat de kloof tussen de hoogste en de laagste treden op de sociale ladder door ongelijke behandeling nog groter wordt (het Mattheus-effect), vormt voor meritocraten geen probleem. Integendeel. Ze gaan ervan uit dat deze verschillen gezond zijn voor een dynamische samenleving.”

Cornelissen wekt ten onrechte de indruk dat we als voorstanders van voldoende differentiatie in het secundair onderwijs, ook per se aan sociale discriminatie willen doen en de maatschappelijke ongelijkheid nog groter willen maken, dat we extra willen investeren in intelligente leerlingen ... Niets is minder waar.

Als voorstanders van passend onderwijs voor alle leerlingen pleiten we voor voldoende differentiatie in het s.o.. Dit betekent geenszins dat we voorstander zijn van een meritocratische maatschappij, niet pleiten voor inkomensherverdeling e.d.. Cornelissen wekt ten onrechte de indruk dat het onderwijs de grote maatschappelijke gelijkmaker zou kunnen zijn. *Michael Young*, de auteur van *'The rise of Meritocracy'* maakte in 1968 zelf een onderscheid tussen meritocratisch onderwijs en een meritocratische maatschappij - en wees op de grote intelligentiever verschillen. Al 50 jaar zetten we ons ook in om extra onderwijskansen te bieden aan kansarmere leerlingen. We werken vakdidactische aanpakken uit

om zwakkere leerlingen vlotter te leren lezen, rekenen, ... De optimalisering van de onderwijskansen voor kansarmere leerlingen was en is ook een prioritaire doelstelling van *Onderwijskrant*.

Cornelissen pakt als verlossend alternatief voor het huidige meritocratisch (?) onderwijs uit met de onderwijsvisie van Jacques Rancière, Jan Maschelein ... over gelijkheid, vrijheid en zelfvorming, met onderwijs als vrije tijd zoals in de Griekse stadstaten destijds, enz. Ze pakt uit met een alternatief dat niets te maken heeft met het vigerende debat over optimale onderwijskansen, het gelijkheidsdenken, e.d. Ze schrijft o.a.: *“Ons vertrekpunt is niet enkel de vaststelling dat de school de sociale ongelijkheid reproduceert. Zonder dat laatste te miskennen, keren we als onderwijspedagogen de redenering om. De school moet volgens ons bij uitstek een plaats van vrijheid, gelijkheid en vernieuwing. Onderwijspedagogen zoals Masschelein, Simons en Biesta herinneren daarvoor aan de term Scholè, wat vrije tijd betekent. ... Je verlaat het gezin, en bent dus niet langer in eerste instantie zoon of dochter, maar bent ook nog niet meteen ingelijfd in de maatschappij als burger of werknemer. Ook de wereld wordt op school even 'los- of vrijgemaakt van' haar functionele context om leerstof te worden: een presidentiële speech wordt uit de wereld de school binnengetrokken om haar retorische bouwstenen te ontleden.”* Wie hiermee niet akkoord gaat, worden bestempeld als mensen *“die de school manipuleren om bestaande machtsverhoudingen te bestendigen.”*

In *Brandpunt* voegt Cornelissen er nog aan toe: *“De focus moet volgens ons niet zozeer liggen op het produceren van meer sociale gelijkheid, maar op het installeren van pedagogische gelijkheid. Echt vormend onderwijs plaatst jonge mensen immers in de (gelijke) positie van leerling/student, en spreekt hen telkens opnieuw aan op hun vermogen om de wereld, of iets uit de wereld, te leren kennen en te begrijpen.”*

Het feit dat we - samen met veel bestrijders van het gelijkheidsdenken - opteren voor voldoende differentiatie in de eerste graad s.o. en voor het behoud van de onderwijsvormen aso, tso en bso wordt blijkbaar door de Leuvenaars niet geapprecieerd. Ze onderschreven dan ook niet de *Onderwijskrant*-petitie van mei 2012 die vlot door 13.000 personen ondertekend werd. Dat *Goele Cornelissen* als huidige hoofd van de studiedienst van de COC-lerarenvakbond de visie van de ontscholer Rancière propageert, baart ons wel zorgen.

3.11 Personalisering van het leerproces: enerzijds wel, anderzijds weer niet!

Gezien de beklemtoning van de grote vrijheid en de zelfvorming, zou je kunnen verwachten dat M. & S. opteren voor de *personalisering* van het onderwijs. Maar vanuit de verabsolutering van het gelijkheidsbeginsel bekritiseren M. & S. de personalisering van het leerproces.

Ze stellen: *“Personalisering wil zeggen dat de leerling zelf het leerproces in handen kan nemen, maar tegelijk ook dat er een ondersteuning is die maximaal rekening houdt met de persoonlijke noden en behoeften. Aan de ene kant betekent personalisering dat de vrijheid van de leerling centraal staat. De leerling heeft het zelf in de hand.”* Maximaal rekening houden met de noden van elke leerling is o.i. niet haalbaar en wenselijk. Het is nog minder wenselijk dat een leerling het leerproces zelf in de hand heeft.

M. & S. voegen er onmiddellijk aan toe: *“Maar personalisering betekent aan de andere kant dat alle verantwoordelijkheid voor het succes van het leerproces en het behalen van leerresultaten bij de leerling zelf komt te liggen. Door personalisering worden vrijheid gelijkheid en vorming opgeofferd op het altaar van leerwinst en maatschappelijke inzetbaarheid. Wanneer het die richting uitgaat dan tekenen we bezwaar aan tegen het centraal stellen van de ‘unieke leerling’.”* Aangezien in het onderwijs van de Leuvenaars de vrijheid en gelijkheid van de leerling centraal staat, is de leerling echter veel meer zelf verantwoordelijk voor het leersucces dan in de klassieke onderwijsvisie.

3.12 Inclusief onderwijs: in principe wel voor inclusie, maar pragmatische bezwaren

Maar betekent het gelijkheidsbeginsel dan ook een principiële keuze voor inclusief onderwijs? M. & S. stellen in dit verband: *“In zekere zin is vanuit ons gelijkheidsbeginsel in pedagogisch opzicht een onderscheid tussen gewone en buitengewone scholen niet te beargumenteren.”* Met een beroep op de visie van Foucault stellen ook veel inclusie-hardliners dat het buitengewoon onderwijs leerlingen discrimineert/afzondert en dat het buitengewoon onderwijs enkel leerlingen wil normaliseren.

M. & S. voegen er onmiddellijk aan toe: *“Maar er is ook de pedagogische pragmatiek. De school moet ook georganiseerd kunnen worden; gelijkheid en vrijheid moeten ook een materiële vorm krijgen. Het zal altijd de uitdaging zijn om concrete praktijken af*

te toetsen aan de principiële uitgangspunten omtrent vrijheid gelijkheid en vorming, maar ook om die uitgangspunten te blijven bekijken vanuit praktische mogelijkheden. Zo kan de materiële organisatie van een ‘inclusieve’ school ertoe leiden dat een aantal leerlingen niet langer de vrijheid heeft om zich te vormen. Ze maken dan wel deel uit van een reguliere school, maar krijgen er niet de kans leerling te worden. Ze worden dan in de gewone klas vastgepind op bijkomende ondersteuning die ze nodig hebben & de ontwikkeling die haalbaar is.”

Hier pleiten M. & S. plots wel voor een pragmatische aanpak. Ze gewagen plots wel van de problemen met het gelijkheidsprincipe van gelijke behandeling en van de spanning tussen gelijke behandeling en de vrijheid/mogelijkheid om zich optimaal te vormen. Dat is net hetzelfde als het gaat om al dan niet differentiatie in de eerste graad s.o. Ook daar stellen wij dat in de praktijk een gemeenschappelijke eerste graad te moeilijk en te algemeen is voor een aantal leerlingen, en te gemakkelijk voor de andere.

4 Ding-gecentreerd onderwijs & ding-autoriteit zoals in reformpedagogiek i.p.v. leraarautoriteit

4.1 Ding-gecentreerd/gestuurd onderwijs

De Leuvense pedagogen Masschelein, Simons en Vlieghe opteren in navolging van Rancière voor *dinggecentreerd onderwijs als alternatief voor klassiek leraargestuurd onderwijs*. Ze opteren ook voor *ding-autoriteit i.p.v. leraar-autoriteit*.

Rancière achterna over ding-gecentreerd onderwijs

De Leuvenaars haalden overduidelijk en letterlijk hun inspiratie bij Rancière. We laten hem eerst aan het woord.

Rancière drukte zijn optie voor ding-gecentreerd onderwijs zo uit: *“De leraar mag zijn leerlingen zijn kennis niet onderwijzen. Hij moet hen uitnodigen zich te begeven in het bos van dingen en tekens; om vervolgens de leerlingen te laten uitdrukken wat ze hebben gezien, en wat ze denken van hetgeen ze hebben gezien.”* (Rancière, 2009). Rancière *vergelijkt de (ideale) positie van de leerling ook met die van een toeschouwer die zonder uitleg en op zijn eigenzinnige wijze een toneelstuk of kunstwerk interpreteert*. De leerling moet dus zijn eigen interpretatie maken van het ding dat voorligt, dat op tafel ligt. Dit staat volgens R. haaks op het onderwijs uit heden en verleden, op kennisoverdracht & uitleg van de meester.

Volgens R. en zijn volgelingen moeten we dus blijkbaar de leerling op zijn eigenzinnige wijze letters, rekenkundige bewerkingen, het meer of minder kaatsen van een bal ... zelfstandig laten interpreteren. Jacotot en Rancière opteerden b.v. ook voor het zelfstandig leren lezen, laten verkennen van de werkelijkheid, ... Er is volgens hen ook geen onderscheid tussen de wijze waarop een wetenschapper en een kind de wereld verkent.

Wat de leerlingen precies leren is volgens Rancière ook niet eens zo belangrijk. R: *"De leraar moet ook beseffen dat hij zich geen zorgen moet maken over wat de geëmancipeerde leerling zal leren. De lerende zal leren wat hij wil, misschien zelfs niets of weinig. Maar de lerende zal wel beseffen dat hij kan leren (Rancière, 2003b)."* Ook Michel Foucault stelde dat wat de leerlijnen precies leren niet zo belangrijk is: *"De waarheid is niet de waarheid van de kennis, maar eerder de waarheid van het subject (leerling), het is zijn eigen capaciteit om zichzelf te transformeren."* Foucault bekleemtoonde in zijn latere werken vooral de 'subjectivatie, een term die achteraf ook overgenomen werd door Rancière, Biesta e.a.

M. & S.: dinggecentreerd = het ding op tafel leggen

M. & S. schrijven in aansluiting bij uitspraken van ontscholer Rancière: *"Het gaat op vandaag jammer genoeg nog steeds om een school die net zoals in de 19de eeuw "put something on the table but in the same motion placed a manual for its appropriate use alongside that something. The contemporary learning environment is full of manuals and instructions, but there is nothing on the table"* (In Engelse versie van *Apologie van de school*, zie Internet).

Hun alternatief voor het klassiek onderwijs klinkt dan: *"In dit gebaar van op tafel leggen, zegt de leerkracht 'dit is van belang, maar tegelijkertijd zegt hij ook 'ik ga en kan jullie ook niet zeggen hoe het te gebruiken'. Een goede pedagogische methode legt de vorming van jonge mensen immers niet vast, maar creëert de vrijheid en gelijkheid om de (zelf) vorming van de leerling mogelijk te maken."*

Het gaat er ook volgens M. & S. verder ook *"niet om dat de leerling kennis aan zijn kennisbestand toevoegt, maar dat de leerling deze kennis levend maakt, zich ervoor interesseert."*

Volgens Rancière is het de volledige toewijding aan een 'ding', dat wil zeggen aan een onderwerp dat we bestuderen, dat emancipatie mogelijk maakt. Masschelein stelt: "Het gaat erom te vragen wat je zelf niet weet over het gemeenschappelijk ding, zowel aan leerkracht en leerling onbekend, vragen

zoals: Wat zie je? Wat denk je ervan? Wat doe je ermee?" (De onwetende meester, 2007 p. 60).

Lien Deweer schrijft in haar masterscriptie: "Masschelein en Simons (2010) geven figuurlijk aan dat een school enkel democratisch is wanneer zowel leerlingen als de leerkracht als gelijken rond dezelfde tafel zitten", met 'het ding' in het midden.

Ding-gecentreerd onderwijs i.p.v. leraargestuurd?

Joris Vlieghe, medewerker van Masschelein, werkte de thematiek van zgn. 'dinggecentreerd onderwijs' verder uit in een recente bijdrage. Vlieghe heeft het over *ding-gecentreerd onderwijs als alternatief voor zowel (progressief) leerlinggecentreerd als (traditioneel) leerkrachtgecentreerd onderwijs.* (J. Vlieghe, P. Zamojski, *Education for Education's Sake: The Idea of a Thing-Centred Pedagogy*, Springer Nature Switzerland AG 2019 Towards an Ontology of Teaching, Contemporary Philosophies and Theories in Education 11, 2019.)

Klassiek onderwijs is o.i. geen leraar'gecentreerd' onderwijs zoals Vlieghe beweert, maar onderwijs waar de leerkracht nog een centrale rol mag spelen, nog meester mag zijn en zo het best ook de leerlingen kan activeren. De leerkracht bemiddelt tussen werkelijkheid en leren en beschikt over een intellectueel en moreel gezag.

*Ding/materiaal-autoriteit i.p.v. intellectuele en morele autoriteit van de leerkracht!
Leraar aan de zijlijn.*

Vlieghe praat Rancière verder naar de mond en stelt: *"De fundamentele taak van de leraar is om te laten zien dat het studieding er echt toe doet. In die zin heeft de leraar geen autoriteit, maar geeft hij autoriteit aan het ding in kwestie. Als de leraar erin slaagt de leerling te laten zien dat het ding ertoe doet, staan studenten dan onder het gezag van het ding (in plaats van onder het gezag van de leraar). Deze autoriteit van de leerinhoud wordt over het hoofd gezien door zowel leraar- als leerlinggecentreerde opvattingen."*

Vlieghe: *"Daarom moeten we de leerlingen zelf de verantwoordelijkheid geven om de leiding te nemen voor hun eigen vorming. Ze moeten inzicht en vaardigheden kunnen ontwikkelen op basis van hun eigen interesses en behoeften, om de echte wereld en de problemen uit het echte leven te verkennen - in plaats van kennis te halen uit troosteloze leerboeken, om zelf dingen te doen en nieuwe kennis te verbinden met hun eigen leefwereld -in plaats van passief informatie die passief aan hen wordt doorgegeven uit te braken.*

Het idee van de alleswetende leraar als wijze op de trede vooraan werd door tal van auteurs ontmaskerd als een hoogst onnatuurlijke, inefficiënte pedagogie, als een vorm van geweld, en als een onderdrukking van de eigen stem van het kind en van zijn aangeboren capaciteiten. Er is dus behoefte aan een verschuiving van een eeuwenoud onderwijsmodel waarin de leraar centraal staat, naar een verlichte, leerlinggerichte kijk op het onderwijs. Onderwijs gaat verder ook over de mogelijkheid van transformatie van de maatschappij in een radicale zin van dat woord - niet over de voortzetting van een gevestigde orde van zaken, zoals op vandaag het geval is."

We noteren dat Vlieghe beklemtoont dat het steeds moet gaan om de problemen uit het echte leven. De oprichters van de al vermelde *Ecole Nomade* gebaseerd op de visie van R. opteerden in dit verband o.a. voor open projectonderwijs. Het gaat dus om een radicaal constructivistische aanpak. Ook Vlieghe vermeldt open/probleemgestuurd projectonderwijs. Vlieghe stelt dus overduidelijk dat de Leuvenaars radicaal afstand nemen van het huidige leeraargestuurd onderwijs waarin de vakdisciplines een central rol spelen.

De Franse prof. *Alain Beitone* schreef o.i. terecht: "Het is een gevaarlijke illusie te geloven dat je los van de vakdisciplines kunt vertrekken. b.v. vanuit brede & levensechte thema's; en dat de leerlingen zo relevante (vak)kennis zullen kunnen construeren. Schoolvakken vormen een kader voor het organiseren van het leerproces; ze bieden een kader om kennis te classificeren en om de activiteiten van de leerlingen te kaderen. Voorrang verlenen aan een vakkenoverschrijdende geïntegreerde aanpak onder het voorwendsel zo de interesse van leerlingen te wekken, of de leerlingen meteen confronteren met complexe taken, creëert extra moeilijkheden en vergt ook al te veel leertijd."

Volgens M. & S. en volgens Rancière/Jacotot zouden de leerlingen blijkbaar rechtstreeks met de werkelijkheid – het ding op de tafel, de tekens, de letters ... geconfronteerd moeten worden en niet met voorstelling van de werkelijkheid en instructies van de leerkracht. Ze gewagen van ding-gecentreerd onderwijs, wat 'ding' ook moge betekenen.

Wat betekent 'het ding op de tafel leggen' zonder dat je als leerkracht hierbij uitleg mag geven. Welk ding moeten we als leerkracht op de tafel leggen bij het leren lezen: teksten, letters? En bij het leren van rekenkundige bewerkingen en van een vreemde taal, het leren over Wereldoorlog II, ...? Volstaat het b.v. de leerlingen te laten kaatsen en spelen met een bal om de eigenschappen van de lucht te achterhalen? Geenszins!

4.2 Reformpedagogiek achterna? Haaks ook op visie Hannah Arendt

De Leuvenaars blijven uiterst vaag over de concrete uitwerking van *dinggecentreerd onderwijs*. We vernemen in de bijdrage van Vlieghe en in 'Goed onderwijs is schools onderwijs' van 2019 – net als in Apologie van de school'- vooral wat hun school niet mag zijn, maar weinig over hoe hun alternatieve (utopische) school, hun dinggecentreerd onderwijs e.d., er in de klaspraktijk zou uitzien.

M. & S. verwijzen wel even in algemene termen naar de aanpak van reformpedagogen die volgens hen ook 'de wereld centraal plaatsten': "Het is misschien goed om sommige klassieke reformpedagogen en de manier waarop zijn experimenteerden met schoolmaken, opnieuw in herinnering te brengen. Voor hen ging het niet simpelweg voor het bevrijden van de leerlingen maar telkens ook om het centraal plaatsen van de wereld."

We begrijpen niet dat M. & S. de reformpedagogen-ontscholers opvoeren. Reformpedagogen pakten vooral uit met ontscholing, met zelfontdekkend & natuurlijk leren, learning by doing, leren 'par la vie', tâtonnement expérimental à la Freinet, open projectonderwijs ... Ze waren gekant tegen expliciete instructie, kennisoverdracht, werken vanuit klassieke vakdisciplines.

M. & S. schrijven ook: "Het is in het spel dat er voor de leerling tijd en ruimte ontstaat om zich in iets te verliezen. Het is net die tijd en ruimte die kleuters heel vaak gegund wordt" (*Pedagogische overwegingen over de eigenaardigheid van het basisonderwijs* in: VLOR-publicatie 'De basisschool als fundament voor ontwikkelen en leren' -2015)

Volgens M. & S. zouden de leerlingen blijkbaar in hun *ding-gecentreerd* onderwijs rechtstreeks met de werkelijkheid geconfronteerd moeten worden, het gaat vooral om zelfvorming, om leerlingen die een eigen interpretatie van de wereld moeten vormen.

Moeten de leerlingen zoals in de *constructivistische* wiskunde hun eigen kennis, een leerlingsspecifieke berekeningswijze construeren? In de klassieke onderwijsvisie wordt de vorming onder de leidinggevende rol van de leerkrachten beklemtoond – samen met het belang van expliciete instructie, cultuuroverdracht, de vakdisciplines als cultuurproducten, de leraar ook als de bemiddelaar tussen werkelijkheid en leerling. In andere publicaties nemen M. & S. tegelijk dan weer afstand van het constructivisme. We merken hier eens te meer hun spreidstand.

Arendt nam in 1954 afstand van reformpedagogiek en ontscholing à la Rancière

Hannah Arendt nam al in *The crisis in education* (1954) radicaal afstand van de reformpedagogiek van John Dewey en Co. Ze poneerde o.a. "Regulier onderwijs, traditionele vakdisciplines en de nadruk op de intellectuele inhoud van schoolvakken zijn de kernelementen van goed onderwijs. Als de maatschappij de scholen ervan weerhoudt 'het oude' mee te delen, neemt ze eigenlijk de kans van de jongere generatie af om de wereld te verkennen op hun manier.

Het meest fundamentele probleem van het huidig onderwijs is de teloorgang van het gezag van de vakdisciplines en van de leerkrachten. Er wordt niet enkel getwijfeld aan het gezag van volwassenen maar ook het gezag van de school en de traditionele vakken. Zo vinden veel beleidsmakers en onderwijskundigen ook het leren aan de hand van ervaring belangrijker dan 'het klassieke leren'.

Volgens veel pedagogen is de rol van de moderne leerkracht die van een helper in plaats van een gezagsfiguur. De onzekerheid rond gezag heeft ook als gevolg dat de ordehandhaving in de klas een groot probleem wordt voor leerkrachten.

Door onderwijs te beperken tot leren aan de hand van ervaringen die rechtstreeks relevant zijn, ontvangen de leerlingen de intellectuele erfenis niet waar ze recht op hebben. Inhouden en basiskennis zijn slechts secundair. Dit is problematisch, mede ook omdat datgene waarop het gezag van de leerkracht gebaseerd is – kennis en inhouden - ondermijnd wordt. Ten slotte heeft de overtuiging postgevat die in al doende leren en al spelend werken het ideaal van onderwijs ziet."

Arendts essay richtte zich vooral tegen de toenmalige zgn. progressieve onderwijsvernieuwing van de Amerikaanse filosoof John Dewey: "The crisis in American education announces the bankruptcy of progressive education." In tegenstelling met Dewey, Rancière vindt Arendt ook de vakdisciplines heel belangrijk/richtinggevend. We begrijpen niet dat de Leuvenaars stellen dat de ontscholende visie van R. aansluit bij deze van Hannah Arendt. Arendt bestrijdt de ontscholing, de neomanie e.d.

De wijze waarop R., M.& S. de kern van het leerproces beschrijven wijkt dus in sterke mate af van de wijze waarop Arendt, herscholers, wijzelf, ook Frank Furedi, ... het leerproces beschrijven.

4.3 Nieuwe 'basisgrammatica's' i.p.v vakdisciplines & specifieke kennis & vaardigheden

Klassieke vakdisciplines zijn volgens Rancière en zijn volgelingen niet zo belangrijk. R. schrijft: "A discipline is always much more than an ensemble of procedures which permit the thought of a given territory of objects. It is first the constitution of this territory itself, and therefore the establishment of a certain distribution of the thinkable. Disciplines are structures that dictate how knowledge will appear from the beginning of the investigation. In other words, the objects of knowledge taken up by a discipline are contoured and pre-determined by the disciplines."

Ook M. & S. schrijven: "De vakdisciplines & klassieke leermethodes volstaan niet om de leerinhouden te kiezen en te groeperen". We moeten volgens hen nog uitzoeken "welke basisgrammatica's leven en samenleven mogelijk maken" (*Goed onderwijs is schools onderwijs*, p. 192).

Het alternatief van M. & S. klinkt dan zo: "Scholen en leerkrachten moeten inzetten op nieuwe methodes die de wereld (opnieuw) tot spreken brengen, die interesse opwekken en die maken dat wat gezegd en getoond wordt ook beklijvend is. We zullen nieuwe schoolmethoden moeten uitvinden, maar deze methoden mogen niet dienen voor het realiseren van een of ander beeld van mens of burger (p. 197)."

Haaks op herwaardering vakdisciplines

'Schools' onderwijs betekent volgens de Leuvenaars dus geen klassiek onderwijs waarin veel belang gehecht wordt aan expliciete instructie, klassieke vakdisciplines e.d. Binnen de brede strijd tegen de ontscholing wordt echter precies gepleit voor een *herwaardering van de vakdisciplines als cultuurproducten en van de klassieke basiskennis en basisvaardigheden*. Typisch voor vakdisciplines is o.a. hun uitgekende stapsgewijze, cumulatieve opbouw.

De Engelse kennissocioloog Michael Young nam een aantal jaren geleden radicaal afstand van zijn vroegere relativering van de klassieke leerinhouden en vakdisciplines. Sindsdien stelt hij: "We need to put subjects at the heart of the curriculum. Neither subjects (vakdisciplines) nor the boundaries between them are arbitrary. They are a form of specialisation of knowledge with powerful educational possibilities. There is 'powerful knowledge' that all pupils were entitled to. Powerful knowledge is systematic. Its concepts are systematically related to one

another and shared in groups, such as subject or disciplinary associations. It is not, like common sense, rooted in the specific contexts of our experience (Bringing Knowledge Back in, 2007).

De Engelse schooldirecteur Michael Fordham drukte het zo uit: *“It is to the disciplines that the teacher should turn for the content of instruction. It is by immersing ourselves in prior traditions – of which the academic disciplines represent the best means available to use for studying the natural and social world we share – that we are able to enter into meaningful conversations about those traditions and how they might be extended in the future. Education in the academic disciplines is liberating in that it sets us free”.* (Curriculum Theory, Educational Traditionalism and the Academic Disciplines).

Prof. Nathalie Bulle drukt het zo uit: *“Or c’est l’organisation systémique, c’est-à-dire sous forme hiérarchisée, des outils de pensée, qui soutend les possibilités les facultés réflexives de la pensée consciente. Vygotski montre en particulier comment l’abstraction opérée par les savoirs organisés soutend la prise de conscience et la pensée volontaire.”*

Selon Vygotski, l’intériorisation par l’individu d’outils cognitifs médiateurs de la pensée (concepts, idées, savoirs, qui sont des construits sociaux développés en premier lieu d’une manière externe à l’individu) implique la reconstruction de son activité psychologique sur la base de ces construits. Grâce à eux, la pensée humaine s’élabore en agissant non pas sur le monde, mais sur elle-même. Or c’est l’organisation systémique, c’est-à-dire sous forme hiérarchisée, des outils de pensée, ou encore c’est la séparation des savoirs des disciplines, qui soutend les possibilités les facultés réflexives de la pensée consciente.”

4.4 Specifieke kennis en vaardigheden minder belangrijk?

Volgens M. & S. gaat het vandaag op school ook ten onrechte vooral om specifieke kennis en vaardigheden. Ze beweren: *“Deze heb je vaak ook wel nodig, maar daarvoor heb je veelal de school niet nodig.”* Om specifieke vaardigheden als leren lezen, rekenen, spellen ...; hebben kinderen precies wel de school nodig.

M. & S. voegen er aan toe: *“De brede discussie die gevoerd werd/wordt over vaardigheden en kennis, is dan ook ‘misleidend’. ... Het gaat b.v. niet om kennis van het algoritme van Google, maar om reflectie op het bewuste gebruik ervan. Het leren van wiskunde of een taal is nog iets anders dan ge-*

vormd worden door die wiskunde en die taal. In het laatste geval staat de persoon van de leerling en hoe hij of zij zich verhoudt tot de samenleving mee op het spel.” Net zoals in 2007 bestempelen M. & S. ook in recente publicaties het brede debat over kennis en vaardigheden dat we met Onderwijskrant & O-ZON op gang brachten als ‘misleidend’.

Zodra kennis en vaardigheden de school worden binnengebracht moeten ze volgens M. & S. leerstof worden: dit betekent *“losgemaakt van dagelijkse toepassingen en maatschappelijke inzetbaarheid. Kennis en vaardigheden moeten vrijgemaakt worden, losgemaakt van het gangbare, maatschappelijke gebruik ervan, van het gebruik dat men geëigend vindt. De wereld moet op school even ‘los- of vrijgemaakt van’ haar functionele context om leerstof te worden: een presidentiële speech b.v. wordt dan uit de wereld de school binnengetrokken om haar retorische bouwstenen te laten ontleden. Losmaking is niet wat er vandaag gebeurt in het onderwijs.”*

Maar wat deden en doen leerkrachten dan verkeerd als ze de kinderen leren lezen, rekenen, spellen; of als ze kinderen les geven over de middeleeuwen of over de eigenschappen van lucht? Het gaat uiteraard ook om specifieke kennis en vaardigheden en veelal om zaken die minstens op termijn van maatschappelijk belang zijn.

Nieuwe basisgrammatica’s nodig??

En wat moeten we dan doen als de vakdisciplines en klassieke vakken ontoereikend zouden zijn als ordeningskader voor de leerinhouden? Het alternatief van M. & S. klinkt heel algemeen en vaag: *“We moeten nagaan welke basisgrammatica’s leven en samenleven mogelijk maken”, een collectief onderzoek om te komen tot een gedeelde basis, tot de inhouden van de basisvorming. Het gaat om talige grammatisering, wiskundige grammatisering, digitale grammatisering, ... De vraag naar de basisinhouden verwijst naar de grammatica’s die ons maatschappelijk leven organiseren en onze wereld mee vorm geven. Het gaat dan om het zich verhouden tot de wereld van de natuur, de taal, de economie, het werk ... We identificeren ook werk (in het tso/ bso) te gemakkelijk als het uitoefenen van een welbepaald beroep. Werk kan ook benaderd worden als een wezenlijke manier van omgaan met dingen van de wereld (materiaal, aarde, materie...), een specifieke betrokkenheid op de wereld en op elkaar. Het gaat dan op school om het zich verhouden tot de wereld van het werk, tot de grammatica van het werk.”*

“Alleen als we nieuwe manieren vinden om ook de wereld met haar grammatica’s centraal te stellen, tot

spreken te brengen en er interesse voor te wekken, geven we jonge mensen de kans op een eigen toekomst. Enkel op die manier vermijden we dat we jongeren gaan vormen naar ons beeld en geven we jongeren de kans zich te leren verhouden tot wat hen beïnvloedt. Het centraal plaatsen van de school betekent de wereld opnieuw centraal stellen. En dat betekent op een pedagogische manier recht doen aan jongeren: jongeren de kans geven om leerling te zijn. Dit betekent ook dat de wereld tot spreken moet kunnen komen.” (Goed onderwijs is schools onderwijs, p. 195).

De bestaande leerinhouden en vakdisciplines volstaan dus volgens de Leuvenaars geenszins. Wat M. & S. precies bedoelen met hun alternatief van talige, wiskundige ... *grammatisering* blijft voor ons vrij duister. Ik ben zelf mede-opsteller van een leerplan wiskunde en publiceerde over leren lezen, rekenen, spellen ... Ik vraag me af wat daar verkeerd aan is, en wat er verkeerd zou zijn aan het huidige rekenonderwijs.

En wat betekent voor het taalonderwijs “*het zich verhouden tot de taal*.” Het gaat bij taal vooral ook om specifieke taalkennis en taalvaardigheden. Volgens ons zijn de kennis van specifieke rekenwijzen, van specifieke woordenschat, van specifieke eigenschappen van de lucht, ... en de vakdisciplines wel heel belangrijk. En wat betekent wiskundige *grammatisering*? De constructivisten van het Nederlandse Freudenthalinstituut goochelen ook graag met termen als wiskundige geletterdheid- wat dan ook iets heel anders zou zijn dan wiskundige kennis en vaardigheden.

5 Onderwijs in greep van het bestel, individugericht neoliberalisme ...

Op school wordt de sociale ongelijkheid van het onderwijs en sociale (wan)orde bevestigd!?

5.1 Onderwijs zomaar in dienst van losgeslagen kapitalisme & individugericht neoliberalisme?

In hun boekje 'Globale immuniteit' van 2003 hekelde M. & S. al met een beroep op de filosoof Michel Foucault “*de terreur van ons losgeslagen kapitalisme dat ons onderwijs in de greep houdt, een soort van permanent economisch tribunaal dat typerend is voor het huidige bestuursregime/gouvernementaliteit & biopolitique, de terreur van de economie, die mensen en leerlingen momenteel ook aanspreekt op hun ondernemerschap en zelfactualisering, economische waarde*” (p. 37).

In ‘Goed onderwijs is schools onderwijs’-2019 stellen M. & S. eens te meer dat wat er fout loopt in het

onderwijs vooral een gevolg is van “*de terreur van het losgeslagen kapitalisme en de neoliberale maatschappij*.” M. & S. schrijven: “*De school wil de jongeren inschakelen in de heersende orde, vroegtijdig selecteren en inschakelen in de arbeidsmarkt. De school is een instantie die de maatschappelijke orde reproduceert.*” En verder luidt het: “*Ook de politieke belangstelling van het onderwijs is maar zelden ingegeven door een pedagogisch motief. Meestal gaat het erom het onderwijs, en dus de jongere generatie, ten dienste te stellen van het cultureel, sociaal of economisch beleid. Onderwijs is vaak een prioriteit voor de beleidsmakers omdat het een geschikt middel is voor het behouden van privileges dan wel voor het realiseren van een nieuwe identiteit en cultuur.*” (p. 197).

In dezelfde trant beweren M. & S. dat “*in de huidige school noch de sociale orde, noch de aanname van ongelijkheid van de leerlingen in vraag wordt gesteld, maar enkel bevestigd*” (Apologie van de school, 2010). De school zou dus ook de maatschappelijke ongelijkheid bevestigen.

En verder luidt het: “*Ook onze beleidsmakers beschouwen het onderwijs als “een geschikt middel voor het behouden van privileges”.*”

Niet enkel het klassiek onderwijs, maar ook het leerlinggecentreerd, de beleidsmakers ... zitten volgens de Leuvenaars in de greep van het kille neoliberalisme en marktdenken. M. & S. wekken in hun publicaties ook de indruk dat momenteel leerlingen vooral beschouwd worden als een soort zelfstandige ondernemers die gebruik maken van onderwijsinstellingen als waren het toeleveringsbedrijven om hun individuele talenten te helpen omvormen tot competenties die ze later zullen kunnen aanwenden om in het leven vooruit te komen in een competitieve & marktgerichte maatschappij.

5.2 School niet zomaar in greep van neoliberale maatschappij, nieuw & kil kapitalisme....

M. & S. hanteren neoliberalisme, economisch individualisme, marktdenken ... als containerbegrippen en *passé-partout*-verklaringen voor de meest verscheidene zaken; en dus ook voor zowel de visies van ontscholers als deze van bestrijders van de ontscholing. De huidige school is volgens hen zomaar de speelbal van het doorgesloten neoliberalisme en marktdenken.

We zijn het daar geenszins mee eens. De *passé-partout*-verklaringen vertonen veel gelijkenis met uitspraken van psychiater-professor *Paul Verhaeghe* die alle mogelijke problemen & stoornissen -

stress, burn-out, enz. ook op naam schrijft van het doorgeschoten neoliberalisme.

M. & S. overdrijven ten zeerste de totale greep van de maatschappij, van het nefaste neoliberalisme of losgeslagen kapitalisme op het onderwijs, de (re)productie van de sociale ongelijkheid, de nefaste selectievormen.

In die uitspraken klinken de visie van Michel Foucault en van Jacques Rancière door. Foucault schrijft *'Hét Bestel (de commercie, het neoliberalisme, ...)* schrijft de mens voor hoe te produceren, te leven, te onderwijzen en te studeren, te consumeren, te denken. *De macht van de (economische ...) structuren onderdrukt de mens en vervreemdt de mens van 'zichzelf'. Alle maatschappelijke sectoren zouden volgens veel foucaultianen volledig geëconomiseerd zijn, ook de politiek en het onderwijs. Het schoolsysteem is dan een apparaat in dienst van de sociale dominantie vanwege het heersende maatschappelijke (economische) bestel.*

Volgens Foucault en zijn volgelingen is ook leerkracht een radertje in het disciplinerend systeem, iemand van wie geen enkel werkelijk initiatief mag verwacht worden. Een leerkracht is een gezagsgetrouwe functionaris, passief radertje in een goed geoliede dresseringsmachine, in de greep van de biopolitiek van de maatschappelijke instellingen.

Luuk van Middelaar schrijft in zijn boek *'Politicide'* dat Foucault en zijn volgelingen *"de politiek en de burgers volledig laat verdwijnen. In hun wereld is er geen burger, geen maatschappelijk debat, geen wet en geen (democratische) staat te bekennen. Er is alleen macht uitgeoefend door netwerken en praktijken."*

In tegenstelling met Khoumeny-sympathisant Foucault en met Rancière geloofde b.v. *Hannah Arendt* heel sterk in de rol van de politieke democratie die volgens haar de verscheidenheid en uiteenlopende belangen tussen meerdere mensen en groepen organiseert en overstijgt en aldus ruimte voor de vrijheid en inbreng van de burgers creëert. Arendt geloofde ook sterk in de emanciperende kracht van het onderwijssysteem.

Het economische bestel is o.i. geen monoliet zoals Foucault en M. & S. het voorstellen. In de Westerse wereld zijn er diverse (liberale, ...) opvattingen over het functioneren van de economie, de markt, de staat e.d. Het politieke systeem, het schoolsysteem ... zijn ook niet zomaar een apparaat in dienst van de sociale dominantie vanwege het heersende maatschappelijke (economische) bestel. Ze beschikken over een mate van autonomie en een eigen

dynamiek. Scholen zijn ook zelfreferentiële, zichzelf organiserende systemen en staan niet zomaar in dienst van het onderdrukkende (economische) bestel. Ook individuen (leerkrachten, leraars ...) beschikken over een bepaalde mate van autonomie en zelfsturing.

Het onderwijs is ook een soort zelfreferentieel instituut dat over een behoorlijke mate van autonomie, relatieve zelfstandigheid en eigen grammatica beschikt. Het feit dat de grammatica van schools onderwijs niettegenstaande de evolutie van de maatschappij vrij bestendig is gebleven, wijst er ook op dat de school niet zomaar de speelbal is van de maatschappij, en dus ook niet doorgeschoten neoliberale of nieuw kapitalisme.

Ook *Hannah Arendt* schreef in 1956: *Education is an autonomous sphere, distinguished from other dimensions of life.* Ze beseftte ook wel dat de school uiteraard niet volledig autonoom is; ook moet rekening houden met de noden van de maatschappij.

De Leuvense pedagogen Masschelein, Simons en Vlieghe schrijven wel terecht dat onderwijs ook een doel op zich moet zijn, en niet louter in functie mag staan van de economie, latere allocatie e.d. De school moet inderdaad over de nodige autonomie beschikken en mag niet zomaar in dienst staan van maatschappelijke doelen, en van het marktdenken in het bijzonder. Maar volgens ons is dit ook grotendeels het geval, en mag de maatschappij anderzijds ook verwachtingen stellen aan het onderwijs- en b.v. eindtermen opleggen en het niveau controleren. We zijn het ook geenszins eens met de stelling dat ons onderwijs de sociale ongelijkheid in de hand werkt en zomaar de speelbal is van de gevestigde en volgens hen totaal verwerpelijke maatschappelijke orde. We schreven hier de voorbije 20 jaar veel bijdragen over (zie www.onderwijskrant.be).

M. & S. tonen ook weinig of geen waardering voor de grote inspanningen van de overheid, de vakbonden, de leerkrachten ... om het onderwijs te democratiseren, om gelijke onderwijskansen te bieden, om zorgverbreding te voorzien voor kansarmere leerlingen... Als kinderen van de democratisering zijn we ons hier ook ten zeerste van bewust.

Maar volgens M. & S. wilden en willen ook *"de Vlaamse beleids mensen via het bieden van gelijke onderwijskansen enkel iedereen zijn juiste plaats toewijzen in de sociale orde op basis van zijn talenten en interesses."* Dit was in 2007 ook de kritiek van M. & S. op het beleid van minister Frank Vandenbroucke. Zij vonden dat het beleid van Vandenbroucke nog sterk beïnvloed was door het doorge-

schoten neoliberalisme en marktdenken omdat hij veel belang hechtte aan talentontwikkeling. Wij hadden geen problemen met Vandenbrouckes talentontwikkeling, maar vonden dat het willen invoeren van een gemeenschappelijke eerste graad getuigde van een overtrokken egalitair denken. Sinds de jaren 1960 stond in het onderwijsbeleid eerder een doorgeschoten gelijkheidsdenken centraal dan de poging om de maatschappelijke ongelijkheid te (re)produceren.

5.3 Ook klassiek onderwijs & strijd tegen ontscholing 'in greep van economisch bestel'?

Vanuit hun eigenzinnige & alternatieve Rancièrevisie namen *Masschelein en Simons* in 2007 ook afstand van de brede strijd tegen de ontscholing. M. & S. schreven in een reactie op onze O-ZON-campagne-2007 van *Onderwijskrant*: “De zorg om de benutting van talenten wordt ook door O-ZON nog sterk beklemtoond. Zelfs Freinetscholen bewegen zich in dit opzicht binnen dezelfde horizon” - de horizon van het doorgeschoten liberalisme en marktdenken” (Ethische Perspectieven 17 jg. 2007).

M. & S. stelden in dit verband ook: “De brede discussie die gevoerd wordt over vaardigheden en kennis, is dan ook ‘misleitend.’” M. & S. bestempelen ook de brede strijd tegen de ontscholing, voor het herstel van het gezag van de school en de leerkrachten ... als behoudsgezin en maatschappijbevestigend., als het willen temmen van de school en van de leerlingen. Wie zoals wij talentontwikkeling, leerresultaten, niveaubewaking, degelijk taalonderwijs ... belangrijk vindt, wie strijdt tegen de ontscholing belandt eveneens in het maatschappelijk verdomhoekje. We verwachtten nog begin 2007 dat onze O-ZON-campagne wat steun zou krijgen van *Masschelein en Simons*, maar dat was geenszins het geval. *Onderwijskrant* nam vanaf 1987 ook het voortouw in het bestrijden van de constructivistische en competentiegerichte aanpak, maar ook dat mocht in hun eigen bijdrage over competentegericht onderwijs van 2007 niet vermeld worden.

5.4 Ook leerlinggestuurd onderwijs in dienst van individuericht liberalisme!?

Merkwaardig is ook dat volgens M. & S. niet enkel de klassieke leerkrachten en de bestrijders van de ontscholing zich bewegen “binnen de horizon van het doorgeschoten liberalisme en marktdenken”, maar ook de leerlinggerichte Freinetscholen, de voorstanders van competentiegericht onderwijs ... Niet enkel de tegenstanders, maar ook de propagandisten van het constructivisme ... zijn volgens hen geïnspireerd door de ideologie van het economisch individualisme en het marktdenken.

In het boekje ‘*Globale Immuniteit*’ (2003), stelden *Masschelein en Simons* ook al dat volgens de modieuze onderwijsvisies de leerling ‘in de eerste plaats individueel en gescheiden van anderen wordt aangesproken’. ... In het heersende denken over economie, maatschappij en onderwijs staat het ezijdige beeld van de mens/leerling als een ondernemer van zichzelf centraal. Dat komt in het onderwijs tot uiting in uitdrukkingen als zelfsturing, zelfstandig leren, individualisering, onderwijslandschap, modularisering, competentieleren, leren leren, self-assessment en portfolio, employability (brede inzetbaarheid)” Ze herleiden ook het competentiegericht en constructivistisch denken tot “de kapitalistische ethiek voor het lerende individu” (zie o.a. Ethische perspectieven, 2007, nr. 4.).

Dus zowel de bestrijders van de ontscholing als de ontscholers & Freinet-sympathisanten, zowel de voorstanders van constructivisme als de tegenstanders, zijn in hetzelfde maatschappelijk bedje ziek. Ze bewegen zich allemaal binnen de horizon van het doorgeschoten liberalisme en marktdenken.

We schreven in 2004 in *Onderwijskrant* dat we het grotendeels eens waren met de wijze waarop *Masschelein en Simons* de wending van het onderwijs in de richting van individualisering en do-it-yourself-filosofie bekritiseerden. Maar we voegden er wel tegelijk aan toe dat het ons wel ten zeerste verwonderde dat M. & S. hierin bijna uitsluitend de hand zagen van het 'koude' doorgeschoten liberalisme; en dat zij de rol van de vele pedagogische praatjesmakers en van 'naïef links' in de propaganda van de do-it-yourself-filosofie niet expliciet vermeldden.

De heropflakking van de pleidooien voor zelfsturing en zelfstandig leren en voor de leraar als coach betekent/betekende o.i. vooral een heropleving van het oude reformpedagogisch gedachtegoed van een eeuw geleden. Het werd een eeuw geleden vooral gepromoot door reformpedagogen, maar geenszins vanuit het marktdenken of hedendaagse liberalisme.

De do-it-yourself-filosofie, het zelfontplooiingsmodel en vrij initiatief van de leerling die hun Leuvense collega *Ferre Laevers* en het CEGO sinds 1976 propageren, kan men ook niet zomaar toeschrijven aan de invloed van het 'koude' doorgeschoten liberalisme. Het zelfontplooiingsdenken en het leerlinggestuurd onderwijs, is overigens al meer dan een eeuw oud, en ook *Rousseau* pleitte er al veel eerder voor. Het werd overigens sinds de jaren 1960 ook ten zeerste gepropageerd door de vele anti-autoritaire en nondirectieve pedagogen. De ouders die hun kinderen naar een alternatieve methode-school sturen zijn overigens vaak aanhangers van een maatschappijkritische en 'groene' opinie.

Ook Gert Biesta in ban van Rancières 'onwetende meester'

Onlangs verzon Biesta dat Rancière een bocht 180 graden maakte, richting ontscholing, radicaal constructivisme en antipedagogiek

Raf Feys & Stella Brasseur

1 Inleiding

Net als de Leuvense pedagogen Jan Masschelein, Maarten Simons, Goele Cornelissen en Joost Vlieghe sloot ook de Nederlandse pedagoog zich aan bij de radicaal ontscholende en constructivistische antipedagogiek van de Franse filosoof Jacques Rancière in zijn boek *'Le Maître ignorant'* van 1987.

Ook Biesta ontdekte 20 jaar na het verschijnen van dit boek het belang van de visie van Rancière, die zich op zijn beurt beroept op publicaties van de Franse pedagoog en leraar *Joseph Jacotot* van nu al een 200 jaar geleden. Ook Biesta's kritiek op het onderwijs, zijn toverterm *subjectivatie* & zijn alternatieve visie op emancipatie zijn op Rancière gebaseerd. *Merkwaardig in dit verband is wel dat de Nederlandse prof.-pedagoog/filosoof de Gelder al in 1857 brandhout maakte van de visie en fabels van Jacotot* (zie punt 4). Maar ook *Biesta*, nam net als de Leuvense pedagogen de fabels van Jacotot klakkeloos over.

We formuleerden enkele jaren geleden al op de blog *Onderwijskrant Vlaanderen* en in *Onderwijskrant* kritiek op Biesta's sympathie voor de visie van Rancière. Biesta wekte de indruk dat wij en ook tal van anderen de visie van Rancière verkeerdelijk als een radicaal ontscholende en constructivistische visie voorstelden. Niets is minder waar.

2 Biesta sluit zich aan bij visie van antipedagoog en ontscholer Rancière

De Nederlandse pedagoog Gert Biesta is al een aantal jaren volledig in de ban van de anti-pedagogische onderwijsvisie van Rancière. Biesta wijdde in 2010 - o.a. samen met *Charles Bingham* - een sympathiserend boek van 176 pagina's aan de visie van Rancière: *'Jacques Rancière: Education, Truth, Emancipation'* New York: Continuum, 2010,. En ook in zijn recentere artikels en boeken sympathiseert hij met *'Le Maître ignorant'* n Rancière en met de onderwijsvisie van *Joseph Jacotot*, waarop Rancière zijn visie grotendeels baseert.

Het is wel opmerkelijk dat Biesta en de Leuvense pedagogen Jan Masschelein, Maarten Simons, Goele Cornelissen, ... de onderwijsvisie van Rancière pas 20 jaar na het verschijnen van zijn boek *'De onwetende meester'* in 1987 ontdekt hebben - en

ook pas dan uitpakten met de onderwijsfabels die de Franse pedagoog-filosoof *Joseph Jacotot* 200 jaar geleden vertelde.

Biesta stelt in het al vermeld boek van 2010 dat Rancière terecht afrekenet met de vele vormen van macht en oppressie op school in de naam van opvoedingen vorming. Hij poneert - net als de Leuvense pedagogen - dat Rancières visie op emancipatie ons in staat stelt om afstand te nemen van het klassieke onderwijs en van de klassieke emancipatienotie.

Zowel de klassieke onderwijsvisies als de anti-autoritaire focussen volgens Rancière en Biesta op bevrijding/emancipatie van de leerling als resultaat van het onderwijs, maar intussen wordt een leerling al die jaren op school onderdrukt.

Biesta schrijft dat R. afstand neemt van het vigerende onderwijs en van de klassieke kijk op het onderwijs en op de emancipatorische functie van het onderwijs, omdat de leerlingen die geëmancipeerd moeten worden in de klassieke visie afhankelijk zijn van de waarheid of kennis die hen meegedeeld wordt door de leraar-emancipator. Dit creëert een fundamentele afhankelijkheid, een ongelijkheid tussen degenen die geëmancipeerd moeten worden en de emancipatoren (leraars e.d.).

In het al vermelde boek treft men geen woord kritiek op de antipedagogische visie van Rancière aan, maar enkel sympathiserende. Biesta ontleende overigens zijn centrale toverterm *subjectivatie* aan Rancière, maar slaagde er niet in duidelijk te maken wat die term precies inhoudt voor de klaspraktijk.

Ook Biesta gelooft fabels van Jacotot

Biesta schrijft verder: *"The most important quality of a schoolmaster is the virtue of ignorance. Rancière describes a teacher, Joseph Jacotot, who demonstrated that "uneducated people could learn on their own, without a teacher explaining things to them, and that teachers, for their part, could teach what they themselves were ignorant of"*.

Andere visie op emancipatie nodig vertrekkende van 'gelijkheid van intelligentie'

Biesta sluit zich aan bij de basisstelling/aanname van Rancière: *alle intelligenties zijn gelijk en alle mensen moeten als gelijken aangezien worden. De leerling is dus van meet af aan (vanaf de geboorte) de gelijke van de meester. Biesta schrijft: "For Rancière emancipation is the opposite of stultification, which happens whenever one intelligence is subordinated to another" This notion of emancipation unearths a fundamental contradiction in the contemporary approaches to anti-oppressive education that install dependency, inequality, distrust, and suspicion in the processes of emancipation. These processes keep those to be emancipated "dependent upon the intervention of the emancipator, an intervention based upon a knowledge that is fundamentally inaccessible to the one to be emancipated"* (Bingham & Biesta, 2010, p. 31).

Rancière gaat er volgens Biesta terecht van uit dat een leerling de gelijke is van de leraar en telkens zelf een methode/aanpak/berekeningswijze/theorie... moet ontwikkelen zonder dat de leermeesters en de school hem iets opleggen of instructie geven.

Gelijkheid en emancipatie mag ook volgens Biesta niet het streefdoel op termijn van het onderwijs zijn, het moet het startpunt zijn! Emancipatie en zelfstandigheid van de leerling dus van bij de geboorte. De vrijheid en autonomie liggen bij wijze van spreken al in de wieg en moeten niet van buitenaf als opvoedingsdoelen op termijn geponereerd worden. Rancière beroept zich hierbij op de visie en geschriften van Jacotot (zie punt 4).

In de klassieke vormingstraditie wordt vorming beschouwd als inleiden in de cultuur waardoor jongeren in toenemende mate zelfstandig keuzes leren zien en maken, en tevens leren deze keuzes (moreel) te verantwoorden in dialoog met anderen. De emancipatie is eerder een resultaat van het onderwijs, en geen beginsituatie.

Biesta neemt dus expliciet afstand van de klassieke kijk op de emancipatorische functie van het onderwijs. Volgens die klassieke visie zijn de leerlingen die geëmancipeerd moeten worden, immers grotendeels afhankelijk van de kennis & waarheid die hen meegedeeld wordt door de leraar-emancipator.

Biesta schreef onlangs ook nog: *"Mijn eigen insteek is noch 'traditioneel' noch 'progressief. Ik ben zowel kritisch op visies op onderwijs die vooral hameren op kennisoverdracht en het modelleren van leerlingen naar bepaalde ideaalbeelden, als op visies*

op onderwijs waarin de leerling en diens eigenaarschap centraal worden gesteld en waar wordt beweerd dat onderwijs er vooral zou moeten zijn om alle talenten van leerlingen naar boven te laten komen en ze de kans te geven vanuit hun eigen waarden hun leven vorm te geven." Biesta en de Leuvense pedagogen nemen zowel afstand van de klassieke onderwijsvisie als van het leerlinggestuurd ontplooiingsmodel; ze pleiten voor hun eigenzinnige derde weg. Biesta voert hiervoor zijn drieslag *'kwalificatie, socialisatie en subjectivatie'* in. Hij omschrijft de term 'subjectivatie' zo vaag dat hij zelf achteraf moest vaststellen dat die verkeerd geïnterpreteerd wordt als vorming/Bildung, persoonsvorming, burgerschapsvorming, ...

3 Biesta in 2017: Rancière heeft onlangs zijn visie verloochend & pleit nu voor ontscholing!??

In *Onderwijskrant*, op ons blog en facebook bekriftigden we de voorbije jaren ook de sympathie van Gert Biesta, tal van constructivisten ... voor de ontscholende visie van R. Biesta liet verstaan dat de visie van Rancière verkeerd voorstelden.

In een bijdrage van 2017 verzon *Biesta* dat niet enkel de critici van R., maar ook sympathisanten als de professoren als Pelletier, Chambers, ... Rancière verkeerd als 'ontscholder' en constructivist voorstellen, maar dat nu ook Rancière zelf in recentere publicaties zijn oorspronkelijke visie heeft verlaten, verkeerd voorstelt. Rancière zou volgens Biesta in recente publicaties van mening veranderd zijn. (G. Biesta, *Don't be fooled by ignorant schoolmasters: On the role of the teacher in emancipatory education*, 2017, Open EPUB –zie internet).

Niets is echter minder waar. Biesta probeert zo de kritiek te weerleggen dat ook hij sympathiseert met radicale ontscholing van ons onderwijs. Pelletier, Chambers, Feys ... interpreteren volgens Biesta de visie van R. verkeerd en laten zich misleiden door de titel van zijn boek 'De onwetende meester.'

Biesta: *"De visie in 'de onwetende schoolmeester' wordt vaak verkeerd geïnterpreteerd in de richting van het hedendaags constructivisme, waar het evident lijkt te zijn geworden om te beweren dat in het onderwijs alles draait om leerling-gecentreerd onderwijs, waarbij leerlingen zelf hun kennis construeren. Het enige wat leraren dan nog moeten doen is het faciliteren van de zingeving vanwege de leerling. Leraren kunnen en mogen niet proberen om hun kennis over te dragen aan de leerlingen."*

Biesta betreurt dat constructivisten zich beroepen op Rancière. Hij schrijft dat Pelletier *'refers to the view of Rancière when she writes that 'teaching, as all good, progressive teachers know, is not about*

transmitting knowledge, but enabling another to learn'. Pelletier was het niet eens met Biesta die volgens hem in zijn boek van 2010 de visie van Rancière te sterk afzwakte (Pelletier, C., *Review of Charles Bingham and Gert Biesta, Jacques Rancière: Education, truth, emancipation*. Studies in Philosophy and Education, 2012, 31(6): 613–619).

En over de voorstelling van Rancière door SA. Chambers schrijft Biesta: "*Chambers, comes close to a constructivist reading of Rancière as well, suggesting that Rancière 'advocates an utterly radical pedagogy' centred around a 'rejection of mastery of schoolmasters who know it all, and convey this knowing to their students'* (Chambers, SA, Jacques Rancière's lesson on the lesson. Educational Philosophy and Theory 45(6): 637–646. 2013: 639).

Biesta beweert/fantaseert verder dat Rancière zijn vroegere visie verloochend zou hebben, en nu zou voorstellen als een vorm van radicaal constructivisme en ontscholing. Hij schrijft: "*Nu stelt R. het zelf voor alsof er geen directe relatie is tussen de leraar en de leerling, en dus ook niet de ambitie of mogelijkheid tot cultuuroverdracht. Er is enkel een 'derde ding, een boek of een andere publicatie, iets dat zowel vreemd is voor leraar als voor de leerling, maar naar waar ze kunnen verwijzen 'to verify in common what the pupil has seen, what she says about it and what she thinks of it'* (Rancière, The Emancipated Spectator, 2009:15).

Volgens Biesta vergelijkt Rancière in zijn recentere publicaties nu de positie van de leerling met die van toeschouwer die zonder uitleg, maar op zijn eigenzinnige wijze een toneelstuk of kunstwerk interpreteert: "There is, therefore, a radical openness of interpretation in relation to this 'thing. ... De leerlingen moeten dan hun eigen interpretatie maken van het ding dat voorligt."

Biesta voegt er aan toe: volgens die recentere uitspraken van R. is de leerkracht dan enkel nog een facilitator van leerlingen die elk hun eigenzinnige constructie/interpretatie van de werkelijkheid maken. Emancipatie betekent dan dat de leerling vrij moet zijn in zijn constructie/interpretatie.

R. heeft zijn visie geenszins gewijzigd. Biesta reageert met een verzinsel op de kritiek op zijn sympathie voor ontscholer R., maar hij pakt in *Don't be fooled by ignorant schoolmasters* nog steeds uit met de visie van Rancière.

4 In 1857 al nam prof. J. De Gelder afstand van fabeltjes van Joseph Jacotot

Al in 1857 –163 jaar geleden - maakte de Nederlandse pedagoog-filosoof J. De Gelder in zijn boek *Paedagogie brandhout* van de de anti-pedagogische & simplistische visie & fabels van Joseph Jacotot, die door de Franse filosoof Jacques Rancière, de Leuvense pedagogen en Biesta overgenomen werden.

De Gelder schreef o.a.: "*We zijn het vooreerst volstrekt oneens met Jacotot die twee beginselen voor waar aannam, *het eerste: alle mensen hebben evenveel verstand, ze hebben een gelijke intelligentie. Volgens Jacotot zijn er dus geen genieën & geen domoren: de mensen verschillen volgens hem alleen door hun wil.*

**het tweede beginsel luidde: alles is in alles - derhalve kon een leerling iets leren, waarop al het overige kon worden teruggebracht. De specifieke leerinhoud was niet zo belangrijk.*

"Jacotot stelde verder: 'Er is niemand ter wereld die 'niet' iets heeft geleerd uit zichzelf en zonder uitleggende meester. Voor het leren praten b.v. heeft een kind geen instructie/meester nodig. Dus dit soort 'universeel onderwijs' is de oudste methode van allen. Maar in het onderwijs lijkt niemand dit te beseffen."

"Jacotot gaf b.v. ook aan een kind dat nog niet kon lezen een gedrukt boek in handen en las b.v. voor 'In den beginne schiep God hemel en aarde.' Deze zin las hij hen voor en vorderde dat het kind de woorden aandachtig zou bezien en daarover nadenken, Hij stelde: 'Het kind vind alsof zelf door vergelijking der tekens in meerdere volzinnen, dat dit teken overal op dezelfde wijze wordt uitgesproken. ...' . (NvdR: Decroly beriep zich later voor zijn natuurlijke globale leesmethode op Jacotot!)

*"Ieder mens had volgens Jacotot van God de vaardigheid ontvangen om zichzelf te onderwijzen. Bij het onderwijs aan Leuvense studenten in 1818 liet Jacotot simpelweg het boek *Télémaque* - gewoon volzin na volzin uit het hoofd leren. De studenten leerden volgens hem op eigen houtje en in een mum van tijd Frans spreken, lezen en schrijven. (Die Leuvense studenten kenden uiteraard in 1818! al heel goed Frans. Pas vanaf 1919 werden overigens een paar cursussen in het Nederlands gegeven.)*

De Gelder besloot zijn bijdrage zo: "*En hoe luidt ons oordeel : dat het de moeite niet waard is het valse der beginselen en onpedagogische van deze leerwijze van Jacotot aan te leren.*" (Paedagogie p. 217-218.)

Toch hoogst merkwaardig dat hedendaagse pedagogen, onderwijskundigen, filosofen ... de fabels van Jacotot nog anno 2020 klakkeloos doorvertellen.

Gezag/autoriteit van school/leerkracht in vraag gesteld Prof. Paul Verhaeghe pakt uit met horizontale i.p.v. klassieke autoriteit: *contradictio in termini*

Raf Feys

1 Klassieke visie op vormen van gezag & kritiek op gezag

1.1 Veel gewettigde vormen van autoriteit: klassieke visie

We schreven destijds in *Onderwijskrant* al bijdragen over de gewettigde vormen van gezag van de school en van de leerkrachten. Even ter herinnering.

In de klassieke onderwijsvisie wordt vooreerst veel belang gehecht aan het moreel en intellectueel gezag van de school en van de leerkrachten. De discipline-functie is maar één dimensie van het gezag van de leraar; een leraar is vooral opgeleid om kennis over te dragen en te socialiseren. De school, de leerkrachten, het curriculum ... beschikken over een intellectueel gezag.

Op school krijgt een leerkracht ook een maatschappelijke gezagsfunctie en verantwoordelijkheid toebedeeld. Hij is wettelijk verantwoordelijk voor de vorming van de leerlingen. Zijn rol en zijn titel verlenen hem het recht tot ingrijpen in de klas, natuurlijk binnen de perken van zijn schoolse verantwoordelijkheden. In die zin bevindt de leerkracht zich ook steeds in een asymmetrische positie tegenover zijn leerlingen.

Prof.-pedagoog Denis Jeffrey, Universiteit Laval, Québec, drukt het ook zo uit: *“Men zegt van iemand, dat hij zich in een gezagspositie bevindt, omdat hij waakt over de veiligheid en de bescherming van wie hem is toevertrouwd. Zijn verantwoordelijkheden en beslissingsmacht zijn al geoorloofd door de instelling waarin hij werkt. Zo'n persoon incarneert een maatschappelijke autoriteit. De macht en het gezag van een advocaat, een notaris, een dokter, een politicus ... wordt zelden op een lichtzinnige manier gecontesteerd. Dit is echter jammer genoeg veel meer het geval als het om het gezag van de leerkracht gaat.”*

Er is uiteraard ook een vorm van *persoonlijke en relationele autoriteit* die een leerkracht moet opbouwen. Het gaat dan om de invloed die een leraar kan uitoefenen via zijn relationele kwaliteiten, zijn kwaliteit om te overtuigen, zijn empathie om te luisteren en om de klas om te turnen tot een hechte klasgroep, zijn capaciteit ook om leerlingen aan te moedigen,

om verbaal en nonverbaal te communiceren, en zo ook een relatie met de leerlingen op te bouwen ...

In de klassieke visie gaat men er ook van uit dat een kind/leerling verlangt dat de school/de leerkrachten een waarden- en normenkader afbakenen waarbinnen het zich kan ontwikkelen. Wanneer een kind de confrontatie aangaat met de volwassenen, wil het weten hoe ver het kan gaan. Het test vaak het gezag van de volwassenen om te weten of zijn heftigheid geaccepteerd zal worden vanuit hun morele positie, maar ook om de kracht en de stabiliteit van de regels te leren kennen. Krijgt het kind de indruk het te zullen halen, dan is niet alleen de volwassene/de leraar aan de verliezende hand, maar ook het kind. Het ontbreken van bakens leidt tot dwalen, tot willekeur, existentiële instabiliteit en opgewonden agitatie. Een kind/de leerling heeft nood aan vaste referentiepunten om zich te kunnen positioneren.

In het essay *‘Crisis in education’* formuleerde *Hannah Arendt* al in 1954 kritiek op het feit dat het moreel, intellectueel en maatschappelijk gezag van de leerkrachten en scholen in de VS in sterke mate door reformpedagogen e.d. ter discussie werd gesteld, en waarbij een kind dan vooral overgeleverd is aan de macht en spanningen binnen de klasgroep.

Arendt schreef: *“By being emancipated from the authority of adults the child has not been freed but has been subjected to a much more terrifying and truly tyrannical authority, the tyranny of the majority. In any case the result is that the children have been so to speak banished from the world of grown-ups.*

They are either thrown back upon themselves or handed over to the tyranny of their own group, against which, because of its numerical superiority, they cannot rebel, with which, because they are children, they cannot reason, and out of which they cannot flee to any other world because the world of adults is barred to them.

The reaction of the children to this pressure tends to be either conformism or juvenile delinquency, and is frequently a mixture of both. Children cannot throw off educational authority, as though they were in a position of oppression by an adult majority— though even this absurdity of treating children as an oppressed minority in need of liberation has actually been tried out in modern educational practice.”

1.2 Ondermijning gezag van leerkrachten

Ook in Vlaanderen kwam er de voorbije decennia veel kritiek op de aantasting van het gezag van de school en van de leerkrachten.

Vanuit de anti-autoritaire pedagogiek en de antipedagogiek werd veel kritiek geformuleerd op de verdrukking van de behoeften en verlangens van leerlingen op school – ook vanuit de kindvolgende & ervaringsgerichte onderwijsvisie van prof. Ferre Laevers & CEGO. Laevers stelde dat hij helemaal niet begreep hoe de leerlingen het hoe dan ook konden uithoeven op een school die hun behoeften en verlangens in zo'n sterke mate onderdrukt. De onderdrukte kleuters moesten dan ook door ervaringsgerichte kleuterjuffen psychisch bevrijd worden.

De antipedagoog *Ekkehard von Braunmühl* stelde in 1975: *“De antipedagogische vrijheidsstrijd is de enige zinvolle vrijheidsstrijd van deze tijd.”* In 1975 be-roerde hij de opvoederswereld met zijn boek *‘Antipädagogik. Studien zur Abschaffung der Erziehung’* en de daarin ontwikkelde these dat elke vorm van opvoeding een vorm van kindermishandeling was. Hij had het o.a. over de aanspraak en het recht van het kind vanaf de geboorte om eigen heer en meester te zijn van de eigen ontwikkeling. Bij opvoeding en onderwijs moet het volgens hem gaan om een ontmoeting tussen gelijkwaardige subjecten. En verder luidde het: *“De vrijheid, autonomie, gelijkheid, emancipatie ... liggen bij wijze van spreken al in de wieg en moeten niet van buitenaf als onderwijsdoelen geponeerd worden.”*

Ook in vorige bijdragen in dit nummer kwam het thema gezag/autoriteit van de leerkracht al ter sprake. In de eerste bijdrage citeerden we de Franse filosoof *Michel Foucault* die b.v. in een interview 1975 stelde: *“Onderwijs is onderdrukkend. De leerkracht legt zijn kennis op en de leerling wordt verplicht te luisteren en moet daar achteraf nog examen over afleggen. De leerkracht legt zijn macht op en de leerling ervaart dit als een verplichting & onderdrukking.”* Volgens hem was de disciplinerende voorbije eeuw nog toegenomen.

De Leuvense prof. *Marc Depaepe* sloot zich daarbij aan en schreef b.v. : *“De vormingsprocessen in de schoolse ruimte worden nog steeds overwegend gekarakteriseerd door disciplinaire interventies. Men constateert er allerlei machtsinterventies waarmee kinderen worden kleingehouden: straf en beloning,*

dreiging, emotionele chantage, kleineren, enzovoort. ...” (zie pag. 11 e.v.) We reageerden kritisch op die aantijgingen in vorige bijdragen.

In de vierde bijdrage schetsten we het gedachtegoed van de Franse filosoof *Jacques Rancière* en zijn Leuvense volgelingen. *Rancière vindt het onderwijs afstompend en onderdrukkend. In de ogen van ontscholers als R. betekent cultuuroverdracht en aandacht voor leerprestaties niets minder dan nefaste beïnvloeding en onderwerping van de leerlingen aan de leerkrachten, aan de klassieke leerinhouden en aan de noden van de verfoeide maatschappij.* Rancière beklemtoont de zelfvorming van de leerlingen en stelt het intellectueel en moreel gezag van de leerkracht in vraag.

We stelden dan ook in die bijdrage dat we veel moeite hebben met de sympathie van de Leuvense pedagogen *Jan Maschelein, Maarten Simons, Joost Vlieghe & Goele Cornelissen* voor de antipedagogische visie van Rancière, en met de wijze waarop ze zich ontluiserend uitlaten over het klas-siek onderwijs.

In aansluiting bij Rancière pleitte prof. *Joost Vlieghe* er ook voor om *leraar-autoriteit te vervangen door ding-autoriteit.* Vlieghe: *“De fundamentele taak van de leraar is om te laten zien dat het studieding er echt toe doet. In die zin heeft de leraar geen autoriteit, maar geeft hij autoriteit aan het ding in kwestie. Als de leraar erin slaagt de leerling te laten zien dat het ding ertoe doet, staan studenten dan onder het gezag van het ding (in plaats van onder het gezag van de leraar). Deze autoriteit van de leerinhoud wordt over het hoofd gezien door zowel leraar-als leerlinggecentreerde opvattingen. Daarom moeten we de leerlingen zelf de verantwoordelijkheid geven om de leiding te nemen voor hun eigen vorming. Ze moeten inzicht en vaardigheden kunnen ontwikkelen op basis van hun eigen interesses en behoeften, om de echte wereld en de problemen uit het echte leven te verkennen - in plaats van kennis te halen uit troosteloze leerboeken, om zelf dingen te doen en nieuwe kennis te verbinden met hun eigen leefwereld -in plaats van passief informatie die passief aan hen wordt doorgegeven uit te braken.* (zie pag. 18 in dit nummer).

Ook volgens de Gentse prof.-psychiater *Paul Verhaeghe* is de klassieke visie omtrent de autoriteit van de leerkrachten totaal voorbijgestreefd. In het volgend punt gaan we hier verder op in.

3 Pleidooi van prof. Paul Verhaeghe voor horizontale groepsautoriteit op school

In zijn boeken en lezingen heeft prof. Verhaeghe het geregeld over de thematiek van het gezag van de leerkrachten. Zo had hij het over *het herstellen van gezag op school* in een Kohnstammlezing en in een erbij aansluitende bijdrage in de krant De Standaard (dS Plus-artikel van 25 maart 2016.)

Eigenlijk wil Verhaeghe het klassieke gezag helemaal niet herstellen. *Hij beweert dat alle vormen van klassiek gezag op school patriarchaal en onderdrukkend waren, en dat ze ook op vandaag niet meer van toepassing zijn.* Er is volgens Verhaeghe een totaal ander soort gezag nodig, een totale breuk met het verleden: *een horizontaal gezag/ horizontale groepsautoriteit.* Hij pleit dus geenszins voor klassiek/verticaal gezag maar voor horizontaal gezag: *"de groep zélf moet de bron van de nieuwe autoriteit vormen".*

Horizontaal gezag is o.i. een contradictio in termini. We merken vooreerst dat Verhaeghe een enge opvatting heeft over gezag, en veel van de gezagsvormen die we in punt 1 aanstipten niet eens vermeldt – zoals het intellectueel gezag en het gezagsmandaat vanwege de maatschappij. Bij gezag gaat het niet enkel om discipline. Verhaeghe vindt dat het klassieke gezagsmodel van de school en van de leerkrachten totaal voorbijgestreefd is en enkel op macht en dwang berustte: *"De traditionele autoriteit daalde op ons neder via god en koning. Vertaald naar opvoeding viel autoriteit samen te vatten in een uitdrukking die kinderen in de patriarchale tijd vaak te horen kregen: 'Wacht maar tot papa thuiskomt'."* In punt 3.2 gaan we verder in op het horizontaal gezagsmodel van Verhaeghe

3.1 Heeft Verhaeghe als leerling in jaren '60 veel onderdrukking, machtsmisbruik meegemaakt?

Het klassieke gezag van de school/leerkracht zou volgens V. totaal onderdrukkend en nefast geweest zijn. Zijn en mijn generatie kwam volgens hem dan ook terecht in opstand tegen het klassieke patriarchale gezag. Zo stelde hij ook in De Morgen op 2.2.2016: "Autoriteit werd in onze samenleving ooit gelegitimeerd door het geloof in een externe, vergoddelijkte vaderfiguur. Maar die klassieke, patriarchale vorm van gezag, werkt op vandaag niet meer." Verhaeghe hangt een totaal overtrokken en negatief beeld van het gezag dat hij in de jaren 1960 op school meegemaakt zou hebben. Hij wekt al te zeer de indruk dat gezag/autoriteit enkel gebaseerd was "op schrik en bedreigingen".

Verhaeghe: *"Het onderwijs en, ruimer, de opvoeding, zijn gedurende eeuwen een patriarchale aan-*

gelegenheid geweest. Bijgevolg is het geen toeval dat opvoeding en onderwijs tot de doelwitten behoorden van de opstand uit de jaren '60, met bewegingen zoals de antiautoritaire opvoeding. In terugblik kan ik stellen dat mijn generatie toen vooral komaf wilde maken met de patriarchale autoriteit, en daar waren meer dan voldoende redenen voor."

Verhaeghe formuleert o.i. ook een totaal eenzijdig beeld van de vele vormen van autoriteit van de school en de leerkrachten. We merken dat hij vooreerst een aantal vormen van autoriteit over het hoofd ziet: het intellectueel gezag, het gezagsmandaat vanuit de maatschappij, de persoonlijke en relationele autoriteit die een leerkracht uitbouwt en ook te maken heeft met charisma. Aan die 3 vormen van autoriteit is o.i. in de loop der tijd weinig veranderd. Ze zijn o.i. ook vandaag nog steeds van toepassing. Verhaeghe bekijkt te eenzijdig de disciplinaire kant van het gezag en hangt een veel te negatief beeld op.

Het disciplinair gezag dat Verhaeghe zelf op school meemaakte in de jaren zestig berustte ook niet zo maar op dwang en onderdrukking, op schrik en bedreigingen. Ook schrijver Yves Petry, een leeftijdsgenoot, was het hier in een debat met Verhaeghe niet mee eens. Hij verwees ook naar andere fundamenten voor het gezag/de autoriteit van een leraar waarover Verhaeghe het in publicaties niet heeft. (In: Debat met schrijver Yves Petry in DM-interview 28 oktober 2016). Petry stelde b.v.: "Autoriteit kan toch ook komen van de kennis van de leraar en de manier waarop hij die kennis overbrengt bij anderen. En denk b.v. tegelijk ook aan een leraar met individueel charisma als bron van autoriteit."

Verhaeghe ging niet in op het intellectueel gezag van de leerkracht, maar repliceerde ontwijkend: *"Oei, charisma. Charisma kan toch ook worden misbruikt. Weber stelde dat ook al. En drie decennia later kreeg hij het antwoord: Hitler."*

Pétry: *"Heb jij niet zelf zulke leraren gehad? Mannen of vrouwen die best wel fascinerend waren omdat ze met doorvoelde kennis van zaken iets van hun vak wisten over te dragen op hun leerlingen? En ze deden me echt niet aan Hitler denken, hoor."*

Verhaeghe: *"Ja, maar denk je dat die leraren vandaag nog zouden functioneren?"* Pétry: *„Natuurlijk wel."* Verhaeghe: *„Maar die leraren waar je het over hebt, werden ooit gedragen binnen een systeem. Maar dat systeem bestaat niet meer. Daarom werkt deze vorm van gezag niet langer; en gaan net dat soort leraren er vandaag veel sneller onderdoor dan de leraren die de regeltjes volgen."* Pétry: *"Bevlogenheid vergt inderdaad ook individuele moed, maar is ook wel van alle tijden."*

3.2 Alternatief Verhaeghe: horizontale groeps autoriteit: horizontaal netwerk

Verhaeghe stelde in zijn Multatulilezing en in *over het herstellen van gezag op school* in de krant De Standaard (dS Plus-artikel van 25 maart 2016): "De traditionele autoriteit daalde op ons neder via god en koning.' Dat was destijds afdoende, vandaag werkt dat niet langer, en gelukkig maar. ... Leerkrachten en scholen probeerden de voorbije 15 jaar wel het gezag te herstellen, maar ze in slaagden er niet in omdat ze al te zeer het klassieke gezagsmodel willen herstellen waarbij de leerkrachten en de school hun macht uitoefenen op de leerlingen en hierbij uitpakken met gedragsreglementen e.d."

Verhaeghe verwacht enkel heil van een totaal nieuw soort autoriteit, een horizontaal gezagsmodel: "De groep zélf moet de bron van de nieuwe autoriteit vormen. Een horizontaal netwerk, met daarin knooppunten waartussen het gezag verschuift."

Verhaeghe: "We moeten op zoek naar een nieuwe bron voor autoriteit, waardoor er een nieuwe vorm van gezagsuitoefening komt. Een grond waarin een meerderheid kan geloven en waaraan men zich vrijwillig wil onderwerpen. De voorstelling van het traditionele gezag is eenvoudig: een piramide, met iemand aan de top die absolute macht en autoriteit in zijn figuur bundelt. Lager in de piramide wordt de autoriteit dunner en meer verspreid over meerdere figuren. Willen we een nieuwe autoriteit, gebaseerd op een nieuwe bron, dan hoort daar ook een andere structuur bij."

De groep zélf kan en moet de bron van de nieuwe autoriteit vormen. ... De nieuwe autoriteit vindt haar basis in netwerken, bij een verzameling autonome individuen die in onderling overleg en volgens intern afgesproken regels beslissingen nemen met het oog op een gemeenschappelijk project."

"Het gezag op school moet berusten op een externe grond, een onderwijsproject met daarin een geëxpliciteerde mensvisie. Het project wordt gedragen door een netwerk waarin mensen naar elkaar verwijzen en naar wat zij delen. Confrontaties met jongeren maken plaats voor aanwezigheid bij jongeren, zij het dan gebaseerd op afstand en verschil. Bij conflicten wordt het netwerk gemobiliseerd, en het doel ligt nooit in het onmiddellijke (verplichte onderwerping), zoals bij macht, maar op middellange termijn (vrijwillige onderwerping). Dat doel veronderstelt onder meer dat de jongeren zelf ook een stem krijgen in dit netwerk."

Verhaeghe voegt er aan toe: "Een dergelijk idee zal voor veel mensen een hoog utopisch gehalte hebben, een nieuwe geitenwollensokkendroom. Toch

zien we netwerken die op zo'n manier functioneren overal opduiken. De beste illustratie ervan vinden we in velden die niet zonder autoriteit kunnen. Opvoeding dus, maar ook arbeidsorganisaties – denk aan de trend van de zelfsturende teams."

Commentaar

Horizontaal gezag is een *contradictio in termini*. Gezag vertoont altijd een hiërarchisch aspect. De relatie tussen leerkracht en leerlingen is ook een typisch asymmetrische relatie. Verhaeghe verzwijgt ook de vele vormen van gezag die niet tijdsgebonden zijn en niets te maken hebben met discipline (zie punt 1.1). Zijn alternatief klinkt ook uiterst vaag. Hij verwijst naar 'zelfsturende teams', maar hier gaat het o.i. niet om een onderwijs- en opvoedingssituatie, maar om de wereld van de volwassenen. Verhaeghe wekt in lezingen en publicaties ook de indruk dat zijn visie op autoriteit overeenstemt met die van Hannah Arendt. Niets is minder waar. Die visies staan diametraal tegenover elkaar (zie punt 1.1).

Het streven vanaf de jaren 1960 naar verdere humanisering van de relatie leerkracht-leerling - naar opvoeden met zachte hand – met behoud evenwel van beproefde waarden als discipline en eisen stellen – had o.i. wel een positieve invloed. Zelf hebben we ons hiervoor ook als lerarenopleider sterk ingezet. Jammer genoeg deden al vlug extreme visies hun intrede binnen de pedagogiek: antiautoritaire opvoeding, knuffelpedagogiek & vrij initiatief à la Laevers, onderhandelingspedagogiek, prestatievrijandigheid & kennisrelativisme (cf. VSO)... Alles wat rook naar eisen stellen, discipline, presteren, examens en punten ... werd ook verdacht.

We merken die prestatievrijandigheid ook in publicaties van Verhaeghe. *Stress bij leerlingen, ADHD, burnout ... is volgens V. allemaal de schuld van onze ziekmakende neoliberale & competitieve maatschappij*. Op pagina 41 en volgende formuleerden we al kritiek op dergelijke al te simpele verklaringen.

Al bijna 50 jaar geleden hield ik een pleidooi voor de verdere humanisering van de relatie leerkracht-leerling. Tegelijk nam ik de escalatie in die tijd in de richting van de anti-autoritaire en *laisser-faire* opvoeding op de korrel. Ik voegde er aan toe: "de leerkracht mag zich niet volledig afhankelijk maken van de ideeën en voorstellen van de leerlingen. Hij beschikt namelijk over meer kennis en ervaring, over een leerplan en over een leerpakket, en over een maatschappelijke opdracht en mandaat. Hij moet dit alles ter beschikking stellen van de leerlingen. Hij helpt ze b.v. met zijn kennis, en bevordert zo hun emancipatie" (In: *Naar een open gemeenschapsschool - De Nieuwe Maand*, januari 1973).

Redactiesecretariaat: Noël Gybels

Steyenhoflaan 11 3130 Betekom tel.
016 56 93 46 owkrant@hotmail.com

*www.onderwijskrant.be: 100-den
artikels

*Dagelijkse berichten/standpunten:
-Facebook 'Onderwijskrant actie-
groep' -Tweets Raf Feys - Blog
'Onderwijskrant Vlaanderen

Redactie tijdschrift:

Annie Beullens, Stella Brasseur,
Renske Bos, Eddy Declercq, Raf
Feys, Ignace Geurts, Noël Gybels,
Pieter Van Biervliet, Hilde Van
Iseghem, Danny Wyffels

Hoofdredacteur: Raf Feys
raf.feys@telenet.be. - 050.312409

Onderwijskrant brengt beschrijvin-
gen van - en kritische reflecties over
onderwijs en onderwijsvernieuwing.
Bepaalde bijdragen zijn wetenschap-
pelijk gestoffeerd; andere zijn een
directe neerslag of weergave van
opvattingen en praktijkervaringen. .
Onderwijskrant is een onderwijstijd-
schrift met redactieleden uit de drie
onderwijsnetten.



Lid van de Unie
van de Uitgevers van
de Periodieke Pers

Abonnement (4 nrs.): € 25 Buiten-
land: € 35

Rekening: 001-0965165-91 (BIC
GEBABEBB / IBAN BE23 0010 9651
6591) 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

April-mei-juni 2020– € 8

- *Michel Foucaults ontluisterende analyse van het onderwijs:
disciplineringsdenken, bestuurlijkheid & biopolitiek;
en invloed op Vlaamse pedagogogen 2
- 'Prof. Marc Depaepe in 'Orde in vooruitgang': toenemende
verschoolsing, disciplinerings/pedagogisering en zucht naar orde
in het lager onderwijs 10
- *Jaarklassensysteem is basis van effectief, activerend
& boeiend onderwijs & het minst gecompliceerde. Het wordt
ook nog steeds en bijna overal toegepast 16
- *Spreidstand Leuvense pedagogen Masschelein,
Simons & Co - Hun schools onderwijs à la ontscholer Rancière
wijkt sterk af van echt schools onderwijs 19
- *Gert Biesta in ban van Rancières 'onwetende meester' en
onderwijsfabeltjes Jacotot In 163 jaar geleden -nam prof. De
Gelder al afstand van fabeltjes & visie van Jacotot 45
- *Gezag-autoriteit van school/leerkracht in vraag gesteld
Prof. Verhaeghe pakt uit met horizontale autoriteit 48



Indien hiernaast een x staat

is dit het (voor)laatste nummer

dat u ontvangt.

HERABONNEER dus om onderbreking

te vermijden!