

134

Eeuwenoud klassikaal onderwijs versus 'het nieuwste leren': deel 1

Voorstelling themanummer

**George Steiner over 'het meesterschap' van de meester
Jaarklassen, jaarklascurricula en activerende instructie:
onderschat emancipatorisch hervormingsproject**

**Klassikaal systeem en kennisoverdracht:
evidente copernicaanse hervorming die lang op zich liet wachten
Effectiviteit van jaarklassensysteem en directe instructie**

**De wederopbouw na het drama Studiehuis
Aanleren van algemene (meta)cognitieve vaardigheden:
vraagtekens bij deze vorm van 'leren leren'
Directe en activerende instructie: visie van APS**

**Individuele zelfrealisatie & zelfsturing: gevaarlijke mythe
Achtergronden van ontscholing & aantasting van kennisoverdracht
én belang van *taakgerichte* reflectie en basiskennis in de opleiding**



Voorstelling themanummer

Het 'Nieuwste Leren'

Het klassikaal onderwijs is eeuwenoud en nog steeds wereldwijd verspreid. De invoering van het jaarklassensysteem en van de klassikale instructie stond destijds in functie van de algemene volksverheffing. De ontvoogding via klassikale cultuur-overdracht – die o.m. door Comenius werd bepleit – leidde ook daadwerkelijk tot het bieden van meer kansen binnen onderwijs en maatschappij.

In veel hervormingsvoorstellen – en zelfs in GOK-projecten – staat echter het komaf maken met het klassikaal systeem centraal. Volgens *Peter Op 't Eynde* (KU Leuven) "maakt de uniforme, klassikale aanpak immers abstractie van de verschillen tussen de leerlingen". De voorbije pogingen tot interne en externe differentiatie brachten volgens hem ook wel geen soelaas, maar de nieuwe, socio-constructivistische visie biedt dé oplossing uit de huidige impasse: "De individuele leerling is immers diegene die steeds op zijn eigen wijze, op grond van wat hij belangrijk vindt, op grond van wat hij kan zijn, zijn leerproces stuurt en actief nieuwe kennis opbouwt" (Themanummer 'Maatwerk op school', Impuls, september 2004, p. 87).

Mede vanuit het mislukken van de refompedagogische hervormingen van de voorbije decennia pleiten sommigen nu voor meer radicale alternatieven. In Nederland en elders opteren voorstanders van 'Het Nieuwe Leren' voor radicale ontscholing van het leerproces. De term 'Het Nieuwe Leren' spreekt tot de verbeelding; het is een grabbelton voor allerlei onderwijsvernieuwingen die één ding gemeen hebben: de gedachte dat leerlingen van nature gemotiveerd zijn te leren, dat het leren dus grotendeels aan de zelfstandige en zichzelf sturende leerling overgelaten kan worden. Het onderwijs moet zich vooral spiegelen aan het natuurlijke leren buiten de school; een leerling is op superieure wijze in staat de kennis aan te boren die in deze (informatie) maatschappij overal voorhanden is, hij construeert zijn eigen kennis. Het werken met leerplannen en afzonderlijke vakdisciplines is dan ook uit den boze, radicale doorbreking van de vakkenscheiding staat voorop. De schoolmeester moet worden omgetoverd tot 'procesbegeleider' (coach) en de klas tot leerlandschap of werkvloer. Jaarklassen, klassikale instructie, leerplannen met vaste leerinhouden, leerkrachtgestuurd leren, de gezagsvolle meesters ...

moeten de helling op. 'Plus de Maîtres' was overigens al een van de kreten die op de muren van de Sorbonne prijkten in mei 1968.

Jos Letschert, een van de boegbeelden van de Nederlandse 'Stichting voor Leerplanontwikkeling', pleit voor het volledig verlaten van het gangbare jaarklassensysteem en leerstofmodel: "Het huidige onderwijsmodel is jammer genoeg nog steeds gebaseerd op het instrueren van kinderen. Een klassikale setting is dan de gemakkelijkste manier. Naar mijn mening moet de kern van het onderwijs zijn dat kinderen zich de kennis zelf eigen maken, puur omdat ze er nieuwsgierig naar zijn. De leraar kan daarbij alleen maar de condities scheppen. Kinderen zijn nieuwsgierig, ze leren altijd, maar met ons geïnstitutionaliseerd onderwijssysteem slagen we er voortdurend in om ze ongeïnteresseerd te maken" (Didaktief, juni 2004). De 'Nieuwe Leren'-beweging is niet echt nieuw. Ze situeert zich binnen de brede ontscholingsbeweging van de voorbije decennia die in het Duits soms omschreven wordt in termen van 'Entschulung, Entsystematisierung und Entsymbolisierung des Lernens' (Franz Weinert). Volgens de emancipatorische pedagoog *Herman Giesecke* levert zo'n ontscholing een 'anti-intellektuellen, anti-kognitiven und insofern auch gegenaufklärerischen' effect op en een bedreiging van de onderwijskansen van benadeelde leerlingen. In de Nederlandse dag- en weekbladen lezen we de voorbije maanden veel kritiek op de 'nieuwe leren'-projecten.

Pleitbezorgers van 'eeuwenoude leren'

Naast voorstanders van ontscholing zijn er echter steeds meer sceptici die pleiten voor het behoud en verder optimaliseren van het klassieke leren en zelfs voor vormen van herscholing (re-schooling). Ook meer academici pleitten de voorbije maanden voor de herwaardering van de basisgrammatica van de eeuwenoude instructievormen en tegen de slogans van 'Het nieuwe Leren'. Sommigen ijveren voor een terugkeer van de leer- en prestatieschool i.p.v. de leef- en knuffelschool, voor meer aandacht voor de leerkrachtgestuurde instructie, voor 'eine Pädagogik vom Lehrer aus' i.p.v. 'Pädagogik vom Kinde aus', voor een herwaardering van klassieke leerinhouden. In *Onderwijskrant* nr. 117 schreven we hierover al de bijdrage: "1970-2000: Entschulung, Entsystematisierung und Entsymbolisierung des Lernens". Het werken met directe instructie en jaarklassen blijken

ook de belangrijkste pijlers voor het uitbouwen van een effectieve achterstandsdidactiek.

Twee themanummers

In voorliggend themanummer en in de volgende *Onderwijskrant* confronteren we het 'eeuwenoude klassieke leren' met het zogenaamde 'Nieuwe Leren'. In de volgende *Onderwijskrant* besteden we een lange bijdrage aan de filosofie over 'Het Nieuwe Leren' en aan een aantal Nederlandse experimenterscholen die deze filosofie proberen te realiseren. Vooral de vernieuwingsmanagers van de grote scholengroepen en een aantal onderwijsondersteuners sturen hier op aan. We belichten verder ook het ontscholingsdenken van *Ivan Illich* (1970) dat als een belangrijke inspiratiebron voor 'Het nieuwe Leren' fungeert.

Mede om 'Het Nieuwe Leren' en de kritiek op het 'klassieke leren' beter te kunnen taxeren besteden we in dit nummer veel aandacht aan het 'eeuwenoude klassieke leren'. We bekijken de traditie van dit revolutionair hervormingsproject en we vragen ons af of er nog toekomst is voor het jaarklassen- en instructiesysteem. Het is wellicht bekend dat wijzelf al lang streven naar het behoud en het verder optimaliseren van het jaarklassensysteem (JKS); ook binnen onze vakdidactische opvattingen spelen de klassikale instructie en andere kenmerken van het JKS een belangrijke rol.

Overzicht bijdragen

In voorliggend themanummer laten we een aantal voorstanders van het behoud van de basiskenmerken van het klassieke leren aan het woord, mensen die pleiten voor vernieuwing in continuïteit met behoud van de oude waarden. We beluisteren vooreerst de Amerikaanse professor *George Steiner* over *het wonder van het meesterschap van de meester*. Steiner spreekt in zijn recente boek *'Het oog van de meester'* zijn ver(be)wondering uit over het beroep van meester. In zijn ode aan het meesterschap analyseert hij de betekenis en de kracht van het onderwijzen. Voor Steiner blijft een leraar in de eerste plaats *'a wise on the stage'*; hij wordt niet gedegradeerd tot *'a coach at the side'*.

Daarna volgen drie bijdragen over het *jaarklassensysteem in het basisonderwijs* vanwege de redactieleden *Pieter Van Biervliet* en *Raf Feys*. Ze schreven vooreerst een basisartikel over *'Jaarklassen, jaar-klascurricula en activerende instructie'*. Hierin beschrijven ze vooral de opkomst en de troeven van het JKS en ze maken een analyse van de kritiek op het JKS-project. Daarna besteden beide redactie-

leden een bijdrage aan de historiek van het JKS. In de negentiende eeuw werd de invoering van het JKS (de indeling in jaarklassen, de klassikale instructie, het werken met leerplannen ...) bestempeld als het 'nieuwe leren' of 'de nieuwe school'. De veralgemeende invoering van het JKS werd beschouwd als copernicaanse hervorming die vooral ook de gewone kinderen betere onderwijskansen kon bezorgen. *Pieter Van Biervliet* voegt er nog een artikel aan toe over *wetenschappelijk onderzoek omtrent de effectiviteit van het jaarklassensysteem en de alternatieve aanpakken*. Daarna volgt de gezamenlijke bibliografie bij deze drie bijdragen.

Er werden ook drie korte bijdragen uit Nederland opgenomen. *Ralf Bodelier* pleit voor de wederopbouw van het Nederlandse (voortgezet) onderwijs, voor meer klassieke cultuuroverdracht en burgerschapsvorming na het drama van het Studiehuis en de intrede van 'Het Nieuwe Leren'. Hij wijst erop dat velen in Nederland nu pleiten voor eerherstel voor de leraar. *Prof. K. Stokking* pleit voor een relativering van het moderne toverwoord 'leren leren'; hij gelooft niet in het nut en het effect van het expliciet aanleren van algemene (meta)cognitieve vaardigheden. In een korte bijdrage van het APS (Algemeen Pedagogisch Centrum-Utrecht) worden vervolgens de kenmerken van 'directe instructie' en de gebruiksmogelijkheden ervan beschreven.

'Het Nieuwe Leren' en het constructivisme zijn ook volop aan het doordringen in *het hoger onderwijs*. We schreven hierover in *Onderwijskrant* al een aantal bijdragen. In dit nummer nemen we vooreerst een korte opiniebijdrage op van Hedwig Aerts over *individuele zelfrealisatie & zelfsturing als een gevaarlijke mythe*. Aerts is docent filosofie op de Gentse Arteveldehogeschool en zijn standpunt is ondertekend door een aantal collega's. In aansluiting hierbij nemen we een langere bijdrage op van één van die collega's. *Raf Debaene* analyseert de aanvallen op de cultuur- en kennisoverdracht binnen onze zgn. 'kennismaatschappij' en brengt ze o.a. in verband met verabsoluterende analyses van mei '68'ers en van sociologen als Pierre Bourdieu, die bijgedragen hebben tot de ontluistering van alles wat te maken heeft met kennis- en cultuuroverdracht op school. In het laatste deel van zijn bijdrage formuleert Debaene ook voorstellen over de rol van diepgaande *taakgerichte* reflectie en basiskennis binnen opleidingen voor maatschappelijk werker, leraar e.d.

Reacties op dit themanummer zijn welkom:

r. feys@worldonline.be

pieter.van.biervliet@skynet.be

George Steiner over: *het 'meesterschap' van de meester*

1 'Het oog van de meester'

Alle mensen zijn gelijk, maar wie iets wil leren heeft een meester nodig; tussen meester en leerling zijn niet alleen kennis en ervaring, maar ook macht ongelijk verdeeld. Dit is een basisopvatting van *de Amerikaanse prof. George Steiner* in het boek *'Het oog van de meester'* (De Bezige Bij, Amsterdam, 2004).

Het boek is geschreven door een van de controversiële denkers van onze tijd. In *'Lessons of the masters'* schetst George Steiner de 'lessen' van beroemde meesters aan de hand van tal van historische personages uit de Westerse cultuur: Plato, Socrates, Jezus, Plotinus, Dante, Goethe, Flaubert, Abelard, James, Heidegger, Nietzsche, de Joodse Meesters, Vergilius, Popper, ... De werkelijkheid wordt platter als men de diepten die vorige generaties denkers hebben opgedolven niet ziet of niet erkent. De gevolgen van een *traditeloze cultuur* zijn volgens Steiner desastreus. Steiner vergeet zijn leermeesters niet. Wie dat wel doet, lijdt volgens hem een onherstelbaar verlies. Een cultuur die losraakt van het verleden, van de tradities van denken, dichten, kunst en wetenschap, verliest veel en raakt volgens Steiner op drift. Een belangrijke opdracht voor het onderwijs is het conserveren van het verleden.

Het is geenszins de bedoeling om hier een overzicht te geven van Steiners beschouwingen omtrent de lessen van de vele grote meesters in de Westerse cultuur. Een samenvatting maken van dit boek is overigens een onmogelijke opgave. We zijn ook niet van plan om dit boek (kritisch) te bespreken; zelf vonden we bepaalde passages heel boeiend en andere nogal duister en warrig.

We beperken ons hier tot het citeren van enkele algemene uitspraken over de rol van de leraar en over de onverwoestbaarheid van het leraarschap die we tussen de vele lijnen door aantreffen. Voor Steiner blijft een leraar in de eerste plaats *'a wise on the stage'*; hij wordt niet gedegradeerd tot *'a coach at the side'*. Centraal in het lesgeven staat het orale karakter, de fysieke aanwezigheid en het gelaat van de leerkracht en van de leerlingen en de emotiegeladen sfeer; *lesuren* zijn vooral *contacturen*. *'Het oog van de meester'* is tussen de lijnen door een

pleidooi tegen nivellering en infantilisering in onderwijs en cultuur, een ode aan het leraarschap, een schets van de essentiële kenmerken van het onderwijsberoep. Het is een les van een bekende cultuurfilosoof en schrijver die zich altijd als leerling is blijven voelen en die zelf bijna 50 jaar lang graag les gaf.

2 Het wonder van de kennisoverdracht

Steiner start zijn boek aldus: "In een halve eeuw lesgeven in talloze landen en aan talloze vormen van hoger onderwijs ben ik steeds onzekerder geworden over de legitimering, over de onderliggende waarheden van deze 'professie'. Ik zet dat woord tussen aanhalingstekens om aan te geven dat het complexe wortels heeft in religieuze en ideologische antecedenten. ... We zijn ondergedompeld in welhaast ontelbare vormen van onderwijs – lager, technisch, wetenschappelijk, humanistisch, moreel en filosofisch – dat we zelden even de tijd nemen om stil te staan bij het wonder van overdracht, wat ik, in afwachting van een nauwkeurigere en relevantere definitie, *het mysterie van het onderwijsgebeuren* zou willen noemen. Wat geeft een man of vrouw de macht om een ander mens les te geven, waar ligt de bron van het gezag? En hoe zullen degenen die les krijgen reageren? Dat is de vraag die Augustinus kwelde en het is een gevoelig onderwerp geworden in het vrijzinnige klimaat van deze tijd."

3 Verloskundige: openbaren en duiden

"Goed onderwijs is duidend. Het toont. Deze 'duiding', die Wittgenstein zo intrigeerde, is verankerd in de etymologie: het Latijnse *dicere* dat 'tonen' en pas later 'tonen door te zeggen' betekent; het Middel-Engelse *token* en *techen* (verwant aan het oud-Friese teken) met de impliciete connotatie van 'dat wat toont'. (Is lesgeven in wezen een vertoning?) In het Duits is Deuten, dat 'duiden' betekent, niet los te zien van *bedeuten*, 'beduiden. ...

De socratische leraar is die beroemde verloskundige voor de zwangere geest, de wekker die ons uit onze verdoving wakker schudt, uit wat Heidegger *'een vergeten van het Zijn'* zou noemen. De Meester veroorzaakt een zien dat in wezen een her-zien en déjà-vu is. ... *Goed onderwijs leidt dan ook tot creatieve slapeloosheid bij de leerling.*

Authentiek onderwijs wordt dan ook soms beschreven als een imitatie van een transcendente, een *goddelijke daad van openbaring*. ... Onderwijs is in zekere zin een nabootsing van een gewijd sjabloon en origineel van openbaring, dat zelf *mondeling* werd overgeleverd. De leraar is niets meer, maar ook niets minder, dan een luisteraar en boodschapper wiens bezielde en vervolgens geschoolde ontvankelijkheid hem in staat stelt een geopenbaarde *Logos* te bevatten.

... "Authentiek onderwijs is een taak, *een roeping*. De rijke, de veeleisende betekenis die verbonden is aan termen als 'geestelijkheid', 'clerus', 'priesterschap' gaat zowel in moreel als in historisch opzicht over op het seculiere onderwijs. ... De leraar is zich bewust van zijn grootsheid, van het mysterie van zijn beroep, van wat hij in een onuitgesproken hippocratische eed heeft beleden. Hij heeft een gelofte afgelegd, *de gelofte om zijn kennis te openbaren*."

4 Geen utilitarisering en vervlakking

In het oog van de meester zet Steiner zich ook af tegen de te sterke aantasting van het *Bildungsideaal* waarbij kennis nu in de eerste plaats 'utilitair' moet zijn. Hij schrijft hieromtrent: "*Gebrekkig onderwijs, pedagogische routine en een stijl van lesgeven die, bewust of niet, cynisch is in zijn louter utilitaire doeleinden, zijn rampzalig. Ze rukken hoop bij de wortels uit. ... Echt lesgeven betekent de vinger leggen op het vitaalste in de mens en toegang zoeken tot de essentie en de kern van de integriteit van een kind of volwassene. Een Meester dringt binnen, breekt open; hij kan braakleggen om uit te wissen en op te bouwen*."

5 De leraar als model

"Naast onderwijs als een soort openbaring, wordt ook vaak gesteld dat de enige oprechte volmacht voor lesgeven, voor didactische autoriteit, *het voorbeeld* is. *De leraar demonstreert* de leerling zijn eigen begrip van het materiaal, zijn vaardigheid om het chemische experiment uit te voeren (het laboratorium huisvest 'demonstratoren'), zijn vermogen om de vergelijking op het schoolbord op te lossen, het gipsen model of het levende naakt in het atelier naar behoren te tekenen. Onderwijzen in de vorm van model-leren is handelen en kan stilzwijgend geschieden. Misschien moet dat ook. De hand leidt die van de leerling over de pianotoetsen."

6 Gesproken woord & gelaat leraar, en dialoog met de leerling

6.1 Belang van gesproken woord en persoonlijk contact

"*Oraliteit, het gesproken woord*, is heel belangrijk binnen het onderwijs. Voorafgaand aan het schrijven, tijdens de geschiedenis van het schrijven en als uitdaging ervan, is het gesproken woord een integraal onderdeel van het lesgeven. De Meester *spreekt* tegen de leerling. Van Plato tot Wittgenstein is het ideaal van de geleefde waarheid er een van oraliteit, van rechtstreeks toespreken en antwoorden. Voor veel eminente leraren en denkers is het vastleggen van hun lessen in de zwijgende onbeweeglijkheid van een geschreven tekst een onvermijdelijke vorm van falsificatie en verraad. ... Plato, pleit in *Phaedrus* en de *Zevende Brief* voor oraliteit. Alleen het gesproken woord en een persoonlijk contact kunnen waarheid uitlokken en, a fortiori, eerlijk onderwijs garanderen. ... De zoektocht naar begrip huist in het levende woord, het directe contact, het levende gelaat, waaraan ook Emmanuel Levinas het hermeneutische primaat heeft gegeven."

6.2 Dialoog met de leerling en gelaat van de meester

Het gesproken woord houdt rekening met de vragen en tegenwerpingen van de luisteraar (leerling); het geschreven woord luistert niet naar zijn lezer. Een spreker kan zichzelf op elk punt corrigeren; hij kan zijn boodschap bijstellen. Het boek, het geschreven woord legt een *main morte* op onze aandacht.

Interactieve, onderbreekbare media als tekstverwerkers, of elektronische tekstvormen op het internet en het web, kunnen leiden tot een zekere terugkeer naar oraliteit, tot reactie van de leerling ... Maar elektronische belezendheid, met onbepaalde capaciteit om informatie op te slaan en op te halen, met zijn databanken, werkt tegelijkertijd het geheugen tegen. *En het gezicht op het beeldscherm is nooit het levende gelaat dat Plato of Levinas onontbeerlijk achten voor elke vruchtbare ontmoeting tussen Meester en Leerling*. ... 'Een prima leraar, maar hij heeft niet gepubliceerd': dat is de clou van een macabere grap op Harvard over de reden waarom Jezus van Nazareth geen kans had op een vaste aanstelling.

...

Het is duidelijk dat de vaardigheden en handelingen van het onderwijs dialectisch zijn. De Meester leert ook van de leerling en door deze interactie ontstaat idealiter een uitwisselingsproces. Geven wordt wederzijds, net als in de labyrinten van de liefde. Een leerling voelt wel op een bepaald moment dat hij zijn Meester is ontgroeid, dat hij zijn Meester moet loslaten om zichzelf te worden (Wittgenstein zal hem gebieden dit te doen.)

7 Geheugen en parate kennis

(Het beklemtonen van belang van het gesproken woord gaat volgens Steiner samen met de beklemtoning van het belang van het geheugen.) "Het geheugen, dat de moeder van de Muzen is, is de menselijke gave die al het leren mogelijk maakt. In de platonische visie zijn zijn begrip en toekomst een 'herdenken', een daad van herinneren die door de mondelinge energie wordt opgewekt. Algemener uitgedrukt: dat wat we uit ons hoofd kennen zal in ons rijpen en in actie komen. De herinnerde tekst beïnvloedt onze ervaringen en wordt er dialectisch door beïnvloed. Hoe sterker de geheugensporen zijn, hoe beter ons integrale zelf behoed wordt. Noch de censor, noch de staatspolitie kan het uit het hoofd geleerde gedicht vernietigen. ... In dit opzicht getuigt het uitvlakken van het geheugen in het huidige onderwijs van ware domheid. Het bewustzijn gooit zijn vitale ballast overboord."

In deze context betreurt Steiner ook de achteruitgang van het historisch geheugen, de afbraak van het geschiedenisonderwijs. Hij is ook een pleitbezorger van het behoud van klassieke inhouden zoals 'grammatica' die volgens hem een belangrijke vormende waarde hebben.

8 Gezag & beïnvloeding

8.1 Gezag van leerkracht en leerinhoud

"Onderwijs zou in zekere zin ook beschouwd kunnen worden als een openlijke of verborgen oefening in machtsrelaties. De visie van Foucault inzake onderwijs en de onderwerpende macht van de leraar is heel simplistisch (en verwerpelijk); toch is ze niet helemaal irrelevant. De Meester beschikt inderdaad over een psychologische, sociale en fysieke macht. Hij kan belonen en straffen, uitsluiten en bevorderen. Zijn gezag is institutioneel of charismatisch of beide. Het wordt geschraagd door beloften of bedreigingen. Kennis en praxis zelf, zoals ze door een pedagogisch systeem, door de onderwijsinstrumenten

worden gedefinieerd en overgebracht, zijn vormen van macht. In die zin zijn zelfs de radicalere onderwijsmethoden conservatief en beladen met ideologische maatstaven die stabiliteit beogen."

8.2 Beïnvloeden en overtuigen; en belang van 'formele kennis'

"De hartslag van het onderwijs is overtuigen. De leraar vraagt aandacht, instemming en, in het beste geval, gezamenlijk verschil van mening. Hij of zij nodigt uit tot vertrouwen: 'liefde met liefde en vertrouwen met vertrouwen uitwisselen', zoals Marx het idealistisch verwoordde in zijn manuscripten uit 1844. Overtuigen is zowel positief – 'deel deze vaardigheid met mij, volg me in deze kunst en praktijk, lees deze tekst' – als negatief – 'geloof dit niet, verspil geen tijd en moeite aan dat'.

De dynamiek is steeds dezelfde: een gemeenschap opbouwen via communicatie, een cohesie van gedeelde gevoelens, passies en afwijzingen. Bij overtuigen, bij verlokken, hoe abstract of theoretisch ook – het bewijzen van een wiskundige stelling, onderricht in muzikaal contrapunt – is een proces van verleiding, bewust of toevallig, onvermijdelijk. De Meester, de pedagoog spreekt het verstand, de verbeelding, het zenuwstelsel, het innerlijk van zijn luisteraar aan. Wanneer hij lesgeeft in sport of muziekuitvoering spreekt hij het lichaam aan. Aanspreken en ontvangen, het psychologische en het fysieke zijn absoluut onafscheidelijk. Geest en lichaam worden in hun geheel gemobiliseerd."

"De huidige polemiek van 'tegenculturen' en new age, met hun voorgeschiedenis in de afkeer van boeken stigmatiseert zuiver formele kennis en wetenschappelijk onderzoek als strategieën van exploitatie, van klassenoverheersing, van disciplineren: wie wat aan wie leert met welke politieke doeleinden. In deze voorstelling gaat het hier echter enkel om 'onderwijzen als brute macht', waar Eugène Ionesco de spot mee drijft in *La Leçon, maar niet om de kern van authentiek onderwijzen.*" (NvdR: Steiner bekritiseert hier visies à la Bourdieu, de disciplinerings-theorie van Foucault ...).

9 Passievol en waardengeladen

9.1 Onderwijs en passie

"Een charismatische Meester, een geïnspireerde 'prof' neemt de actieve geest van zijn studenten of leerlingen in een fundamenteel 'totalitaire', psycho-

somatische greep. ... Lesgeven en leren worden geïnspireerd door een soort *seksualiteit van de menselijke ziel*. Deze seksualiteit erotiseert *begrip en imitatio*.

Een werkcollege, een seminarie, een 'masterclass', en zelfs een gewone les of college kunnen een sfeer creëren die verzadigd is van de roerselen van het hart. De vertrouwelijkheden, de jaloeerse gevoelens, de teleurstellingen zullen overgaan in uitingen van liefde of haat, of in gecompliceerde mengvormen van beide."

9.2 Emotiegeladen inhouden

"Daarnaast zijn er ook nog de emotiegeladen inhouden. In bijvoorbeeld de humaniora, de letteren en de kunst zijn het materiaal dat onderwezen wordt, de muziek die wordt geanalyseerd en geoefend, *in se* geladen met emoties. Deze emoties zullen voor een belangrijk deel directe of indirecte raakvlakken hebben met het domein van de liefde. Ik vermoed dat de verleiding in de exacte wetenschappen haar eigen eros gebruikt, zij het op een moeilijker te omschrijven wijze."

10 Meesterschap zal overleven

"De behoefte om kennis en vaardigheden over te dragen, en het verlangen om die te verwerven zijn constanten in het mens-zijn. Meesterschap en leerlingenschap, onderwijs geven en ontvangen moeten doorgaan zo lang maatschappijen bestaan. Het leven dat we kennen zou niet zonder kunnen.

Er zijn uiteraard op dit ogenblik belangrijke veranderingen gaande. (*Steiner analyseert vervolgens de impact van een aantal veranderingen. Door de invloed van de ICT komen er uiteraard wijzigingen in het overbrengen van kennis. Maar het klassieke lesgeven zal volgens hem blijven bestaan*): "*Het charismatische aura van de geïnspireerde leraar, de romantiek van de persona in de pedagogische handeling zal zeker blijven bestaan; wel zullen de domeinen waarop het lesgeven van toepassing zal zijn beperkter worden.*"

Steiner betreurt de aantasting van het gezag van de meester, maar de meesters zullen toch overleven. Hij schrijft hieromtrent: "Plus de Maîtres was een van de kreten die op de muren van de Sorbonne prijkten in mei 1968. ... Ik zou het tijdperk waarin we nu leven het tijdperk van de oneerbiedigheid willen noemen. De oorzaken voor deze fundamentele

transformatie liggen in de politieke revolutie en sociale onrust en in de scepsis die verplicht is in de exacte wetenschap. Bewondering, laat staan achting, zijn uit de mode geraakt. We zijn verslaafd aan afgunst, laster, nivellering. Onze idolen moeten leren koppen tonen. Waar wierook opstijgt, gaat die naar atleten, popsterren, geldwolven of misdadikoningen. Het soort beroemdheid dat langzamerhand ons mediabestaan doordrenkt, is het tegengestelde van *fama*. Met miljoenen het shirtnummer van de voetbalgod of het kapsel van de zanger dragen is het tegengestelde van leerlingenschap.

Op dezelfde manier grenst de huidige kijk op de wijze man aan het belachelijke. Het bewustzijn is populistisch en egalitairistisch, of beweert dat te zijn. Elk manifest dat zich tot een elite richt, tot die intellectuele aristocratie die voor Max Weber vanzelfsprekend is, wordt bijna verboden door de democratisering van een massaconsumptiesysteem (een democratisering die ontegensprekelijk hoogstaande vormen van bevrijding, eerlijkheid en hoop met zich meebrengt). ... Voor wie staan de studenten nog op? ..."

"Kunnen, moeten de 'lessen van de Meesters', deze vloedgolf overleven? Ik geloof dat ze het zullen doen. Ik geloof dat ze het moeten doen. *Libido sciendi, een begeerte naar kennis, een honger naar begrip is de beste mannen en vrouwen in het hart gegriift*. Net als de roeping van leraar. Er is geen hoogstaander beroep. In een ander mens krachten, dromen die je eigen dromen te boven gaan opwekken; anderen liefde inblazen voor dat wat je lief hebt; van jouw innerlijk heden hun toekomst maken: dat is een drieledig avontuur als geen ander. ... Het is een onvertrefbare bevrediging om de dienaar, de boodschapper van iets wezenlijks te zijn – terwijl je heel goed weet hoe weinigen van hen begenadigde scheppers of ontdekkers kunnen zijn. Al op het niveau van de basisonderwijs betekent lesgeven, goed lesgeven, medeplichtig zijn aan transcendente mogelijkheden. Als dat kind op de achterste rij wakker wordt geschud zal het misschien die regels schrijven, die stelling bedenken die eeuwenlang de geest zal bezighouden. Een maatschappij met ongebreideld winstbejag, die zijn leraren niet eert, schiet tekort. ... Geen mechanische middelen, hoe snel ook, geen materialisme, hoe zegevierend ook, kan de dageraad uitwissen die we beleven wanneer we een Meester hebben begrepen. Die vreugde maakt je woedend om de verspilling. Is er geen tijd meer voor nog een les?"

Toemaatje: uitspraken over belang van cultuuroverdracht

Volgens *Hannah Arendt* staan kennis- en cultuur-overdracht in functie van de vrijheid:

"Precies om te bewaren wat in ieder kind nieuw en revolutionair is, moet het onderwijs conservatief zijn. Een kind is immers niet alleen een menselijk wezen in wording, het is ook een nieuwkomer op de aarde. De gloednieuwe levenden moeten worden geholpen om op te groeien, open te bloeien en zichzelf in het leven te redden, maar de school heeft in de eerste plaats de taak de nieuwkomer in te leiden in een wereld die ouder is dan deze van het kind zelf. De school haalt de kinderen uit de stolp van het hedendaagse, de nieuweling moet een erfgenaam worden opdat zijn vermogen tot innovatie gestalte zou kunnen krijgen. Kennisoverdracht is noodzakelijk voor de vrijheid."

Luc Devoldere, hoofdredacteur van 'Ons Erfdeel' schrijft:

"Kind noch leraar staan centraal: kennis- en cultuuroverdracht en het doorgeven van vaardigheden staan centraal. En leraren vervullen een sleutelrol bij die overdracht. Zij moeten competent zijn en enthousiast hun kennis en vaardigheden overdragen. De samenleving moet daarom haar leraren koesteren. En leraren overigens hun leerlingen. Maar ze moeten ze niet fêteren. Uiteindelijk gaat het in de eerste plaats om tucht. Uiteindelijk moeten wij misschien terug naar die mooie gedachte van ontvoogding die sociale ongelijkheid kan wegnemen" (Ons Erfdeel, december 2004).

Jean Romain schrijft in 'Lettre ouverte à ceux qui croient encore en l'école' (2001):

"On est en train de casser un vieux métier humaniste, celui du professeur, qui consiste à enseigner. Il faut recommencer à enseigner, reprendre le risque de l'autorité et réapprendre à lire, réapprendre à écrire, réapprendre à calculer. Re commençons à enseigner, remettons la matière au centre, parce que s'est la matière enseignée qui va faire grandir, qui va élever – c'est l'étymologie du mot – un élève."

J. Chene & D. Tarulli over de visie van *Vygotsky*:

"Slechts volgens de weg van de 'Magistral dialogue' (= leraargeleide dialoog) kan volgens Vygotsky de zone van de naaste ontwikkeling bereikt worden." (Theory and Psychology, 1999, 9, p. 5-28)

Respect en bewondering voor het meesterschap van de meester blijkt ook uit brief die *Albert Camus*, schreef naar zijn vroegere onderwijzer *Monsieur Germain* na het ontvangen van de Nobelprijs Literatuur in 1957:

"Cher Monsieur Germain, J'ai laissé s'éteindre un peu le bruit qui m'a entouré tous ces jours-ci avant de venir vous parler un peu de tout mon cœur. On vient de me faire un bien trop grand honneur, que je n'ai ni recherché ni sollicité. Mais quand j'en ai appris la nouvelle, ma première pensée, après ma mère, a été pour vous. Sans vous, sans cette main affectueuse que vous avez tendue au petit enfant pauvre que j'étais, sans votre enseignement et votre exemple, rien de tout cela ne serait arrivé. Je ne me fais pas un monde de cette sorte d'honneur. Mais celui-là est du moins une occasion pour vous dire ce que vous avez été, et êtes toujours pour moi, et pour vous assurer que vos efforts, votre travail et le cœur généreux que vous y mettiez sont toujours vivants chez un de vos petits écoliers qui, malgré l'âge, n'a pas cessé d'être votre reconnaissant élève. Je vous embrasse, de toutes mes forces."

Jaarklassen, jaarklascurricula en activerende instructie: onderschat emancipatorisch hervormingsproject

Pieter Van Biervliet en Raf Feys

1 Inleiding : van evidentie naar controverse

1.1 JKS-project: 'de nieuwe (echte) school', revolutionaire GOK-hervorming

De meeste praktijkmensen beschouwen het al een paar eeuwen als een vanzelfsprekendheid en als een zegen; de meeste leerkrachten in Vlaanderen, Finland ... 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. We hebben het hier over het werken met het jaarklassensysteem (JKS), met jaarklascurricula en met voldoende klassikale (collectieve, gelijktijdige) instructie. Ook de samenstelling van de leerboeken is nog steeds op het JKS gebaseerd.

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 'gewone' 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.

Belangrijke auteurs en hervormers hielden al eeuwen geleden 'emancipatorische' pleidooien voor de invoering van jaarklassen en van klassikale instructie (simultaan onderwijs) – denk b.v. aan Pierre Fourier (1565-1640) en J.A. Comenius (1592-1670). In het pre-klassikale tijdperk was het volksonderwijs miserabel: er was 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 doorbraak van het klassikaal onderwijs in Nederland en pas in de loop van de 19^{de} 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 19^{de} eeuw beschouwde ook de Belgische wetgever het klassikaal systeem als een na te streven en haalbaar ideaal en ook via de wet op de kinderarbeid 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 graad-groepen – en soms nog met meerdere graadgroepen tegelijk. De fundamentele van het klassikaal onderwijs waren dus gelegd in de 19^{de} 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 15^{de} eeuw het geval was. De invoering van het JKS wordt door Mark Depaepe (1998 en 1999) en Peter Op 't Eynde (2004) dan ook ten onrechte en eenzijdig in verband gebracht met de enge tijdsgeest van de 19^{de} eeuw – waarbij de rationele aanpak, de beheersbaarheid van de werkelijkheid en de disciplinerende van de leerlingen centraal gestaan zouden hebben. Zij beschouwen de invoering van het JKS en van de klassikale instructie eerder als een stap achteruit dan als een Copernicaanse hervorming.

1.2 Klassikaal systeem: niet langer evident

Het feit dat het JKS voor de meeste mensen een evidentie betekent, belet niet dat het JKS vanuit de 'hogere' pedagogiek al een eeuw lang kritiek te verduren krijgt. Sinds 1970 stond het *opdoeken van het JKS* ook centraal binnen allerhande beleidsadviezen. Heel wat beleidsadviseurs opteerden voor radicale differentiatie en individualisatie, voor onderwijs op maat van elk kind, voor het enkel werken met graadklassen of drieklassige stamgroepen, voor het laten doorlopen van het (basis)onderwijs op eigen snelheid (cf. *Ideeën over onderwijsvernieuwing*' van minister De Croo uit 1975), voor zelfgestuurd en leervraaggestuurd onderwijs, voor 'het nieuwe leren', voor het niet langer werken met leerplannen waarbij de leerinhoud opgedeeld wordt per jaarklas of graad, voor vormen van ontscholing en ontsystematisering van het leerproces, voor leerlinggericht onderwijs ...

Het begrip jaarklas en de JKS-grammatica werden in 1982 geschrapt binnen de Nederlandse wet op het basisonderwijs en in 1997 binnen het Vlaamse decreet basisonderwijs. In dit decreet verdwenen de verwijzingen naar het werken met jaarklassen en graden. Er was voortaan geen verplichte indeling in jaarklassen, graden of vakken meer. Tal van bewindsmensen stelden dat ze hiermee de afbouw van het JKS en van de klassikale instructie wilden stimuleren.

Waar bij het begin van de jaren zeventig in de JKS-kritiek de klemtoon gelegd werd op radicale differentiatie, kwam daar de voorbije jaren vooral de argumentatie voor zelfsturing en zelfstandig leren bij. Tegenover het leerkrachtgestuurd klassikaal onderwijs en directe instructie werd het leerlinggestuurd of leervraaggestuurd onderwijs geplaatst. Het denkbeeld van de mens/leerling als een ondernemer van zichzelf staat meer en meer centraal in het gangbare denken over onderwijs, economie en maatschappij (Feys, 2004b). Het JKS met zijn klassikale interactie en instructie en zijn indeling van de leerstof in leerjaren achten zij verantwoordelijk voor de vele onderwijskwalen. Daarnaast is er ook nog de recente kritiek van prof. M. Depaep die beweert dat het JKS vooral ingevoerd werd om de leerlingen beter te kunnen disciplineren en onderwerpen.

1.3 Eeuwenoud JKS weerstaat kritiek

Maar het JKS, de klassieke leerplannen, de instructie e.d. hielden/houden grotendeels stand, zelfs al verdwenen de JKS-principes uit de wetgeving. In het onderwijsveld, bij de leerplanontwerpers, in de

wereld van de educatieve uitgeverij ... wordt het JKS nog steeds als een evidentie beschouwd. Er wordt in veel klassen nog steeds veel tijd besteed aan klassikale interactie: denk maar aan motiverende probleemstellingen, aan waarnemingen, aan activerende instructie, aan open opdrachten waarbij de leerkracht de zwakkeren een zetje geeft, aan gezamenlijke bespreking van zelfstandig gemaakte oefeningen, aan vertellen, kringgesprekken, thematische wereldoriëntatie, filosoferen met kinderen, en ga zo maar door. In al deze momenten zitten al tegelijk veel differentiatie-kansen en daarnaast is er ook nog ruimte voor structureel georganiseerde differentiatie. Klassikaal onderwijs is best verenigbaar met differentiatie.

Ook de ontwerpers van de leerplannen van 1998 behielden de verwijzingen naar graden, klassen en vakken. In Groot-Brittannië maken we al meer dan tien jaar de *'return to interactive whole-class-teaching'* mee. Eén van de grootste tegenstanders van het JKS, J. Letschert van de Nederlandse SLO, schreef onlangs – samen met W. Kuiper en W. Vanobbergen – een boekje over *"De persistentie van het leerstofjaarklassensysteem in het primair onderwijs in Nederland en Vlaanderen"* (W. Kuiper e.a., 2003). Bepaalde Freinet-scholen voerden recentelijk weer jaarklassen in en op de Freinet-website konden we een discussie omtrent de thematiek *jaarklassen versus graadklassen* volgen.

De meeste praktijkmensen en Vlaamse lerarenopleiders vinden nog steeds dat het jaarklassensysteem – gekoppeld aan activerende groepsinstructie – één van de belangrijkste pijlers is 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 verlengde instructie en extra begeleiding voor de zwakkere leerlingen.

Zelf hielden we sinds 1973 pleidooien voor het behoud van de oerdegelijke JKS-principes en we werkten aan de verdere optimalisering van de instructiemethodiek en van de JKS-principes, bv. zorgverbreding binnen een JKS-context. We zijn er van overtuigd dat het klassikaal graan ook in de 21^{ste} eeuw de orkaan zal doorstaan. Het continueren van dit systeem en de verdere optimalisering ervan is sinds dertig jaar een van onze belangrijkste bekommernissen. Het mooiste voorbeeld van een

oerdegelijke en permanente vernieuwing lijkt ons de invoering van het jaarklassen-systeem en de optimalisatie ervan die nog steeds verder gaat.

1.4 Onderzoekers pro JKS

In het onderwijsveld geldt het JKS dus nog steeds als de basisgrammatica voor effectief onderwijs en voor een efficiënte organisatie van het leerproces. Zelf voelden we ons in het verleden wel wat eenzaam in onze pleidooien voor het behoud en verder optimaliseren van het JKS. De voorbije maanden namen ook steeds meer academici afstand van het zgn. 'nieuwe leren'. Een paar voorbeelden.

Bij haar recente aanstelling (januari 2005) als professor onderwijskunde (Groningen) betoogde *Greetje Van der Werf* in haar oratie *'Leren in het studiehuis'* dat het zgn. zelfgestuurd 'nieuwe leren' ineffectief is en dat de principes van het leerkrachtgestuurde leren en van de directe instructie in ere hersteld moeten worden. In de kranten en in de media kon ze op veel instemming rekenen. Van der Werf besloot: *"Instructie is effectiever en efficiënter dan zelfverantwoordelijk leren. Onderzoek heeft overtuigend laten zien dat er maar weinig positieve effecten zijn van ontdekkend leren en dat het meestal inferieur is en minder efficiënt dan directe instructie"* (in Simone Barneveld, 2005).

Prof. Wim Van den Broeck (Univ. Leiden) formuleerde onlangs een visie op effectief (taal)onderwijs waarin hij betreurt dat de leraargestuurde en klassikale aanpak door veel academici als voorbijgestreefd wordt beschouwd (Hoofdstuk over 'Technisch lezen' in *Acco*-handboek, 2004). Hij opteert nog steeds voor een meer leraargestuurde aanpak en voor voldoende klassikale instructie, met inbegrip van een aantal vormen van differentiatie en zorgverbreding. *Van den Broeck* betreurt dat op vandaag veelal gekozen wordt voor een zelfontdekkende benadering waarin kinderen zelfstandig hun eigen leren in handen kunnen en moeten nemen en waarbij aangesloten moet worden bij de ervaringen van het individuele kind. We citeren een stukje uit zijn betoog: *"Uit breed internationaal onderzoek blijkt: dat leerkrachtgestuurd onderwijs in het algemeen een hoger leerrendement oplevert; dat leerlinggerichte of zelfontdekkende onderwijsmethoden nadelig zijn voor de zwakke of kansarme leerlingen en dat vooral deze leerlingen meer afhankelijk zijn van de kwaliteit van de school; dat de hoeveelheid leerkracht-leerlinginteractie in klassikaal onderwijs hoger ligt. ...*

Onderzoek en ervaringen leren verder dat korte, krachtige klassikale instructie, gevolgd door flexibele differentiatievormen (bv. verlengde instructie) goede resultaten oplevert. Kwaliteitsvol onderwijs wordt gekenmerkt door het vooropstellen van concrete en meetbare onderwijsdoelen, het maximaliseren van de effectieve leertijd, waardoor een hoog niveau van actief inoefenen wordt bereikt, het verstrekken van systematische en continue feedback en het regelmatig afnemen van toetsen die de tussendoelen op een adequate wijze meten... Indien individuele ontwikkeling tot norm wordt verheven, waarom zou men zich dan nog zorgen hoeven te maken over het achterblijven van de zwakkeren?" Van den Broeck vertolkt hier een visie die ook al lang de onze is en die aansluit bij recente studies over een effectieve (achterstands)didactiek (zie bijdragen hierover in vorige *Onderwijskranten*). In de bijdrage over de effectiviteit van het JKS besteden we verder aandacht aan de wetenschappelijke ondersteuning van het JKS.

1.5 Genovesi versus Depaepe

G. Genovesi, Italiaans professor historische pedagogiek, stelt dat het jaarklassensysteem voor de meesten een evidentie was en nog steeds is. Hij wil als historicus wel *nagaan welke externe factoren hebben bijgedragen tot het lange tijd uitstellen van de invoering van het jaarklassensysteem en de jaar-klascurricula, niettegenstaande vele belangrijke theoretici zoals Comenius, gewezen hadden op de evidente didactische belangrijkheid* (Genovesi, 1987). Zo kunnen we bv. achterhalen dat men ook nog op het einde van de 19^{de} eeuw in de praktijk van de volksschool onvoldoende kon tegemoet komen aan het jaarklasideaal; een onderwijzer was nog meestal verantwoordelijk voor een grote groep leerlingen – 50 of meer – van diverse leeftijdsgroepen. De staat investeerde nog te weinig in het onderwijs en het volksonderwijs was er slecht aan toe; er was nog veel kinderarbeid, er waren nog geen lerarenopleidingen, er was nog geen leerplicht, ...

De Leuvense collega van prof. Genovesi, prof. Mark Depaepe, verbaast er zich echter over dat zo'n verderfelijke klassikaal systeem zich nog steeds kan handhaven. Mark Depaepe en Lieve Vanmaele (KU Leuven) wekken – ten onrechte – de indruk dat sinds 1970 dé onderwijsmensen de jaarklas verderfelijke vinden (Vanmaele, 2004). Het zijn echter bijna uitsluitend een aantal theoretici uit de kring van de 'hogere pedagogiek' en onderwijsondersteuners die het klassikaal systeem bekampen.

1.6 Overzicht bijdrage

In deze bijdrage beschrijven we vooreerst de ambitieuze pedagogische, didactische en maatschappelijke doelstellingen van het JKS-project en de grote verschillen met het miserabel (volks)onderwijs uit de pre-JKS-periode. Daarna beschrijven we de doelstellingen van het JKS; we maken hierbij ook duidelijk dat de optie voor voldoende klassikale momenten, niet betekent dat alle activiteiten klassikaal en voorgeprogrammeerd verlopen. In punt 4 bekijken we de kritiek op het JKS uit heden en verleden. In punt 5 maken we een kritische analyse van de JKS-alternatieven.

2 Van 'oude school' naar 'moderne' JKS

2.1 Pre-jaarklasperiode of 'oude school' weinig instructie; reciteeronderwijs

De meeste auteurs zijn het er over eens dat de situatie van het volksonderwijs vóór de invoering van de JKS-principes erbarmelijk was en dat de geleidelijke invoering van het JKS de kwaliteit van het onderwijs en het welzijn van de leerlingen sterk bevorderde. De overschakeling op het jaarklassensysteem werd destijds veelal beschreven als een overgang van de 'oude' naar de 'nieuwe' school. In het pre-jaarklas-tijdvak ging het veelal om een (niet-gediplomeerde) leerkracht die verantwoordelijk was voor een grote groep leerlingen van uiteenlopende leeftijd, collectieve instructie aan groepen leerlingen was niet echt mogelijk. Kinderen werden in een sobere ruimte gegroepeerd en moesten er vooral op hun eentje leren of vaardigheden inoefenen, vooral memoriseren en automatiseren. Terloops: onze Torhoutse normaalschool – de oudste van het land – leverde pas in 1841 de eerste gediplomeerde onderwijzers af.

Een leergroep kende dus vijftig leerlingen of meer van sterk verschillende leeftijd. Het lesgebeuren bestond erin dat die vele leerlingen als *eenlingen* naast elkaar zittend op lange schoolbanken, veelal zelfstandig een les moesten instuderen of een vaardigheid inoefenen. Daarna verschenen ze een voor een, individueel – of in kleine groepen – voor de schoolmeester die hen overhoorde of de taakuitvoering controleerde. Als de taak af was, kregen de kinderen een nieuwe. Van instructie was er nog weinig sprake: de leerlingen kregen individueel of in groepjes wel af en toe wat uitleg van de meester of van oudere leerlingen. Op menig schilderij kan men taferelen zien waar kinderen een voor een bij de

meester opdrachten en aanwijzingen krijgen (Annaert, 1986,184).. (Terloops: In het Frans had de term 'école' oorspronkelijk betrekking op de ruimte van een klas; het schoolgebouw werd dan met het meervoud 'écoles' aangeduid).

In het boek '*Geschiedkundig overzicht van het lager onderwijs in Nederland*' (Leiden, 1849) stelde P.K. Görlitz dat het onderwijs in stof en vorm gedurende de 18^{de} eeuw zo'n grote gebreken vertoonde, dat een krachtige en alzijdige verbetering en hervorming vereist waren. Niet alleen de methode en inrichting der scholen lieten te wensen over, maar ook een groot deel van de Nederlandse jeugd was geheel van onderwijs verstoken en de situatie in de klaslokalen was miserabel. Over het lesverloop lezen we:

"De Meester heeft plaatsgenomen in zijn lesse-naar. ... Aan elke zijde van zijn lessenaar staan op trapjes twee jongens aan de ene, twee meisjes aan de andere zijde, op elke trede een. Ieder heeft zijn spel- of leesboek, waaruit hij zijne les opzegt, altijd de twee bovenste tegelijk; soms leest de ene en spelt de andere; het gehoor van de meester is scherp genoeg om de fouten op te merken, terwijl hij intussen bezig is met het vermaken van pen-nen, het liniëren van schriften, soms ook met het schrijven van voorschriften. Heeft ieder zijn getal regels opgezegd, dan gaat hij naar zijn plaats, en wordt door die op de tweede trede vervangen, en zo gaat het voort tot ieder zijn beurt heeft gehad. Van tijd tot tijd komt op het voorste trapje een hoofd en een lei te voorschijn, met het verzoek, of Meester de sommen eens wil nazien; ze worden met een teken van goedkeuring, of met een aanduiding hoe ver zij goed zijn, teruggegeven, of men verlangt wat uitleg waar men niet voort kan, deze wordt meestal gegeven door de som op te zetten en aan te wijzen, met welke getallen moet vermenigvuldigd, met welke gedeeld worden."

In *De Menschevriend* van 1788 lezen we:

"De Meester verheft zijne stem en de leerdreun begint. Het onderwijs neemt zijn aanvang, zes naderen tegelijk de leerstoel – drie klimmen het trapje op en beginnen tegelijk – de één:e-n, de ander d-a-t dat, een derde v-a va. De meester herhaalt deftig: d-a-t, dat en naar je plaats en hij haalt met een vaert een streep, waar ze eindigen. Anderen treden aan, rammelen op dezelfde wijze hun lesje af; en zo doen binnen een half uur dertig of veertig

kinderen. De meester versnijdt intusschen pennen en maakt fraaje letters op groot mediaan met allerlei figuurtjes, om het een der voornaemsten present te geven; om de vijf minuten vraagt hij om stilte. Thans verschijnen eenigen met hunne kladschriften voor het plankgestoelte, en het voornaam werk van de Meester neemt een aanvang. De Meester maakt na eenigen draajingen, op het kinderschrift allerlei krullen ... onder dezen verdwijnen de letters met hun gebreken der kinderen, die, met met deze kunststukken wonder op hun schik, al springende naar hunnen zitplaatsen vertrekken."

2.2 'Hoofdelijk' onderwijs: geen onderwijs op maat!

De situatie in het pre-klassikale tijdperk wordt vaak aangeduid met de term 'hoofdelijk onderwijs' (Tihon, 2002, 21) of zelfs 'individueel onderwijs' hoewel er al bij al weinig onderwezen kon worden. De termen 'hoofdelijk en individueel' onderwijs wekken ten onrechte de indruk dat er in die tijd sterk geïndividualiseerd werd en dat leerlingen onderwijs-op-maat kregen. *Peter Op 't Einde* (KU Leuven) laat zich hierdoor misleiden en schrijft in een bijdrage over 'maatwerk op school' dat het 'hoofdelijk onderwijs' van de 18^{de} eeuw al een poging was om onderwijs-op-maat te realiseren (*Peter Op 't Einde*, 2004, p. 85); de invoering van het JKS zou dan voor een breuk in dat denken gezorgd hebben.

Op 't Eynde neemt hier een dubieuze voorstelling van zijn collega Depaepe over. In publicaties van Marc Depaepe en Ariès wordt merkwaardig genoeg de indruk gewekt dat de invoering van de JKS-principes een stap achteruit was, er toe leidde dat de vrijheid van de leerling sterk beknot werd en dat er voortaan minder gedifferentieerd werd, ... Ariès en Depaepe beweren bijvoorbeeld: "*De voorheen schier ongebreidelde vrijheid van de scholier moest bij de invoering van het klassikaal systeem plaatsmaken voor een gedisciplineerde omgang*" (*Depaepe*, 1998). Na een lange periode van 'ongebreidelde vrijheid van de scholier' werd dus volgens Depaepe vanaf het eind van de 18^{de} eeuw de jaarklas-kazerne ingevoerd. Zo'n geïdealiseerde beschrijving van de 'oude school' uit de pre-jaarklasperiode en zo'n vernietigende voorstelling van het JKS-hervorming treffen we nergens elders aan.

2.3 Klassikaal onderwijs

De invoering van het klassikaal systeem is dus gegroeid vanuit de onvrede met de situatie van het onderwijs in het pre-klassikaal tijdperk en werd door de pioniers gezien als een revolutionaire hervorming; de 'nieuwe school' moest vooral de onderwijskansen van de volkskinderen bevorderen.

Het jaarklasideaal werd al lang gepropageerd – bv. door J.A. Comenius in 1657, maar kon pas veel later toegepast worden en dan nog vaak in weinig ideale omstandigheden. Het klassikale systeem deed pas z'n intrede in het gewone onderwijs vanaf eind 18^{de} eeuw. Het JKS nam in België een aanvang in de eerste decennia van de 19^{de} eeuw; pas op het einde van de 19^{de} eeuw kende het echter een betere uitbouw, ook al waren de meeste onderwijzers ook dan nog verantwoordelijk voor grote groepen kinderen veelal verspreid over meerdere leerjaren. De onderwijzer gaf les aan een groep kinderen terwijl de anderen in stilte de leerstof konden inoefenen of herhalen. Voor een uitgebreide historiek van het klassikaal onderwijs verwijzen we naar de volgende bijdrage.

3 JKS-project: doelstellingen & dosering

3.1 Doelstellingen

De belangrijkste argumenten die bij de invoering van het JKS en nog steeds geformuleerd werden lijken ons heel waardevol:

- 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. Degeïlijkt onderwijs is in sterke mate leraargestuurd.
- Door zijn activerende instructie en socratische vraagstelling komen de leerlingen meer tot inzichtelijk leren. Voorheen stond het reciteren van de leerstof centraal. Rijke leerinhouden en hoogwaardige doelstellingen vereisen voldoende klassikale instructie en een interactief leerproces.

- Activerende (groeps)instructie bevordert het inspe- len op de vragen en problemen van de leerlingen. (Terloops: Ook ervaringsverruimende leerinhouden op het vlak van de sociale wereldoriëntatie, filoso- feren met kinderen ... vereisen 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 doelgerichter en enthousiaster: klassikaal onderwijs leidt tot een grotere didacti- sche inspanning; de onderwijzer moet 'namelijk de juiste methode en de geschikte leermiddelen zoe- ken zodat de leerstof ineens aanslaat'. Hij kan zich dus ook beter voorbereiden.
- Door het JKS ontvangen de leerlingen meer feed- back, o.a. dankzij de klassikale verbetering en be- spreking van de taken.
- Door de gezamenlijke instructie komt er meer tijd vrij voor extra-instructie en -begeleiding van be- paalde leerlingen, voor zorgverbreding, voor haal- bare 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 inter- actie met de leerkracht en tussen de leerlingen vergroot de gezamenlijke beleving en het samen- horigheidsgevoel. 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 geconfron- teerd met het feit dat jongere, meer begaafde of vluiggere 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 min- derwaardigheidsgevoel van het moeten samen- werken met kinderen van een lagere leeftijds- groep"*. De leerlingen doen ook hun best om met de leergroep en het klassikaal leerproces mee te zijn.
- De indeling in (zes) jaarklassen vergemakkelijkt de organisatie van de leerinhoud (de curricula) en het opstellen van leerplannen en leerboeken. 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 aan- zienlijke mate de kwaliteit van het onderwijs bepalen. Dit alles belet niet dat een leerkracht voor een be- paalde 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 waarde- vol vinden binnen onze cultuur, ze confronteren met de wereld van de wiskunde, de taal, geschie- denis, vreemde volkeren ...

3.2 Dosering versus kunstmatige tegenstelling

De optie voor voldoende klassikale instructie en leraar- geleid onderwijs betekent niet dat het leren in klas volledig klassikaal verloopt en dat de leerinhoud vol- ledig 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 leerling- gestuurde 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. Doserings- studies die nagaan in welke mate verschillende soorten instructie en andere werkvormen aanwezig moeten zijn, kunnen hier inspirerend. Zo leert ons een Brits onderzoek dat voor goede rekenresultaten 50 tot 70 % klassikale instructie en inoefening (d.w.z. de leerlingen maken dezelfde oefeningen die dan klassikaal worden besproken) vereist is (Koshy e.a., 2000, 197); daarnaast is er ruimte voor meer leerlinggestuurd werk e.d.
- Sommige leerinhouden vereisen een *leraargeleide dialoog*; volgens Vygotsky kan de zone van de naaste ontwikkeling slechts via een *'magistral dia- logue'* bereikt worden waarbij de stem van de leer-

kracht en de stem van de leerinhoud doorklinken. Er zijn anderzijds ook meer *'child-centered dialogen'* nodig waarin vooral de stem van de leerling(en) doorklinkt, denk maar aan filosoferen met kinderen.

- Wat de leerinhoud betreft opteren we voor een combinatie van 'old basics en 'new basics'. Voor wereldoriëntatie in de hoger klassen betekent dit een combinatie tussen de vakgerichte en de thematische aanpak. Als propagandisten van de thematische aanpak (b.v. via uitgaven van Projectenfonds) besteedden we tegelijk veel aandacht aan de vakken geschiedenis, aardrijkskunde...
- 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 aan een zogenaamde instructietafel). Zo'n dosering blijkt heel belangrijk in functie van een effectieve achterstandsdidactiek.

Zelf bestrijden we al lang allerhande kunstmatige schijntegenstellingen zoals leerstof- of leerkrachtgericht versus leerlinggericht onderwijs. Ook in een recente studie van G. Carebout, Jan Elen en Wouter Goolaerts (KUL) werd vastgesteld dat doorsnee volwassenen niet denken in termen van dergelijke modieuze tweedelingen. Volgens hen kunnen beide best samengaan (*Instructie- en kennisopvattingen: op zoek naar een basislijn, Persoon en Gemeenschap*, 2004, 57/1, 43–53). We voeren al 30 jaar strijd tegen dergelijke schijntegenstellingen.

4 Kritiek op JKS: vroeger en nu

Prof. Depaepe schrijft dat het JKS dat zich tegen het einde van de negentiende eeuw zowat overal had gevestigd, op geen enkel ogenblik algemeen aanvaard werd (Depaepe, 1978, p. 1). We zijn het hiermee niet eens. Voor bijna alle praktijkmensen en ouders en voor veel pedagogen was en is het JKS een evidentie. Wel is het zo dat er in bepaalde kringen binnen de zgn. 'hogere' pedagogiek steeds kritiek op het JKS geformuleerd werd. Het is deze – veelal 'academische' kritiek – die we hier even onder de loep nemen.

4.1 Kritiek van 'De Nieuwe Schoolbeweging'

Al van bij de veralgemeende invoering van het JKS (einde 19^{de} eeuw) was er enige kritiek op dit systeem. Voor de 'Nieuwe Schoolbeweging' uit de eerste decennia van de vorige eeuw was de klassikale instructie gekoppeld aan de indeling in jaarklassen de grote boosdoener, de veelkoppige draak die kost

wat kost bestreden moe(s)t worden. Alle mogelijke kwalen (zittenblijven, demotivatie, disciplineren en onderwerping van de leerlingen ...), zouden een gevolg zijn van het werken met klassikale instructie en met een indeling in jaarklassen waarbij elke leerling als een gemiddelde leerling behandeld werd. Zo schreef Ellen Key in 1900 in haar boek *'De eeuw van het kind'*: *"In de scholen van de toekomst zullen er geen klaslokalen meer zijn, maar wel verschillende zalen met materiaal over alle mogelijke onderwerpen en daarnaast werkplaatsen waar iedereen een plaats heeft om aan zelfstudie te doen"*. Het centrale actiepoint binnen het programma (1921) van het *'New Education Fellowship'* luidde: *"Het klassikale stelsel moet worden afgeschaft en de vakken scheiding moet worden doorbroken"*. C. Freinet beschreef de klassikale school als *'une école caserne'*. De alternatieve methodescholen pleitten ook voor kleine klasgroepen (maximaal 15 leerlingen).

De kritiek op het onderwijs in de eerste decennia van de twintigste eeuw was deels terecht, maar werd verabsoluteerd. De klasgroepen waren in die tijd veel te groot en mede hierdoor was het onderwijs te sterk frontaal; er was te weinig interactie. Het onderwijs van toen was ook nogal levensvreemd en streng en er waren relatief weinig leermiddelen. De *Nieuwe Schoolbeweging* heeft sommigen geïnspireerd tot het ontwikkelen van alternatieve methodescholen, vooral na de 1^{ste} wereldoorlog: het Daltonplan dat door Helen Parkhurst werd uitgewerkt en het beste kan worden vergeleken met een heel uitgebreid systeem van contractwerk, de Montessori-scholen waar kinderen zgn. 'vrij werken', de Freinet-scholen met hun 'natuurlijk leren' en bekende technieken als de individuele leerfiches, de schoolpers en de interscolaire briefwisseling, de Steinerscholen waar de esthetische opvoeding centraal staat, de anti-autoritaire Summerhillscholen, de Jenaplan-scholen met hun verticale stamgroepen en hun eis tot Gesamtunterricht, de Werkplaats Kindergemeenschap van Kees Boeke, ... Het ging echter om extreme alternatieven waarbij de goede kanten van het JKS verwaarloosd werden; de praktijk in de alternatieve methodescholen week gelukkig vaak nogal af van de 'mooie' theorie.

De kritiek op het JKS had in essentie ook weinig te maken met de JKS-principes op zich, maar vooral met de weinig ideale omstandigheden waarin het lesgeven plaatsgreep en met de tijdsgeest van toen (bv. de keuze voor een eerder strenge opvoeding). Klassikaal onderwijs kan o.i. evengoed en zelfs nog beter interactief, levensecht en sociaal zijn. Individu-

eel onderricht en zelfstandig leren zijn vaak levensvreemd en bloedeloos – denk maar aan de vaak levensvreemde en saaie opdrachtfiles voor rekenen à la Freinet, voor zelfstandig werk, ... Bij vrij leren volgens individueel tempo (individueel leren) is er veel te weinig *echte* interactie en samenhorigheidsgevoel. Het totaal doorbreken van de vakken scheiding gaat ten koste van de systematiek en structuur.

Veel vernieuwers hadden te weinig oog voor de sterke kanten van het JKS en schreven de meeste problemen op naam van het JKS. In veel methodescholen heeft men de activerende en interactieve groepsinstructie zoveel mogelijk ingeperkt, zoniet overboord gegooid en vervangen door overwegend zelfstandige leeractiviteiten. Intussen weten we via allerlei onderzoek dat het leersucces heel sterk beïnvloed wordt door de hoeveelheid interactie tussen leraar en leerling (Dean, 1999 gecit. in Vernooij, 2001).

4.2 Hetze in jaren '70

Rond 1970 kenden we een ware kruistocht tegen het JKS die mede gevoed werd door een aantal publicaties en door het tijds klimaat van de jaren zestig. *'Plus de Maîtres'* en *'Interdit d'interdire'* waren overigens bekende kreten die op de muren van de Sorbonne prijken in mei 1968; kennis- en cultuur-overdracht pasten niet binnen het postmoderne klimaat en betekenden een aanslag op de rechten van het kind/individu en op zijn (zelf)ontplooiingskansen. Zelf namen we in Leuven actief deel aan de mei '68-discussies waarbij we de kerk in het midden probeerden te houden en afstand namen van de slogans. We betreurden de fatalistische opstelling van een aantal kopstukken van mei '68' die zowel het bestaande onderwijs als de pogingen tot hervorming steevast als burgerlijk en (neo)kapitalistisch voorstelden. We kregen het in die tijd ook moeilijk met tal van sociologen die zich aansloten bij de vernietigende en fatalistische analyse van *Pierre Bourdieu*.

De hetze tegen het JKS blijkt uit een aantal belangrijke publicaties uit die tijd. We denken vooreerst aan het boek *'The nongraded school'* van Richard Miller e.a. (1969) en aan de Europese publicatie *'Perspectives in primary education'* (European Cultural Foundation, 1972, Amsterdam) waarin ronduit gepleit werd voor 'non-grading' (afschaffen van jaar-klassen): *"If the elementary school is nongraded, each child can proceed at his own pace"* (p. 64). Ook vanuit de 'ontscholingsbeweging' (Illich, 1970) kwam het schoolse onderricht onder verdenking te staan; er werd gepleit voor het meer spontane,

natuurlijke leren; het formele en gestructureerde leren moest het ontgelden.

Voor het Nederlands taalgebied verwijzen we o.a. naar het boek *'Naar de school van morgen'* (1968) van *Suus Freudenthal-Lutter*, de stichteres van de Jenaplanbeweging in Nederland. Zij beweerde o.a. dat in de Jenaplanscholen alle problemen opgelost waren door de invoering van verticale stamgroepen (drie leeftijdsgroepen samen.) Vooral ook de orthopedagoog Klaas Doornbos predikte de kruistocht tegen het klassikaal systeem in zijn rapport *'Opstaan tegen het zittenblijven'* (1971). Het voorkomen van het zittenblijven, van leerproblemen e.d. was voor Doornbos heel simpel: de leerkracht moest onderwijs-op-maat bieden, voor elk kind een eigen potje koken en werken met verticale stamgroepen. Het klassikaal systeem miskende volgens Suus Freudenthal en Klaas Doornbos de individualiteit van het kind; de leerkracht stemde immers alles af op het 'gemiddelde kind'. Doornbos was de bedenker van de pejoratieve term *'leerstofjaarklassensysteem'* en associeerde hiermee ook het JKS met het laten slikken van 'stoffige' leerinhoud. Zelf associëren we het jaarklas-project met activerende & interactieve instructie, diepgang, structurering van het leerpakket e.d.

Voor veel pedagogische praatjesmakers in de jaren zeventig was het JKS de kop van jut en we merkten dit ook in de beleidsplannen. In documenten over het VLO (Vernieuwd lager onderwijs) – vanaf 1972 – was het doorbreken van het JKS via radicale differentiatie (homogene niveaugroepen, klassenoverstijgende groepen e.d.) een belangrijke topic. Vanuit de Stichting-Lodewijk-de Raet stuurden we aan op een debat hierover tijdens het VLO-startcolloquium van 1 september 1973; we wezen er op de gevaren van radicale differentiatie – vooral voor de zwakkere leerlingen; we pleitten er voor doordachte vormen van differentiatie en zorgverbreding met behoud van het klassikaal systeem. Sindsdien zijn we de grote pleitbezorgers van het JKS gebleven en werkten we aan de verdere optimalisering, zowel organisatorisch als vakdidactisch.

In *'Ideeën over onderwijsvernieuwing'* (februari 1975) trok minister De Croo de pedagogische pleidooien voor sterke differentiatie en individualisatie consequent door. Vanuit de basisidee *'de school moet zich aanpassen aan het ontwikkelingsniveau van elk individu (regel 86)*, moesten volgens het *plan De Croo* moesten de leerlingen ook met een verschillende snelheid het kleuteronderwijs en de lagere school kunnen doorlopen, moesten de leer-

krachten consequent werken met homogene niveaugroepen, enz. Samen met anderen hebben we deze radicale differentiatie-ideeën bestreden (Feys, 1975). We wezen op de nadelige gevolgen van sterke individualisatie en van niveaugroepen en dit vooral voor de benadeelde leerlingen. We wezen op de gevaren van de 'individualistische' idee om kinderen met sterk verschillende snelheid het basisonderwijs te laten doorlopen. Dit voorstel werd sindsdien niet meer gelanceerd, maar de 'vage' en wollige toverwoorden differentiatie en 'onderwijs-op-maat' bleven in de mode. In ons betoog stelden we ook dat o.i. de meeste 'leersituaties klassikaal-gelijktijdig mochten blijven verlopen' en we wezen tegelijk op mogelijke differentiatievormen binnen de JKS-context.

Ons standpunt van 1973 en 1975 was door tal van factoren beïnvloed. Vooral door de vele klasbezoeken tijdens demonstratielessen en stages en door het bezig zijn met de curricula en de vakdidactiek. Veel belangrijke en/of nieuwe leerinhouden en methodieken vereisen immers voldoende klassikale interactie en een activerende en begeleidende leerkracht. We lazen in die tijd ook al kritiek op de nefaste gevolgen van radicale individualisatie en differentiatie en we werden tevens beïnvloed door de lectuur van pro-jaarklas-betogen vanwege de Nederlandse pleitbezorgers rond 1800.

De meeste Vlaamse onderwijskundigen hebben in de jaren zeventig klakkeloos de kritieken en verlossingsfabeltjes van Doornbos, Freudenthal-Lutter ... geloofd en overgenomen. In zijn licentiaatsverhandeling over 'De interne organisatie van het Belgische lager onderwijs in de 19^{de} eeuw' uit 1978 liet Mark Depaepe zich vooral op basis van dergelijke publicaties vernietigend uit over de jaarklas – net zoals vele van zijn Leuvense professoren. Ook Roger Standaert, DVO-directeur, sprak zich in 1977 vernietigend uit (*Standaard Encyclopedie voor Opvoeding en Onderwijs*, p. 443).

In 1978 resumeerde Depaepe de gangbare 'academische' kritiek instemmend en kritiekloos. Hij schreef: "Men moet zich geen grote moeite getroosten om in de hooiberg van didactische literatuur een aantal pertinente kritieken te vinden tegen het bestaande groepringsprincipe van de leerlingen op de lagere school. Merkwaardig in dit opzicht is o.a. in ons taalgebied het verschenen werk van K. Doornbos 'Opstaan tegen het zittenblijven'." Depaepe noemt het JKS 'selectief' "want een groep leerlingen krijgt uniforme instructie en laat de leerlingen die deze uniforme instructie niet kunnen volgen eenvou-

dig afvallen (zittenblijven, advisering naar een ander schooltype). ...Zittenblijven is een systeemfout die door de bestaande structuur artificieel in leven wordt gehouden. ... De minderbegaafden worden in het jaarklassensysteem systematisch benadeeld. ... Differentiatie is niet mogelijk... Alles wordt gefractioneerd; zo verdeelt men bijvoorbeeld de schoolduur in schooljaren, de schooljaren in trimesters, de trimesters in lesuren, enz. ... Bij de uniforme leerstofbehandeling wordt het leerproces gereduceerd tot een min of meer slaafse reproductie ..." (Depaepe, 1978, p. III-V).

Vertrekkende vanuit de kruistocht tegen de jaarklas in de jaren zeventig (hinein)interpreteerde Depaepe in zijn scriptie de invoering van de jaarklas in de 19^{de} eeuw. Het JKS werd er allesbehalve als een mijlpaal en revolutionaire vernieuwing voorgesteld, integendeel. Vanaf het jaar 1998 merkten we dat Depaepe in navolging van de disciplinerings-theorie van Foucault de invoering van het JKS nu plots bestempelde als een poging om het gedrag van de kinderen te disciplineren, om ze beter te kunnen onderdrukken dan voorheen (zie punt 3.4). Op deze uitlatingen hebben we in *Onderwijskrant* uitvoerig gereageerd (O.Kr. nr. 110).

Ook binnen de visie op *ervaringsgericht onderwijs* die Ferre Laevers vanaf 1976 ontwikkelde sneuvelen de meeste JSK-principes. In 1992 schreef hij bijvoorbeeld nog: "Er is geen leerplan meer dat bepaalt welke inhouden, wanneer en voor welke leeftijdsgroep aan de orde moet komen, wat je allemaal bij kinderen van een bepaalde leeftijd moet bijbrengen ... Het leerplan ontstaat door interactie tussen het behoeftepatroon van de leerling en het geboden milieu. Zo schrijft elk kind zijn eigen leerplan" (*Ervaringsgericht lager onderwijs*, CEGO, 1992). Vanuit de idee van het kind als een soort zelfstandige ondernemer is er geen plaats meer voor leerkrachtgestuurd en klassikaal onderwijs, voor leerplannen en jaarklassen. Laevers omschreef zijn optie voor zelfsturing ook aldus: "In een kleuterklas van 25 en meer kinderen is het praktisch haalbaar de individuele kleuter grotendeels zelfstandig te laten beslissen over de aard, de duur en de frequentie van zijn leeractiviteiten" (*Pedagogische Periodiek*, oktober 1993).

4.3 Kritiek in recente beleidsdocumenten

Ook in officiële documenten kreeg de jaarklas het de voorbije jaren hard te verduren. In het rapport 'Het educatief bestel in België' (1991) en in tal van studies over zittenblijven werd de leervertraging van een deel van de leerlingen steevast op naam ge-

schreven van het werken met het JKS. Vlaanderen werd ten onrechte voorgesteld als wereldkampioen inzake zittenblijven en dit werd in verband gebracht met het feit dat het JKS hier nog sterk gepratikeerd werd. Als uit de recente PISA-studies (2000 & 2002) bleek dat onze 15-jarigen veel minder leervertraging oplopen dan in de andere OESO-landen, dan werd hier geenszins de conclusie uit getrokken dat dit te maken heeft met het feit dat we hier meer klassikaal werken. Leerachterstand en zittenblijven worden door de tegenstanders van het JKS nog steeds eenzijdig geassocieerd met het JKS ook al lopen leerlingen bij het radicaal doorbreken van het JKS meer leerachterstand op.

In de Vlaamse Gemeenschap werd vanaf september 1997 door de invoering van het nieuwe decreet basisonderwijs (25.02.1977) de verplichte indeling in jaarklassen en graden afgeschaft. Artikel 47 uit het decreet stelt dat scholen voortaan een pedagogisch project en een schoolwerkplan moeten schrijven. Maar tegenover deze verplichting staat de grote vrijheid die de scholen krijgen om hun onderwijs zelf te organiseren. Er is geen verplichte indeling in jaarklassen, vakken of graden meer. In Nederland had de basisschoolwet van 1982 al de jaarklassen als verplichting geschrapt en gepleit voor onderwijs op maat van elk kind. Veel topambtenaren en beleidsadviseurs drukten de voorbije decennia de verwachting uit dat het jaarklassensysteem zou verdwijnen. Ook minister Vanderpoorten sloot zich hier herhaaldelijk bij aan. Het JKS-project dat destijds ingevoerd werd omwille van de ontvoogding en betere onderwijskansen, werd door velen nu beschouwd als een GOK-hinderpaal. We waren wel aangenaam verrast toen we onlangs kabinetschef Dirk Van Damme op een spreekbeurt te Oostende (18.05.05) hoorden verkondigen dat de klassikale instructie toch ook veel verdiensten had.

Enkele jaren geleden stelde ook de Vlaamse Inspectie Basisonderwijs dat het rendement van het klassikaal onderwijs niet voldeed omdat het uiterst moeilijk zou zijn om in klassikale lessen de betrokkenheid op een degelijk niveau te brengen. Merkwaardig genoeg scoren onze Vlaamse leerlingen uitstekend op internationaal vergelijkende studies. De toplanden in de TIMSS- en PISA-studies kenmerken zich precies door het feit dat er nog voldoende klassikaal wordt gewerkt.

Zelfs de COV-vakbondstop stelde het jaarklassensysteem en de klassikale instructie geregeld in vraag. Zo lasen we bv. in de '*COV-Beleidsnota*' van

1995 dat het jaarklassensysteem de continuïteit van het vormingsproces in het gedrang brengt en dat dit systeem ook de sociale uitsluiting bevestigt i.p.v. bestrijdt. In de *Congresbesluiten van 1998* moesten het leerstofjaarklassensysteem en het courante instructiemodel het weer ontgelden (besluit nr. 46 en nr. 14). In het besluit nr. 14 lasen we ook de slogan dat de school in de toekomst '*moet georganiseerd worden rond leren en niet langer rond onderwijzen*'.

Pleidooien voor het behoud van oude waarden en van de basisgrammatica van degelijk onderwijs (bv. de indeling in jaarklassen, activerende instructie) troffen we de voorbije decennia niet aan in beleidsdocumenten en in academische publicaties. In Vlaanderen waren het vooral *redacteurs van Onderwijskrant* die het JKS en de klassikale instructie bleven verdedigen en pleitten voor verdere optimalisering. In november 1990 eindigden we onze bijdrage '*De jaarklas: traditie en toekomst*' met de woorden: '*Bijna 350 jaar na Comenius' pleidooi voor de jaarklas hebben we nood aan een nieuwe 'Didactica Magna' waarin de termen 'jaarklas' en 'klassikale instructie' opnieuw een positieve connotatie krijgen*' (Feys, 1990). We besteedden ook veel aandacht aan de ontkrachting van de associatie tussen leertraging en JKS.

4.4 Klassikaal onderwijs als disciplineringsmiddel?

In zijn boek '*De pedagogisering achterna*' wijdt prof. Mark Depaepe een lange paragraaf aan het '*Klassikaal onderwijs als prototype van externe disciplinerings*'. Depaepe verwijst niet naar de emancipatorische argumenten van de pleitbezorgers van het jaarklassensysteem en naar de mening van de leerkrachten en de ouders, maar houdt het bij Foucaultiaanse interpretaties van Ariès e.d. Volgens Ariès en Depaepe beoogde de jaarklas vooral de externe disciplinerings van de leerlingen, of anders uitgedrukt: '*De moderne zucht naar analyse en classificatie, standaardisering en hiërarchisering. De voorheen schier ongebreidelde vrijheid van de scholier (!), moest plaatsmaken voor een 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 aan een bijna militaire discipline aan, een kazernestijl die in de loop van de 19de eeuw een steeds strakker en harder uitzicht zou krijgen*' (Depaepe, 1998).

Ook in het algemeen besluit van zijn boek '*Orde in vooruitgang*' stelt Depaepe dat op vandaag de dis-

ciplineren, onderwerping, starheid, infantiliseren en verschooling van het onderwijs nog niet zijn afgenomen en dit niettegenstaande vele pogingen sinds 1970 om het basisonderwijs grondig te vernieuwen. Depaepe besluit: *"Het overheersende model in de praktijk van alledag lijkt anno 1999 nog altijd dat te zijn van de leeftijdsgebonden klasgroep met één vaste klastitularis, die voor het gros van de gemeenschappelijke en klassikale activiteiten instaat. Ook in deze lijkt een sterke grammatica van verschooling aan het werk te zijn"* (Depaepe, 1999). Depaepe zoekt hierbij bevestiging bij een publicatie van prof. R. Vandenberghen waarin deze vaststelt dat momenteel praktisch alle leerkrachten het klassikaal systeem toepassen, ook in Nederland." De reformpedagogische alternatieve scholen en de hervormingen vanaf de jaren zestig slaagden er volgens hem ook niet in de sterke disciplineren, onderwerping van de leerlingen, de 'bevelshuishouding' ... te doorbreken en de jaarklas bleef overeind. Depaepe heeft blijkbaar heimwee naar de 'ongebredelde vrijheid van de scholier' in het pre-klassikaal tijdperk, naar een totaal gefantaseerde werkelijkheid. In het pre-klassikale tijdperk – met zijn grote aantallen leerlingen van verschillende leeftijd – verliep het lesgeven minder ordelijk dan in het 'moderne' JKS, maar dit betekent nog niet dat de vermindering van het lawaai in de jaarklas en de grotere interactie met de leerlingen er als een grotere onderdrukking ervaren werd, integendeel.

De emancipatorische pedagoog K. Mollenhauer betreurt dat met de benaderingswijze à la Foucault alle pedagogische ondernemingen sinds de verlichting ten onrechte geïnterpreteerd worden als een vorm van technologische disciplineren (dressuur), een vorm van machtsuitoefening (Mollenhauer, 1983). Foucault ontwaart overal structurele verdrukkingen en disciplineringsmechanismen waaraan het individu zich moeilijk kan onttrekken. Zo wekken veel Foucault-adepten de indruk dat door de invloed van het heersende bestel in de relatie leerkracht-leerling, kennis-leerling ... vooral de (zelf)disciplineren en de onderdrukking van de leerling centraal staan. Volgens de Foucaultianen zouden in het onderwijs vooral de (zelf)disciplineren en de onderdrukking van de leerling centraal staan, de leerkrachten zouden bijna onbewust die (zelf)disciplineren opleggen en de leerlingen zouden die geruisloos verinnerlijken. In navolging van Foucault, Ariès, ... beschouwen een aantal 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.

Uit ons verhaal blijkt dat de pleitbezorgers van het JKS in de eerste plaats een collectieve volksverheffing (democratisering) viseerden en dat bv. Comenius tegelijk pleitte voor een positief klasklimaat. In het klassikaal tijdperk was/is er veel meer interactie met de leerlingen dan in de pre-klassikale school, ook al stellen Depaepe en Ariès dat de invoering van het JKS de vroegere vrijheid van de leerlingen sterk beknotte. In Onderwijskrant nr. 110 gingen we uitvoeriger op deze thematiek in (Feys en Van Biervliet, 2000).

4.5 Kritiek van Letschert (SLO) en 'Nieuwe Leren'

Binnen recente Nederlandse experimenten met het zogenaamde 'Nieuwe Leren' staat de zelfsturing centraal en is er geen plaats voor de JSK-principes (klassikale instructie, leerplannen e.d.). *J. Letschert* – een kopstuk van de Stichting Leerplanontwikkeling (Nederland) en een pleitbezorger van 'Het Nieuwe Leren' – haalde in zijn oratie bij zijn aanstelling aan de universiteit Twente (25.03.04) nog eens scherp uit naar het jaarklassensysteem en de klassieke instructie, of liever: naar een karikatuur ervan. Hij poneerde: *"Onze huidige basisschool stamt uit ver in de vorige eeuw. De wortels ervan stammen zelfs uit de 19^{de} eeuw; ik denk aan de basale vakkenstructuur, het leerstofjaarklassensysteem – de gerichtheid op de gemiddelde leerling – de nadruk op het reproduceren van kennis in plaats van op kennisproductiviteit – het positivistisch vooruitgangdenken. Onderwijs is vandaag de dag toch nog onderwijs waarin instructie een meer dominante positie heeft dan het opdoen van authentieke leerervaringen. Dit ondanks het gegeven dat de moderne leer- en instructiepsychologie bij herhaling heeft laten zien dat de traditionele didactische benaderingen niet goed werken. Bijvoorbeeld als het erom gaat lerenden tot hoogwaardige en duurzame kennis, begrip van en inzicht in de stof te brengen. Of om hen de zin en de mogelijke gebruikswaarde van het geleerde te doen inzien en ervaren. Of om kinderen het besef én de ervaring bij te brengen, dat wat je op school kunt leren ook essentiële zaken toevoegt aan je persoonlijke mogelijkheden. Het is onverstandig om tegenbewegingen als 'Het nieuwe Leren' schouderophalend af te doen. Hun ontstaan is een signaal dat duidt op onvrede en het is goed de tekenen van de tijd te verstaan."* In de bijdrage over 'Het nieuwe leren' in de volgende Onderwijskrant gaan we verder in op de kritiek van de 'Nieuwe-Leren-Beweging' en op hun alternatief.

J. Letschert en de 'Nieuwe Leren-Beweging' presenteren een vernietigende analyse van het onderwijs uit het verleden en heden; ze hangen een karikatuur op van het JKS en bestempelen het als de grote boosdoener. Ook *Bruno Vanobbergen* (Universiteit Gent) schreef onlangs dat het jaarklassensysteem en de klassikale instructie absoluut niet meer van deze tijd zijn; ze *"ontstonden in een periode waarin aan het onderwijs, de organisatie ervan en de competentieontwikkeling van de leerlingen andere verwachtingen werden gehecht dan nu het geval is"* (Vanobbergen, 2004). Hij is wel wat milder in zijn oordeel dan Letschert en stelde verder: *"Het ging om een wellicht adequaat systeem in de context van de ontstaansperiode, maar waarvan men zich kan afvragen of het in de huidige Vlaamse en Nederlandse samenleving nog voldoet."* Toch moet ook Vanobbergen (2004) toegeven dat ondanks de vele kritiek en ondanks de diverse vernieuwingspogingen van de voorbije decennia het jaarklassensysteem overeind is gebleven.

5 Analyse van JKS-alternatieven

5.1 Zelfsturing en individualiseringsideologie

De kritiek op de klassikale (simultane) instructie kwam de voorbije 10 jaar vooral uit de hoek van de constructivistische leerpsychologie en van de neoliberale ideologie van de 'zelfsturing'. De klassikale instructie past niet binnen het gangbare constructivisme en binnen de heersende ideologie waarin de zelfrealisatie en de zelfsturing heel sterk worden beklemtoond. De leerling wordt voorgesteld als een soort zelfstandige ondernemer die verantwoordelijk is voor de eigen ontwikkeling (Feys, 2004b); dit is ook de centrale idee binnen het zgn. constructivisme. Binnen 'het nieuwe leren' zijn het nog meer de leerlingen zelf die bepalen wat ze moeten leren en hoe.

Dit 'zelfgestuurd onderwijs' lijkt echter weinig effectief. In vorige Onderwijskranten beschreven we het belang van de sturing en de structurering door de leerkracht, de leerplannen e.d. We besteedden ook al een aantal bijdragen aan de analyse van het constructivisme als leerpsychologie. In punt 1.4 verwezen we naar recente kritiek van de professoren Van der Werf en Van den Broeck. Voor velen is het duidelijk dat kinderen niet zomaar uit zichzelf leren lezen, rekenen ..., dat ze niet zomaar interesse krijgen voor de meeste onderwerpen, enz. Volgens dr. Jo Nelissen *"getuigt het van een verpletterende naïviteit te denken dat een kind zich op zo'n manier de belangrijkste beginselen van wiskunde, natuurkunde*

... eigen kan maken" (Nelissen, 2005, p. 23). Ook onderzoekster B. De Fraine stelde binnen het LOSO-onderzoek vast dat 'leerlinggecentreerd' minder effectief is dan leerkrachtgestuurd onderwijs (cf. onderzoek van B. De Fraine gecit. in Feys, 2004b, 16 e.v.). In een aparte bijdrage over de effectiviteit van het JKS en in de bijdrage over 'Het nieuwe leren' (zie volgende Onderwijskrant) maken we verder duidelijk dat overdreven zelfgestuurd of leervraaggestuurd leren niet de nodige leerresultaten oplevert.

Onze optie voor voldoende klassikale instructie betekent tegelijk een optie voor het vastleggen van de basiskennis in jaarklasleerplannen e.d.

5.2 Individualistische wending

De professoren Masschelein en Simons (2004) schrijven over de individualistische wending in het onderwijs: *"De leerling wordt ertoe opgeroepen om zichzelf op te vatten als gericht op zelfbepaling en zelfontplooiing. In het gangbare denken over onderwijs wordt leren een individueel construeren en reconstrueren van innerlijke werelden, dat slechts in beperkte mate van buitenaf gestuurd kan worden. De verantwoordelijkheid voor het leren ligt bijgevolg bij de lerende zelf ... Hierbij sluit een opvatting van onderwijzen aan waarin onderwijs niet meer gericht is op het overdragen van kennis, maar op het aanbieden van stimulerende en faciliterende leeromgevingen. Uitgangspunt zijn de individuele leerbehoeften en het individuele leerpotentieel die zeer verschillend kunnen zijn. Er moeten daarom leeromgevingen worden gebouwd waardoorheen de lerende zelf zijn weg kan afleggen"*.

Het concept van de 'zelfontplooiing' en 'zelfsturing' is o.i. verre van progressief en emancipatorisch; het is typisch voor de (Amerikaanse) burgerlijke ideologie van 'het eigendomsrecht'. Denk maar aan het woordgebruik in het discours over zelfsturing en adaptief onderwijs: zelfsturing, zelfstudie, zelfevaluatie, leerlingen die hun eigen leerplannen mogen uitstippen, enz. Een eenzijdige beklemtoning van de zelfontplooiing, de zelfsturing gaat altijd ten koste van anderen. Dat is het *struggle-for-life* principe. In zo'n visie is er geen plaats voor solidariteit en samen optrekken. De Vlaamse onderzoeker W. Van den Broeck, momenteel verbonden aan de Rijksuniversiteit Leiden (Nederland), formuleert het zo: *Indien de natuurlijke individuele ontwikkeling tot norm wordt verheven, waarom zou men zich dan nog zorgen hoeven te maken voor het achterblijven van de zwakkeren. Zorg dragen voor zwakkeren is een ty-*

pisch menselijke bekommernis (gecit. in Van Biervliet, 2004, 9).

Het JKS-project ziet het leren meer als een groepsgebeuren, waarbij alle kinderen in een veilig klimaat samen optrekken, samen leren en een gevoel van solidariteit ontwikkelen.

Wij kiezen voor voldoende directe, klassikaal-interactieve instructie mét verlengde instructie voor de zorgleerlingen én waarover het onderzoek duidelijk stelt dat alle leerlingen – in het bijzonder de zorgleerlingen – op alle vlakken (cognitief én affectief) beter presteren. Het JKS biedt tegelijk veel ruimte voor bijvoorbeeld zelfstandige leeractiviteiten; ook al in de lagere school van de jaren vijftig moesten we vaak zelfstandig werken. De Nederlandse psycholoog *M. De Winter* maakt in dat verband een interessante vergelijking met het onderwijs in China dat zeer klassikaal is. Na een bezoek aan scholen aldaar schrijft hij het volgende: *“Dan stralen die gezichten. Maar als er even geen groepsactiviteiten zijn, wordt elk kind achter een tafel met blokken gezet en dan zijn het net zombies. Armen langs hun lichaam, turen ze naar de blokjes, geen idee wat ze ermee aan moeten. Er is op dat moment ook helemaal geen aandacht voor hen. Die begint pas weer als ze hun plaats in de groep innemen”* (NRC Handelsblad 8/5/1999). Uiteindelijk meent *De Winter* dat, zoals in China het individuele kind veronachtzaamd wordt, dit zo ook in de Westerse wereld met het 'collectieve' kind gebeurt; er is bij ons te weinig aandacht voor het collectieve kind.

Leren is zowel een individueel als een sociaal proces – men leert in klasverband. Het gevaar van een bepaalde visie op zelfsturing en zelfontplooiing, is dat men uiteindelijk evolueert naar een samenleving als een som van ikken: een egocentrische samenleving. We verwijzen in dit verband ook naar de bijdragen van *Hedwig Aerts* en *Raf Debaene* in dit themanummer.

5.3 Onderwijs-op-maat: praktijkvreemde 'bureau-analyse'

Bepaalde academici en beleidsmakers zijn nogal vlug geneigd om mooie ideeën – fabeltjes – omtrent 'onderwijs op maat van elk kind' te verspreiden. Het klinkt op een eerste gezicht logisch en verantwoord dat het onderwijs aan de individuele behoeften en vermogens van elk kind apart tegemoet moet komen. Onderwijs-op-maat lijkt nog makkelijker als elk kind zelf mag bepalen wat het leert en op zijn eigen tempo leert.

De werkelijkheid is echter veel complexer en moeilijker. In haar proefschriftonderzoek vergeleek *Jacqueline Bulterman-Bos* de mooi klinkende differentiatietheorie over het omgaan met niveauverschillen tussen leerlingen met de praktijk en de opvattingen van de leerlingen (*Bulterman-Bos*, 2004). Zij stelde een diepe kloof vast tussen de visie van veel theoretici en deze van de praktijkmensen (zie verslag in vorige *Onderwijskrant*). Zij toonde aan dat de sterk individu-gerichte aanpak van het leerproces niet haalbaar en betaalbaar was en dat de leerkrachten opteeden voor de combinatie tussen klassikale aanpak en aandacht voor individuele leerlingen. Ook leerlingen stellen het niet op prijs als ze voortdurend een aparte behandeling krijgen.

Onderwijskundigen moeten volgens de onderzoeker achter hun bureau vandaan en ervaring opdoen in de klas, zodat de onderwijstheorie die ze ontwikkelen beter aansluit bij de praktijk.

Zo moet een leerkracht rekening houden met heel wat randvoorwaarden zoals het aantal leerlingen en de beschikbare middelen. Een leraar die in een klas van 25 leerlingen individueel onderricht wil geven kan wekelijks maar een half uur echte instructie per kind geven; een leraar die radicaal werkt met drie of vier niveaugroepen kan aan elk van hen maar enkele minuten les en begeleiding geven per les, enz. Mogen we de andere kinderen tijdens de resterende tijd dan maar gewoon zelfstandig laten werken? De leerlingen die daarvan als eerste de dupe zijn, zijn volgens de meeste studies precies de leerzwakke kinderen. Uit de geciteerde onderzoeken (zie afzonderlijke bijdrage) blijkt dat zwakkere kinderen het meest profijt halen uit een klassikale directe instructieaanpak, gecombineerd met vormen van verlengde instructie e.d. Binnen een globaal klassikale aanpak zijn blijkbaar mechanismen aan het werk die ervoor zorgen dat het onderwijs effectiever wordt en die tegelijk meer instructie en begeleiding voor probleemleerlingen mogelijk maken.

Merkwaardig genoeg negeren veel academici ook de onderzoeksgegevens. *Harvard*-professor *J. Chall* stelde zich ooit de vraag: *Why, one might reasonable ask, do we not accept the research findings and base our instruction on it?* (*Chall*, 2000, 65). In een afzonderlijk hoofdstuk beschrijven we onderzoek omtrent deze materie. We merken dus dat veel academici en beleidsmakers die het liefst zo vlug mogelijk van het jaarklassensysteem af willen – het onderzoek en de mening van de praktijkmensen negeren.

5.4 Homogeen of heterogeen groeperen

Een kenmerk van het jaarklassensysteem (naast de 'klas') is dat kinderen per leeftijd gegroepeerd worden. Kinderen van hetzelfde geboortjaar komen dus in dezelfde klas terecht. Sommigen vragen zich af of het niet beter is om de kinderen naar aanleg te groeperen. Meestal gebeurt dit via de zogenaamde *niveaugroepen*. Soms worden die binnen de klas gevormd, maar veelal ook klassenoverschrijdend. In het hervormingsplan van minister De Croo van 1975 stond het niveauonderwijs en het met verschillende snelheid doorlopen van het kleuter- en het lager onderwijs centraal.

Ook binnen het VLO-project stond de idee van differentiatie via niveaugroepen – al dan niet klasoverschrijdend – centraal, maar in de praktijk liep het een mindere vaart. Het meest verspreide voorbeeld van niveauonderwijs is dat van het (technisch) niveaulezen. Leerlingen met eenzelfde AVI-niveau (d.i. het leesniveau dat via de zgn. AVI-kaarten wordt bepaald, gaande van 1 tot en met 9) worden dan in groepjes verdeeld en door een leraar, leesmoeder of -vader en andere vrijwilligers begeleid.

Al een aantal jaren geleden werd duidelijk dat het in sterke mate groeperen van kinderen met eenzelfde niveau in het basisonderwijs niet de gewenste resultaten oplevert – zelfs niet voor technisch lezen. Het homogeen groeperen is vooral ten nadele van laag presterende leerlingen (Lou e.a., 1996, 423-459). Uit onderzoek blijkt ook dat de kloof tussen de zwakste lezers en de kinderen met een behoorlijke leesvaardigheid als gevolg van het homogeen groeperen alsmear groter wordt. Dat verschijnsel wordt met de term 'Mattheüs-effect' aangeduid (Gamoran gecit. in Vernooy, 2001).

Bovendien worden de zelfwaarde en het zelfvertrouwen van de kinderen door verwijzing naar een lagere niveaugroep ernstig aangetast. Iedereen weet op den duur wie goed en wie slecht is (Fountas & Pinnell, 1996). Aan groepen met een laag niveau worden na een tijdje ook te lage verwachtingen gesteld (Ledoux & Overmaat, 2002), het Pygmalion-effect: het beeld dat de leraar van een zwakke leerling heeft, komt ook tot leven en wordt uiteindelijk bewaarheid (Rosenthal e.a., 1969). Eigenlijk gaat men via deze niveaugroepen in sterke mate 'sociaal homogeniseren', jonge kinderen uit dezelfde socio-economische milieus zitten dan al vanaf de basisschool doorgaans samen in dezelfde 'sociale' groep. Ook dit blijkt niet wenselijk.

Basisschoolleerlingen bleken beter te profiteren van een klas- of leergroep met een hoog niveau dan van een klas of subgroep met een laag niveau (zie onderzoeken van Allington en Terwel, gecit. in Vernooy, 2001). In die zin is het ook beter om bij het vormen van klassenoverschrijdende groepen met een heterogene samenstelling te werken. Het werken met 'kleinere leesgroepen' heeft vooral het voordeel dat men met behulp van de vrijwillige medewerking van derden heel kleine groepjes kan vormen waardoor er voor elk kind meer leesgelegenheden ontstaan. Dankzij de heterogene samenstelling zullen leeszwakke kinderen ook eens een goed voorbeeld horen, en leren sterke lezers omgaan met kinderen met een zwakkere leesvaardigheid (attitudevorming!). Er moet ook afgesproken worden wie de extra-leeshulp geeft. De begeleider maar ook een betere lezer kan daarvoor in aanmerking komen (Billiaert, 1996).

Een JKS met voldoende klassikale instructie in heterogene klasgroepen lijkt ons nog steeds de beste optie voor het basisonderwijs. Het JKS biedt tegelijk heel wat ruimte voor zinvolle differentiatie, tijdens en buiten de klassikale momenten.

5.5 Vluggere leerlingen & curriculumdifferentiatie

Komen de vluggere leerlingen en de hoogbegaafde kinderen, onvoldoende aan hun trekken in een heterogeen samengestelde klas? In de basisschool 'het Kofschip' in Edegem werd geëxperimenteerd met apartje klasjes voor hoogbegaafden. Men heeft het experiment echter stopgezet. In de krant *De Morgen* van 29 mei 2004 lezen we enkele reacties zoals: *"Ik kan niet meer met de gewone kinderen spelen"*, *"De kloof wordt te groot"*, of *"Onze kinderen komen terecht in een maatschappij waarin ze tussen iedereen moeten functioneren"*.

Naar het einde van het basisonderwijs wordt de kloof tussen de sterkere en de zwakkere leerlingen groter. Zo wordt er in aantal zesde leerjaren wel eens voor het vak wiskunde met twee niveaugroepen gewerkt. Ook in het geval van een beperkt werken met niveau-onderwijs zal men nog altijd de nadelen en de voordelen moeten afwegen. De toekomst zal nog moeten uitwijzen welke vormen van curriculumdifferentiatie wenselijk zijn en in welke mate.

5.6 Gecompliceerde takensystemen en LVS

De kracht van het klassikaal systeem ligt o.i. ook in het feit dat het hier gaat om een duidelijke, maar tegelijk relatief eenvoudige, organisatie van het leerbeuren. Het Engelse basisonderwijs was gekend

voor zijn sterke individualisatie via het werken met persoonlijke taken en opdrachten. Hiervoor werden excessief ingewikkelde organisatiesystemen ontwikkeld, waarbij vooral de aandacht naar de vormkenmerken ging. Leraren staken veel energie in het ontwikkelen van hele takensystemen en hielden zich vooral bezig met het controleren van die taken. Zodoende verdween de aandacht voor de inhoud, werd het zicht op de leerprocessen belemmerd, en heeft Engeland dat moeten betalen met slechtere leerresultaten. Sinds 1990 stellen we er nu een 'return to whole-class-teaching' vast. "*Het is toch idiotoot dat wij een onderwijsvorm nastreven waar men in Engeland juist vanaf wil?*", aldus prof. A. Treffers (in Schoor, 1997, 6).

De complexe organisatie binnen een onderwijsmodel van zelfstandig leren, doet ons soms denken aan een lopende fabrieksband. Kinderen komen aan op school, voor rekenen moeten ze naar die niveau-groep, voor lezen naar een andere groep enz. Als de school voor meer zelfwerkzaamheid kiest en bijvoorbeeld elke leerling op eigen tempo wil laten werken, dan moet een heel takensysteem met opdracht-, zelfcorrectie- en volgkaarten worden ontwikkeld enz. We hebben ook tal van vragen bij het werken met heel complexe leerlingvolgsystemen. Wellicht heeft ook de computer deze beheersingsdrang vergroot.

5.7 Zinvol zittenblijven

Het zittenblijven wordt door theoretici veelal toegeschreven aan het jaarklassensysteem. Over deze problematiek en over de vele kwakfels omtrent het aantal zittenblijvers is in de *Onderwijskrant* al regelmatig door Raf Feys gepubliceerd. In het rapport '*Het educatief bestel in België*' lazen we dat het aantal zittenblijvers in het eerste jaar secundair onderwijs 9 à 10 % bedroeg, in werkelijkheid was het 3,3 %. Uit de recente PISA-studies bleek overigens dat de Vlaamse 15-jarigen het minst leerachterstand opliepen, nog 72 à 74 % zit dan nog op leeftijd. In het kader van de vergelijkende Unesco-studies deelden de meeste landen het aantal leervertraagden op het einde van de basisschool door het aantal leerlingen, maar België deed dit niet en behaalde aldus een 'hoge' score. In Nederland spreekt men liever niet over 'zittenblijven' maar eufemistisch over 'studieverlenging'. Men heeft het zelfs over 'kleutergroepverlenging' wat neerkomt op iets langer in de kleuterschool blijven.

Het probleem van het zittenblijven oplossen via het invoeren van sterk gedifferentieerde niveaugroepen, zelfstandig leren via individueel tempo e.d. lijkt ons geen goede optie. In dit verband formuleerden we al

een reeks nadelen verbonden met deze alternatieven. Het bieden van betere onderwijskansen hangt vooral samen met de kwaliteit van het onderwijs en van een preventieve aanpak; maar ook zittenblijven kan zinvol zijn. Uit een onderzoek van M. Klein en A.S. Beishuizen blijkt dat de didactische aanpak vrij bepalend is voor het al of niet uitvallen van leerlingen (gecit. in Treffers, 1997, 7). Via een goede didactiek, bijvoorbeeld volgens het directe instructiemodel, halen ook zwakke leerlingen relatief goede scores en kan men aan preventieve zorgverbreding doen. We verwijzen hier ook naar de Engelse resultaten van de implementatie van de Literacy resp. Numeracy Hour (zie bijdrage verderop over studies i.v.m. JSK).

Dat er niveauschillen zijn binnen een klas basisonderwijs, is al bij al niet zo erg. De verschillen mogen wel niet té groot worden, ook de zwakkeren moeten nog profijt kunnen halen uit de groepsinstructie e.d. Pas als de leerlingen een te grote achterstand oplopen kan zittenblijven zinvol zijn; in de eerste graad van het lager onderwijs blijkt dit bijvoorbeeld heel zinvol te zijn. De meeste basisschoolleraars vinden zittenblijven nog altijd een goede oplossing voor een aantal leerlingen (zie Klasse nr. 136). Bovendien blijkt uit het Loso-onderzoek dat het zittenblijven ook voor veel leerlingen in het secundair onderwijs vooral positieve en weinig negatieve gevolgen heeft. Het zittenblijven laat veelal toe de opgelopen achterstand in te halen en in heel wat gevallen staat men op het einde van het secundair onderwijs – weliswaar met één jaar vertraging – even ver als de normaalvoorderenden (het jaar voordien) (Van Damme e.a., 2001).

6 Besluit

De invoering van het klassikaal systeem stond destijds in functie van de algemene volksverheffing. De ontvoogding via cultuuroverdracht – die o.m. door Comenius werd bepleit – leidde/leidt ook daadwerkelijk tot het bieden van meer kansen binnen onderwijs en maatschappij. Het JKS blijft o.i. de belangrijkste hefboom bij het verder streven naar ontvoogding en meer toereikende onderwijskansen.

Uit deze bijdrage blijkt dat we pleitbezorgers blijven van het behoud en verder optimaliseren van de jaar-klas, activerende instructie enz. We doen dat ook vanuit ons streven naar zorgverbreding en naar een effectieve achterstandsdidactiek. Ook uit onze vakdidactische publicaties blijkt de waarde die we hechten aan collectieve en activerende instructie.

Referenties: zie p. 34-35

Marokkaans klassikaal onderwijs & heimwee naar het 'klassieke leren'

Pieter Van Biervliet

In het Nederlandse dagblad Trouw van 6 december 2003 lazen we een lezersbrief van een collega van de normaal-school (pabo) van de Saxion Hogeschool IJsseland. Ronald Naar doceert er cultuur en maatschappij. Nadat hij met een groep studenten in Marokko een lerarenopleiding, enkele scholen voor basis- en voortgezet onderwijs en een universiteit had bezocht, vergeleek hij in de lezersbrief het Nederlandse onderwijs met dat van Marokko. We lezen:

“Het onderwijs in Marokko is geschoeid op de klassieke leest. In Nederland roept het inmiddels suspecte klassieke onderwijs het beeld op van 'leraar aan het woord, leerlingen luisteren'. Goed onderwijs hoort 'op maat' te zijn: onderwijs dat zich aanpast aan de leerbehoeften en leervermogens van leerlingen (adaptief onderwijs). Bovendien hoort de basisschool een belangrijke rol te vervullen in de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen; aan het kunnen uiten van een eigen mening wordt veel waarde gehecht door vele moderne Nederlandse leraren. In mijn werk als pabo-docent begeleid ik stagiaires en zodoende bezoek ik hun lessen. In het algemeen doen zij erg hun best om volgens de moderne onderwijsidealen te werk te gaan. Zo was ik afgelopen week getuige van een kringgesprek waarin leerlingen elkaar complimenten gaven, een les waarin leerlingen driekwartier lang hun meningen gaven over 'schelden op de scheidsrechter' en een les waarin kinderen van 10 jaar een halfuur lang meningen over discriminatie uitwisselden. Vaak konden leerlingen zich maar moeilijk concentreren. Eén keer kwam het voor dat een stagiair haar werk niet kon doen omdat leerlingen, voorzien van één of ander klinisch klinkend etiket, niet in staat waren zich te gedragen.

Sinds mijn bezoek aan Marokko bezorgen zulke klassenbezoekjes me een pijnlijk gevoel: een verlangen naar het hoge tempo, de vele vingers die omhoog gaan, de gretigheid waarmee de kinderen willen leren, het ontbreken van vrijblijvend geleuter met kinderen, trotse kindergezichten na het uitspreken van een moeilijke zin, de status van het leraarsvak. Heimwee naar leraren die leraren (willen) zijn en leerlingen die leerlingen (willen) zijn. In Nederland spreken we leerlingen en als commenten, een les moet leuk zijn en de leermiddelen moeten aantrekkelijk zijn. In het verlengde van consumen-tisme liggen verwendheid en slapete. De rijkdom aan leermiddelen biedt geen oplossing voor dit mentaliteitsprobleem. Dit kunnen we van het Marokkaanse onderwijs leren: het zijn de mensen die het onderwijs maken, leraren én leerlingen.”

Tot zover de lezersbrief.

In de lezersbrief (h)erkennen wij de weemoed en de heimwee van onze Nederlandse collega. Geregeld bezoeken Nederlandse studenten onze Torhoutse lerarenopleiding en oefenschool. Vaak horen we van docenten (en studenten) achteraf dezelfde heimwee-commentaar als van Ronald Naar. Ook een Franse Erasmusstudente die onlangs in een van onze lagere scholen observeerde, vertelde achteraf verrast te zijn door de 'gretigheid' waarmee onze kinderen willen leren.

In het Marokkaanse en Vlaamse onderwijs is natuurlijk niet alles rozengeur en maneschijn. Bij collega Naar riep de confrontatie met het Marokkaanse onderwijs de vermelde bedenkingen op. Analoge reflecties borrelen de laatste tijd ook bij ons op als we op stagebezoek zijn. Geregeld zeggen we dan aan bepaalde stagiairs: zorg voor een hoger tempo, zorg dat iedereen aandachtig is, zorg dat de kinderen trots zijn dat ze iets hebben geleerd, zorg voor uitdagende opdrachten, zorg er ook voor dat je leraar wilt zijn (en niet de scoutsleider van het weekend)... We gebruiken telkens het werkwoord 'zorg'. Toeval- lig of niet, maar precies daar begint de zorg voor alle leerlingen: goed lesgeven. En dat wordt in de hele recente zorghype nogal sterk uit het oog verloren. Vooral ook in beleidskringen heeft men het minder over goed lesgeven maar des te meer over de organisatie van de zorg, gaande van het doorbreken van het jaarklassensysteem tot het onderwijs-op-maat van elk kind. In dat verband worden onophoudelijk ideeën ontwikkeld en experimenten ('proeftuinen') opgezet en gesubsidieerd. Meestal zonder de effectiviteit ervan te toetsen (dus zonder na te gaan of alle leerlingen er wel van profiteren) en zonder na te gaan welke consequenties die organisatorische maatregelen kunnen hebben voor het 'goed lesgeven'. Beleidsmensen vertellen voortdurend dat in adaptief onderwijs de klassieke instructie moet worden teruggedrongen en dat de leerlingen veel meer individueel gecoacht moeten worden (zie o.a. verschillende VLOR-adviezen van de voorbije jaren). Uit allerlei onderzoek blijkt echter dat de leereffecten van sterk geïndividualiseerd onderwijs bijzonder mager zijn (o.a. Slavin, 1997). Een reden daarvoor is bijvoorbeeld dat leraren die voor individuele instructie kiezen, veel minder of zelfs niet meer voorbereiden waardoor de kwaliteit van deze instructie zeer bedenkelijk wordt (Galton & Williamson, 1992).

Klassikaal systeem en kennisoverdracht: evidente copernicaanse hervorming die lang op zich liet wachten

Raf Feys en Pieter Van Biervliet

1 Een lange weg

G. Genovesi, Italiaans professor historische pedagogiek, vindt het belangrijk na te gaan 'welke externe factoren hebben bijgedragen tot het lange tijd uitstellen van de daadwerkelijke invoering van het jaarclassensysteem (JKS), niettegenstaande vele belangrijke theoretici zoals Comenius, gewezen hadden op de evidente didactische belangrijkheid' (Genovesi, 1987).

Wie zijn de grondleggers van het klassikaal systeem en wanneer werd het ingevoerd? Het antwoord hierop is niet eenvoudig. Er zijn meerdere vaders van de klassikale instructie en van het werken met jaarclassen. Tot de grote pleitbezorgers behoren ongetwijfeld Comenius (1592-1670), Pierre Fourier (1565-1640), Jean-Baptiste de La Salle (1651-1719) en J.I. Felbiger (1724-1778). Maar er is vaak een grote afstand tussen de pleidooien voor het JKS uit de 17^{de} eeuw en de daadwerkelijke en grootschalige invoering ervan. Jean-Baptiste de La Salle is bij het begin van de 18^{de} eeuw ongetwijfeld een belangrijk promotor geweest. Deze stichter van de broeders van de christelijke scholen ijverde, vanuit zijn aandacht voor de armen, voor kosteloos elementair onderwijs en bepleitte de groepering van leerlingen in diverse klassen. Als architect van de onderwijsorganisatie met het klassikale systeem wordt ook vaak J.I. Felbiger aangewezen tijdens de Oostenrijkse periode (circa 1773).

Ook in Nederland treffen we op het eind van de 18^{de} eeuw veel pleitbezorgers van het JKS aan. Het klassikaal onderwijs werd er bij wet in 1806 algemeen ingevoerd (Stilma, 1995, 85), wat nog niet betekende dat er 1 leerkracht per jaarklas voorhanden was. In Vlaanderen kwam de (eerste) invoering van de jaarklas iets later, op het moment dat we bij de Nederlanden werden ingelijfd.

Er was ook een groot tijdsverschil tussen de invoering van het JKS in de elitaire Latijnse (secundaire) scholen en anderzijds in de scholen voor het gewone volk. Zo is bekend dat er al in de 17^{de} eeuw – en zelfs in de 15^{de} – werd gewerkt met klassikale instructie en met een soort jaarclassensysteem – in

de grotere Latijnse scholen en o.m. bij de Jezuïeten. Door het elitair karakter van die scholen kon men het aantal leerlingen per leerkracht beperken en was er meer groepsinstructie mogelijk. Het fenomeen van *collectieve instructie aan een groep leerlingen* is nog veel ouder. Waarom zou men een aantal malen dezelfde uitleg geven aan individuele leerlingen, als het evengoed aan alle leerlingen tegelijk kan en als men daardoor ook meer interactie tussen de leerlingen kan uitlokken.

Zolang er veel te weinig geïnvesteerd werd in het onderwijs voor de 'gewone' leerlingen, waren een indeling in klassen en klassikale groepsinstructie een onmogelijke zaak. Er verliep dan ook heel wat tijd tussen het invoeren van de eerste vormen van klassikaal onderwijs en de meer volwaardige uitvoering van de JKS-idealën. Pas op het einde van de 19^{de} eeuw kwam er in ons land meer ruimte voor de invoering van de jaarklas-idealën en van de klassikale instructie. De invoering van het jaarclassensysteem in het volksonderwijs heeft alles te maken met de externe democratisering van het onderwijs.

Het klassikaal onderwijs en de jaarklas zijn dus *niet* middeleeuws, het klassikaal model werd slechts ten volle mogelijk op het moment waarop de overheid bereid gevonden werd om veel meer centen te besteden aan de uitbouw van het volksonderwijs. Toen er op het einde van de 18^{de} eeuw en bij het begin van de 19^{de} in Nederland en België meer geijverd werd voor de uitbouw van het volksonderwijs, ging dit gepaard met acties voor de invoering van het JKS.

2 Comenius (1592-1670): volksverheffing

De pedagoog Comenius (1592-1670) wordt vaak beschouwd als 'vader' van de gedachten die aan de grondslag liggen van het klassikaal systeem. Het zal echter nog een tijd duren vooraleer ze op grotere schaal tot uitvoering gebracht (kunnen) worden. In zijn boek '*Didacta Magna*' van 1657 worden de contouren van het klassikaal systeem duidelijk geschetst.

Comenius betoogt o.a. dat alle kinderen, ongeacht geslacht, rijkdom of begaafdheid, naar dezelfde

school moeten worden gestuurd en hij argumenteert dat dit ook overeenkomt met de wil van God. In die tijd was dit een vrij progressief standpunt dat kritiek inhield op het feit dat het onderwijs vooral voorbehouden was voor de elite en dat kinderen van het gewone volk geen degelijk (of zelfs geen) onderwijs kregen. Comenius kan dus beschouwd worden als een voorstander van 'gelijke onderwijskansen': volksverheffing via cultuuroverdracht stond centraal. En toen al proclameerde Comenius dus dat het werken met heterogene klassen in het basisonderwijs de voorkeur verdiende (Comenius, vertaling, 1892).

Comenius opteerde voor klassikale instructie aan de *heterogene* klasgroep en voor de concrete schoolorganisatie dacht hij ook in termen van 'jaarklassen'. De lagere school moest in 6 klassen ingedeeld worden, het liefst in afgescheiden ruimtes zodat de verschillende klassen elkaar niet zouden hinderen. Ook voor het gymnasium voorzag hij 6 leerjaren. Deze ideeën waren overigens niet nieuw. Ideaal voor Comenius was een zesklassige school met zes leerkrachten, maar bij gebrek aan leerkrachten zouden deze voor meer klassen binnen 1 klaslokaal verantwoordelijk kunnen zijn.

Didactisch vond Comenius de instructie aan een klas leerlingen tegelijk en de koppeling van de leerinhoud aan jaarklassen een vanzelfsprekendheid. Zijn belangrijkste didactische principes luiden:

- klassikale instructie en de hele klas die met dezelfde taak bezig is: de leerinhoud moet duidelijk en ordelijk worden aangebracht en toegelicht, wat alleen 'klassikaal' kan;
- slechts één onderwijzer per klas;
- slechts één boek voor een leervak tot leidraad nemen;
- slechts één methode voor het onderwijs in alle talen, één methode voor het onderwijs in alle wetenschappen, één methode voor het onderwijs in alle kunsten;
- dat alles van de grond af behandeld worde, kort en pittig, opdat het verstand als met een sleutel ontsloten worde, en het de zaak als vanzelf ziet ontvouwd;
- alles in geregelde opklimming aanbieden (cumulatieve opbouw), zodat het geleerde van heden dat van gister bevestigt en dat van morgen voorbereidt;
- alles wat onderling verbonden is, moet samen onderwezen worden;
- alles wat nutteloos is, moet verwijderd worden;
- leren is veel meer dan louter geheugenwerk en blind inprenten.

Bij klassikale instructie richt men zich volgens Comenius op de middelmaat (= de meerderheid der leerlingen), maar dit biedt volgens hem veel voordelen. In een heterogene klas zullen de zwakkere leerlingen profiteren van de aanwezigheid en invloed van de sterkere en men voorkomt tegelijk dat de sterkste al van in de basisschool te sterk voorop lopen en losgeraken van het klasverband.

Comenius pleitte verder voor voldoende plichtsbewustzijn, tucht en discipline op school. Een onderwijzer moet zelf een voorbeeld zijn voor de leerlingen. Hij moet door strengheid de leerlingen stimuleren tot deemoed en gehoorzaamheid en anderzijds door zijn eigen vriendelijkheid liefde en blijde opgewektheid uitlokken. De leerkracht moet er bij berispingen voor zorgen de leerling niet te vernederen. Soms wordt beweerd dat het klassikaal systeem vooral ingevoerd werd om de leerlingen te disciplineren en te onderwerpen aan het gezag. Bij Comenius stonden echter vooral emancipatorische doelstellingen, volksverheffing en democratisering (= GOK) voorop. Comenius besteedde overigens ook aandacht aan het scheppen van een 'goed' klasklimaat.

3 Pierre Fourier (1565-1640)

De oudste bronnen over klassikale instructie in het basisonderwijs waarover we beschikken, gaan terug tot een zekere *Pierre Fourier*, een Franse priester uit de Vogezen die van 1565 tot 1640 leefde (Tihon, 2002; Lawson, 1969). Tijdens de zomervakantie 2004 reden we in de Vogezen toevallig door het dorp Mattaincourt waar Fourier tientallen jaren priester is geweest en een armenschool oprichtte. Tijdens het bezoek aan het plaatselijke museum werd ons duidelijk dat deze Fourier wellicht de eerste pleitbezorger van het 'klassikale onderwijs' zou kunnen zijn. Meestal wordt Jean-Baptiste de La Salle (1651-1719) beschouwd als de grote grondlegger van het klassikale onderwijs (zie o.a. Van Tichelen, 1942). Maar eigenlijk had Pierre Fourier dat systeem al bijna één eeuw vroeger ontwikkeld (Tihon, 2002, 252). Fourier stelde: '*Toutes les écolières d'une même maîtresse auront chacune un même livre, en leur particulier, pour y apprendre et lire, toutes ensemble, une même leçon.*' Het is een stelling die vrij goed overeenkomt met deze die Comenius wat later – in 1657 – formuleerde.

Fourier ontwikkelde ook een handig hulpmiddel bij dat soort onderwijs: het schoolbord. Het was wel zo dat de leerlingen niet per leeftijd maar volgens aanleg werden gegroepeerd. Fourier werkte zodoende met een soort *niveaunklassen* (Tihon, 2002, 158).

Pierre Fourier had net als Comenius vooral emancipatorische bedoelingen. Er waren in die tijd heel veel arme kinderen die niet naar school gingen en er waren weinig competente leraren. Fourier groepeerde die kinderen in klassen en leidde zelf leraren op die dan klassikale instructie gaven waardoor alle kinderen gelijktijdig onderwijs konden volgen. Hij slaagde er in om met zo weinig mogelijk middelen (en leraren) arme kinderen toch (en kosteloos!) toegang tot goed onderwijs te verschaffen (Tihon, 2002).

Er waren ook pedagogische argumenten. Fourier vond – net als Comenius – het klassikale lesgeven efficiënter en effectiever dan het individuele leren in de meeste scholen van toen. Vooral de vraagantwoord gesprekken stimuleerden volgens hem de kinderen om actief mee te denken en aan de gesprekken deel te nemen (Lawson, 1969, 78). Via interactieve instructie wilde Fourier de leerlingen activeren.

Het klassikale onderwijs nodigde verder ook uit tot een meer systematische behandeling van de leerstof waardoor de instructie veel efficiënter werd. Fourier nodigde zijn leraren uit om daarover met elkaar van gedachten te wisselen. In die context bedacht hij trouwens het woord 'communauté éducative' (leergemeenschap). Oorspronkelijk bedoelde hij daarmee het proces van leren onder de leraren: "*La bonne entente entre les enseignantes s'alimente par le partage des expériences pédagogiques, chacune s'enrichissant des réussites de ses collègues*" (Tihon, 2002, 142). Driehonderdvijftig jaar later werd de term in de jaren 1960 opnieuw gebruikt in ministeriële omzendbrieven van het Franse departement Onderwijs. Sindsdien maken evenwel ook leerlingen, ouders, en zelfs het niet-onderwijzend personeel deel uit van deze leergemeenschap (Tihon, 2002, 140).

Na lezing van allerlei biografieën over Fourier wordt duidelijk dat hij hoofdzakelijk gedreven werd door emancipatorische en pedagogische overwegingen. Men kan dus moeilijk stellen dat Fourier vooral de bedoeling had kinderen beter te 'disciplineren', te onderwerpen aan het gezag. Vermoedelijk vond Fourier – net als Comenius – het ordelijk verloop in klas ook wel belangrijk. Fourier was een priester en wilde via degelijk onderwijs ook wel zieltjes winnen, maar vooral goed onderwijs aan arme kinderen stond bij hem centraal.

4 Lancaster-leerwijze: mutueel onderwijs omstreeks 1795

Er werden destijds allerlei oplossingen gezocht om bepaalde vormen van groepsgewijze instructie te organiseren. Naast klassikale instructie door de meester – die nogal duur uitviel – was er ook de zgn. Lancaster-werkwijze met groepsonderwijs geleid door een leerling-monitor. De scholen die sedert 1795 de zogenaamde 'Lancaster-leerwijze' – groepsinstructie door leerlingen-monitoren – toepasten, hadden – net zoals de scholen met klassikale instructie – overwegend emancipatorische bedoelingen.

Het idee van 'mutueel onderwijs' kwam van de Britse koloniaal *Andrew Bell* (1753-1832). Hij kopieerde het zgn. monitorenstelsel voor zijn eigen wezente-huis van het Indische onderwijssysteem waarbij honderden kinderen in één grote ruimte samen zaten. De Brahman (van de onderwijzende priesterkaste van de Hindoes) was de meester en liet zich bijstaan door de oudere kinderen. Zo werkte ook Bell met zeer grote groepen kinderen en liet ze in groepen van tien onderverdelen, met telkens één ouder kind of monitor aan het hoofd. Alleen deze monitoren werden door de meester onderwezen (D'Espallier, 1951, dl 1, 237). Via *groepsgewijze instructie* brachten zij dan op hun beurt de leerstof aan hun medeleerlingen over. Dat gebeurde in 'halve cirkels' aan schoolborden die aan de zijmuren van het lokaal hingen (Sluys, 1912, 290). De onderwijzer en Quaker Joseph Lancaster (1778-1838) richtte in dezelfde periode als Bell een school op in de zeer arme Londense Southwark-wijk (D'Espallier, 1951, dl 1, 237). Zijn school kende zo'n succes dat hij een beroep moest doen op oudere leerlingen, die dan als monitoren fungeerden. Ook in Vlaanderen werd de Lancaster-leerwijze in de eerste decennia van de 19^{de} eeuw her en der toegepast.

Bell en Lancaster ontwikkelden dus los van elkaar een gelijkaardig systeem van 'mutueel' (wederzijds) onderwijs waarbij een beroep gedaan wordt op monitoren. Beiden – en vooral Lancaster – hadden daarbij vooral emancipatorische doelstellingen voor ogen, het onderwijzen van arme kinderen. Het mutuele onderwijs werd door de hogere Britse kringen tegelijk gezien als een middel om de lagere klassen te disciplineren, dus op te voeden tot gehoorzame burgers (eigenlijk: fabrieksarbeiders). Bovendien was de Lancaster-leerwijze voor de overheid een goedkope manier om onderwijs te bieden. Sommigen vergeleken achteraf de Lancaster-leerwijze – terecht met een goedkope machinerie

(Van Tichelen, 1942, 51 e.v.). Uiteindelijk werkte het systeem toch niet zoals men had verwacht. Er waren enorm veel tuchtproblemen en het vormend onderwijs was ondermaats omdat de meeste monitoren onbekwaam waren (D'Espallier, 1951, dl 1, 238).

5 De Nederlandse wet van 1806

Vooraf vanaf 1780 werd het JKS in Nederland als een revolutionaire en emancipatorische vernieuwing gepropageerd, vooral in kringen van 'Tot Nut van 't Algemeen' en van de beleidsmensen. In de pleidooien voor de invoering van het JKS werd telkens verwezen naar het lamentabele volksonderwijs dat drastisch verbeterd moest worden. Men wou de leraar geheel anders laten functioneren in vergelijking met *'de aartsvaderlijke methode van individueel onderricht, met voor de klasse den éénen meester, wier kind om beurt zijn les kwam opdreunen en zijn schriftelijk werk voorleggen'* (Van Tichelen, 1942, 68). Men wilde de leraar vooral systematischer de leerstof laten behandelen. In de praktijk betekende het dat de leraar veelal les gaf aan één leeftijdsgroep tegelijk en de andere twee leeftijdsgroepen stil werk gaf.

Door de invoering van meer instructie kregen we ook meer effectieve methodieken voor de verschillende vakken. Zo werd bij het leren lezen de methode veel efficiënter: van de spelmethode werd op de klankmethode overgestapt (bij het lezen van bijvoorbeeld <zit> werden de klanken niet meer alfabetisch gespeld waardoor kinderen verkeerdelijk /zet-iethee/ lazen, maar werden de letters met hun natuurlijke klank benoemd: /z-i-t/) (Van der Schoot, 1995, 4). Bij het lezen werden ook klassikale middelen gebruikt: de leestafels van Prinsen, de lettermachine van Delabarre... Uiteindelijk bleek dat de kinderen dankzij deze nieuwe aanpak veel beter leerden lezen. *Pieter Johan Prinsen*, de befaamde directeur van de eerste Nederlandse normaalschool (Haarlem, 1815) speelde een belangrijke rol in de uitwerking van de JKS-principes, klassikale methodieken voor lezen en rekenen, handboeken ... Bij de start van de rijksnormaalschool van Lier (1817) inspireerde men zich sterk op de publicaties van Prinsen. Het lezen van pleidooien van de Nederlandse JKS-voorvechters rond 1800 en van waardevolle vakdidactische publicaties van Prinsen e.d. hebben destijds mede onze waardering voor het JKS sterk bevorderd.

In Nederland werd het klassikale systeem bij wet in 1806 verplicht ingevoerd. Toen was Nederland nog

een soort vazalstaat van Frankrijk onder Napoléon, en heette toen de "Bataafse republiek". Via de wet van 1806 wilde men ook het onderwijs meer centraal van bovenaf regelen en werd het klassikale systeem daarbij als een handig middel gezien (Stilma, 1995, 85). We citeren even uit de 'Algemeene Schoolorde' van 23 mei 1806: *"De leerlingen zullen verdeeld worden in 3 klassen, welke van elkander afgezonderd zitten, en ieder binnen elke schooltijd onderwijs ontvangen. Wanneer één klas les kreeg, had de onderwijzer er zorg voor te dragen dat de andere twee klassen 'stille bezigheden' doormaakten. Elke klas moet zijn eigen lesrooster hebben. Vanaf 70 leerlingen wordt een ondermeester of een tweede meester gevorderd. ..."*

6 Intrede van JKS in België

Vanaf de Nederlandse periode onder Willem I (1815-1830) won het klassikaal onderwijs ook bij ons meer en meer veld. Dit ging gepaard met de oprichting van de eerste normaalschool te Lier (1817) en de uitbouw van de vakmethodiek voor lezen, spelling, rekenen ... Zo geraakten de vakdidactische publicaties van Prinsen hier vrij bekend.

C.J. Van Nerum, een Gentse onderwijzer en pleitbezorger van het JKS, schreef in 1838: *"In tegenstelling met 'de oude school' waar kinderen maar af en toe eens naar 's meesters lessenaar konden komen om overhoord of gecontroleerd te worden, worden de leerlingen voortaan in jaarklassen ingedeeld, zodat ze gelijktijdig en intensief onderwezen, begeleid en verhoord kunnen worden. De leerkracht kan nu door de 'socratische' instructiewijze de leerlingen richten op begripsvorming en niet langer op het domweg uit het hoofd leren van weleer. De leerlingen moeten voortaan geen onbegrepen betekenissen meer memoriseren en opdreunen, maar hun verstandelijke vermogen worden opgekweekt en gescherpt. De meester kan nu alles uitleggen en stapsgewijs tot de kern van de leerstof doordringen. De leerlingen leren de stof in een kortere tijd en het is aangenamer."*

Van Tichelen (1942) beschrijft hoe het komt dat het JKS hier moeilijker doordrong dan in Nederland het geval was: *"Edoch, de initiatieven, die werkelijk opbouwende initiatieven, gingen uit van Nederland, d.i. van het land dat te onzent garnizoenen onderhield en vooral verplichtingen had aangegaan tegenover de kinderen van eigen militairen en beambten; en kom dan maar mee af in gewesten, die grotendeels door Frankrijk georiënteerd waren en voor zijn minst*

politiek vrij wilden zijn van hun Nederlandsche overburen! "(p. 68). Veel Belgen vonden het nodig om alles wat uit Nederland kwam tegen te werken en bij de onafhankelijkheid (1830) weer uit te bannen. De invoering van de klassikale of gelijktijdige aanpak werd dus vertraagd door buitenschoolse, vooral politieke, invloeden. Dit alles verklaart mede waarom het klassikaal onderwijs pas vanaf 1840 steeds meer ingang vond. Volgens het verslag van minister Nothomb in de kamer van Volksvertegenwoordigers (1842) over het onderwijs in 1840 waren er toen welgeteld 5532 leerkrachten. We vernemen verder:

- dat de primitiefste individuele leerwijze nog steeds werd toegepast door 2003 leerkrachten;
- dat de onderlinge leerwijze (Lancaster) gebruikt werd door 606 leerkrachten;
- dat de gelijktijdige (= klassikale) leerwijze werd aangewend door 2923 leerkrachten.

7 Optimalisering van JKS

7.1 Optimalisering

Het JKS-project kenmerkt zich door flexibiliteit en voortdurende aanpassing. Het klassikale onderwijs van vandaag is natuurlijk heel sterk geëvolueerd in vergelijking met het onderwijs uit de periode van Fourier, ook met het onderwijs dat rond 1900 werd gegeven. Eén van ons heeft wel heel goede herinneringen aan het lager onderwijs dat hij in de jaren vijftig volgde in een aparte jaarklas met een 33 leerlingen – vooral arbeiderskinderen. Naast klassikale instructie werd er veel individueel en in stilte gewerkt. Het klaslokaal zag er heel sober uit, de schaarse leerboeken waren nogal dun en versleten, maar met degelijke onderwijzers en boekjes als 'Lustig Volkje' leerden we behoorlijk lezen. ... Veel medeleerlingen stroomden later door naar het hoger onderwijs.

De belangrijkste kenmerken van het klassikale onderwijs (voldoende directe instructie, leren in groep, leerjaarcurricula, individueel werk...) – zijn de voorbije eeuw wel overleefd gebleven. Gelukkig maar. Wij betreuren geenszins dat een foto van een klas honderd jaar geleden nog veel gelijkenissen vertoont met een foto van een hedendaagse klas. Zo zijn er ook veel leerinhouden in grote mate gelijk gebleven en kunnen we nog veel leren uit vakdidactische publicaties uit de 19^{de} eeuw. Er is momenteel binnen de klassen wel meer ruimte voor interactie tussen leraar en leerlingen en tussen de leerlingen onderling. Dit is mede te danken aan het feit dat de klasgroepen kleiner geworden zijn en aan de democratisering van de interactie tussen leerkracht en

leerlingen. Er is nu ook meer ruimte voor differentiatie en extra zorgverbreding, ook al deden veel onderwijzers destijds ook al aan zorgverbreding avant la lettre (bv. extra uitleg – soms ook tijdens de speeltijd of over de middag). We proberen uiteraard nog steeds om de vakdidactische aanpakken te optimaliseren, maar met behoud van de oude waarden.

Beleidsmakers e.a. hangen meestal slechts een karikatuur van het klassikaal onderwijs en van het verleden op. Voor hen is klassikaal onderwijs synoniem voor saai en frontaal onderwijs: de leraar praat de hele dag en de leerlingen worden nauwelijks of niet betrokken bij de behandeling van de leerstof. De leerlingen slikken de saaie 'leerstof'. Het klassikaal onderwijs leent zich echter vrij goed voor werkvormen die activerend en interactief zijn. De leerlingen worden dan voortdurend betrokken bij de behandeling van de leerstof. Door in een vraag- en antwoordvorm les te geven, of door het tussendoor oefenen van met de leerstof samenhangende opdrachten, vindt er ook een voortdurende terugkoppeling plaats. Er kan ook voldoende geïndividualiseerd worden. Zo kan bij het stellen van vragen rekening gehouden worden met elke leerling apart: door de moeilijkheidsgraad van de vraag aan te passen, door een vraag te herformuleren, door aan zwakkere leerlingen meer vragen te stellen enz. Individualisering van het onderricht is dus niet hetzelfde als 'individueel onderwijs' en 'vrije-tempo-werkwijze'. Naast een dosis klassikale momenten, is er meestal ook voldoende zelfstandig werk voorzien.

Bij een klassikale instructie voelt de leraar zich ook verplicht om vooraf goed na te denken over die instructie. Welke stappen onderneem ik? Hoe vind ik een eenvoudige manier om het uit te leggen? Hoe kan ik de kinderen voldoende oefenstof en feedback op die oefeningen geven? Enz. In scholen waar leerlingen bij het voortdurend zelfstandig werken individueel worden begeleid, is de instructie vaak onvoldoende en onvoldoende voorbereid. Een leerkracht kan moeilijk al die uiteenlopende instructies grondig voorbereiden. De instructietijd per kind is bij sterk individueel onderwijs ook heel beperkt. De kinderen krijgen dan ook te weinig instructie en moeten te lang zonder begeleiding en feedback zelfstandig werken. Volgens J. Dean verklaart dit ook waarom leerlingen in scholen van het buitengewoon onderwijs waar vooral individueel onderwijs wordt gegeven, het vrijwel nooit beter doen dan in het gewone onderwijs (gecit. in Vernooy, 2001).

7.2 Het neo-klassikale onderwijs

De meeste Vlaamse onderwijzers zijn overtuigd van de deugdelijkheid van het jaarklassensysteem. Ook in Nederland wordt het jaarklassensysteem opnieuw sterker verdedigd. Zo brak professor A. Treffers van het Freudenthalinstituut al eerder een lans voor het klassikaal onderwijs (Schoor, 1997, 4-8). Treffers noemt het wel neoklassikaal: terug naar het klassikale onderwijs, maar met een nog sterkere klemtoon op het interactieve. Ook volgens Treffers heeft de eenzijdige frontale aanpak eigenlijk niets te maken met de klassikale setting op zich, maar eerder met een bepaalde pedagogisch-didactische werkwijze.

Treffers pleit voor interactief klassikaal onderwijs. Kinderen worden b.v. bij een vraagstuk actief bij de les betrokken, ze zoeken elk op hun manier en op hun eigen niveau naar een oplossing, maar die wordt dan wel *klassikaal* besproken. Leerlingen leren daardoor van mekaar oplossingsstrategieën. In een klas wordt dus heel veel gesproken en gediscussieerd. Met Treffers zijn we het eens dat echt 'onderwijs-opmaat' niet kan bestaan, alleen al om organisatorische redenen. Kinderen zullen veel meer leren binnen een klassikale setting met voldoende ruimte voor interactie. Ook de zwakkere leerlingen profiteren daarvan.

8 Besluiten

De publicaties van Fourier, Comenius, enz., de literatuur omtrent de didactische vernieuwingen rond 1800 in Nederland, de artikels van de Gentse onderwijzer Van Nerum, ... zijn heel verrijkend. Uit die lectuur blijkt dat vooral emancipatorische en pedagogische overwegingen aan de grondslag liggen van de invoering van het JKS: onderwijskansen en volksverheffing stonden centraal.

Rond 1800 luidde de belangrijkste kritiek op het pre-klassikaal (volks)onderwijs: *"Ieder leerling ontving dus in een jaar slechts eenige uren onderwijs. Voorwaar een uitmuntend stelsel om luiheid te telen en onwetendheid te doen voortduren"* (Versluys, 1912, 290). Het Engelse departement onderwijs kwam in 1998 – dus 200 jaar later – precies tot dezelfde conclusie: *"Where pupils are taught individually, the average time they spend being taught is around 5 or 6 minutes a week"* (DFEE, 1998, 10). Deze conclusie heeft ertoe geleid dat na decennia experimenteren met individueel onderwijs het klassikale lesgeven daar weer hoog op de agenda staat. En met succes! (Zie bijdrage: Effectiviteit van jaarklassensysteem en directe instructie.)

De veralgemeende invoering van het JKS heeft historisch gezien alles te maken met het bevorderen van meer onderwijskansen voor de kinderen van het gewone volk, met emancipatorische en pedagogische doelstellingen. 'Emancipatie' wil hier zeggen dat men voor *alle* kinderen, dus ook de arme kinderen, onderwijs wilde; 'pedagogisch' wil zeggen dat men dat onderwijs ook kwalitatief wilde verbeteren. En is dat niet wat we tegenwoordig onder 'gelijke onderwijskansen' en 'zorg voor alle kinderen' verstaan? Opvallend is ook dat klassikale instructie, de verdeling van de leerstof over de verschillende klassen, leerplannen en handboeken per leerjaar ... als vanzelfsprekende vernieuwingen werden beschouwd. Dit geldt ook voor de notie cultuuroverdracht, voor de erkenning van het meesterschap van de meester, enz. Voor de meeste praktijkmensen zijn dit nog steeds vanzelfsprekende praktijken.

We leren uit de geschiedenis dat het JKS een beter alternatief vormde voor het *"primitiefste dat men voorheen kende"*, met name het zgn. individuele of mutuele onderwijs, het pre-klassikaal tijdperk, de oertijd van het volksonderwijs (Van Tichelen, 1942, p. 75). Dit betekent niet dat het klassikale onderwijs van weleer ideaal was en tegemoet kwam aan alle noden van de leerlingen. Het klassikaal onderwijs moest ook steeds verder geoptimaliseerd worden en hiervoor waren destijds te weinig centen voorhanden. Zelf werkten we de voorbije decennia mee aan de optimalisering van het JKS; we ijverden voor het behoud van een voldoende dosis klassikale instructie en begeleiding, gecombineerd met andere aanpakken en met vormen van zorgverbreding.

Wie de geschiedenis van het JKS onbevangen bekijkt kan moeilijk akkoord gaan met de bewering van prof. Depaepe dat het klassikale onderwijs *initieel* tot doel had om kinderen te disciplineren of te onderdrukken, dat het bij de invoering van het JKS om een geldbesparende maatregel ging, dat klassikale instructie tot minder activerende werkvormen leidde en alleen maar ruimte bood voor voorzeggen en nazeggen, dat er in het 'hoofdelijk onderwijs' meer ruimte was voor individualisering, enz.

Referenties: zie p. 34-35

Effectiviteit van jaarklassensysteem en directe instructie

Pieter Van Biervliet

1 Inleiding

In vorige jaargangen van *Onderwijskrant* besteedden we al veel aandacht aan het wetenschappelijk onderzoek omtrent het werken met het JKS en omtrent pogingen om via doorgedreven individualisatie en differentiatie het JKS radicaal te doorbreken. We publiceerden bijdragen over de gevaren van doorgedreven individualisatie en differentiatie, over een effectieve achterstandsdidactiek en zorgverbreding, enz. In dit deel van ons thema over het JKS zullen we niet alle onderzoeken en argumenten die we in vorige bijdragen beschreven nog eens behandelen. We beperken ons hier tot een greep uit de vele studies omtrent het JKS en de JKS-alternatieven. We besteden ook aandacht aan de herwaardering van de JKS-principes in landen waar het JKS in het verleden grotendeels doorbroken werd (bv. Engeland).

2 Engeland: return to whole-class teaching

De conclusies van de meeste wetenschappelijke studies zijn duidelijk: het klassikaal onderwijs en de toepassing van de JKS-principes bij het opmaken van leerplannen en leerboeken is de meest bepalende factor in goed onderwijs. Van klassikaal onderwijs profiteren alle leerlingen (zie o.a. Fraser e.a., 1991). In meer en meer landen die lange tijd het klassikale onderwijs hebben afgezworen, groeit nu weer de overtuiging dat klassikaal onderwijs de beste garanties biedt. Een mooi voorbeeld hierbij is de recente evolutie in Engeland.

Tot de jaren 1990 werkten de kinderen in de meeste Engelse scholen heel zelfstandig; ze kregen af en toe individueel of in kleine groepjes instructie terwijl groepsinstructie minimaal was. O.a. uit een onderzoeksrapport van de Engelse inspectie bleek dat er veel nadelen waren verbonden aan deze individualiserende manier van werken (Schoor, 1997, 4; Beard, 2000b). Zo was de onderwijsorganisatie bijzonder complex geworden. Verder bleek dat bij een eerste indruk de kinderen misschien wel buitengewoon zelfstandig en zelfontdekkend bezig waren, maar bij meer gerichte observatie werd er veel off-task-gedrag vastgesteld. Blijkbaar was het systeem toch niet zo doelmatig en de prestaties van de leerlingen lieten daardoor te wensen over. Dit laatste bleek ook uit verschillende internationaal vergelijkende

onderzoeken. De kritieken resulteerden in een heuse 'shift' van het toenmalige 'onderwijs-op-maat' naar een meer klassikale aanpak volgens het directe instructieprincipe (Beard, 2000b). *'return to whole-class-teaching'*, zo luidde het nieuwe parool.

De belangrijkste richtlijnen van de *'return to whole-class-teaching'* luiden:

- 1) structureer de inhoud zo goed mogelijk en zorg voor een heldere groepsinstructie,
- 2) start en eindig de lessen zoveel mogelijk met een terugblik,
- 3) stel goede vragen,
- 4) oefen de leerstof direct na de instructie,
- 5) laat de leerlingen de leerstof zelfstandig verwerken en geef op hetzelfde moment aan leerlingen met problemen verlengde instructie,
- 6) evalueer regelmatig (Leenders, 2002).

Dagelijks zijn leraren in Engeland verplicht om voor taal resp. voor rekenen telkens minstens 1 lesuur volgens dit stramien te werken: *'The Literacy Hour'* (sinds 1996) en *'The Numeracy Hour'* (sinds 1999). In *Onderwijskrant* nr. 129 e.a. gingen we al zeer uitvoerig in op deze radicale ommezwaai in Engeland (Van Biervliet, 2004). Momenteel beschikken we ook over heel concrete gegevens die de effectiviteit van de 'neoklassikale' aanpak in Engeland aantonen. Waar in 1996 slechts 57 % van de kinderen de eindtermen voor taal haalde, werd dit in 1997 – dus één jaar na de invoering van de Literacy Hour – al 63 %. In 1998 werd dat 65 %, in 1999 bereikte 71 % de eindtermen en in 2000 blijkt dat reeds drie vierde van de leerlingen de beoogde doelstellingen haalt (Beard, 2000b). Dit zijn o.i. indrukwekkende cijfers.

Heel recent werd deze positieve evolutie bevestigd in de zgn. TIMSS onderzoeken (= Trends in International Mathematics and Science Study) bij leerlingen van het 4de leerjaar. In vergelijking met 1995 maakt Engeland voor het leergebied rekenen de grootste significante (d.i. dus niet aan het toeval te wijten) sprong vooruit in vergelijking met alle andere landen. Engeland behoort nu zelfs tot de wereldtop-8 (ter vergelijking: Vlaanderen staat op de 6^{de} plaats na Singapore, Korea, Hong Kong, Chinese Taipei

en Japan) (Gonzales, 2004, 6). De opdrachten die tijdens het onderzoek aan de leerlingen werden voorgelegd, betroffen niet alleen de gewone rekenfeiten maar eveneens duidelijke toepassingen (cf. bijvoorbeeld Gonzales, 2004, 59).

3 Verenigde Staten

3.1 Follow Through

De effectiviteit van het klassikale directe instructie-model werd eigenlijk al veel eerder aangetoond. In Onderwijskrant nr. 129 verwezen we naar het grootste onderzoek dat omtrent deze problematiek ooit werd uitgevoerd: het *'Follow Through'* onderzoek van 1977 in de VS (Van Biervliet, 2004, 8). Nu nog verschijnen commentaren op dat onderzoek omdat de resultaten ervan indrukwekkend zijn. In dat onderzoek werden 75.000 *kansarme* leerlingen in 170 verschillende gemeenten in de VS vanaf de kleuterklas tot het derde leerjaar gevolgd. Aan deze leerlingen werd op verschillende manieren les gegeven, gaande van het reeds beschreven directe instructie-model tot modellen zoals het *Open Education Model* (te vergelijken met het onderwijs in Engeland vóór 1995 toen kinderen dus grotendeels zelfstandig en zelfontdekkend moesten leren). Het klassikale directe instructie-model bleek de beste aanpak te bieden voor de ontwikkeling van de basisvaardigheden (rekenen, lezen en schrijven) alsook van de meer algemeen-cognitieve doelen zoals probleemoplossend denken enz. En bovendien: de zgn. affectieve doelen die bijvoorbeeld vooral door de methodescholen worden geclaimd, blijken het meest aan hun trekken te komen binnen het klassikale directe instructie-model.

3.2 Onderzoek van Slavin e.a.

Een van de belangrijkste onderzoekers op het gebied van effectieve instructie is R. E. Slavin van het *Center for Research on the Education of Students Placed at Risk* van de Amerikaanse Johns Hopkins University. Over onderwijs dat onvoldoende groepsinstructie biedt, zegt Slavin het volgende:

- men laat de leerlingen vooral steunen op schriftelijk materiaal ('papieren onderwijs'),
- de leraar heeft maar weinig tijd voor de leerlingen,
- de leraar controleert vooral en versterkt meestal alleen maar materialen in plaats van onderwijs te geven aan leerlingen met specifieke problemen,
- het is voor leerlingen niet motiverend om dag na dag met dezelfde soort opdrachten en werkbla-

den te moeten werken (bovendien in een omgeving met weinig interactie met andere leerlingen en met de leraar),

- het ontbreken van aansporingen om snelle vooruitgang te boeken zorgt ervoor dat de taakgerichte leertijd afneemt,
- er gaat veel tijd verloren aan procedurele activiteiten zoals wachten en laten controleren waardoor de effectieve leertijd afneemt (gecit. in Mommers e.a., 2003, 66).

Een aspect dat ons inziens evenwel onvoldoende aan bod komt in een aantal onderzoeken, is het belang van de zgn. 'tacit knowledge'. Het gaat over kennis die – letterlijk vertaald – 'zwijgend' is. We werden voor de eerste keer met dat begrip geconfronteerd bij de lectuur over artsen die een heleboel wetenschappelijke artikels van een collega omtrent een nieuwe operatietechniek hadden gelezen, maar toch eens een operatie bij die collega wilden bijwonen: "*Je moet het toch eens gezien hebben...*" Zo zijn er ook op school een heleboel (zoniet de meeste) vaardigheden die kinderen toch eens moeten 'gezien' hebben: de vorming van de letters in het 1^{ste} leerjaar wanneer de leraar die op het bord schrijft, het correct leren spreken wanneer de leraar enkele articulatioefeningen doet, het leren gebruiken van een passer of driehoek enz. Zulke vaardigheden kunnen leerlingen niet vanzelf ontdekken (Reber, 1995).

4 Vlaanderen

4.1 TIMSS en PISA

Vlaanderen scoort in internationale studies nog altijd uitstekend. In het recente PISA-onderzoek (*Program for International Student Assessment*) zijn onze leerlingen de primussen voor 'wiskundige geletterdheid' (PISA-rapport, 2004) en Vlaanderen behaalt de zesde plaats in de TIMSS-ranking voor het 4^{de} leerjaar (Gonzales, 2004, 7). Het Vlaamse onderwijs doet het dus goed. Ook bij de vorige PISA- en TIMSS-onderzoeken (2000 resp. 1999) scoorde Vlaanderen goed. Ook toepassingen e.d. komen in die tests ruimschoots aan bod (Gonzales, 2004, 59). Velen legden de link tussen de hoge scores en de klassikale instructie die ons Vlaamse onderwijs kenmerkt (cf. o.a. Feys & Van Biervliet, 2002, 23-44). Het is overigens interessant vast te stellen dat de Waalse kinderen in de recente PISA-onderzoeken opnieuw vrij zwak scoren. Ook in 2000 was dat het geval. Pierre Hazette, toenmalig minister van het secundair onderwijs, stelde dat er dringend moest

ingegrepen worden: *"Je me vois contraint de dire qu'il faut réhabiliter l'effort, le travail, la rigueur et l'autorité. Il faut redonner une légitimité au professeur dans la classe"* (Feys & Van Biervliet, 2002, 19). Volgens Hazette moest het Waalse onderwijs terug naar de traditionele basisgrammatica van degelijk onderwijs.

En toch kwam er opnieuw kritiek op de recente resultaten. Deze kritiek focuste zich nu vooral op de grote kloof in het laatste PISA-onderzoek tussen de groep Vlaamse leerlingen uit gezinnen met hoge SES (sociaal-economische status) halen en die uit gezinnen met een lage SES. Die kloof zou, in vergelijking met alle andere landen – volgens sommigen – het grootst in Vlaanderen zijn (PISA-rapport, 2004, 7). Voor vele beleidsmakers is dat een reden om nog meer voor 'onderwijs-op-maat' te pleiten. Ook de beleidsnota van de onderwijsminister Frank Vandebroucke draagt als titel: *Vandaag kampioen in wis-kunde, morgen ook in gelijke kansen!* Luc Van de Poele, Vlaams PISA-projectleider, stelt nochtans heel duidelijk: *"De prestaties van de Vlaamse leerlingen uit gezinnen met een lagere socio-economische achtergrond zijn significant beter dan de prestaties van leerlingen met een gelijkaardige achtergrond in de meeste landen. Alleen Finland scoort op dat vlak nog beter"* (PISA-rapport, 2004, 7). Als Vlaamse leerlingen met de hoogste SES het goed doen, is dat niet ten koste van de kinderen met de laagste SES want die laatste presteren nog altijd veel beter dan kinderen uit gelijkaardige milieus in andere landen, op Finland na.

In vergelijking met Finland en vele andere landen hebben allochtone kinderen in Vlaanderen, die meestal tot de lagere sociaal-economische klasse behoren, wel een bijkomende handicap. In landen als Frankrijk en Engeland praten allochtone kinderen thuis doorgaans Frans resp. Engels. In Vlaanderen is de voertaal binnen allochtone gezinnen meestal niet de taal van het gastland en dus ook niet van de school, m.n. het Nederlands. Bovendien kunnen allochtonen bij ons grotendeels uit de voeten met het Frans waardoor de interesse om Nederlands te leren minder groot is. Verder is het ook zo dat in het Vlaams PISA-onderzoek eveneens de leerlingen uit het buitengewoon onderwijs opgenomen werden, terwijl dat in de meeste andere landen niet het geval was. Veel van die kinderen, komen precies uit milieus met een lagere SES (Ruelens & Van Heddegem in Mahieu, 2003, 46).

4.2 Andere studies

Er zijn nog veel andere studies die tot dezelfde conclusies komen i.v.m. de effectiviteit van klassikaal onderwijs. Vrijwel uit elk onderzoek blijkt, dat consequente toepassing van directe instructie leidt tot verbetering van leerresultaten voor vrijwel alle leerlingen, vooral als het basiskennis en basisvaardigheden betreft (Creemers, 1992). In verband met het belang van klassikale directe instructie voor achterstandskinderen verwijzen we naar een overzicht van R. Feys in *Onderwijskrant nr. 129* (Feys, 2004a, 13 e.v.).

In Nederland hebben precies daarom veel achterstandsscholen intussen de mode van het sterk gedifferentieerd onderwijs & zelfgestuurd leren links laten liggen. Volgens P. Tesser, onderzoeker van het Sociaal en Cultureel Planbureau, heeft *"de herontdekking van het klassikale onderwijs voor een flinke verbetering van de schoolprestaties op achterstandsscholen gezorgd"* (Sikkes, 2002). Dat wordt ook bevestigd door ander onderzoek, o.m. van de Nijmeegse onderzoeker E. Denessen (Denessen, 1999).

Er zijn ook een aantal recente experimenten met klassikale groepsinstructie in Nederland waarvan de resultaten zeer positief zijn (cf. Feys & Van Biervliet, 2004, 16 e.v. bijvoorbeeld omtrent het zgn. BOV-project).

5 Duitsland & algemene conclusie

Het *Max-Planck-Institut für Bildungsforschung* onderzocht in 1996 het effect van directe instructie in vergelijking met de gepropageerde alternatieven. De onderzoekers concludeerden: *"Tot verbazing van veel reformpedagogen blijkt uit de meest grondige studies dat 'directe instructie' veruit het meest effectief is. Directe instructie verbetert niet enkel de prestaties van bijna alle leerlingen, maar verhoogt ook het zelfvertrouwen in het eigen kunnen en reduceert de faalangst. ... Doorgedreven individualisering schaadt de effectiviteit en is heel nadelig voor benadeelde kinderen"* (Max-Planck Institut, 1996). Dit is dan ook de algemene conclusie van ons overzicht van enkele effectstudies in verschillende landen.

Referenties bij drie bijdragen over JKS in basisonderwijs

Annaert, P. e.a. (1986) *De lagere school in België van de middeleeuwen tot nu. Tentoonstellingscatalogus*, Brussel: ASLK.

Barneveld, S. (2005) *Het nieuwe leren is inefficiënt en ineffectief*, in: *Didaktief*, mei 2005.

Beard, R. (2000b) 'Research and the National Literacy Strategy', *Oxford Review of Education*, 26 (3), 421-436.

Billiaert, E. (1996) *Behandeling van Leesproblemen. Technieken om leeszwakke kinderen te begeleiden*, Diegem: Kluwer Editorial.

Chall, J. (2000) *The academic achievement challenge. What really works in the classroom?*, New York / London: The Guilford Press.

Comenius, J.A. (1892) *Grote Onderwijsleer*, vertaling door H. de Graaf, Tiel.

Creemers (1992) *Effectieve instructie, een empirische bijdrage aan de verbetering van het onderwijs in de klas*, 's-Gravenhage: SVO.

De Block, A & Martens, L. (1983) *Moderne schoolsystemen*, Antwerpen: Standaard Educatieve Uitgeverij.

De Croo, H. (1975), *Ideeën over onderwijsvernieuwing*, ministerie van onderwijs, Brussel.

Depaepe, M. (1978) *'De interne organisatie van het Belgische lager onderwijs in de 19^{de} eeuw'*, licentiaatsverhandeling – Faculteit der psychologie en pedagogische wetenschappen, KU Leuven.

Depaepe, M. (1998) *De pedagogisering achterna. Aanzet tot een genealogie van de pedagogische mentaliteit in de voorbije 250 jaar*, Leuven / Leusden: Acco.

Depaepe, M. e.a. (1999), *Orde in vooruitgang*, Leuven: *Leuvense Universitaire Pers*.

Denissen, E. (1999) *Opvattingen over onderwijs. Leerstof en leerlinggerichtheid in Nederland. Proefschrift Katholieke Universiteit Nijmegen*, Leuven: Garant.

D'Espallier, V. (red.) (1951) *Katholieke Encyclopaedie voor Opvoeding en Onderwijs* (3 dln), Antwerpen: Uitgeverij 't Groeit.

DfEE - Departement for Education and Employment (1998) *The National Literacy Strategy. Framework for teaching*, London: DfEE.

Doornbos, K (1969) *Opstaan tegen het zittenblijven*. SVO-rapport.

Feys, R. (1975) *Het Plan De Croo: liberaal-economische, elitaire en prestatiegerichte onderwijsvormingen*. In: *Persoon en Gemeenschap*, 27 jg nr. 8, mei 1975, 369-376.

Feys, R. (1990) *De jaarklas: traditie en toekomst*, in: *Onderwijskrant*, november 1990.

Feys, R. (2004a) *'Achterstandskinderen en GOK: achteruitgang prestaties & nefaste do-it-yourself aanpak'*, *Onderwijskrant* 129, 13-16.

Feys, R. (2004b) *'Welbevinden : vrij hoog en hoger in prestatiegericht klimaat. Onderzoek Bieke De Fraine en inspectie versus dubieuze KLASSE-peilingen'*, in: *Onderwijskrant* 131, 16-19.

Feys, R. (2004c) *Do it (for) yourself-ideology brengt onderwijs en GOK uit balans*, *Onderwijskrant* 129, 30-42.

Feys, R. & Van Biervliet, P. (2004) *'Effectief achterstands-onderwijs in BOV-project 'beginnend lezen'*, *Onderwijskrant* 129, 16-20.

Feys, R. & Van Biervliet, P. (2004) *'Meester moet vooral meester blijven. DIROO-dialoogdag: De leraar, een meester of een coach?'*, *Onderwijskrant* 131, 20-26.

Feys, R. & Van Biervliet, P. (2002) *'PISA: le bulletin francophone est déplorable'*, in: *Onderwijskrant* 119, 19-24.

Freudenthal-Lutter, S. (1968), *Naar de basisschool van morgen*, Alphen aan den Rijn, Samsom.

Fountas, I.C. & Pinnell, G.S. (1996) *Guided Reading. Good First Teaching for All Children*, Portsmouth: Heinemann.

Fraser, B. & Walberg H.J. (Eds.) (1991) *Educational Environments: Evaluation, Antecedents, and Consequences*, Oxford, England: Pergamon Press.

Galton, M. & Williamson, J. (1992) *Group Work in the Primary Classroom*, London: Routledge.

Genovesi, G. (1987), *Réflexions sur la recherche historico-administrative; Le problème de l'objet et de la méthode*, In: M. Depaepe en M. D'hoker (red.), (1987) *Onderwijs/opvoeding en maatschappij in de 19de en 20ste eeuw*, Leuven, Acco,

Gonzales, P. e.a. (2004) *Highlights from the Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) 2003*, Washington, DC: NCES (volledig te downloaden via het internet).

Heschel, A. (1969) *The Insecurity of Freedom*, New York: Schocken Books.

Koshy, V., Ernest, P. & Casey, R. (Eds.) (2000) *Mathematics for Primary Teachers*, London / New York: Routledge.

Kuiper, J., Letschert J. en B. Vanobbergen (2003) *De persistentie van het leerstofjaarklassensysteem in het primair onderwijs in Nederland en Vlaanderen*, Enschede, SLO.

Lawson, W. (1969) *Pierre Fourier*, London: Burns & Oates.

Ledoux, G. & Overmaat, M. (2002) *Op zoek naar succes. Een onderzoek naar basisscholen die meer en minder succesvol zijn voor autochtone en allochtone leerlingen uit achterstandsgroepen*, Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Leenders, Y. e.a. (2002) *Effectieve instructie. Leren lesgeven met het activerende directe instructiemodel*, Amersfoort: CPS.

- Levinas, E. (1969) *Totality and Infinity: An Essay on Exteriority*, Pittsburgh: Duquesne University Press (Translated by Alphonso Lingis).
- Lou, Y. e.a. (1996) 'Within-class grouping : A meta-analysis', *Review of Educational Research*, 66 (4).
- Masschelein, J. en Simons M. (2003) *Globale immuniteit*. Leuven: Acco.
- Mahieu, P. (red.) (2003) *School en samenleving*, Aflevering 3, Mechelen: Wolters Plantyn, 2003.
- Mollenhauer, K. (1986), *Vergeeten samenhang*, Boom, Meppel, p. 177.
- Mommers, C. e.a. (2003) *Veilig Leren Lezen. Gebruikswijzer kern 1 t/m 6*, Tilburg / Meerhout: Zwijsen.
- Nelissen, J. (2005), 'Iederwijs': een nieuw fundamentalisme, in: 'Jeugd in School en Wereld', jan. 2005.
- Oelkers, J. (1998), *Playdoyer für eine integrierte Leistungsschule*, Internet.
- Op 't Eynde, P. (2004), *Maatwerk op school: uitdagingen en grenzen*, Impuls, september 2004.
- PISA-rapport 2003 (2004) 'Vlaanderen Wereldkampioen wiskunde', *Brandpunt*, 32 (4).
- Reber, A. (1995). *Implicit Learning and Tacit Knowledge: An Essay on the Cognitive Unconscious*, New York: Oxford University Press.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968) *Pygmalion in the classroom*, New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Schoor, C. (1997) 'De opkomst van het neoklassikale onderwijs (interview met rekenprofessor Adri Treffers)', *Didaktief & School* 27 (8).
- Senge, P. e.a. (2001) *Lerende Scholen. Een Vijfde Discipline-handboek voor onderwijzers, ouders en iedereen die betrokken is bij scholing*, Schoonhoven: Academic Service.
- Sikkes, R. (2002) 'De herontdekking van klassikaal onderwijs', *Het Onderwijsblad*, 12 (15 juni 2002)
- Slavin, R.E. (2003) *Educational Psychology. Theory and Practice (7th edition)*, Boston: Allyn & Bacon.
- Sluys, A. (1912) *Geschiedenis van het onderwijs in de drie raden in België tijdens de Fransche overheersching en onder de regeering van Willem I*, Gent: A. Siffer.
- Stilma, L.C. (1995) *Van kloosterklas tot basisschool. Een historisch overzicht van opvoeding en onderwijs in Nederland*, Nijkerk: Uitgeverij Intro.
- Tihon, M.-C. (2002) *Un maître en éducation : Saint Pierre Fourier*, Paris : Editions Don Bosco.
- Van Achter, V. (2001) *Koestert Vlaanderen zijn Onderwijs ? Over onderwijspolitiek*, Gent : Academia Press.
- Van Biervliet, P (2004) 'De zorgzame leraar en de 'doordeweekse' zorg', *Onderwijskrant* 129, 5-12.
- Van Damme, J. e.a. (2001) *Succesvol middelbaar onderwijs?*, Leuven: Acco.
- Van Damme, J., e.a. (2004) *Maakt de school het verschil? Effectiviteit van scholen, leraren en klassen in de eerste graad van het middelbaar onderwijs*, Leuven : Acco.
- Van der Schoot, W. (1995) *Lezen van een plankje. Twee eeuwen aanvankelijk lezen*, Rotterdam: Nationaal Schoolmuseum Rotterdam.
- Van Nerum, C.J. (1838) *Essai sur l'instruction primaire*, Gand
- Vanmaele, L. (2004), *Hoofdelijk, mutueel, gedifferentieerd onderwijs*, in: *Impuls*, september 2004.
- Vanobbergen, B. (2004) *Over het wel en wee van het leerstofjaarklassensysteem in de basisschool*, in *Zorgbreed*, nummer 2.
- Van Tichelen, H. (1942) *Uit het verleden van onderwijs en opvoeding*, Hoogstraten: Moderne Uitgeverij.
- Vernooy, K. (2001) *Het verbeteren van basisscholen met slechte leerlingresultaten. Een verkenning van de problematiek en van de verbeteringsmogelijkheden*, Amersfoort: CPS.

Eerherstel voor de docent Wederopbouw na het drama Studiehuis

Ralf Bodelier

Zeven jaar ná de invoering van het Studiehuis en het leren-leren groeit in Nederland het protest tegen deze onderwijshervorming. Ze ontnemt leerlingen de mogelijkheid om kennis te vergaren en zich voor te bereiden op hun rol als democratische burgers. Her en der klinkt de roep om herstel van het onderwijs. Ralf Bodelier schreef hier onlangs een essay over in Vrij Nederland (4 juni 2005). Een aantal passages uit dit essay illustreren de huidige strijd tussen voorstanders en tegenstanders van 'het nieuwe leren'. Het volledige essay is te vinden op het Internet.

"Zeven jaar geleden voerde staatssecretaris Tineke Netelenbos de Tweede Fase of het Studiehuis in. Dat werd een catastrofe. Voor de kwaliteit van het onderwijs, voor de Nederlandse samenleving en voor honderdduizenden individuele leerlingen en hun docenten. Netelenbos kwam met een radicaal concept: een eeuwenoude en wereldwijd gehanteerde onderwijsvorm moest verdwijnen omwille van een plan dat nooit op grote schaal was getest of geëvalueerd. Daarmee hakte ze de knoop door in twee pedagogische discussies. Eén: zijn docenten in hoge mate verantwoordelijk voor de opvoeding van jonge mensen? Of mogen we erop vertrouwen dat leerlingen zélf hun ontwikkeling ter hand nemen? Is het *leiden* of is het *groeien laten*? Twéé: hechten we daarbij de meeste waarde aan kennis? Of aan vaardigheden die nodig zijn om je brood mee te verdienen? Gaat het om educatie of om instructie? Netelenbos koos voor *groeien laten en instructie*. Haar aanpak sloot aan bij onderwijsvormen als dalton, jenaplan en montessori. En keerde zich met name tegen protestants-christelijke scholen die consequent inzetten op *leiden en educatie*. De meeste scholen volgden overigens dit uitgangspunt, al combineerden zij dat met didactische werkvormen uit bijvoorbeeld de montessorischolen. Want het monomane hoorcollege waar Netelenbos zich tegen af zette, was sinds de jaren '80 al ruimschoots op haar retour. Als vanzelfsprekend werd 'frontaal onderwijs' gemixed met groepswork, onderwijsleergesprekken en individuele opdrachten.

Want *leiden en educatie* is een eeuwenoud basismodel waarbinnen veel mogelijk is, ook al bestaat het in hoofdzaak uit een leraar die zijn leerlingen

inleidt in kennis. Met die kennis maakt de leraar de werkelijkheid voor zijn leerlingen iets meer transparant en schept hij continuïteit in de samenleving. Kennis smeedt generaties samen, produceert sociale samenhang tussen verschillende bevolkingsgroepen, verduidelijkt historische lijnen en knoopt verschillende vakgebieden aaneen. Bovendien schenkt het basismodel leerlingen de mogelijkheid om iets aan hun wereld te veranderen. Want het verschaft hen niet alleen de mogelijkheid om kennis te vergaren, maar ook het inzicht dat deze kennis kan worden bekritiseerd. Nergens komt dit beter aan het licht, dan tijdens de overdracht van kennis door een leraar die ter plekke in kan spelen op de voorstellingswereld van zijn leerlingen en hen verduidelijkt waar het uiteindelijk allemaal om draait. Die de achtergronden bij de leerstof ter sprake brengt, de stof koppelt aan actuele ontwikkelingen en er zijn eigen twijfel over uitspreekt. Een docent die het soms ook niet weet, die zich tegensprekt, fouten maakt of blijkt te twijfelen. Deze principiële feilbaarheid van kennis kan leerlingen prikkelen om niets voor absoluut waar aan te nemen. Om verder te denken, grenzen te overschrijden en het debat aan te gaan.

Staatssecretaris Netelenbos sprak over 'leren-leren' in het 'Studiehuis' en schetste in hemelse bewoordingen de voordelen van dit leren-leren. Dat klonk ongeveer zó. 'Gemotiveerd, nieuws- en leergierig zitten leerlingen zelfstandig of in kleine groepjes gebogen over boeken, studiewijzers en internet. De leraar loopt stimulerend, bezielend en helpend rond. Aan het eind van de sessie heeft een leerling op eigen kracht veel opgestoken. In elk geval meer dan na een ouderwetse monoloog van een docent. Al is de kennis die ze hebben opgedaan, uiteindelijk niet meer dan een bijzaak. De hoofdzaak is dat de leerling op deze wijze leert te leren. Dat hij zich vaardigheden toeigent waarmee hij levenslang vooruit kan. Die hem in staat stellen om te leren, telkens wanneer dat nodig is.'

Om deze visioenen werkelijkheid te laten worden, zag Netelenbos het als haar eerste taak flink te snijden in de tijd die ooit werd gereserveerd voor het verwerven van kennis. Lazen leerlingen eerder nog dertig à veertig romans, in het Studiehuis kunnen ze

toe met eenderde daarvan. Kregen leerlingen in het oude model jarenlang onderwijs in aardrijkskunde, wiskunde of geschiedenis, nu steken ze hun energie in het zoeken op internet, het maken van werkstukken en het voorbereiden van powerpoint-presentaties.

Geen wonder dat het leren-leren uitdraaide op een drama. In Intermediair noemde Netelenbos' partijgenoot, senator en onderwijsspecialist van de PvdA-fractie Willem Witteveen de situatie in het studiehuis 'ronduit rampzalig'. *'Zeker, je ziet nu de mooiste profielwerkstukjes, keurig van het Internet geplukt. Maar met sommige leerlingen kun je maar beter niet in gesprek gaan over de inhoud ervan.'* In NRC Handelsblad constateerde hoogleraar Nederlandse Geschiedenis Piet de Rooy onlangs dat eerstejaars studenten geschiedenis minder weten dan hun voorgangers. *'Knippen en plakken van andermans gedachten vinden ze normaal. In het studiehuis is googelen heilig verklaard.'*

En afgelopen januari veegde Greetje van der Werf, hoogleraar Onderwijzen en Leren aan de Rijksuniversiteit Groningen, in haar oratie nog eens de vloer aan met het zelfstandig leren. Voor de afwisseling vroeg Van der Werf zich nu eens af, of het leren-leren dan wél de beoogde vaardigheden oplevert, of dat het de leerlingen ten minste weet te motiveren. Zelfs hier zijn de resultaten teleurstellend. ... En wat de motivatie van leerlingen betreft: die is sinds de invoering van het leren-leren zelfs nog iets meer afgenomen dan onder het basismodel.

Het montessori-, jenaplan- en daltononderwijs zaten dan ook niet voor niets aan de rand van het Nederlandse schoolsysteem. Nog vóór de invoering van het Studiehuis, in 1997 en in 1998 bleek uit cijfers van de onderwijsinspectie dat scholen met nadruk op laten groeien en instructie veel meer uitvallers en zittenblijvers kenden. Leerlingen die deze scholen uiteindelijk afronden, deden er veel langer over dan leerlingen op scholen die met het basismodel werkten. Scholen met een voorkeur voor leiden en educatie kwamen het hoogst op de lijst terecht. 'Hoe orthodoxer de pedagogische aanpak van de scholen, hoe beter de prestaties', constateerde het dagblad Trouw dat de gegevens van de inspectie af drukte.

Dat het studiehuis is mislukt, dat leerlingen vandaag veel minder weten dan eerdere generaties, dat honderden miljoenen aan onderwijsgeld zijn weggegooid aan leren-leren-propaganda... het zijn waarloosbare kritieken vergeleken bij de belangrij-

ste: het leren-leren is een aanslag op het democratisch gehalte van onze samenleving. Wanneer iets aan de mondigheid van mensen bijdraagt, dan is dat altijd hun kennis. En het leren-leren ontnemt jongeren deze broodnodige kennis. Daarmee berooft ze hen ook van de mogelijkheid om op behoorlijk niveau te functioneren binnen de democratie. Zo verzwakt het Studiehuis de democratie, die het uiteindelijk moet hebben van betrokken en goed ingelichte burgers. De volwassene die via allerlei vormen van leren-leren, van adaptief onderwijs op de basisschool, via studiehuis in het middelbaar onderwijs tot Projectonderwijs op de universiteit is gevormd, is gevoelig voor de waan van de dag. Hij zal snel in enthousiasme ontsteken voor allerlei modes, omdat hij simpelweg minder benul heeft van mogelijke politieke en ideologische valkuilen. Het op vaardigheden gerichte leren-leren zette een streep door zijn kans op kritische distantie en een bedachtzame, erudiete levenshouding.

Zeven jaar ná invoering van het Studiehuis ontvlamt de roep om beter onderwijs. Hoewel rijp en groen nog door elkaar lopen, krijgen met name voorstellen voor onderwijs in de Nederlandse Leitkultur veel aandacht. ... De politicus Jan Marijnissen (socialistische partij) drukt het zo uit: *'Want is het niet zo dat het begrijpen van het heden en het op juiste wijze beslissen over de toekomst niet kan zonder kennis van de ontwikkeling die ons gebracht heeft waar we nu zijn?'*, vraagt hij op zijn weblog. *'Wie niet weet waar hij vandaan komt, weet niet waarheen hij onder weg is. Wij zijn dan wel de makers van de toekomst, maar tevens toch ook de maaksels van de geschiedenis.'* ... Ook Fons van Wieringen, voorzitter van de Onderwijsraad, vraagt om onderwijs gebaseerd op de Nederlandse canon die 'een selectie uit de Nederlandse cultuur en geschiedenis aan volgende generaties moet overdragen'. ...

Hoewel onderwijs in de Nederlandse Leitkultur weer inzet op zowel kennis als een centrale rol van de docent, schiet zij echter tekort in haar eenzijdige fixatie op de Nederlandse identiteit en geschiedenis. ... Een veel belangrijker voorstel dan onderwijs in de Leitkultur is dan ook onderwijs als burgerschapsvorming. Onderwijs als burgerschapsvorming is geboren uit bezorgdheid om de westerse democratie. Deze heeft immers een kwetsbaar hart. Anders dan een dictatuur staat democratie kritiek toe. Tot op grote hoogte verdraagt een democratie zelfs kritiek op zichzelf. Deze kritiek houdt haar scherp en alert, maar maakt haar ook kwetsbaar."

Aanleren van algemene (meta)cognitieve vaardigheden: vraagtekens bij deze vorm van 'leren leren'

Prof. K. Stokking

De aandacht voor 'leren leren' is gevoed vanuit beleid en samenleving, waar werd gesteld dat het niet langer doenlijk is om via het initiële onderwijs ook maar enigszins voldoende kennis over te dragen, gezien vanuit de kennis die leerlingen later nodig zullen hebben. Men stelt dat die kennis steeds minder goed te voorspellen is en dat bovendien voortdurend nieuwe kennis wordt ontwikkeld.

We zouden ons daarom maar beter kunnen concentreren op het ontwikkelen van (basis)vaardigheden om kennis te verwerven en toe te passen. Op een gegeven moment werd dus opgemerkt dat leerlingen het leren vaak eerst nog moeten leren, hetgeen leidde tot de uitdrukking 'leren leren'.

Ik bekijk nu even kritisch drie invullingen van 'leren leren'.

- De eerste invulling is het geven van *aandacht aan concrete studeeraanpakken*, zoals het maken van planningsen en schema's. Voor de effectiviteit daarvan is niet veel evidentie.
- De tweede invulling is gericht op het *aanleren van algemene cognitieve en metacognitieve vaardigheden*. De literatuur hierover lijdt echter helaas aan een grote hoeveelheid termen: metacognitieve vaardigheden, hogere orde vaardigheden, denkvaardigheden, cognitieve strategieën, leervaardigheden, etc. Degenen die zich wetenschappelijk hiermee hebben beziggehouden, blonken niet uit in het precies omschrijven van hun begrippen en ook niet in het daarbij op elkaar voortbouwen. Er zijn gedetailleerde theoretische onderscheidingen gemaakt en reeksen leeractiviteiten onderscheiden, maar de diverse indelingen bevatten tientallen elementen, lopen onderling nogal uiteen en maken al met al een enigszins willekeurige indruk. Niet elke in theorie onderscheidbare activiteit, stap of voorwaarde hoeft werkelijkheidswaarde te hebben, en het is ook de vraag wat docenten er in de onderwijspraktijk mee kunnen.

Men kan zich ook afvragen of leerlingen niet worden afgeleid van de kennisinhouden waarom het gaat als zij zich ook nog uitgebreid en expliciet met hun leeractiviteiten moeten gaan bezighouden. Men kan zich afvragen in hoeverre bij mensen die

geconcentreerd met inhouden bezig zijn, sprake is, of zou moeten zijn, van allerlei begeleidende denkactiviteiten op metaniveau.

Bovendien is het de vraag of onze mentale activiteit wel bestaat uit het toepassen van vaardigheden zoals analyseren, interpreteren, hypothetiseren, evalueren. Iets begrijpen is geen serie activiteiten en ook geen resultaat waar je doelgericht naar toe kunt werken. Het zal duidelijk zijn: *ik heb zo mijn vraagtekens bij de plaats die in onderwijs en leren moet worden toegekend aan explicitering van algemene cognitieve en metacognitieve activiteiten*. Weliswaar zijn de aanwijzingen die hierop worden gebaseerd vaak heel plausibel, en maakt onderzoek ook wel aannemelijk dat mensen op dit vlak verschillen en dat die verschillen samenhangen met leren, leerprocessen en leerresultaten.

Het is echter de vraag of voor het gewoon systematisch aanpakken van een probleem (u kent het wel: oriënteren, plannen, uitvoeren, evalueren) zoveel psychologische theorie over metacognitie nodig is, en of die ook van toepassing zou moeten zijn bij het leren van nieuwe kennis... Ik sluit evenwel niet uit dat ik bij mijn onbegrip voor de relevantie van expliciete aandacht voor leervaardigheden het slachtoffer ben van het mechanisme dat een expert geen bewuste toegang meer heeft tot de procedures die hij automatisch toepast maar zich wel ooit een keer heeft eigen gemaakt. Misschien gaat het bij leervaardigheden wel eenvoudigweg om bepaalde goede gewoontes, en is het probleem vooral dat een deel van de leerlingen resp. studenten andere gewoontes heeft. Dan is de vraag in hoeverre het mogelijk is om zulke gewoontes nog te veranderen, en of het in het hoger onderwijs nog lonend kan zijn daarin te investeren.

- De derde invulling heet *procesgericht onderwijzen*. Dit is niet gericht op algemene leervaardigheden maar op het voordoen, aanleren en zelfstandig leren gebruiken van *vakspecifieke denkstrategieën*. Van de derde invulling verwacht ik het meeste.

(Dit is een onderdeel uit de oratie bij de aanvaarding van het ambt van hoogleraar te Utrecht op 30.09.2003, zie Internet).

Directe en activerende instructie: visie van Algemeen Pedagogisch Centrum (Amsterdam)

Hierna drukken we de visie van het APS op directe instructie af. Het APS wijst op de effectiviteit en de toepassingsmogelijkheden van directe instructie, maar ziet dit beperkter dan bijvoorbeeld Feys en Van Biervliet in de vorige bijdragen beschreven. Zo is 'directe instructie' ook 'eeuwen ouder' dan vermeld in de visie van het APS. Achteraf formuleren we nog wat commentaar.

Samenvatting

Er is sprake van effectief leren wanneer leerlingen zich in een helder gestructureerde leersituatie bevinden. Die structuur komt van de docent. Het is daarmee een docent-gestuurde benadering. Effectief leren blijkt bijzonder effectief bij het aanleren van basiskennis en basisvaardigheden en kan aan het begin van een lessenserie worden ingezet voor alle leerlingen en later in een lessenserie worden ingezet voor leerlingen die nog steeds iets niet blijken te snappen.

Wat is het?

Effectief leren is het leren van leerlingen dat plaatsvindt binnen de instructiestrategie van directe instructie of effectief onderwijzen, of effectieve instructie of ... Er zijn vele namen. Wij prefereren directe instructie. Directe instructie is een docentgestuurde manier van werken. Deze manier van werken heeft als belangrijkste kenmerken een heldere opbouw van de leerstof, een heldere structuur in de les en directe feedback naar de leerlingen. Deze instructiestrategie is daarmee op het eerste oog wat 'technocratisch', wat 'koel' van aard. Directe instructie is in de zeventiger en tachtiger jaren van de 20^{ste} ontstaan door een analyse te maken van effectieve docenten ('docenten doen er toe'). De resultaten daarvan werden verklaard vanuit het behaviorisme en de cognitieve psychologie, theorieën die in die tijd opgang deden in het onderwijs.

De essentie van de cognitieve psychologie is dat zij modellen ontwikkeld heeft over hoe personen informatie ontvangen en opslaan, en hoe de geheugenstructuur het toelaat om nieuwe informatie te relateren aan wat reeds gekend is, en over de wijze waarop informatie van het korte- naar het lange termijngeheugen gaat. De essentie van het behavioristi-

sche denken, toegepast op het onderwijs, is dat gewenst gedrag van leerlingen aangemoedigd en versterkt wordt, zowel door positieve als negatieve stimuli. Een leerling zal bijvoorbeeld hard studeren voor een toets (gewenst gedrag) als hij goede punten in het vooruitzicht heeft (positieve bekrachtiging). Hij zal stil zijn in de les (gewenst gedrag) om straf te vermijden (negatieve bekrachtiging). Behavioristen denken dat onderwijzen een kwestie is van leerlingen van de juiste prikkels, de juiste stimuli voorzien. Een uitgangspunt in het behaviorisme is dat de stimulans, de bekrachtiging direct volgt op de response: directe feedback. Die kan positief zijn (een schouderklopje, een glimlach) of negatief (dreiging met straf, nablijven). Positieve feedback blijkt overigens aanzienlijk effectiever dan negatieve.

Directe instructie met als gevolg effectief leren is gebaseerd op een combinatie van deze twee theorieën. Zij heeft daarmee de volgende twee kenmerken:

- Zij is krachtig bij het aanleren van basiskennis en vaardigheden in een individueel tempo, in het bijzonder wanneer de tijd van docenten beperkt is;
- Docenten werken met heldere doelen, een heldere opbouw van de leerstof en directe feedback.

Hoe ermee om te gaan?

Directe instructie is zoals gezegd een docent-gestuurde manier van onderwijzen. Dat betekent dat een docent de volle verantwoordelijkheid neemt voor het (effectieve) leren van de leerlingen. Dat doen ze door duidelijk te zijn in wat ze willen bereiken ('Deze les gaan we ... en aan het eind van de les weten jullie ... en kunnen jullie ...'); door in een heldere instructie expliciet aan te geven wat ze van de leerlingen verwachten ('Ik leg eerst uit wat ... is, daarna krijgen jullie de gelegenheid om gedurende 10 minuten in tweetallen te werken aan ..., als jullie dat gedaan hebben weten jullie ..., dat zal ik nog een keer klassikaal bespreken en dan ronden we af met ...'); door leerlingen een kans te geven meer en minder geleid te oefenen ('Eerst doen jullie het volgens mijn aanpak, daarna mag je kiezen of je het zo of zo doet'); door tijdens het zelf werken rond te lopen, goed te observeren en zowel gevraagd als ongevraagd feedback te geven aan leerlingen over

de vorderingen ('Dat heb je goed gedaan. Ik mis nog ...; dat is heel goed wat je daar doet; dit gaat de foute kant op. Ik kom bij je zitten/staan om te zeggen hoe het wel kan'); en door te zorgen voor een vriendelijke sfeer en veel positieve feedback. Het zal duidelijk zijn dat deze manier van werken een goede lesvoorbereiding vraagt, met een goed doordachte lesopzet op het juiste niveau van de leerlingen.

Relevantie voor de onderwijspraktijk

Over directe instructie is een overvloed aan onderzoeksresultaten te vinden. *Uit vrijwel elk onderzoek blijkt, dat consequente toepassing van directe instructie leidt tot verbetering van leerresultaten voor vrijwel alle leerlingen, met name als het basiskennis en basisvaardigheden betreft.* De verklaring kan erin gevonden worden dat directe instructie zoveel helderheid en structuur biedt aan leerlingen, dat het hun duidelijk is wat er van hen verwacht wordt (helderheid) en wat ze moeten doen om dat resultaat ook werkelijk te bereiken (structuur). Die helderheid en structuur komen van de docent. We leggen overigens extra nadruk op een beter resultaat voor 'vrijwel alle leerlingen'. Het nadeel van directe instructie is namelijk dat de grote klemtoon op structuur voor sommige leerlingen nadelige invloeden heeft op de leerresultaten. Dat is met name het geval voor die leerlingen, die zelf in staat zijn structuur in hun leren aan te brengen. Voor deze leerlingen belemmert deze benadering hun leren als het lang wordt ingezet.

Directe instructie is dan ook vooral effectief voor beginnende leerders, voor leerders die nog weinig van het lesonderwerp in kwestie weten. De consequentie hiervan kan zijn, dat directe instructie altijd in te zetten is in het begin van een lesblok. Dat is namelijk het moment dat vrijwel alle leerlingen nog weinig weten. *Verder blijkt deze manier van werken altijd effectief is voor zwakke leerders, leerders die hun eigen leren slecht structuur kunnen geven.* In die situaties is het mogelijk om, na een meer algemene instructie voor de gehele klas, de instructie verder te verfijnen voor deze groep leerlingen (met meer structuur). Verder blijkt uit onderzoek dat het geven van structuur de les voor veel leerlingen veilig maakt. Zo blijkt uit faalangstonderzoek dat structuur in de les negatieve faalangst sterk reduceert. Je zou daarmee kunnen zeggen dat de structuur zorgt voor het begin van een goed leerklimaat.

Bronnen

Voor directe instructie zijn een groot aantal bronnen beschikbaar.

Een meer klassieke bron is een boekje als *Improved Instruction* van Madelon Hunter (1976, El Segundo: TIP-publications). Dat is een aanpak geheel volgens het behaviorisme.

Een andere bron is het boek *Effectief leren*, basisboek van Ebbens en Ettekoven (2004, Groningen: WoltersNoordhoff). Met name de eerste twee hoofdstukken gaan over het vormgeven van effectief leren in de les. De andere hoofdstukken gaan over hoe docenten vandaar uit meer activerend leren kunnen stimuleren bij hun leerlingen.

Zie voor een overzicht van directe instructie: Rosenshine (1985, 'Direct Instruction'. In: *International Encyclopedia of Education*, Eds Torsten Husen and T. Neville Postlethwaite. Oxford: Pergamon Press, Vol 3, pp. 1395-1400) of Creemers (1992, *Effectieve instructie, een empirische bijdrage aan de verbetering van het onderwijs in de klas*, 's-Gravenhage: SVO).

Voor verder zoeken zie een van de zoekprogramma's, bijvoorbeeld Google (<http://www.google.nl/>) en zoek naar 'effectief leren', 'effectieve instructie' of 'directe instructie' (of de Engelse variant: 'effective learning', 'effective instruction' of 'direct instruction'). Dan verschijnt een groot aantal websites.

Commentaar van Raf Feys

We zijn het tot op zekere hoogte eens met de omschrijving van directe instructie door het APS. We gaan wel niet akkoord met de stelling dat 'directe instructie' pas in de jaren 70 en 80 van de 20^{ste} eeuw ontstaan is. Bij directe of activerende instructie gaat het om een eeuwenoude visie op effectief leren die al door Comenius in de 17^{de} eeuw en ver ervoor werd bepleit; het gaat vooral om een eeuwenoude praktijk die op ervaringswijsheid gebaseerd is. Dat men via het onderzoek naar effectief onderwijs daar de voorbije decennia een wetenschappelijke ondersteuning aan gaf, is wel juist.

We zijn ook geenszins de mening toegedaan dat de keuze voor directe instructie geïnspireerd was op de opkomst van het behaviorisme in de jaren tachtig en dat het behaviorisme in die tijd opgang deed in het Nederlandse en Vlaamse onderwijs. Het APS verdedigt hier het belang van 'directe instructie', maar anderzijds zijn een aantal APS-medewerkers ook sterk betrokken bij experimenten met 'Het Nieuwe Leren'; dit verklaart o.i. een en ander.

Individuele zelfrealisatie & zelfsturing: gevaarlijke mythe

Hedwig Aerts en Gentse Artevelde-lectoren

Hedwig Aerts formuleerde volgend standpunt namens een aantal Gentse Artevelde-lectoren.

Het verscheen ook in 'De Standaard' (06/06/2005) en verdient een plaats in dit themanummer.

"Door het hoger onderwijs trekt een belangrijke hervormingsbeweging. Een beweging naar één grote Europese onderwijsruimte, waarin studenten vrij kunnen bewegen en uit een transparant onderwijsaanbod een programma kunnen samenstellen dat optimaal beantwoordt aan hun leerbehoeften. Dat programma leidt tot een diploma waaruit hun individuele competenties duidelijk blijken. Een onmisbare troef om hun 'inzetbaarheid' in de dynamische kenniseconomie te verhogen.

In deze vernieuwing wordt de dominante mythe van de 'individuele lerende student' radicaal doorgetrokken. Studenten worden beschouwd als *lerende, zelfsturende individuen*. Ze hebben individuele leerbehoeften die ze via *leertrajecten op maat* bevredigen. Lectoren zijn niet langer vooral vakspecialisten, maar procesbegeleiders. Een hogeschool is een stimulerende leeromgeving, waarbij zeer veel heil wordt verwacht van digitale leerplatforms.

Die individuele benadering blijkt ook uit de benadering van het leerproces. Wanneer ze zich inschrijven, kunnen studenten naast een modelcontract ook een individueel studiecontract op maat afsluiten. Als ze doorstromen, gaat veel aandacht naar het kiezen van het 'juiste' leertraject doorheen de opleiding. En wanneer ze afstuderen, kunnen de studenten met hun behaalde credits duidelijk aantonen welke individuele competenties ze hebben verworven.

Zeer opmerkelijk is de parallel tussen die figuren van de lerende student met zijn leerbehoeften en het aanbod op maat van de dienstverlenende docent en de klassieke vraag-aanbodbenadering van een kapitalistische markteconomie. *De individualiserende tendens in het onderwijs sluit naadloos aan bij de individualisering in de samenleving. Jezelf ontplooiën is de norm. Je maakt je eigen toekomst, je eigen keuzes.* Dat lijkt zeer bevrijdend: het oude paternalisme is weg. Maar natuurlijk is die individuele keuzevrijheid evengoed keuzedwang. We zijn eenvoudigweg verplicht om individuele trajecten te kiezen. De noodzaak om de juiste, authentieke,

persoonlijke maar in elk geval individuele keuzes te maken in onze opleiding, ons vrijetijdspatroon, onze relaties, onze professionele carrière, onze religieuze overtuiging is evengoed een maatschappelijke verwachting als de 'oude' eis om ons te conformeren aan de gewoontes en tradities van onze klasse, ons dorp, onze familie of parochie.

Dat voorstellen als louter bevrijding van het individuele subject is al te simpel. De *mythe van de individuele zelfontplooiing* gaat immers voorbij aan de fundamentele vaststelling dat wij mensen in de eerste plaats sociale wezens zijn. We groeien op in een sociale omgeving, krijgen taal, gewoontes, gedachten, waarden mee die ons vormen tot een individu. We zijn niet eerst een individu dat pas later op basis van onze individuele behoeften de noodzaak aan de anderen ziet, maar sociale wezens die zich ontwikkelen in en doorheen de sociale interacties binnen een sociale context.

Deze vaststelling is meer dan een abstracte en vrijblijvende bespiegeling. Ze heeft onmiddellijke en praktische gevolgen voor het onderwijs. Het model van de individueel lerende student negeert immers volkomen *de sociale dimensie van onderwijs en leren*. Zo vertrekt het van een ontzettend naïeve visie op leren vanuit behoeften en intrinsieke motivatie. Terwijl leren ook en vooral betekent dat je opgenomen wordt in een wereld. De sociale omgeving komt eerst en is jammer genoeg soms weerbarstig. *In die wereld verantwoorde keuzes kunnen maken, vraagt kennis van zaken. Die kennis is niet aangeboren en ontwikkelt zich niet spontaan, maar is het resultaat van langdurige studie en vorming. Leren kan best lastig zijn.* De vraag of je behoefte hebt aan, toe bent aan of je goed voelt bij iets als de stelling van Pythagoras of bij de cultuursociologie van Bourdieu is in die optiek complete nonsens.

Volgens het model volgen studenten ook hun individuele leertraject. Toch beseffen lectoren en studenten goed dat precies de deelname aan een jaarprogramma – waarin een groep studenten als een cohorte het programma doorworstelt, sakkert maar toch samen doorzet – ervoor zorgt dat individuen de eindmeet halen. *Die sociale dimensie van het leerproces verdwijnt naar de achtergrond.* Slagen wordt een individuele opdracht, niet-slagen kan makkelijk

worden geduid als individueel (psychologisch?) mislukken. In die evolutie schuilt een pervers mechanisme: we brengen de student onder toenemende individualiserende druk en schakelen vervolgens een resem leertrajectbegeleiders, procescoaches met psycho-pedagogische interventies in om het individuele falen van die studenten op te vangen. *We breken het aanwezige sociale netwerk van jaar- en klasgroepen af en leggen alle hoop en druk bij het individu.*

Voor wie achter onze bezorgdheid een dogmatisch antikapitalisme mocht vermoeden of het gewee- klaag van schoolfrikken zonder enig zicht op de harde economische werkelijkheid: deze individualisering werkt een attitude in de hand die ook voor het bedrijfsleven nefast is. De economische werkelijkheid kan zich immers onmogelijk voortdurend plooi- en naar ieders individuele behoeften. Een bedrijf of organisatie kan van zijn of haar medewerkers terecht verwachten dat zij zich kunnen inzetten voor een gemeenschappelijke zaak en enige afstand kunnen nemen van hun 'allerindividueelste behoeften en ontplooiingskansen'.

Het *losgeslagen individualisme in het hedendaagse onderwijsdiscours* is trouwens niet alleen ideologische nonsens. Veel erger zijn de asociale implicaties in de dagdagelijkse praktijk van het hoger onderwijs.

Tot nu toe merken we twee reacties: hogescholen en hun medewerkers leggen zich neer bij de feitelijkheid, of ze beamen de dominante ideologie als de ware bevrijding. Beide reacties leiden ertoe dat hogescholen – aangestuurd door een groeiende groep onderwijskundigen – de vernieuwing nogal kritiekloos invoeren.

Wij pleiten voor een kritische verhouding met het individualiserende onderwijsmodel. Die kritiek impliceert dat opleidingen terughoudend omgaan met de individualisering in de opbouw, uitwerking en uitvoering van hun onderwijsprogramma om ongewenste en ondoordachte averechtse effecten te vermijden. Met meer aandacht voor de sociale dimensie wordt de onderwijsvernieuwing geen onderwijsvernieling."

Hedwig Aerts, Dirk Bogaert, Guy Bosman, Raf Debaene, Ludo De Brabander, Marc De Kesel, Pol De Roo, Ignaas Devisch, Els Goethals, Denoix Kerger, Frank Monsecour, Raf Spitaels, Bart Van Bouchaute, Dirk Van Grembergen, Marijke Pruyt, Reyhan Gör-

goz, Johan De Clus, Stefan Vanoutrive, Eva Adriaensens, Veerle Opstaele, Katrien Van den Bosch, Marijke Zwaenepoel, Veerle De Schrijver en Stijn Van de Perre (De auteurs zijn lectoren van de opleiding sociaal werk aan de Arteveldehogeschool Gent.)

Commentaar van Raf Feys

Als ex-lector van een lerarenopleiding onderschrijven we volmondig het kritisch standpunt en de oproep tot verzet van de collega's van de Arteveldehogeschool. Over dezelfde thematiek schreven we o.a. in *Onderwijskrant* nr. 129: "*Do it yourself ideologie en individualistische wending*". In *Onderwijskrant* analyseren we al vanaf 1993 een aantal nefaste ontwikkelingen binnen het hoger onderwijs; we proberen aldus een breed debat te stimuleren. We verheugen ons over het feit dat de Artevelde-lectoren dezelfde toer opgaan. Er zijn veel meer misnoegde lectoren die zich op de een of andere manier verzetten dan op een eerste gezicht lijkt, maar ze vinden elkaar zo moeilijk en komen vaak wat te laat in verzet. We verwijzen in deze context ook naar de bijdrage '*Het abc van het Vlaams hoger onderwijs anno 2005*' waarin Wouter Hessels, lector Erasmushogeschool, eveneens zijn beklag doet over de hervormingen in het hoger onderwijs (*Persoon & Gemeenschap*, febr. 2005).

We zijn het wel niet volledig eens met de stelling dat de groep docenten die op de hogescholen deze hervormingen propageert en stuurt, bijna uitsluitend uit *onderwijskundigen* bestaat. Heel wat andersoortige docenten gedragen zich als *self-made pedagogen* en stellen zich nog kritieklozer en fanatieker op. Door het feit dat ze over minder basiskennis over de historie van het onderwijs beschikken, gaan ze zich nog vlugger vergalopperen en slogans formuleren. We hebben ons in het verleden overigens mateloos geërgerd aan de wijze waarop sommige *sociologen* op 'sociale scholen' vanuit de visie van *Pierre Bourdieu* aan stemmingmakerij deden tegen het onderwijs en de cultuuroverdracht als verdacht voorstelden. Dit alles belet niet dat we ons als onderwijskundige schamen over de kritiekloze en pragmatische opstelling van veel soortgenoten.

Achtergronden van ontscholing & aantasting van kennisoverdracht én belang van *taakgerichte* reflectie en basiskennis in de opleiding

Raf Debaene, lector Arteveldehogeschool

1 Van collectieve 'volksverheffing' naar individueel recht op zelfrealisatie

In de laatste decennia deed zich een opvallende verschuiving in het onderwijsdiscours voor. Destijds – vanaf de 'moderne tijd' – werd het onderwijs beschouwd als een belangrijke voorwaarde voor de realisatie van de ware menselijkheid. Volgens die klassieke opvatting moest onderwijs vooral vormend onderwijs zijn, bijdragen tot meer menselijkheid. Dit werd ook gezien als essentieel voor de democratie. Onderwijs moest opvoeden tot democratisch burgerschap en moest precies daarom *volksverheffend* zijn, iedereen op een hoger niveau brengen.

In 1873 poneerde Charles Renouvier in Frankrijk dat de staat er moest op toezien *dat het onderwijs selecteerde op basis van verworven bekwaamheid* en niet op basis van afkomst (1). Dat moest verhinderen dat de burgerij als een nieuwe aristocratie de sleutelposities in de samenleving zou voorbehouden aan haar eigen nakomelingen. *Precies daarom moest het onderwijs kennis en vaardigheden bijbrengen die in de leerling nog niet aanwezig waren.* In functie van de vrijheid moest het onderwijs wel in zekere zin 'autoritair' optreden. De opbouw van een democratische samenleving vereist immers een brede cultuur en ontwikkeling, die slechts door inspanning kan worden verkregen. Deelname aan de democratie veronderstelt verder ook afstand kunnen nemen van het eigen belang en het eigen standpunt, om zich op een algemeen menselijk standpunt te kunnen verplaatsen.

Deze klassieke opvatting over de taak en inhoud van het onderwijs verdween echter binnen de momenteel gangbare visie. Ook in het modieuze discours wordt onderwijs wel nog in verband gebracht met democratisering, maar in een andere betekenis. Nu overheerst de overtuiging dat de school in eerste instantie zelf democratisch moet zijn, wil ze bijdragen tot een democratischer samenleving. Onderwijs moet vooral voldoen aan ieders gelijke recht op onderwijs dat hem in staat zal stellen zijn eigen identiteit te ontplooien. Dat kadert in de verschuiving van ons politieke bewustzijn: 'democratie' heeft momenteel een andere betekenis gekregen. *Waar democratie*

oorspronkelijk de nadruk legde op het feit dat de macht niet bij God of de Koning lag, maar bij het volk, wordt democratie nu vooral geïnterpreteerd in termen van rechten van de mens (2).

De val van de Berlijnse Muur heeft ook bijgedragen tot de verheerlijking van deze mensenrechten als essentie van de democratie. Onderwijs zal dan ook maar democratisch zijn als iedereen er toegang toe heeft, als het iedereen die er binnenkomt, toelaat zich volledig te ontplooien, en als het ieders recht op een diploma, toegangsticket tot de arbeidsmarkt, weet in te vullen. Nu de democratie gerealiseerd is en triomfeert, denkt men dat het niet langer nodig is op te voeden tot een democratisch ethos. De democratie moet nu ten volle doen wat ze wezenlijk als belofte inhield: *de afschaffing van elke hiërarchische ongelijkheid tussen mensen.* Gezien iedereen gelijkwaardig is, zijn alle levensstijlen, alle behoeften en verlangens, alle smaken ook evenwaardig. *Het is volgens deze opvatting dus onaanvaardbaar dat het onderwijs daar nog zou ingrijpen en de leerling zou onderwerpen aan een canon van hoogstaande cultuur, die alleen maar de oude hiërarchieën en de oude machtsrelaties bevestigt.* Het onderwijs moet nu ieders mogelijkheden en eigenheid zoveel mogelijk ontplooien en het individu in staat te stellen zich te laten gelden (te gelde te maken) in de samenleving.

2 Nuttige leerinhoud & coach

Deze wezenlijke verschuiving in het onderwijsdiscours heeft zijn weerslag zowel op de leerinhoud als op de didactiek. De leerinhoud moet volgens de hedendaagse dominante *opvatting meer gericht zijn op het nut dan op de vorming.* Nut is immers neutraal, terwijl vorming een waardehiërarchie veronderstelt. Het technisch onderwijs moet worden gepromoot om onze economische concurrentiepositie veilig te stellen. Vreemde talen worden aangeleerd om op vlotte manier alledaagse gesprekken te kunnen voeren en krantenartikels over mode of toerisme zijn daar uiteraard meer voor geschikt dan de klassieke literatuur. Grammatica wordt herdacht vanuit de communicatieve functie van de taal. Voor culturele vorming is er wel nog plaats, zelfs voor het vak geschiedenis is er nog wat beperkte ruimte

voorzien, maar ook dat is slechts aanvaardbaar in de mate het functioneel is. Dergelijke inhouden zijn slechts verdedigbaar als ze bijdragen tot houdingen en mentaliteiten die in de huidige samenleving vereist zijn. Een inleiding in de wereldgodsdiensten is er niet op gericht een inzicht te krijgen in de betekenis van het religieuze fenomeen, maar op het vlot kunnen omgaan met mensen die die godsdiensten belijden.

Ook de didactiek en de taak van de leerkracht worden in dezelfde zin herdacht. *De functie van de leraar bestaat er niet langer in vanuit zijn autoriteit bepaalde inhouden aan te brengen en op te leggen.* Dat zou al te ondemocratisch zijn: als alle mensen gelijkwaardig zijn, kunnen er eigenlijk geen leraars en leerlingen meer zijn. *Daarom wordt de leerkracht een begeleider van leerprocessen. Hij moet coachen, ondersteunend aanwezig zijn bij de individuele leertrajecten van de leerlingen.*

3 Van 'iets leren' naar 'leren leren'

Het komt er ook veel minder op aan dat leerlingen iets leren, dan dat ze *leren leren*. Ze zullen immers in een wereld terecht komen waar het er niet op aankomt naar waarheid te leven of bepaalde fundamentele waarden in ere te houden: *omdat iedereen en alles gelijkwaardig is, is er immers niets meer werkelijk waardevol of het weten waard.* Het komt er dan op aan *in elke nieuwe omstandigheid de vereiste informatie en vaardigheden op te doen om zich vlot aan te passen* en op het sociale netwerk aangesloten te zijn, waar je signalen kunt ontvangen en versturen.

In hetzelfde kader wordt ook *het levenslang leren* gepromoot. Hoewel alle mensen van alle tijden dat altijd al gedaan hebben, wordt daar nu extra de nadruk op gelegd. Het gaat dan ook om iets wezenlijk anders dan voorheen: er wordt geen gestage verdieping in het eigen vakgebied beoogd – in dat geval zou de klassieke scholing en vorming ruimschoots volstaan. Integendeel: mensen moeten bereid worden gemaakt om telkens nieuwe richtingen uit te gaan, de verworven kennis af te schrijven en opnieuw naar school te gaan. Waar het oude ideaal erin bestond dat de school zichzelf zou overbodig maken, krijgt ze nu als doelstelling mensen ervan te overtuigen telkens opnieuw naar school te gaan om daar de nodige instantkennis op te doen.

4 Ontluistering cultuuroverdracht: door mei '68, Bourdieu ...

Deze veranderingen in het onderwijsdiscours vallen niet zomaar uit de lucht. Zo zorgde de verabsolutering van bepaalde ideeën uit de studentenrevolte van mei '68 voor het in verdenking stellen van alles wat te maken heeft met cultuur en cultuuroverdracht. De kritische beweging van 68 werd gevoed door het Verlichtingsideaal dat in zijn essentie door de eerder genoemde Renouvier werd geschetst, maar tegelijk stelde die beweging dat het onderwijs helemaal niet voldeed aan die belofte. Volgens die kritiek betekende het Bildungsideaal dat het onderwijs propageerde in feite een bevestiging van de cultuur van de burgerlijke klasse die het voor het zeggen had. Onder het mom van een algemene volksverheffing werd in feite een binnenlandse kolonisatie doorgevoerd: *de heersende klasse legde via het onderwijs zijn eigen cultuur op aan de hele bevolking en verdrong op die manier andere culturen of leefwijzen van andere bevolkingsgroepen* (3). Feitelijk werkte het onderwijs niet democratiserend, maar bevestigde het op een verhullende manier de bestaande hiërarchie.

Het verlichtingsideaal van weleer hield in dat de verspreiding van kennis en de kennisoverdracht emanciperend werkte, maar nu werd gesteld dat die kennisverspreiding en -overdracht vanuit een klassenstandpunt werd geselecteerd: wie door zijn studie op de sociale ladder opsteeg, was dus zodanig doordrongen van de cultuur van de leidende sociale klasse, dat hij het bestaande systeem alleen maar bevestigde. Terechte kritiek op de verhulling van de machtsaanspraken door het universalistisch ideaal van de Verlichting en het inzicht dat waarheid ook deels historisch en cultureel bepaald is, werden veelal verabsoluteerd.

Volgens een socioloog als *P. Bourdieu* bleek de inspanning om via de school de kennis van de hogere klasse op te nemen overigens toch verloren moeite: doordat het verschil in cultureel kapitaal bleef bestaan, werden de verantwoordelijke posten toch steeds binnen dezelfde klasse verdeeld. *De school was volgens Bourdieu e.a. enkel een instrument in handen van de heersende klasse.* Wie met Renouvier nog dacht dat de eigen verdienste (in casu de verworven kennis en kunde) en niet langer afkomst de maatschappelijke verhoudingen zouden bepalen en dat de cultuuroverdracht op school daartoe een bijdrage leverde, vergiste zich volgens Bourdieu en co.

5 Ontscholing en spontane leren versmalde 'kritische vorming'

Ivan Illich (4) hield in het spoor van de ontmaskering van het onderwijs een pleidooi voor totale ontscholing van de maatschappij en van het onderwijs. Volgens de visie van Illich en co legt het onderwijs een standaardpakket aan vaardigheden en kennis op, waardoor het geen respect toont voor *het spontane en creatieve leren in onmiddellijk contact met de werkelijkheid*. Het opgelegde leerpakket bedreigt de eigen persoonlijke ontplooiing en autonomie van de mens omdat de abstracte kennis superieur wordt geacht aan de eigen doorleefde ervaring. Volgens Illich en co droeg het bestaande onderwijs niet bij tot kritische vorming.

Slechts weinigen waren bereid om Illichs naïeve Rousseauïsme radicaal te volgen, maar zijn beeld (ideaal) van een spontaan opborrelende kennis die op school wordt belemmerd, heeft ongetwijfeld zijn invloed uitgeoefend, ook binnen het huidige onderwijsdiscours. Voeg daarbij de kritieken van Bourdieu op de waarde van kennis en cultuuroverdracht in het onderwijs en het wordt duidelijk dat vanuit die optiek *de belangrijkste taak van de school niet langer kan liggen in kennisoverdracht en al helemaal niet in het doorgeven van een traditionele cultuur*.

De school moet eindelijk haar eigenlijke doelstelling – de bevrijding van alle lagen van de bevolking – werkelijk waar maken. Opdat ze niet langer het instrument in handen van de heersende klasse zou zijn en dus niet langer alleen maar de feitelijk bestaande maatschappelijke verhoudingen zou reproduceren, moet ze zich voornamelijk richten op zgn. *kritische vorming*. Deze moderne kritische vorming is er echter niet op gericht iemand in staat te stellen op basis van inzicht een evenwichtig oordeel te vellen.

De achtergrond van dat pleidooi voor kritische vorming is een fundamenteel wantrouwen in het maatschappelijk systeem, dat in dat licht via de school en allerlei zogenaamde wetenschappen erop uit is de spontane vormen van weten en culturen van de 'lagere' klassen te vernietigen en te vervangen door het abstracte weten van de burgerij. Kritische vorming zal er daarom moeten in bestaan op te voeden tot mondigheid, in de betekenis van het kunnen opkomen tegen de gevestigde orde, tot het verdedigen van het eigen standpunt, de eigen identiteit, de eigen spontaneïteit tegenover een van boven af gedicteerde abstracte en levenloze visie op de werke-

lijkheid. Deze mondigheid berust niet langer op het feit dat men op een bepaald domein werkelijk iets te zeggen heeft omdat men er veel over weet – dat weten is toch maar abstracte schoolse kennis. De mondigheid moet vooral gezien worden als een *persoonskenmerk: iedereen moet assertief zijn, moet voor zijn mening opkomen, zijn identiteit verdedigen, durven te zijn en te zeggen wie hij is, zich outen enzovoort*. Zo'n kritische vorming dreigt dus te versmallen tot assertiviteit of 'het durven opkomen voor de eigen mening'.

Volgens die overtuiging is waarheid relatief, afhankelijk van opvoeding en cultuur. Wie beweert dat waarheid precies die contingentie (toevalligheid) moet overschrijden, lijkt een tegenstander te zijn van diversiteit en gedraagt zich immoreel. *Precies omdat waarheid zo contingent is, kan volgens die visie niemand nog echt iets weten en komt het erop aan zijn eigen waarheid niet te laten verdringen door andere waarheden*. Maar daarvoor heb je dan geen rationale argumenten meer – er is immers geen rationaliteit, tenzij een contingentie.

Mondigheid berust dus volgens die nieuwe visie niet op inzicht, maar betekent veeleer de sociale vaardigheid je stem te laten horen. Uiteraard betekent dat niet dat je je eigen waarheid aan anderen kunt opdringen, je moet de spelregels van de erkenning van ieders waarheid immers onverbiddelijk volgen. *Daarom ook mag de school niet langer een substantiële en vaste leerinhoud aanbieden* (dan zou ze een bepaalde waarheid opleggen) maar alleen maar een procedurele: *ze moet de procedures aanleren die je moet volgen om in de samenleving van de diversiteit jezelf te zijn zonder de anderen te storen*.

6 Zichzelf-zijn & gevoelens centraal

Vorming in de betekenis van de klassieke Bildung berustte op de gedachte dat een persoon slechts werkelijk zichzelf kon worden door zich te confronteren met een culturele traditie en een brede kijk te ontwikkelen op de werkelijkheid. Kritische vorming volgens de gangbare visie gaat echter uit van de gedachte dat de bestaande of overgeleverde cultuur precies een bedreiging vormt voor de spontane ontwikkeling van de mens en steeds weer minoriteiten het zwijgen oplegt. De terechte kritiek op de verhulling van de machtsaanspraken door het universalistisch ideaal van de Verlichting en het juiste inzicht dat waarheid historisch, cultureel bepaald is, werd verabsoluteerd en leidde ertoe dat alles wat binnen de morele grenzen van de rechten van de mens kan

worden gedacht, waar en evenwaardig is. Critisch zijn betekent daarom ervoor strijden dat iedereen zichzelf mag *zijn* en vooral *blijven*. Waar vorming precies beoogde iemand de grenzen van zijn milieu of zijn toevallige neigingen te laten overstijgen, is de (versmalde) kritische vorming er veeleer op gericht iemand zichzelf te laten *zijn* en *blijven*. Het is wel niet de bedoeling puur egoïsme te promoten; kritisch zijn bestaat erin alert te zijn voor die omstandigheden, leefwijzen of leefregels die dreigen mensen te verhinderen hun eigen identiteit te beleven. Wie kritisch is, is meteen ook *moreel verontwaardigd* over dergelijk onrecht.

Critisch zijn werd dus in de eerste plaats gereduceerd tot een attitude, een door een persoon verworven *morele* houding en betekent slechts in de laatste plaats een denkactiviteit of oordeelsact. Juist omdat die versmalde kritische houding van morele aard is, wordt ze ook in die termen benaderd en getaxeerd. Zo maakt men het onderscheid tussen positieve en negatieve kritiek, waar je veeleer een onderscheid zou verwachten tussen gefundeerde en ongefundeerde kritiek, of tussen een kritiek die een probleem verheldert en een kritiek die dat niet doet. In dat onderscheid tussen positieve en negatieve kritiek wordt de kritiek beoordeeld op zijn houding van verdraagzaamheid tegenover het bestaande en niet op zijn intellectuele merites.

Anti-intellectueel

Hoe raar en contradictorisch het ook moge lijken, de zgn. kritische vorming is anti-intellectueel. Het koele intellect, de koude kennis heeft immers geen oog voor de warme authenticiteit van het hart, van de individuele identiteit. De dwingende logica van het denken heeft geen respect voor ieders Eigenheid of Andersheid. De stelling van Pythagoras werd/wordt bij iedereen erin geramd – zonder rekening te houden met afkomst, geaardheid, geslacht, en dit ondanks het feit dat ze enkel van Pythagoras is.

Omdat het Verlichtingsdenken verantwoordelijk wordt gesteld voor kolonialisme, nazisme en stalinisme – telkens werd een universele idee met geweld opgelegd, telkens ging het om de uitroeiing van verschillen - is het wantrouwen in de universalistische aanspraken van het denken groot.

De instorting van de Muur zou trouwens intussen duidelijk getoond hebben dat het laatste bolwerk van die Verlichting gesneuveld is. Meteen betekent dat ook dat de enige echte menselijke werkelijkheid

aan de kant ligt van de *liberale democratie*. Wij hebben een ideale vorm van samenleven, waarin de mensenrechten centraal staan en garanderen dat alle differenties (verschillen) aan bod kunnen komen – weliswaar binnen bepaalde grenzen. Er hoeft dus niet verder gedacht te worden, de oplossing voor de menselijkheid is er al. Volgens die visie komt het erop aan het gewonnen inzicht in de praktijk steeds opnieuw te verfijnen en te bewaken. Dit inzicht wordt ons door de ervaring aangereikt en is natuurlijk niet verworven via redenering.

'Dienstbare kritiek'

Zo'n versmalde kritische vorming is dus een vorming geworden in wat Stirner bestempelde als louter 'dienstbare kritiek' (5), kritiek die de hele werkelijkheid naar waarde schat op basis van verder onbetwifelbare waarheden als ieders recht op verschil en persoonlijke zelfontplooiing en op basis van de eis tot tolerantie.

Het is verder ook zo dat de eis om kritische vorming aldus (versmald) in te vullen, van bovenaf wordt opgelegd. Je moet kritisch zijn, zegt de autoriteit vandaag de dag – reden genoeg om die eis toch enigszins te wantrouwen. Deze eis is dus een soort vanzelfsprekende, traditionele eis geworden. Die traditie is weliswaar nog niet zo oud, maar is niettemin een traditie. De aansporing om kritisch te zijn klinkt al even verdacht als de aansporing om jezelf te zijn, die andere hedendaagse goed in de markt liggende plicht. Want laten we onszelf niet bedriegen: het onderwijs blijft ook vandaag nog socialiserend, zoals het trouwens altijd al is geweest. Het is uiteraard ook geen probleem dat onderwijs socialiseert. Alleen wordt het wel problematisch, als die socialiteit en socialisering zelf als volkomen onproblematisch worden voorgesteld.

7 Ontluistering van kennis & traditie

De omwenteling in het onderwijsdiscours hoort thuis in het huidig cultureel klimaat dat nogal eens met het modewoord 'postmodern' wordt aangeduid. Het is *een klimaat waarin het verleden of de traditie alleen nog gezien wordt als een curiosum of als 'gelukkig verleden tijd'*. Onze huidige cultuur is toekomstgericht (daarvoor wordt zelfs het heden opgeofferd) en belangstelling voor het verleden lijkt alleen voort te komen uit een misplaatste nostalgie die rechtstreeks leidt tot een (extreem) rechts traditionalisme.

In die optiek verliest kennis ook zijn oorspronkelijke Verlichtingsaanzien. *Kennis heeft geen eeuwigheidswaarde en hoeft evenmin de eigen tijd te verhelderen (6), maar is altijd hyperactueel en virtueel zelfs altijd al voorbijgestreefd.* Kennis is een 'tool' waarmee je je doorheen de steeds veranderende maatschappelijke realiteit kunt slaan.

Er is ook geen maatschappelijk ideaal meer, omdat dergelijk ideaal overbodig geworden is. Met de val van de Muur is ook de laatste bedreiging van de democratie gesneuveld en zijn we het erover eens dat het Kapitaal niet langer een vijand, maar mits wat aanpassing een bondgenoot van de democratie is.

Dat betekent uiteraard niet dat het ongebreidelde egoïsme de overhand heeft genomen. Men wil integendeel juist dat iedereen aan zijn trekken komt en volstrekt zichzelf kan zijn. *Wat echter ontbreekt, is de gedachte dat er nog een werkelijke collectiviteit zou zijn, dat er een punt moet zijn waarop de gemeenschap zich als een eenheid concipieert en daar beslissingen neemt die voor iedereen gevolgen hebben.* Het gaat om het punt waar de collectiviteit als collectiviteit kan optreden, ondanks alle feitelijke verschillen tussen individuen en groepen.

Als we kunnen stellen dat de eenheid van de samenleving ooit werd gedragen door een gemeenschappelijke traditionele cultuur waaraan het individu zich moest onderwerpen, dan is de verworvenheid van de moderniteit dat zij de eenheid van de samenleving wilde baseren op de individuele instemming. Met andere woorden: de moderniteit heeft als ideaal dat die eenheid ingesteld zou worden door het maatschappelijk debat en de daaruit voortvloeiende politieke besluitvorming. Het gevolg is uiteraard dat die besluiten steeds kritiseerbaar blijven.

Vandaag de dag echter wordt de eenheid van de samenleving veeleer volgens een marktmechanisme gegenereerd. De samenleving is een strijd van individuele voorkeuren en belangen die niet zozeer op het openbare forum worden bediscussieerd met het oog op het maken van bewuste keuzes, maar die individuele voorkeuren en belangen moeten zoveel mogelijk worden bevredigd, naast mekaar. En omdat die belangen in principe allemaal evenwaardig zijn, kan er geen rationeel onderbouwde keuze worden gemaakt. Ze wedijveren met mekaar, bv. om aandacht in de media, zoals op de markt producten met mekaar wedijveren. Het regulerend mechanisme is te vergelijken met dat van de markt: de onzichtbare hand.

8 Zelfreflectie en flexibele inzetbaarheid

Intussen blijft die samenleving wel degelijk eisen stellen. Het individu moet immers in die samenleving leren bewegen en evolueren en daarvoor de gepaste attitudes ontwikkelen. Als in het basisonderwijs sociale vaardigheden als eindtermen worden gesteld, dan is dat iets wezenlijk anders dan het klassieke respect voor ethische waarden en normen: de sociale vaardigheden zijn immers de tools die je moet hanteren om je te bewegen in de samenleving van verschillende individuen of groepen met verschillende levensstijlen zonder kleerscheuren op te lopen of brokken te maken. Dat is uiteraard geen gemakkelijke opgave: je moet immers tegelijkertijd jezelf blijven én alle verschillen van de anderen als een positieve rijkdom waarderen. Dus mag je toch ook weer niet al te zeer jezelf zijn.

Daarom heeft de huidige samenleving en het huidig onderwijs zoveel belangstelling voor de gevoelens of de beleving van de burgers en van de leerlingen. Telkens weer worden leerlingen of studenten ertoe verleid zichzelf uit te spreken, hun gevoelens en geheimen prijs te geven, hun meest intieme gedachten en opvattingen te verwoorden. Gezien de gemeenschappelijke wereld verdwenen is, blijft er inderdaad niets anders meer te bewerken over dan het eigen zelf, dat zichzelf alleen maar staande kan houden door zich in de wisselende omstandigheden voortdurend aan te passen.

Het hedendaagse individu moet flexibel, inzetbaar en aanpasbaar zijn (7). Dat werpt ook een licht op wat hedendaagse identiteit is: een identiteit bestaat niet zozeer in het hebben van 'heilige' overtuigingen gekoppeld aan of als uitdrukking van een ermee gepaard gaande levensstijl. Overtuigingen kunnen immers in het tijdperk van 'ieder zijn waarheid' niet langer heilig zijn. Of nog: overtuigingen hebben niet zozeer een waarheidswaarde, maar gelden veeleer als tekens – naast andere meer duidelijk waarneembare tekens (kledij, consumptiegoederen, smaak...) – die iemand een identiteit en op die manier een plaats in de samenleving verschaffen.

De verhouding tot die identiteit is ambigu. Enerzijds is ze heilig en onaantastbaar: omdat iemand zijn identiteit is, is elke discussie over de tekens van die identiteit een aanval op de persoon zelf en dus agressief. Anderzijds is die identiteit slechts een middel om een plaats te hebben in de samenleving. Daarom is ze onderworpen aan de eis van de flexibiliteit, dus is ze veranderlijk en inwisselbaar voor

een andere identiteit. Men speelt zijn identiteit uit als een succesvol merk en zondig verandert men van merk. Daarvoor is ook ten aanzien van zichzelf een reflexieve, afstandelijke houding nodig: *de moderne mens is niet langer gevoelig, maar wordt van zijn gevoelens bewust om ze te hanteren*. Hij is niet langer verdrietig (dat zou trouwens zeer ongepast zijn in de gelukkige samenleving), maar gaat met zijn verdriet om. Zoals de Cartesiaanse geest het lichaam-machine bestuurt, zo wordt de moderne mens bewust van zijn eigenheid om ze vervolgens naar believen te manipuleren. De moderne mens is gevoelloos maar emotioneel intelligent. Onder het mom van respect voor de gevoelens van de mens opereert een hyperrationalistische mensvisie. *Reflectie is in deze zin niet een confrontatie met de brutale werkelijkheid, die eisen stelt en eventueel moet worden veranderd, maar is veeleer een reflectie over het eigen zelf en over hoe het kan worden aangepast aan die (sociale) werkelijkheid om er verder in te functioneren*. Je moet vooral leren niemand te zijn, geen overtuigingen te hebben maar integendeel je menselijk kapitaal handig te investeren.

9 Taakgerichte reflectie

We staan in de volgende punten nog even stil bij de vraag wat in de geschetste context nog de betekenis kan zijn van reflectie in het onderwijs en meer specifiek van reflectie bij studenten van de opleidingen voor leraar, maatschappelijk werker, ... Vanuit de hiervoor geschetste context is er o.i. meer dan ooit nood aan een *taakgerichte* reflectie, die het concreet functioneren beoordeelt vanuit professionele vereisten. Zo'n *taakgerichte* reflectie is binnen een opleiding nog mogelijk en verschilt in sterke mate van de hiervoor geschetste zelfreflectie.

De in de vorige punten geschetste context zou je zelfs kunnen interpreteren als een uit de hand gelopen *reflectie over het eigen taakgerichte functioneren*, uit de hand gelopen omdat het hele sociale leven er als een beroepsmatig – taakgericht – functioneren wordt opgevat en daarom moet de hele persoonlijkheid ook functioneel worden gemaakt.

In tegenstelling daarmee echter wil de taakgerichte reflectie over het eigen beroepsmatig functioneren niet de hele persoon veranderen, maar veeleer een gezond onderscheid maken tussen het professionele optreden, met zijn eigen efficiëntie-eisen, met zijn eigen waarden en morele normen aan de ene kant en de persoon in zijn privé-leven en zijn eigen sociale leven aan de andere kant. Uiteraard is deze grens

flou en niet absoluut, maar ze is wel essentieel. Tactieken die bewust deze grens willen uitwissen zijn gevaarlijk en totalitair (8).

Professioneel zijn is niet hetzelfde als spontaan zichzelf zijn. De concrete handelingen die ik als professioneel stel, zeggen niet *onmiddellijk* iets over mijn identiteit, maar over mijn professionaliteit. Of nog exacter: mijn professionele handelingen hebben slechts via mijn professionele identiteit met mijzelf te maken. Bepaalde professionele gedragswijzen kunnen op gespannen voet staan met mijn spontane zelfbeeld, terwijl ze wel perfect aansluiten bij het beeld van professionaliteit dat ik heb en via hetwelk ik professioneel handel. Zonder sadist te zijn kan een dokter toch een pijnlijke ingreep verrichten.

Tegenover mijn professionele identiteit heb ik dus altijd een zekere afstand, te vergelijken met de hedendaagse verhouding tot de identiteit die ik hierboven heb geschetst. In beide gevallen gaat het om een functionele identiteit. Er zijn echter twee verschillen. Vooreerst is een beroep gericht op een benadering van de werkelijkheid, het wil iets teweeg brengen in de wereld of de samenleving. Een beroep stelt zich doelen en zoekt naar technieken om die doelen te verwezenlijken. De 'postmoderne' identiteit is er daarentegen veel meer op gericht een eigen plaats te veroveren in de samenleving.

Daardoor – tweede verschilpunt – is die 'postmoderne' identiteit ook zeer vluchtig. Gezien het erop aankomt een plaats te hebben in de maatschappelijke werkelijkheid, waarvan gesteld wordt dat ze voortdurend en razendsnel verandert, bestaat dat zelfbehoud eigenlijk in niets anders dan ervoor te zorgen dat je een punt bent in het netwerk van sociale relaties. Het essentiële ligt in het aangesloten zijn op het netwerk en dus niet in de inhoud van dat punt. Paradoxaal genoeg kun je stellen dat de hedendaagse identiteit erin bestaat geen identiteit meer te hebben, maar juist in staat te zijn op de gepaste wijze de telkens nieuwe tekens te leren hanteren: je moet er voor zorgen in de mode te zijn. Het accent dat onderwijs legt op 'leren leren' sluit ten nauwste aan bij dergelijke identiteit.

10 Reflectie vanuit professioneel standpunt

Professionele identiteit is dus niet hetzelfde als de spontane persoonlijke identiteit, in die zin dat je professionele handelen niet noodzakelijk samenvalt met wat je als privé-persoon zou doen. Toch heeft het beroep als geheel met de persoonlijke identiteit

te maken: de professionele identiteit maakt deel uit van het beeld van jezelf dat je aan de anderen wil laten verschijnen. Het feit dat je een beroep uitoefent, betekent dat je dat beroep de moeite waard vindt, maatschappelijk aanvaardbaar acht, humaan vindt. Door je beroep treed je in de openbaarheid, neem je een maatschappelijke verantwoordelijkheid op die het individuele narcisme overstijgt (9). Juist omwille van die maatschappelijke verantwoordelijkheid is elk beroep kritisch bevragebaar, voorwerp van kritische reflectie en moet in iedere opleiding ruime aandacht worden besteed aan reflectie.

Dat geldt voor elk beroep maar in nog duidelijker mate voor 'sociale' beroepen als leraar, sociaal assistent ... De sociaal werker – de naam zegt het zelf – werkt immers aan de socialiteit. Dat betekent meteen dat hij ervan overtuigd is dat die socialiteit niet af is, dat zijn handelen ertoe doet. Wellicht denkt de hedendaagse leerkracht, maatschappelijk werker ... niet langer dat de samenleving zonder meer maakbaar is, maar hij kan er niet onderuit dat zijn handelen wel degelijk ingrijpt in de samenleving en dat hij daarbij meer verantwoordelijkheid heeft dan het louter uitvoeren van een door die samenleving vooropgesteld programma. Daarom moet hij wel kritisch zijn, dat wil zeggen oordelen over mogelijkheden en waarden.

Daartoe moet hij in de eerste plaats in staat zijn enige afstand te nemen van zijn eigen onmiddellijke identiteit om zich op een professioneel standpunt te plaatsen. Uiteraard moet hij ook over voldoende methoden, technieken en vaardigheden beschikken om op een efficiënte manier in het sociaal veld te opereren. *Maar dat alles blijft leeg zonder voldoende kennis van en inzicht in mens en maatschappij, in de sociale werkelijkheid.*

11 Reflectie vereist basiskennis

Deze sociale werkelijkheid en de bewustwording ervan in de kennis is altijd ingebed in een traditie. Niemand begint ooit helemaal opnieuw, iedereen is altijd al gevormd door de traditie, die hem in staat stelt te reflecteren. Reflecteren is letterlijk: zich terugbuigen over, of nog: alle denken is na-denken, is zich terugbuigen over het al gedachte. Een opleiding voor leraar, maatschappelijk werker ... moet dus in eerste instantie een opleiding zijn in de traditie van het onderwijs, resp. het sociaal werk en in de eveneens in de traditie ingebedde context van die beroepen.

Reflectie vereist dus in de eerste plaats stevige kennis, kennis van de sociale realiteit voor de toekomstige maatschappelijk werker, kennis van de realiteit van het onderwijs voor de aspirant-leerkracht. Die kennis wordt gegeven in een aantal theoretische (algemeen vormende) vakken. Uiteraard levert ook de praktijkervaring stevige kennis op, die juist aanleiding geeft tot reflectie mede mogelijk gemaakt door de theoretische vakken. De verhouding tussen theorie en praktijk wordt dus veel te beperkt beschouwd als we de praktijk alleen maar zouden zien als puur technische toepassing van de theorie, waardoor de leerkracht, de maatschappelijk werker ... zou worden gedegradeerd tot louter uitvoerder van een van bovenaf vooropgestelde taak. Veeleer is het ene bevraging van het andere.

Hierbij is een belangrijk gegeven dat die kennis alleen kan worden verworven door kennisoverdracht. Al deze kennis is immers slechts via een lange traditie tot stand gekomen en het is ondenkbaar dat elke student op zichzelf en enkel vanuit zichzelf spontaan de hele geschiedenis van de mensheid zou herhalen (10). *De student komt om te leren wat hij nog niet weet, om een vorming te krijgen die hij nog niet heeft.* Hem die vorming ontzeggen zou misdadig zijn en alleen maar de maatschappelijke kansenongelijkheid bevorderen. Dit betekent geen wantrouwen in de mogelijkheden van de student en ook geen miskenning van de bagage die hij al heeft, maar legt alleszins sterk de nadruk op het feit dat het aanbod vanuit de opleiding komt en zeer degelijk moet zijn. *In tegenstelling tot een naïef Rousseauïisme stel ik enkel dat cultuur alleen kan door cultuuroverdracht, dat de cultuur niet de bron is van alle kwaad en de natuur daarentegen niet de hoedster is van de ongerepte goedheid.*

Dat betekent niet dat de doceermethode de alleenzalmakende zou zijn, hoe efficiënt ze verder ook mag zijn. Wel willen we opmerken dat het doceren veelal karikaturaal voorgesteld wordt in het cliché van de mummelende prof die bij het voorlezen van zijn cursus net iets later dan zijn studenten in slaap valt. We moeten er uiteraard naar streven die kennis doorleefd te maken, te laten ervaren dat ze wel degelijk betekenis heeft voor de realiteit; hiervoor zijn geëigende methodieken beschikbaar. Maar nooit zal je eromheen kunnen *dat studeren en zich vormen inspanning kost en een bereidheid zich open te stellen voor wat van buiten komt.* Als een belangrijke attitude van een leraar, resp. sociaal werker erin bestaat respect op te brengen voor de andersheid van de andere, luisterbereid te zijn voor

het verhaal van de leerling/cliënt, dan wordt die attitude ook mede gestalte gegeven in de eis dat studenten zich eerst de inspanning getroosten de aangeboden kennis te doorgronden alvorens te komen tot een kritische vraagstelling of het spuien van een eigen mening. Het brede persoonsvormende karakter van de zuivere kennisoverdracht is hiermee overduidelijk.

12 Ervaringsgericht leren en/of overdracht van kennis

Ook het modieuze ervaringsgericht leren is eigenlijk even autoritair als de uitdrukkelijke kennisoverdracht, alleen heeft het misschien de neiging die autoriteit te verhullen. Ervaringsgericht leren zal uiteraard nooit zo naïef zijn te veronderstellen dat iemand puur uit zijn ervaringen leert, puur door zijn eigen redeneervermogen tot de juiste theoretische of morele inzichten komt. Ervaring is immers altijd voorgestructureerd door – maar daarom nog niet te herleiden tot – een theoretisch kader: er bestaat geen naakte ervaring. Het is dan ook de plicht van de opleiding dat kader aan te reiken, anders bevestigt die ervaring alleen maar het reeds aanwezige theoretisch kader van de man in de straat. Er is niets tegen de vooroordelen van de man in de straat – iedereen is immers ook man in de straat – maar uiteraard is het bijna misdadig dat een opleiding zich daartoe zou beperken.

Dit pleidooi om *bewust de nadruk te leggen op de overdracht van kennis* houdt ook in dat ik afstand neem van de tegenwoordige mythe over de razendsnelle veranderingen van kennis. Die mythe maakt immers elke kennisoverdracht ijdel: kennis is altijd al verouderd en de overdracht ervan is altijd al te laat.

We ontkennen niet dat er af en toe iets verandert in onze kennis en dat die verandering niet altijd oude wijn in nieuwe zakken betekent en nemen aan dat een opleiding nooit in staat zal zijn voldoende kennis mee te geven voor de rest van de beroepsloopbaan. Dit belet niet dat het nog altijd mogelijk en uiterst noodzakelijk is een breed pakket basiskennis mee te geven, die niet zo onderhevig is aan voortdurende verandering. Die *inleiding in die basiskennis* is bovendien de allereerste voorwaarde om toegang te krijgen tot nieuwe kennis of om enigszins wegwijs te geraken in het overweldigend aanbod aan informatie. Speciale nadruk op leren leren als afzonderlijke competentie is dan ook overbodig. Ik

sta nog altijd verbaasd over de contradictie dat de kennismaatschappij waarin we leven wordt ingeroepen als argument om kennisonderwijs naar het achterplan te verschuiven. Mijns inziens is dat contradictorisch pleidooi echter nauw verwant met een enge economische opvatting over kennis. Kennis biedt er geen inzicht in de werkelijkheid en is er ook niet persoonsvormend, verschaft geen stevige identiteit, maar verschijnt als een economisch goed, een consumptieobject dat snel geproduceerd, verbruikt en afgeschreven wordt. Kennis is er enkel een tool in functie van een flexibele, volatiele identiteit of hoogstens informatie die op een bepaald moment bruikbaar is.

De nadruk op kennis als absolute voorwaarde voor kritische reflectie gaat dus in tegen de moraliserende benadering van kritiek, die kritische vorming dreigt te versmallen tot assertiviteit of 'het durven opkomen voor de eigen mening'. Uiteraard is dat laatste ook belangrijk in een professionele context, maar enkel als het gesteund is op ernstige argumentatie – en uiteraard vereist dat degelijke kennis en inzicht.

Het pleidooi voor kennisoverdracht als absolute voorwaarde voor kritische reflectie houdt uiteraard ook in dat de lectoren zelf zich steeds verder bekwamen in hun vak en zo mogelijk ook kennis nemen van de andere vakken. Met andere woorden: de hogeschool hoort een studieceterum te zijn, waar de lectoren de kans en de plicht hebben zich intellectueel te ontplooiën. De gedrevenheid voor het eigen vak is ook didactisch-pedagogisch van groot belang: ze kan alleen maar aanstekelijk werken ten opzichte van de studenten die aan ons zijn toevertrouwd. Initiatieven tot delen van kennis, vorming van studiegroepen e.d. moeten worden gestimuleerd. Kenniscirculatie mag dan wegens zijn stilzwijgende verwijzing naar warencirculatie en geldcirculatie al niet de gelukkigste term zijn, hij opent niettemin waardevolle perspectieven.

Bij dit alles rijst bij sommigen allicht de vraag of deze nadruk op kennisoverdracht en de nadruk die wordt gelegd op traditie geen afbreuk doet aan de kritische ingesteldheid die we bij onze opleiding willen meegeven.

Integendeel: een *werkelijk kritische ingesteldheid is maar mogelijk op basis van een voorafgaande vorming*. Dat het onderwijs in het algemeen of een opleiding tot leerkracht/sociaal werker ... in het bijzon-

der de student eerst en vooral binnenleidt in de traditie, is juist de noodzakelijke voorwaarde om te komen tot een kritisch terugbuigen. De jeugd moet eerst binnengebracht worden in de wereld die er al is. Die wereld is altijd al traditioneel. Zij zullen hem zelf veranderen vanuit de noodzaak die zij zelf zullen ontwaren. Het is een illusie te denken dat wij hen voor die verandering kunnen behoeden door ze tot inhoudsloze, identiteitsloze wezens te maken.

Referenties

- (1) A. Finkielkraut, *L'imparfait du présent*, Gallimard, (2002), Folio 3945, p. 98-99.
- (2) Aangeraden literatuur in dit verband is M. Gauchet, *Les droits de l'homme ne sont pas une politique* en Idem, *Quand les droits de l'homme deviennent une politique*, in : Idem, *La démocratie contre elle-même*, Gallimard, (2002), Tel 317, 387 p.
- (3) De verschuiving van de betekenis van het begrip cultuur is hier van belang. Cultuur betekent niet langer zich cultiveren, zich door oefening, studie, ... een eigen levensstijl aanmeten, zichzelf vorm geven maar cultuur wordt tot het behouden van de geërfde levenswijze.
- (4) H. Achterhuis, *Filosofen van de derde wereld*, Baarn, Ambo, p.82-103.
- (5) M. Stirner, *Der Einzige und sein Eigentum*, Stuttgart, Reclam, Universal-Bibliothek 3057, (1972), p. 393 e.v.
- (6) Die verheldering lijkt immers een verlicht standpunt te veronderstellen, een niet historisch-cultureel bepaald standpunt, wat volgens het postmoderne discours uiteraard onmogelijk is en dus verdacht.
- (7) ESF: bijdragen tot de ontwikkeling van de werkgelegenheid door het bevorderen van *inzetbaarheid*, ondernemerschap, *aanpasbaarheid* en gelijke kansen en door het investeren in menselijke hulpbronnen." (Mijn cursivering.)
- (8) Het bedrijfsleven en het management heeft heden belangstelling voor de persoon van de werknemer en ook voor ethiek. Deze evolutie houdt misschien belofes in, maar kan ook de totale functionalisering van persoon en ethiek betekenen.
- (9) Dat betekent uiteraard ook dat de 'job als zelfontplooiing' niet zo naïef kan worden opgevat als de slogan 'De job van je leven!' laat uitschijnen.
- (10) Wie dat denkt, miskent het feit dat de mens een cultureel wezen is; hij moet dan zoals Plato denken dat echte kennis eigenlijk herinnering is, namelijk herinnering aan de eeuwige Ideeën die de ziel aanschouwde voor ze in het lichaam werd gestort.

Toemaatje: uitspraken over cultuuroverdracht

Prof. A. Finkielkraut: "Veel hervormers en intellectuelen storten hun toorn uit over de tekortkomingen van het onderwijs en van de tijd. Alle hervormingen van alle regeringen gaan tegenwoordig mee in het grote humanitaire geruzie tegen de ellende die het leven wordt aangedaan als het aan een erfgoed wordt gekoppeld... Opvoeding en onderwijs waarin men de leerlingen niet onderdompelt in de geest van de tijd, maar er juist naar streeft om ze ervan los te maken, wordt momenteel als onderdrukking van de leerlingen voorgesteld ... In die radicale pessimistische houding steekt iets van dandygedrag: kritiek is vaak een afgeleide vorm van zelfverheerlijking, de pessimistische opstelling ten aanzien van onderwijs... komt voort uit ijdelheid."

Prof. H. Pleij: "De gezaghebbende schoolmeester of de semi-notabele leraar uit mijn jeugd zijn nu onherkenbaar vermomd in de onderwijzende welzijnswerkers die in wellicht te veel opzichten zoveel mogelijk op hun leerlingen willen lijken... Kan een herbeleving van eeuwenoud onderwijsgoed in gemoderniseerde vorm niet een nieuw elan geven aan wat nu voor de leerling verder wegdrijft in de richting van absolute zelfwerkzaamheid. ... Het is de taak van de school om van meet af aan raamwerken voor verdere vragen en inzicht aan te brengen. Waaruit dit primaire leren moet bestaan, dient vastgelegd te worden door het forum van ter zake deskundige onderzoekers en leraren. Het is verbazingwekkend dat er zo gearzeld wordt bij het aanbrengen van zo'n basiskennis. Daarbij spreekt het vanzelf dat dit basispakket per discipline geheel in de pas met de voortschrijdende wetenschap van tijd tot tijd aangepast dient te worden."

Prof. J. Masschelein en M. Simons: "Aangezien we wezens zijn zonder een natuurlijke taal, moet deze taal ons gegeven worden. Voor we iets anders kunnen leren moeten we de taal leren, de taal ontvangen. In deze context pleiten we er daarom voor om een idee van opvoeding te continueren waarin onderwijs opgevat wordt als een relatie van transfer en overdracht – zij het dan dat die continuering toch tegelijk een herformulering inhoudt."

Frank Furedy "In het onderwijs gaat het de verkeerde kant uit. De 'ervaringswereld' van het kind staat tegenwoordig centraal, alle leerstof moet daar zo dicht mogelijk bij aansluiten. Op zich lijkt dit prima, elke goede leraar zal die aansluiting zoeken. Maar het mag geen pedagogisch project worden. De essentie van onderwijs is en blijft overdracht van een bepaalde leerstof met een eigen logica en integriteit" (Knack, 24.10.04).

Redactiesecretariaat en eindredactie

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

Redactie

Annie Beullens, Eddy Declercq, Ann Deketelaere, Raf Feys, Ignace Geurts, Noël Gybels, Dirk Gombeir, Walter Lotens, Pieter Van Biervliet, Hilde Van Iseghem, Anita Wuestenberg, Danny Wyffels

Onderwijskrant brengt beschrijvingen van - en kritische reflecties over onderwijs en onderwijsvernieuwing.

Bepaalde bijdragen zijn wetenschappelijk gestoffeerd; andere zijn een directe neerslag of weergave van opvattingen en ervaringen.

Onderwijskrant wordt gemaakt met medewerking van praktijkmensen en van medewerkers uit de lerarenopleidingen en de pedagogische en wetenschappelijke centra.
Onderwijskrant is een onderwijstijdschrift met redactieleden uit de drie onderwijsnetten.



Lid van de Unie
van de Uitgevers van
de Periodieke Pers

Abonnement (4 nrs.): € 16

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

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

Tijdschrift, verschijnt driemaandelijks

juli-augustus-september 2005 – € 4,50

Voorstelling themanummer	2
George Steiner over: <i>het 'meesterschap' van de meester</i>	4
Jaarklassen, jaarklascurricula en activerende instructie	9
Marokkaans klassikaal onderwijs & heimwee naar het klassieke leren	24
Klassikaal systeem en kennisoverdracht: evidente copernicaanse hervorming die lang op zich liet wachten	25
Effectiviteit van jaarklassensysteem en directe instructie	31
Wederopbouw na het drama Studiehuis	36
Aanleren van algemene (meta)cognitieve vaardigheden: vraagtekens bij deze vorm van 'leren leren'	38
Directe en activerende instructie: visie van APS	39
Individuele zelfrealisatie & zelfsturing: gevaarlijke mythe	41
Achtergronden van ontscholing & aantasting van kennisoverdracht én belang van taakgericht reflectie en basiskennis in de opleiding	43



Indien hiernaast een x staat

**is dit het (voor)laatste nummer
dat u ontvangt.**

**HERABONNEER dus om onderbreking
te vermijden!**