

139

30 jaar EGO: klaspraktijk taaier dan EGO-ideologie Cultuuroverdracht & ervaringsverruimend leren versus ontscholings- en ontplooiingsmodel van EGO

Editoriaal en overzicht

30 jaar EGO: globale balans. Intocht of terugtocht?

CEGO wil secundair onderwijs veroveren: ontscholen!

Cultuuroverdracht & ervaringsverruimend leren
versus ontscholings- en ontplooiingsmodel van EGO

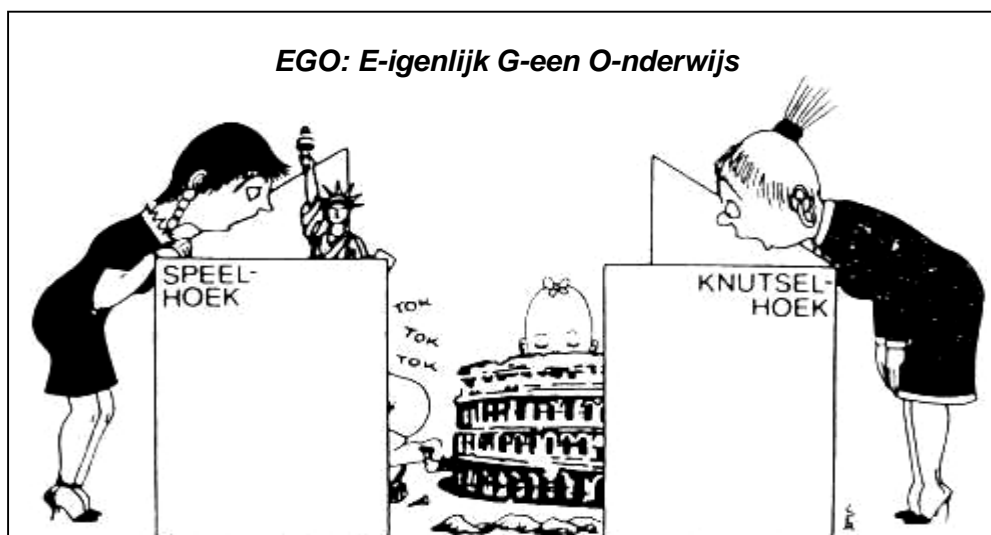
*Betrokkenheid op culturele verwachtingen en wijde wereld
versus leren vanuit ego-gerichte betrokkenheid en verlangens*

Veelzijdig en leerkrachtgestuurd kleuteronderwijs
versus EGKO-kleutertuin en vrij initiatief

Klassikaal en degelijk lager onderwijs heeft EGO-orkaan goed doorstaan

Zorgverbreding & achterstandsdidactiek haaks op EGO

Voorbij dictatuur van welbevinden en feel-good-curriculum



Editoriaal en overzicht

Het Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs (CEGO) vierde 30 jaar EGO. Het zegebulletin dat *Ferre Laevers* in april j.l. voorlegde, klonk euforisch en strijdvaardig: "De klaspraktijk in het basisonderwijs is totaal veranderd sinds de intrede van het EGO. Over vijf jaar moet ook het secundair voor de bijl gaan". Zelf denken we daar anders over. De klaspraktijk bleek taaier dan de fantasierijke EGO-ideologie. Ons degelijk lager onderwijs ging geenszins voor de bijl en dat zal straks ook niet het geval zijn met ons secundair. EGO betekent ego-gestuurd leren vanuit de eigen ervaring en verlangen als kompas. Dit staat haaks op de eeuwenoude onderwijsgrammatica. De meeste (onderwijs)mensen beseften wel dat ons onderwijs allang van degelijke kwaliteit was en bleven opteren voor voldoende directe instructie, voor het werken binnen het jaarklassenstelsel, voor het 'gewone', ervaringsverruimende en culturele leren. Samen met het *Nederlandse Planbureau* pleiten velen voor "een hogere waardering van het 'gewone' lesgeven en voor een meer prestatiegericht onderwijsmentaliteit". Onderwijs is in sterke mate kennis- en cultuuroverdracht en 'cultureel leren'. Het EGO-concept van de leerling die zelf het leerproces stuurt en zichzelf ontplooit, klinkt wel progressief, maar leidt tot ontschoolde en onmondige jongeren. EGO keert zich tegen de verhoging van hun intellectuele kwaliteit en mondigheid. Het is dan ook een romantisch, conservatief en anti-emancipatorisch project.

In 1996 stelde het CEGO nog 62 à 72 % vrij initiatief als ideaal voorop. Nu beweert Laevers dat het vrij initiatief sinds 1985 niet langer centraal staat. Het revolutionaire EGO-project wordt afgezwakt tot EGO-light: een dubieuze cocktail van welbevinden en betrokkenheid. In een aantal kleuterklassen voeren jammer genoeg het 'vrij spel' en het 'ego' van het kind nog de boventoon; 'benadeelde' kleuters zijn hier het meest de dupe van. In 1992 wou Laevers het lager onderwijs nog verlossen van *ingebeelde* ziektes: onderdrukking, leerlingen die massaal mislukten, jaarklassensysteem... In 1997 – na 21 jaar EGO – betreurde CEGO-kopstuk *Ludo Heylen* dat zelfs zijn progressiefste oud-normalisten de door hem gepropageerde EGO-filosofie niet toepasten in hun lespraktijk. Laevers bedelde in 1992 om steun en druk vanwege de overheid en de inspectie – en met succes: "Als *Steunpunt zorgverbreding* kon het CEGO vanaf 1994 zijn *Kindvolgsysteem* en de concepten betrokkenheid en welbevinden opdringen als richtsnoeren voor de zorgverbreding. Maar ook bij de inspectie en de overheid is het EGO nu op de terugtocht.

De kritiek op onderwijsvisies à la Laevers klinkt luider dan ooit. Op recente COV-studiedagen bepleitte *Hans Van Crombrugge* een visie 'voorbij de dictatuur van het welbevinden'. Vanwege de COC-lerarenbond kreeg Laevers al veel kritiek op zijn recente stemmingmakerij tegen het secundair onderwijs en op zijn ontscholingsvoorstellen. In veel Westerse landen worden ontscholingsideeën à la EGO verantwoordelijk gesteld voor de niveaudaling en voor de verwarring in het onderwijs. Op de *Onderwijsresearchdagen 2005* drukte *R. Bronneman-Helmers* de nefaste invloed zo uit: "De *individuele leerling moet centraal staan (onderwijs op maat); het onderwijs moet niet alleen veel meer aansluiten bij de belevingswereld, het moet vooral leuk zijn.*" Hij begreep verder niet dat men in beleidsnota's zoveel aandacht schonk/schenkt aan dergelijke vage ideeën. (*Onderwijs in het zicht van de toekomst, Ped. Studiën, 2006, p. 55-59*). Het Nederlandse *Planbureau* stelde onlangs dat de pedagogische rages ook veel te maken hebben met "de grote invloed van de sterk in omvang gegroeide wereld van de pedagogische centra" die werk zoeken voor de eigen winkel. Dit is ook toepasselijk op het CEGO dat allang op veel steun en centen vanwege de overheid kan rekenen.

Al dertig jaar zijn we kritische waarnemers van ontscholings- en zelfontplooiingsvisies à la EGO. We pleiten steeds voor *vernieuwing in continuïteit* en tegen *vernietiging van oude waarden*. In voorliggend themanummer expliciteren we de *vergeten* kenmerken van het *ervaringsverruimende en culturele* leren waarbij volksverheffing en emancipatie de centrale doelen zijn. Vanuit deze visie beschrijven en beoordelen we de ontscholingsideologie van het EGO en de resultaten van 30 jaar (C)EGO.

- 30 jaar EGO: globale balans. EGO-intocht of terugtocht?
- CEGO wil secundair onderwijs veroveren: ontscholen!
- Cultuuroverdracht & ervaringsverruimend leren versus ontscholings- en ontplooiingsmodel
- *Betrokkenheid op culturele verwachtingen en wijde wereld versus ego-gerichte betrokkenheid en verlangens*
- Veelzijdig en leerkrachtgestuurd kleuteronderwijs versus EGKO-kleutertuin en vrij initiatief
- Klassikaal en degelijk lager onderwijs heeft EGO-orkaan doorstaan
- Zorgverbreding & achterstandsdidactiek haaks op EGO
- Voorbij dictatuur van welbevinden en feel-good-curriculum

30 jaar EGO: globale balans. Intocht of terugtocht? Klaspraktijk taaier dan fantasierijke EGO-ideologie

Raf Feys & Pieter Van Biervliet

1 Inleiding & overzicht

Op 21 april 2006 werd in Antwerpen de dertigste verjaardag van het 'Ervaringsgericht Onderwijs' (EGO) gevierd. In deze bijdrage staan we vooral stil bij de balans van '30 jaar EGO'. CEGO-directeur Ferre Laevers poneert in een interview: *"Het Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs is al dertig jaar de motor van onderwijsvernieuwing"* (Annemie Eeckhout, *'Onderwijs fruikt de creativiteit'*, Het Nieuwsblad, 26.04.06). Laevers pakte uit met een zegebulletin en met een plan om straks ook het secundair onderwijs te veroveren:

- *"De klaspraktijk is totaal veranderd sinds de intrede van het EGO".*
"Zowat alle basisscholen zijn op dit moment schatplichtig aan de zienswijze van Laevers."
- *"Het veroveren van het kleuter- en lager onderwijs duurde telkens tien jaar. Over vijf jaar moet ook het secundair onderwijs voor de bijl gegaan zijn"* (Kim Herbots, *'EGO wordt dertig jaar. De Morgen 19.04.06'*).

De viering en de april-interviews leverden alvast enkele belangrijke vaststellingen op. Het revolutionaire EGO dat het onderwijs totaal wou veranderen, behoort tot het verleden. Laevers pakte in *'De Morgen'* uit met een EGO-light-versie. De Nederlandse CEGO-voorzitter Van Herpen deed hetzelfde in het aprilnummer van *'Jeugd in School en Wereld'*. Laevers en Van Herpen stellen dat het CEGO voortaan als doel *welbevinden en betrokkenheid voorop* stelt en dit niet langer meer koppelt aan een bepaalde didactische aanpak zoals het 'vrij initiatief'. In 1992 en 1995 poneerde een kankerende Laevers nog dat ons klassikaal onderwijs barbaars was en enkel trucjes aanleerde; nu stelt Van Herpen zelfs dat betrokkenheid en welbevinden best kunnen gedijen binnen een klassikale aanpak. Dit bochtenwerk leidt tot de euforische uitspraak: *"Alle basisscholen werken er nu hard aan om de betrokkenheid en het welbevinden van de leerlingen te vergroten"*.

In de aanloop van de viering kregen we even de indruk dat het CEGO zijn (afgezwakte) EGO-visie weer wou aanscherpen. De titel van het aangekon-

digde debat luidde immers: *'De leerlingen bepalen wat er geleerd wordt in klas'*; dit is precies hét stokpaardje van de 'Nieuwe Leren-beweging' in Nederland. Volgens het boegbeeld van die beweging, prof. Luc Stevens, is aan het huidige onderwijs alles verkeerd. De vernieuwingspogingen van de voorbije decennia (de methodescholen inclusief) mislukten, omdat ze volgens hem niet radicaal genoeg waren. Enkel een totale omwenteling kan volgens hem verlossing uit de ellende brengen (cf. themanummer over *'Het Nieuwe Leren'*, *Onderwijskrant* nr. 136). Merkwaardig toch deze radicale titel en het feit dat Laevers voor het zgn. debat de gelijkgezinde Luc Stevens uitnodigde. Ook na 30 jaar schuwt het CEGO het debat.

Een derde vaststelling betreft de recente CEGO-stemmingmakerij tegen ons (degelijk) secundair onderwijs en de fantasierijke wijze waarop het CEGO het ervaringsgericht werken in het S.O. uittekende. Het CEGO heeft naar eigen zeggen al het basisonderwijs ingenomen en nu moet ook het secundair 'voor de bijl gaan'. Volgens Laevers en Bosman is het op alle vlakken slecht gesteld met ons S.O. en met het welbevinden van de leerlingen. Zij sturen aan op een verregaande ontscholing. De leerkrachten en de leraarsbonden ergerden zich aan de stemmingmakerij en de krasse voorstellen. Het CEGO kent zichzelf het etiket progressief en emancipatorisch toe, maar zijn ontscholingsproject betekent het einde van degelijk onderwijs en leidt tot ontschoolde en onmondige jongeren.

Vierde vaststelling. Op de viering van 20 jaar EGO in 1996 kreeg het CEGO vanwege de overheid – kabinetsmedewerkster *Lief Vandevooort* – veel lof toegezwaaid; dit was nu niet meer het geval. Twaalf jaar geleden werd het CEGO 'officieel' bejubeld en vol verwachting als Steunpunt voor zorgverbreding binnengehaald. Momenteel wordt naar verluidt in overheidskringen sterk aan het nut van het Steunpunt getwijfeld. De invloed op de overheid en op de inspectie is sterk gedaald.

In deze bijdrage gaat het om de globale balans van 30 jaar EGO en het door Laevers gepresenteerde zegebulletin. We zullen vooral aantonen dat Lae-

vers nu een sterk afgezwakte EGO-visie propageert – het wollige duo betrokkenheid en welbevinden – en dat het EGO het basisonderwijs niet fundamenteel veranderd heeft.

2 Van EGO naar EGO-light

In april j.l. verkondigde Ferre Laevers dat het CEGO niet langer het 'vrij initiatief' en andere specifieke werkvormen voorop stelde: *"De centrale EGO-boodschap luidt nu dat welke aanpak je als leerkracht ook hanteert, het doel altijd moet zijn dat het welbevinden en de betrokkenheid van kinderen versterkt worden. ... Veel leerkrachten waren immers bang dat bij 'vrij initiatief' hun klas in een chaos zou ontaarden".* Marcel Van Herpen - directeur CEGO-Nederland - schreef: *"De leerkrachten moeten ernaar streven om vanuit de structuur van een klassikaal (!) programma, de betrokkenheid van kinderen te verhogen. Als op een zeker moment blijkt dat dit onvoldoende oplevert, dan kan men werkvormen toevoegen als contractwerk, projectwerk, vrije keuze, ateliers"* (Van Herpen M. & van Esch Wilma, *Ervaringsgericht Onderwijs*, JSW, april 2006). Het EGO lijkt voortaan geen specifieke didactische aanpakken meer op te leggen en lijkt nu best te verzoenen met het klassikaal systeem.

Het kan verkeren. Laevers pleitte destijds voor een geïndividualiseerd leerproces: *"Het ene kind leert lezen op vier, anderen pas op zes of later. Het kind laat door eigen keuzen zien of het er aan toe is. Zo schrijft elk kind zijn eigen leerplan"* (*Ervaringsgericht werken in de basisschool* van 1992, p.177). Het radicaal doorbreken van het jaarklassensysteem en het niet langer werken met leerplannen stond centraal; *"een ervaringsgerichte leerkracht is niet iemand die zegt te weten wat er geleerd moet worden"* (I. van der Mark in *'De wereld van het jonge kind'*, mei 2002). Sinds april 2006 behoren doorgedreven individualisatie en vrij initiatief blijkbaar niet langer tot de EGO-idealen. Zelfsturing, leren vanuit de eigen ervaring en verlangens, hoekenwerk, contractwerk ... zijn niet langer dé voorwaarde om intense activiteit en betrokkenheid te bereiken.

We merken al enige tijd een afzwakking van de EGO-principes, maar in april j.l. werd dit nog sterker uitgedrukt. Bij EGO-light gaat het niet langer om een totaal onderwijsconcept dat specifieke didactische aanpakken voorschrijft en dat komaf wil maken met de klassikale instructie, de leerplannen, de leerkracht in zijn rol van 'meester'... De meeste scholen werken nog steeds met een jaarklassensysteem en

klassieke schoolgrammatica, maar vertonen volgens Laevers toch een hoog EGO-gehalte. Vanuit een sterk gereduceerde en wollige invulling van het EGO-concept, besluit Laevers dan dat het EGO overal doorgedrongen is binnen het basisonderwijs.

3 Klaspraktijk taaier dan ideologie

3.1 Geen EGO-metamorfose in lager onderwijs

In een interview van 1992 poneerde Laevers dat de leerkrachten niet eens beseften dat hun onderdrukkend onderwijs een eeuw achterop was. Het onderwijs was barbaars en onderdrukkend en de leerlingen werden enkel wiskundige trucjes aangeleerd (*Basisonderwijs stamt uit de vorige eeuw*, DS, 19.06.1992). Laevers pleitte voor verregaande ontscholing en voor het radicaal afschaffen van het klassikaal systeem. Hij stelt nu dat *"de klaspraktijk totaal veranderd is sinds de intrede van het EGO"*. Is dit wel zo? CEGO-kopstuk Ludo Heylen, betreunde nog in 1997 dat zelfs zijn progressiefste oud-normalisten de door hem gepropageerde EGO-ideeën niet toepasten. Hij getuigde hierover: *"Elk jaar komen we op onze tocht doorheen de lagere scholen uit de regio een groot aantal afgestudeerden tegen. Het blijft ons een raadsel dat zelfs erg vernieuwingsgezinde studenten na een aantal jaren vervallen in een vast (eerder behoudsgezind) patroon van denken. Zelfs ideeën die we tijdens hun opleiding hebben proberen aan te leren, worden nauwelijks of niet toegepast"* (L. Heylen, *Probleemgestuurd leren in KHM*, *Onderwijskrant* nr. 99, november 1997).

Van het revolutionaire hervormingsplan van 1992 is anno 2006 al bij al weinig gerealiseerd. In die publicatie en in *EGO-ECHO* van oktober 1999 stelde Laevers nog dat het jaarklassensysteem haaks stond op de EGO-visie: *"Het rendement van het klassikaal onderwijs voldoet niet. Het is uiterst moeilijk gebleken om in klassikale lessen de normen te halen die wij vooropstellen: leerlingen tot een niveau van mentale activiteit te brengen die met de betrokkenheidsniveaus 4 en 5 overeenstemmen."* Laevers opteert nu plots voor EGO-light dat best te verzoenen is met de basisgrammatica van klassiek onderwijs.

In historische publicaties wordt gewezen op de taaiheid van de traditionele 'grammar of schooling' (L. Cuban) die de vele reformpedagogische aanvallen overleefde. Op een recente studiedag stelde *prof. Marc Depaepe* dat bij het begin van de 21e eeuw de klassieke schoolgrammatica nog steeds het over-

heersende schoolmodel is (TORB, De persistentie van de interne organisatie van het basisonderwijs, nr. 2-3, 2005, p. 208). Guy Janssens, directeur-generaal basisonderwijs, beaamde dit. Hij getuigde er dat de overheid in het 'decreet basisonderwijs' het principe van de jaarklassen en klassikale instructie had geschrapt, maar dat de leerkrachten geen zin hadden om de overheid hierin te volgen. Ook prof. Bruno Vanobbergen stelde vast dat het jaarklassensysteem en de eerder klassieke aanpak nog steeds de algemene regel zijn (Vanobbergen, B., "Over het wel en wee van het leerstofjaarklassensysteem in de basisschool", 2004, Zorgbreed, nr. 2).

3.2 Vrij initiatief & individualisatie: vaarwel?

Laevers probeert de EGO-koerswijziging een beetje te maskeren door te stellen dat centrale begrippen als 'vrij initiatief', 'milieuverrijking', 'individualisatie' ... al vanaf 1985 geen centrale rol meer speelden. Maar ook nog in de slottoespraak op de viering van 20 jaar EGO in 1996 stelde hij het 'vrij initiatief' van de leerling en doorgedreven individualisatie als centrale kenmerken voorop. We citeren even: *"Een opvallend kenmerk van EGO-kleutergroepen is dat de kinderen 62 à 72 % van de netto-klastijd kunnen kiezen tussen vier of meer activiteiten. We ontdekten in ons onderzoek dat de vrijheid werkt! Ze leidt tot intensere activiteit"* (Viering 20 jaar EGO, Kleuters en IK, jan. 1997). Vrij initiatief en zelfsturing werden dus nog in 1997 als dé voorwaarde gezien om betrokkenheid, intense activiteit te realiseren. In 1993 pronkte Laevers met de sterke *individualisering van het leerproces* binnen het EGO. Hij poneerde: *"Het EGKO heeft aangetoond dat in een kleuterklas van 25 en meer kinderen het praktisch haalbaar is de individuele kleuter grotendeels zelfstandig te laten beslissen over de aard, de duur en de frequentie van zijn leeractiviteiten. ... Sinds 1980 brak het tijdperk aan van een geïndividualiseerde organisatievorm waarin het handelen van de leidster echt wordt gestuurd vanuit de behoeften van het individuele kind* (Pedagogische Periodiek, oktober 1993). Verder lazen we: *"De kinderen kunnen (bijna) moment na moment bepalen wat ze gaan doen. De kinderen weten wat goed is vanuit hun innerlijke groei drang. Begeleide activiteiten mogen niet als verplichte activiteiten gepresenteerd worden."* Dit laatste lijkt sterk op de formulering in 'Informatiebulletin 1' van maart 1978: *"In grote lijnen kan je stellen dat het de ganse dag vrij spel is. Een leidster mag ook wel een activiteit voorstellen (b.v. vertellen), maar enkel als 'aanbod' waarop kleuters*

al dan niet kunnen ingaan". Nu formuleert Laevers de evolutie binnen het kleuteronderwijs eerder bescheiden: *"De klasomgeving is veel rijker geworden. Spelen wordt niet meer als verloren tijd beschouwd. De onderwerpen zijn nu meer gevarieerd"*. Ook vóór de komst van het EGKO in 1976 was er al veel aandacht voor 'spelen', maar dit nam gelukkig niet het grootste deel van de dag in beslag.

De invloed van het EGO op het kleuteronderwijs was wel veel groter dan in het lager onderwijs. Bij EGO-getrouwe kleuterleidsters zagen we inderdaad dat er overmatig veel tijd besteed werd aan vrij spel - in een klas volgestouwd met vele 'hoekjes' en speelmateriaal allerhande, schuifaf en huisjes inbegrepen. Laevers overschat heel sterk de vormende waarde van het vrij spel en de omgang met objecten. *De kleuterleidster fungeert dan al te weinig als medium tot leren*. Ze bevordert te weinig de groepszin, de betrokkenheid op de groep en op de leerkracht. Ook de ontwikkeling van de taal, de gerichte verkenning van de wereld, beginnend lezen en rekenen ... worden al te weinig gestimuleerd. Prof. Verschaffel e.a. stelden een paar jaar geleden dan ook vast dat de Vlaamse kinderen op het einde van de kleuterschool slechter presteerden voor beginnend rekenen dan de Nederlandse. Op doorlichtingen e.d. krijgen EGO-getrouwe kleuterleidsters nu steeds meer te horen dat ze te ervaringsgericht werken. In Nederland is er een evolutie in de richting van een meer aanbod- en leerkrachtgestuurde benadering (zie bijdrage over kleuteronderwijs). Ook in Vlaanderen is het EGKO al op de terugtocht, maar de opgetuigde klassen bemoeilijken deze evolutie af.

4 Dubieuze betrokkenheid en welbevinden

Betrokkenheid en welbevinden, twee wollige passepartout begrippen, staan nu centraal. Laevers stelde in de aprilinterviews: *"Zowat elke leerkracht kon zich vinden in de concepten betrokkenheid en welbevinden"*. Niets is minder waar. De meeste onderwijskundigen en praktijkmensen gaan niet akkoord met de 'kindvolgende' en ego-centrische invulling van de begrippen betrokkenheid (motivatie) en met de 'dictatuur van het welbevinden'. Bij 'betrokkenheid' (motivatie) à la EGO leren kinderen vooral vanuit hun persoonlijke verlangens en ervaringswereld; ze doen dit bij voorkeur op een zelfstandige manier en dit moet tot *onmiddellijk* welbevinden leiden.

Volgens de klassieke visie is leren op school vooral 'cultureel' en 'ervaringsverruimend' leren waarbij de leerkrachten belangstelling wekken voor de brede

wereld en cultuur, voor onvermoede dingen die de eigen leef- en belevingswereld, de eigen kennis en spontane neigingen overstijgen. Echt onderwijs stelt ook eisen die ingaan tegen het onmiddellijk welbevinden en het 'verdiend' welbevinden op termijn viseren. In de hierop volgende bijdragen diepen we deze thematiek verder uit

5 Steun en twijfel vanwege overheid

In 1992 stelde een ontgoochelde Laevers dat de overheid de EGO-visie moest steunen en opleggen: *"Wie – zoals het CEGO- met nieuwe ideeën in een school aankomt, vindt al te weinig gehoor. Het beleid zelf zou moeten zeggen: we nemen tien jaar voor die omschakeling. Het is de hoogste tijd"* (Basisonderwijs stamt uit de vorige eeuw, DS, 19.06.1992). Vanaf 1994 kreeg Laevers veel centen en steun vanwege de overheid. Het CEGO mocht zich inlaten met het uitstippelen van de criteria voor de zorgverbreding en voor de doorlichting. Het was een tijd waarin o.a. kabinetsmedewerkster Lief Vandevort het CEGO graag bewierookte. Het was dan ook geen toeval dat in 1997 het jaarklassensysteem als principe geschrapt werd in het decreet basisonderwijs; dit moest de intrede van hervormingen à la EGO bespoedigen. Minister Vanderpoorten sloot zich expliciet aan bij het welbevinden-jargon van Laevers en co. Het moest vooral leuk zijn in klas en het werken met jaarklassen deugde niet (Onderwijslandschap basisonderwijs, 2002). Het CEGO probeerde ook steeds de overheid naar de mond te praten. Toen in een beleidsnota van december 2004 straffe uitspraken voorkwamen over 'sociale discriminatie', repte het CEGO-Steunpunt zich om die openlijk te onderschrijven en om er nog een aantal kwakkel aan toe te voegen over zittenblijven, de aanwezigheid van evenveel potentieel talent bij (hand)arbeiderskinderen e.d.

Bij minister Frank Vandenbroucke en zijn medewerkers is er veel minder waardering voor Laevers' opvattingen. In tegenstelling met Marleen Vanderpoorten toont Vandenbroucke weinig sympathie voor het CEGO en voor de EGO-slogans over welbevinden e.d. In overheidskringen beseft men steeds beter dat Laevers' ondersteuningscentrum voor zorgverbreding en GOK weinig rendeert. Zo betreunde minister Vandenbroucke openlijk dat b.v. het kleuteronderwijs nog geen duidelijke richtlijnen gekregen heeft voor het stimuleren van de taalontwikkeling. In een interview formuleerde de minister de volgende kritiek op de procesopvattingen à la Laevers: *"Als je je tevreden stelt met de vraag 'Wordt proces A ge-*

volgd?' vanuit de overtuiging dat proces A zeker het resultaat B oplevert, dan zou je wel eens jezelf kunnen bedriegen. Het is best mogelijk dat proces A niet het resultaat B oplevert. En dus moet je vooral controleren of dat resultaat er komt of niet" (zie Onderwijskrant nr. 137).

Ook Laevers' vroegere invloed op de inspectie is sterk gedaald. Laevers' zegebulletin fungeert dan ook mede als 'blufpoker' naar de overheid toe. Hij formuleerde in zijn recente interviews boodschappen die voor de 'twijfelende' overheidssponsor bedoeld zijn. Laevers' pragmatische boodschap naar de overheid luidt nu: het EGO is overal doorgedrongen; de centen van de overheid zijn dan ook goed besteed; blijf ons a.u.b. steunen. De vraag om centen verklaart wellicht mede waarom Laevers zich in beide interviews zo negatief uitliet over ons secundair onderwijs. Zijn boodschap luidt hier: in het S.O. is er nog veel werk voor de CEGO-winkel. Laevers kan moeilijk toegeven dat het goed gesteld is met ons S.O. aangezien het CEGO er zich nog niet mee heeft ingelaten.

6 Conclusies

Het radicale toekomstbeeld dat Laevers in 1992 en ook nog in 1996 voor ons lager onderwijs voorop stelde werd geenszins gerealiseerd. Ook in het kleuteronderwijs is het EGO op de terugtocht. Het verwondert ons dat Laevers nu triomfantelijk stelt dat het EGO volop het basisonderwijs heeft veroverd. We zijn uiteraard gelukkig met het feit dat Laevers nog slechts EGO-afkooksel voorlegt, met de afname van zijn invloed op de inspectie en op de beleidsmensen, met de toenemende kritiek van onderwijskundigen op visies à la EGO, ... We maken ons nog wel nog veel zorgen over kleuterklassen waarin het 'vrij spel' en het ego van het kind nog steeds de boventoon voeren.

We zijn verrast over het feit dat Laevers zich zo positief uitlaat over ons basisonderwijs, maar des te negatiever over ons secundair onderwijs. In de hierop volgende bijdrage zullen we merken dat het CEGO aanstuurt op een sterke ontscholing en ontintellectualisering van het S.O. Ook in Nederland wordt het ontscholingsdenken meer dan ooit gepropageerd door de gecommmercialiseerde begeleidingscentra – vaak onder de naam 'Het Nieuwe Leren'. Die ontscholingsdruk is een reden tot bezorgdheid. Ontscholing betekent het einde van dergelijk onderwijs en werkt anti-emanipatorisch.

Gelukkig pleiten ook steeds meer mensen en actiegroepen voor “een hogere waardering van het ‘gewone’ lesgeven en een meer prestatiegerichte onderwijsmentaliteit”.

Het onaantastbare geloof in de zelfbeleden vage principes, het propageren van het verlossingsmodel, de zelfbewieroking, de mythologisering en het publiceren van zegebulletins is typisch voor veel nieuwlichters. Ook toen de moderne wiskunde al op de terugtocht was, publiceerden de grote voorstanders rond 1982 de meest euforische zegebulletins; we zien nu hetzelfde bij het CEGO. Laevers’ balans staat haaks op de vaststelling dat het EGO het lager onderwijs al bij al relatief weinig heeft beïnvloed, dat de ‘opgedrongen’ interesse voor zijn kindvolgsysteem getaand is, dat zijn Leuvense collega’s een andere visie propageren, dat men in overheidskringen niet sterk meer geloofd in het CEGO als Steunpunt zorgverbreding, ...

Onderwijskrant verzette zich de voorbije decennia tegen de vele stemmingmakerij tegen ons onderwijs en de vele kwakkels. Ons degelijk onderwijs had volgens ons geen behoefte aan een revolutionaire verlossing, maar enkel aan vernieuwing in continuïteit. De meeste onderwijsmensen dachten en denken daar zo over en de landenvergelijkende studies bevestigen hun gelijk. Als EGO-critici van het eerste uur hebben we ongetwijfeld bijgedragen tot het sterk afzakken van de EGO-principes. We hebben ook steeds de mensen bemoedigd die de eenzijdige EGO-aanpak afwezen en hiervoor soms onder de voeten kregen. We investeerden zelf veel energie in het propageren en optimaliseren van oerdegelijke (vak)didactische aanpakken voor rekenen, lezen, spellen; in het verruimen van de wereldoriëntatie met de dimensie ‘sociale wereldoriëntatie’ (b.v. 40 thematische leerpakketten van *Projectenfonds*). Vanaf 1973 propageerden we inzake leerklimaat de genuanceerde stelling: ‘*noch leerfabriek, noch speelschool*’. We geloven dat die vele energie het nodige rendement opleverde en dit zonder een cent subsidie.

Laevers heeft o.i. al dertig jaar heel wat leerkrachten en eigen studenten pedagogiek onzeker gemaakt en de verkeerde weg opgestuurd. Met zijn kindvolgsysteem bezorgde hij de leerkrachten ook veel planlast, mede via zijn invloed bij de overheid en de inspectie en via de begeleiding van het zorgbeleid. We betreuren dat de beleidsmensen het EGO-project eenzijdig en overmatig steunden. Het CEGO mocht als Steunpunt voor zorgverbreding en

GOK een visie propageren die haaks staat op zorgverbreding en die in strijd is met de principes van een effectieve achterstandsdidactiek. Dit verklaart mede waarom de overheidsinvestering voor zorgverbreding, GOK, OVB & NT2 ... te weinig rendement opleverde. We ontkennen niet dat de talrijke CEGO-vrijgestelden wat bruikbaar leermateriaal ontwikkeld hebben, maar zelfs zonder financiële steun deden anderen dit ook.

We begrijpen nog minder op basis van welke verdiensten het CEGO zichzelf ooit met etiketten als ‘wetenschappelijk’ en ‘expertisecentrum’. Laevers is expert in het verspreiden van kwakkels, in het geregeld wijzigen van de EGO-standpunten (b.v. over ‘vrij initiatief’, klassikaal onderwijs en leerplannen, individualisatie, ...) en in het recupereren van situaties. In 1995 beweerde hij nog dat we in het lager en secundair onderwijs enkel wiskundige trucjes aanleerden. Toen in TMSS'95 en TIMSS'99 bleek dat onze 14-jarigen al in 1995 als de beste van Europa scoorden, vertelde hij in 1999 in de kranten dat dit het resultaat was van de doorgedrongen EGO-aanpak. Maar in april j.l. stelde hij opnieuw dat het slecht gesteld is met ons secundair onderwijs.

In de volgende bijdragen diepen we een aantal thema's verder uit. We confronteren telkens de meer klassieke en ervaringsverruimende visie op degelijk onderwijs met het ontscholings- en ontplooiingsmodel à la Laevers. Bij het zgn. ‘*pedagogisch project*’ gaat het o.i. in de eerste plaats om het complexe vraagstuk van het inleiden van nieuwe generaties in de cultuur. Sinds een kwarteeuw echter associeert men de term ‘pedagogisch’ bijna uitsluitend met de sociale en affectieve kanten van het vormingsgebeuren - vaak nog gereduceerd tot knuffelende omgangskunde à la Laevers. In de hierop volgende bijdrage over *EGO in het secundair onderwijs* komt dit opnieuw duidelijk tot uiting.

We zullen veel aandacht besteden aan de kenmerken van echt onderwijs: de initiatie in de cultuur onder leiding van de meester en de verwachtingen van de leerlingen in dit verband, het wekken van een brede belangstelling voor de wijde wereld, het stimuleren van inspanningen die leiden tot arbeidsvreugde en *verdiend* welbevinden. Inzake leerklimaat en opvoedingsstijl luidt ons devies: gezagsvol opvoeden met zachte hand, ‘*weg met de prestatiedwang, leve de prestaties*’, voorbij de *dictatuur van het onmiddellijk welbevinden & van de onderhandelings- en knuffelpedagogiek*.

CEGO wil secundair onderwijs veroveren: ontscholen!

Raf Feys & Noël Gybels

1 Stemmingmakerij tegen S.O.

1.1 Stemmingmakerij tegen S.O.

Laevers poneert in twee recente interviews (april 2006) dat over vijf jaar ook het S.O. voor de EGO-bijl zal gegaan zijn. De leraars werken er prestatiegericht en het is dan ook slecht gesteld met het welbevinden en de betrokkenheid van de leerlingen. Laevers beweert verder: *"We worden allemaal met veel leergierigheid en creativiteit geboren, maar het onderwijs maakt het vaak stuk. Het is een grote misvatting dat onderwijs gelijk staat met onderwijs binnen de eindtermen. Een goede leerkracht vertrekt vanuit de leef- en gevoelswereld van de leerlingen. ... Leerlingen met een sterke exploratiedrang zijn het kwetsbaarst in ons onderwijs. Ze krijgen de klas-sieke knik op 14 jaar. De leerstof interesseert hen alsmäär minder omdat de manier van lesgeven niet genoeg prikkelt. Ze doen enkel nog het hoogstnoodzakelijke: vijf op tien is genoeg. Die mentaliteit is aangekweekt ... Ik moet soms als prof héél diep gaan om betrokkenheid te krijgen van de studenten."* Laevers schuift dus ook nog het gebrek aan belangstelling tijdens zijn eigen lessen in de schoenen van de leerkrachten S.O. (Annemie Eeckhout, *Onderwijs fnuikt de creativiteit*, Het Nieuwsblad, 26.04.06).

In een recente bijdrage van CEGO-medewerker Luk Bosman lezen we eveneens dat het slecht gesteld is met de motivatie en het welbevinden van de leerlingen. Bosman pleit voor een sterke ontscholing en ont-intellectualisering. De leraren *"vertrekken al te weinig vanuit de leervragen van jongeren. Elke gelegenheid moet te baat genomen worden om jongeren te betrekken bij het bepalen van waarnaartoe gewerkt moet worden"* (*Participatief leren en onderwijzen, Impuls*, maart 2006). In punt 4.2 zal duidelijk worden dat ook Bosman alle heil verwacht van zelfsturing en permanente onderhandeling over het wat en het hoe van het onderwijs.

In 2004 al lanceerden Laevers en co al een scherpe aanval op ons S.O. in de Steunpunt GOK-brochure *'Onderwijs voor kwetsbare leerlingen in Vlaanderen'* (2004). Ons S.O. werd er – ten onrechte – voorgesteld als de grote GOK-boosdoener en als wereld-

kampioen sociale discriminatie en zittenblijven. De wijze waarop Laevers en co ons S.O. attaqueren vertoont veel gelijkenis met de *'verlossing uit de ellende'* die ze destijds voor het basisonderwijs propageerden. Waar ze momenteel voor het lager onderwijs mild geworden zijn en enkel nog een EGO-light-versie propageren, zijn ze veel minder mild voor ons S.O. en gaan ze opnieuw de fantasierijke ontscholingstoer op. Interviewster Kim Herbots besloot: *"Zowat alle basisscholen zijn schatplichtig aan de zienswijze van Laevers. Maar daar stopt het niet: over vijf jaar wil hij ook het secundair onderwijs veroverd hebben"* (*'Over vijf jaar moet ook het secundair onderwijs voor de bijl gegaan zijn'*, *De Morgen*, 19.04.06).

1.2 Stemmingmakerij redactrice Nieuwsblad

In het interview in *'Het Nieuwsblad'* beaamde interviewster Annemie Eeckhout de stellingen van Laevers. Ze voegde er nog haar eigen vernietigend oordeel over het secundair onderwijs aan toe. Volgens haar *"klagen veel leerlingen over de saaie lessen. De door de overheid opgelegde eindtermen willen nochtans het S.O. levensechter maken en ze besteden veel aandacht aan de vaardigheden van morgen..."* *"Al te veel leerkrachten houden echter te krampachtig vast aan het veilige voorgekauwde lesje uit de handboeken. Ze pikken niet in op de leef- en interessewereld van jongeren. Leraren dagen de jongeren niet uit en daarom heeft het onderwijs dringend nood aan vernieuwing. Leerlingen moeten verwonderd en betrokken zijn, exploreren en ontdekken. Pas dan zullen ze echt bereid zijn hun grenzen te verleggen, zullen ze zich ten volle ontplooiën en ontwikkelen. Zo niet missen we niet alleen de boot van morgen maar ook die van vandaag"* (*'Daag onze jongeren meer uit'*, *Het Nieuwsblad*, 24.04.06).

1.3 Verontwaardiging bij COC-lerarenbond

Jos Van Der Hoeven, secretaris-generaal van de COC-onderwijsbond, ergerde zich aan de stemmingmakerij tegen het secundair onderwijs vanwege Ferre Laevers en Annemie Eeckhout.

Van Der Hoeven vroeg zich vooreerst terecht af of het welbevinden van de leerling op zich een doel-

stelling moet zijn. Hij ergerde zich verder aan het feit dat Laevers en Eeckhout het ervaringsgericht onderwijs als alleenzalmakend voorstellen – en dit nog los van de vraag "of het EGO überhaupt wel zaligmakend is".

Van Der Hoeven raadt de redactrice van 'Het Nieuwsblad' aan om eens haar licht op te steken bij haar Nederlandse collega's. In de Nederlandse dagbladen is de voorbije jaren veel aandacht besteed aan de nefaste gevolgen van de 'zelfsturings- en ontscholingsideeën' à la EGO – zoals ze bijvoorbeeld binnen het 'Studiehuis' werden toegepast: "Uit een recente evaluatie van het Nederlands ministerie van Onderwijs blijkt dat de beoogde betere aansluiting met het hoger onderwijs juist slechter is geworden, dat studenten weinig tot geen feitenkennis meer hebben, hun taalbeheersing over het algemeen abominabel is, hun analytische vaardigheden en rekenkennis idem, en de vakinhoudelijke kennis gering is. Dit zou ook een les in bescheidenheid moeten zijn voor al wie niet met beide voeten in het onderwijs staat, maar toch steeds weer zijn mening wil opdringen aan wie het op het veld moet waarmaken" (Het secundair onderwijs voor de bijl?, in: Brandpunt, mei 2006). Terloops: Slash 21 – de modelschool van 'het nieuwe leren' in het voortgezet onderwijs – sloot al na 4 jaar de deuren.

Leraar Etienne Van Neygen schreef: "Vroeger hoorde je wel eens dat een leerkracht de leerlingen moest uitdagen. De hedendaagse leraar moet echter vooral bekommerd zijn om hun welbevinden. Alles moet leuk zijn in het onderwijs, van de eerste dag tot en met de proefwerken. Leerlingen behagen is een plicht voor elke leerkracht. Evalueren wordt synoniem voor: de leerlingen laten slagen. Als een leerling niet slaagt is dat niet zijn schuld, maar die van de leerkrachten en van de school. ... Het onderwijs moet het individu ontvoogden zodat het een heel leven aan zelfstudie en zelfontplooiing kan doen en tot en met het einde autonoom zijn leven kan beslissen" (Tertio, 3.09.03).

2 Herscholing i.p.v. ontscholing

In het 'Sociaal en cultureel Rapport 2004' maakt het Nederlandse Planbureau zich terecht zorgen over de nefaste invloed van een aantal reformpedagogische ideeën die volgens het Planbureau al te sterk doorgedrongen zijn in het Nederlandse onderwijs. De onderwijskwaliteit is volgens het rapport vooral gebaat "met een hogere waardering van het

'gewone' lesgeven en met een meer prestatiegerichte onderwijsmentaliteit". Aldus zouden zowel de zwakkere als de betere leerlingen hun talenten beter kunnen ontwikkelen en meer zelfvertrouwen ervaren. Activiteiten waarvoor leerlingen moeite moeten doen om ze tot een goed einde te brengen, schenken ook veel meer langdurige bevrediging dan de genoegens die ze zonder noemenswaardige inspanning kunnen verwerven. De betere score in landenvergelijkende studies is o.i. mede een gevolg van het feit dat er in Vlaanderen nog meer belang gehecht wordt aan instructie en prestaties.

Laevers en Bosman beweren dat het eisen van prestaties heel nadelig is voor het welbevinden en de motivatie van de jongeren. Zij hekelen het abstract karakter van het S.O. en opteren voor procesgericht leren en ontscholing. Het Planbureau betreurt precies dat de leerlingen momenteel over minder overzichtskennis beschikken en dat hun abstractievermogen is afgenomen. Ook DVO-directeur Roger Standaert beaamde tijdens de Onderwijsresearchdagen 2005 de waarschuwing van het Planbureau "dat een al te sterke gerichtheid op procesleren uiteindelijk contraproductief werkt door het gebrek aan ordeningskaders en overzichtskennis" (Pedagogische Studiën, 2006, nr. 1).

3 EGO-alternatief volgens Laevers

3.1 Welbevinden versus leerprestaties

Welke verklaring formuleert Laevers voor het 'vermeende' lage welbevinden in het S.O. In 'De Morgen' stelt hij: "De lessen sluiten niet aan bij wat de kinderen boeiend vinden en de betutteling is vaak enorm". Een goede leerkracht is volgens de welbevindenbeweging in de eerste plaats begaan met het welbevinden en de persoonlijke verwachtingen van de leerling en pas op de tweede plaats met de leerprestaties en met het stellen van eisen aan de leerlingen. Laevers formuleert al 30 jaar kritiek op de prestatiegerichtheid van het onderwijs die fruikend zou zijn voor de betrokkenheid en het welbevinden. Diepe arbeidsvreugde wordt volgens ons echter slechts bereikt via *verdiend* welbevinden als gevolg van een geleverde prestatie. In een bijlage tonen we overigens aan dat ook in het secundair onderwijs het welbevinden van de leerlingen vrij hoog is; Laevers en Bosman negeren de bestaande studies hierover.

3.2 Ondernemingszin en zelfsturing

Laevers stelt in *'Het Nieuwsblad'* dat de EGO-aanpak vooral ook de ondernemingszin wil stimuleren. Aan de basis van de ondernemingszin ligt volgens hem het oog hebben voor het (momentaan) welbevinden van de leerling en voor zelfsturing. Volgens Laevers *"waren de beste ondernemers vaak de slechtste leerlingen, omdat het schoolse systeem hun creativiteit en zin voor initiatief veeleer fnuikte dan stimuleerde"*. Volgens de Vlaamse ondernemer *André Leysen* stimuleerde het door Laevers verguisde onderwijssysteem destijds veel meer de ondernemingszin en het doorzettingsvermogen dan op vandaag het geval is. De achteruitgang van de ondernemingszin, doorzettingsvermogen en werkracht hebben volgens Leysen en vele anderen alles te maken met het in vraag stellen van het prestatieprincipe sinds het eind van de jaren zestig en met het beklemtonen van het welbevinden (*Kunnen we ons herpakken?*, DS, 24.11.03). Ook wij gaan niet akkoord met de stelling dat tijdens onze schoolloopbaan onze creativiteit en verbeeldingszin sterk gefnuikt werden.

3.3 Te abstracte kennis, intuïtieve i.p.v. abstracte intelligentie

Leerkrachten moeten volgens Laevers veel meer aandacht besteden aan de 'intuïtieve intelligentie', aan concrete kennis, en minder aan de 'cognitieve' intelligentie. *"Een Amerikaanse studie heeft uitgewezen dat boerenzonen de beste ingenieurs zijn. De reden is simpel: zij hebben niet alleen een abstracte kennis. Dat is een enorme waarde van het EGO: de werkelijkheid wordt centraal gesteld"*. Het S.O. moet veel sterker aansluiten bij de concrete ervaringen en gevoelens van de leerlingen.

Op een moment waarop de meeste docenten er over klagen dat onze 18-jarigen over te weinig abstracte begrippen en kennis beschikken (=ont-intellectualisering) stelt Laevers dat leerkrachten veel te veel met abstracte begrippen en met het IQ bezig zijn. Hij schermt hierbij ook met termen als 'intuïtieve intelligentie' en 'intuïtie' die in het landbouwersmilieu sterk zouden gedijen. Volgens ons, het Nederlandse Planbureau en vele anderen moeten leerlingen S.O. eerder aangespoord worden om deel te nemen aan een rationele discussie en om hierdoor voldoende algemene en abstracte kennis op te doen. Het planbureau stuurt aan op her-scholing i.p.v. ont-scholing.

Ook prof. *Hans Van Crombrugge* bekritiseerde in zijn lezing op de COV-dag te Kortrijk (5.04.06) de *'ontspoorde aandacht voor de leef- en belevingswereld van de leerlingen'*. Een leerling 'boeien' heeft volgens Van Crombrugge niet zozeer te maken met hem begrijpen en stilstaan bij zijn gevoelens en ideeën. Het komt er eerder op aan de leerling te laten genieten van wat je als leraar boeit, van wat de leerkracht en maatschappij zinvol en boeiend vinden om door te geven aan de volgende generatie, van een wereld die veel breder is dan de beperkte leefwereld van de leerling. In de hierop volgende bijdrage werken we deze 'klassieke' visie verder uit.

3.4 Sociale discriminatie & zittenblijven

In de brochure *'Onderwijs voor kwetsbare leerlingen in Vlaanderen'* (2004) van het Steunpunt GOK stellen Laevers, Van den Branden en Verlot dat de sociale discriminatie heel groot is. Ze situeren de discriminatie en de GOK-aangrijpingspunten (bijna) uitsluitend in het 'categoriaal' secundair onderwijs. Zij gaan er verder ten onrechte van uit dat het leerpotentieel (aanleg) evenredig verdeeld is over de verschillende bevolkingslagen. In vroegere bijdragen hebben we aangetoond dat de Steunpunt-analyse foutief is en dat het S.O. al lange tijd in grote mate meritocratisch is.

Volgens Laevers en co is Vlaanderen ook wereldkampioen zittenblijven en dit niettegenstaande het PISA-onderzoek uitwees dat er nergens zoveel 15-jarigen nog op leeftijd zitten dan in Vlaanderen. Als we inzake 'gelijke kansen' e.d. zo slecht zouden presteren, dan pleit dit o.i. ook niet voor de effectiviteit van het Steunpunt GOK dat jaarlijks een 75 miljoen Fr subsidie kreeg. Toch pakt het Steunpunt in zijn (reclame)brochure uit met de vele eigen verdiensten. Dit laatste betwijfelen we ten zeerste. Het Steunpunt slaagde er niet eens in om na meer dan tien jaar een visie te ontwikkelen voor de aanpak van de taalontwikkeling bij jonge NT2-leerlingen en maakt er zich vanaf met de stelling dat de aanpak van NT2-leerlingen dezelfde is als die van NT1-leerlingen.

4 Bosman over EGO in S.O.

4.1 Omgangskunde i.p.v. lesgeven

In een recente bijdrage van CEGO-medewerker *Luk*

Bosman worden de contouren geschetst van een ervaringsgericht S.O. : *Participatief leren en onderwijs, Impuls*, maart 2006. Het is de eerste keer dat dit zo expliciet gebeurt. Luk Bosman betreurt dat in ons S.O. de rol van leerkracht als kennisverstrekker en de cultuuroverdracht op de eerste plaats komen. *"Leraars moeten in de eerste plaats meesterschap hebben ontwikkeld op het gebied van het omgaan met jongeren, en pas in de tweede plaats vakvrouw of vakman zijn op een bepaalde kennisgebied. ... Op relationeel gebied moet het aandacht geven aan het welbevinden en de betrokkenheid centraal staan. Geleidelijk voltrekt zich dan in het onderwijs een verschuiving van het overdrachtsmodel naar een participatiemodel"* (p. 132). De *'harmonische persoonlijkheidsontwikkeling'* en het *'participatief groepsgebeuren'* moeten volgens het CEGO centraal staan en veel minder het leerproces, de leerinhouden en de leerresultaten.

Het is blijkbaar met zo'n plan dat het CEGO het secundair onderwijs de volgende vijf jaar wil 'veroveren'.

De analyse van Bosman klinkt heel radicaal en zijn EGO-alternatieven komen levens- en ervaringsvreemd over. In de meeste Westerse landen gaan tevens stemmen op voor het herwaarderen van het gewone lesgeven, van de leer- en cultuurinhouden, de vakdisciplines en de rol van de leerplannen; zie b.v. *'Bildung der Persönlichkeit'*, Herder, 2006, 466 p. De centrale idee luidt dan : *"Es muss wieder geredet werden über konkrete Inhalte und Fächer"* (p. 101).

4.2 Zelfsturing vanuit eigen leervragen, geen directe instructie

Luk Bosman stelt zelfsturing als basisprincipe voorop: *"Goed kunnen leren veronderstelt dat de jongere het eigen leerproces zélf kan sturen en reguleren."* We moeten volgens hem verder bouwen op de intrinsieke leermotivatie en betrokkenheid van de leerlingen: *"Jongeren komen gemotiveerd naar de klas om er elkaar te ontmoeten, volop te communiceren en samen dingen te ondernemen. Deze motivatiefactor wordt in het klassieke onderwijs, waar vooral geluisterd, stilgezeten én individueel gewerkt wordt, onvoldoende benut. Allerlei vormen van samenwerkend en coöperatief leren kunnen deze factor benutten."*

Dit alles vereist dat de huidige 'belering' en 'directe instructie' doorbroken worden: *"Directe instructie*

geeft weinig aanleiding tot belangrijke denk- en doe-activiteiten bij jongeren".... Met een verwijzing naar een document van *'Accent op talent'* beweert Bosman: *"De Vlaamse leerlingen scoren goed voor het kennen, maar niet voor het kunnen toepassen"*. Ten onrechte: veel wiskunde-items in PISA en TIMSS zijn precies toepassingsvragen en voor het onderdeel 'probleemoplossend denken' in PISA-2003 behaalde de Vlaamse leerlingen de eerste plaats.

Een leerling ertoe dwingen om iets te doen tegen zijn zin is volgens Bosman zinloos. *"Wanneer een jongere denkt dat "foutloos kunnen schrijven niet nodig is... omdat hij volgend jaar toch de afdeling bakkerij gaat volgen, dan zal elke leraar de grootste moeite ondervinden om zo'n jongen de beginselen van de spraakkunst bij te brengen omdat het onder de knie krijgen niet strookt met de opvattingen van dié jongen over wenselijk gedrag. ... Er ontstaat ook een spanningsveld wanneer een jongere in een situatie gedwongen wordt te handelen op een wijze die indruist tegen het beeld van de eigen 'identiteit', m.a.w. tegen de wijze waarop men zichzelf wenst te zien."* ... De leerling er dan toe dwingen om b.v. zoveel boeken te lezen heeft dan geen zin; maar wel *"het uitlokken van reflectie op de eigen opvattingen en de eigen identiteit van de jongere."*

4.3 Wat vinden leerlingen zinvol

Leerkrachten moeten aansluiten bij de leervragen en leefwereld van de jongeren: *"Het is bijvoorbeeld voldoende dat een jongere een vakantieliefje in Spanje krijgt om plots een bijzondere belangstelling te krijgen voor het vak Spaans op school."* Leerlingen leren dus vooral vanuit eigen behoeften: *"Vanuit de druk om 'mee' te zijn, leren jongeren elkaar in sneltempo de nieuwste ontwikkelingen op het gebied van het sms-jargon."*... Als we enkel moeten rekenen op de spontane en intrinsieke belangstelling voor de brede waaier van leerdomeinen en onderwerpen, dan zullen de leerlingen o.i. veel 'liefjes' van doen hebben.

Het werken vanuit eindtermen, leerplannen en met leermethodes is volgens Bosman nefast voor het welbevinden van de jongeren, want vanuit hun spontane betrokkenheid, intrinsieke motivatie, eigen identiteit ... vinden de leerlingen veel zaken niet zinvol. Belangstelling wekken en extrinsieke motivatie hebben volgens het EGO weinig zin. *"Leraren moeten dan ook afstappen van het proberen te overtuigen van jongeren van de zin die ze zelf geven aan bepaalde leerdoelen. ... Jongeren hebben*

al te vaak te maken met belerend gedrag van leerkrachten, die weten wat goed is voor de jongeren. Vaak verwijzen de leerkrachten dan naar later, naar een vervolgstudie of naar arbeidsomstandigheden waar jongeren hun voordeel zullen kunnen doen met het geleerde". ...

4.4 Leerkrachten zijn 'medestanders'

"We pleiten er verder voor om jongeren te benaderen als volwaardige partners, als volwassenen - met weinig ervaring."... "De jongere mag niet gereduceerd worden tot een rol als leerling." Bosman spreekt nooit over 'leerlingen', maar steeds over 'jongeren', 'medestanders'; 'volwassenen met minder ervaring'. De klassieke leerkracht-leerling-relatie is taboe binnen het EGO. De Franse prof. D.R. Dufour schrijft hierover: "Men heeft volgens de nieuwlichters geen meesters meer nodig en er zijn ook geen leerlingen meer, maar enkel individuen of medestanders die van bij het begin gelijk zijn. Het resultaat is dan ook dat deze 'maatschappij van gelijken (égaux) evolueert naar een maatschappij van ego's" (Pour devenir libre, il faut d'abord rentrer dans l'ordre, Le Monde de l'Education, juli 2005).

Het EGO heeft altijd gepleit voor de afbouw van de hiërarchische gezagsrelatie tussen leerkracht en leerling. In een bijdrage over 'E.G.K.O en morele opvoeding' stelde Laevers dat de eerbied voor het gezag in de traditionele school op een autoritaire eis berustte. De leerkracht eist blinde gehoorzaamheid en dit leidt tot een gevoel van onderworpenheid (Kleuters en Ik, 1982-1983, jg.2, nr. 2, p. 6). In de recente bijdrage van Luk Bosman komt tot uiting dat het EGO nog steeds problemen heeft met het gezag van de school en van de leerkrachten. Het 'ego' van de jongeren moet de boventoon voeren.

4.5 Onderhandelingspedagogiek

Ervaringsgericht werken heeft volgens Bosman dan ook alles te maken met een 'permanent onderhandelings- en participatieproces, een onderhandeling tussen volwaardige partners'. Ook over de eindtermen, leerplannen, leermethodes, keuze en uitwerking van thema's en teksten... moet vooraf kritisch onderhandeld worden. Leerlingen moeten volgens het CEGO bij het aansnijden van een nieuw thema telkens "vragen kunnen stellen over de betekenis en de zin die leerlingen aan de voorliggende leerdoelen hechten. Zingeving is een actief en zelfs individueel proces, waartoe jongeren systematisch aangespoord dienen te worden." ... "Bij het begin van een

schooljaar kunnen de leraren samen met de leerlingen de eindtermen en leerdoelen onderzoeken. ... Om samen met hen te onderzoeken in welke mate aan de verschillende doelen betekenis kan gegeven worden en er samen voor te kiezen bepaalde onderdelen minder te benadrukken omdat ze eerder als 'betekenisarm' begrepen worden. ... Ook bij het maken van een jaarplanning moet met de jongeren overlegd worden. In zo'n gesprek wordt met elkaar doorgesproken hoeveel 'gewicht' een thema dient te krijgen en kan er ook 'samen een ruwe organisatieplanning en timing opgemaakt worden, bijvoorbeeld hoeveel weken er zullen uitgetrokken worden voor een bepaald vakonderdeel. Waar worden deadlines gelegd voor het afgeven van belangrijke taken? ...

... Het zijn onderzoeksvragen waar stevig over onderhandeld moet worden. ... Het besef invloed te hebben op de gang van zaken is een krachtige motiverende factor. ... Met elke jongere moet ook gesproken worden over de hoogte waarop hij voor zichzelf de lat wil leggen, in overeenstemming met zijn eigen doelen en toekomstige studieplannen. In het kader van zo'n gesprek worden verschillende al dan niet emotioneel geladen gedachten en opvattingen uitgewisseld, die er in elk geval voor zorgen dat volwassenen en jongeren in de klas elkaar als medestanders zien." De filosoof Savater formuleert zijn kritiek op zo'n onderhandelingsmodel als volgt: "Het lijkt ons onzin om het democratisch participatieprincipe toe te passen waarbij alles door gelijken en medestanders beslist moet worden, want leerlingen zijn geen 'gelijken' van hun leermeesters waar het gaat om de inhoud van onderwijs en opvoeding. Het is precies 'opdat' zij later gelijken in kennis en zelfstandigheid zouden worden dat zij onderwijs en opvoeding genieten" (De waarde van opvoeden, Bijleveld, 2001).

5 Besluit: naïef EGO-ontscholingsmodel

Samen met de COC-lerarenbond betreuren we de stemmingmakerij tegen ons S.O. – dat ook in landenvergelijkende studies sterk scoort. Het CEGO-pessimisme bevordert geenszins het welbevinden en de motivatie van de leerkrachten. Laevers en co pleiten voor de verlossing uit de ellende. Wij pleiten voor het behoud en het verder optimaliseren van ons secundair onderwijs dat al lang zijn degelijkheid bewezen heeft. Ook de tevredenheid bij de leerlingen en ouders is vrij groot.

In de hierop volgende bijdrage zullen we merken dat de CEGO-visie totaal afwijkt van de onderwijsvisie van de professoren Van Crombrugge, Mollenhauer, Savater en vele anderen. Visies à la EGO verdoezelen en devalueren de pedagogische hoofdopdracht van de school: de initiatie in de cultuur via de leerkracht en het verwerven van kennis en vaardigheden. De CEGO-visie is leerlingvolgend en stuurt aan op verdere ontscholing en ont-intellectualisering. De leraar moet zich inleven in wat er leeft bij elke jongere; de leerlingen moeten zich niet inleven in – en zich aanpassen aan hetgeen de leerkrachten, de maatschappij, de leerplannen ... zinvol vinden. Het EGO gaat uit van de 'autistische' leerling en van een ego-cultuur: het ego van de leerling voert de boventoon.

Het door Laevers en Bosman bepleite ontscholingsmodel leidt tot ont-intellectualisering, ont-systematisering en ont-symbolisering van het onderwijs. Het houdt de 'ontschoolde' leerlingen eerder onwetend en onmondig. In plaats van het bevorderen van geestelijk onafhankelijke individuen met veel kennis en een coherent denkvermogen, leidt ont-intellectualisering tot mensen die zich gedragen als conformistische radertjes. Laevers' ontscholingsmodel is een uiting van een doorgeschoten anti-Verlichtingsdenken dat de onmondigheid van de leerlingen bevordert. Als je jongeren geen basiskennis en wetenschappelijk-coherent kader laat opbouwen, dan leidt dit tot irrationele en EGO-gecentreerde opvattingen en tot conformistisch gedrag. In de volgende bijdrage pleiten we voor ervaringsverruimend en cultureel leren dat aansluit bij de opvattingen van de meeste leerkrachten, ouders en onderwijskundigen.

Bijlage: welbevinden in S.O.

Laevers en Bosman stellen ten onrechte dat het slecht gesteld is met het welbevinden van de leerlingen in het secundair onderwijs. Alle Vlaamse 'onderzoeken' over het welbevinden van de leerlingen S.O. wijzen echter uit dat het welbevinden vrij hoog is, maar Laevers en Bosman doen hun uitspraken zonder te verwijzen naar de Vlaamse onderzoeksgegevens. De inspectie nam in 2002-2003 een uitgebreide enquête af van 6000 leerlingen S.O. De globale score voor het welbevinden was 3,8 op een 5-puntenschaal. Dat alles wijst volgens de inspectie "op een hoge graad van welbevinden" (*Onderwijsspiegel* 2002-2003, p. 74). Dit is volgens de inspectie nagenoeg een bevestiging van het LOSO-onderzoek van prof. J. Van Damme en van het onderzoek 98.06 van prof. N. Engels e.a. Als we abstractie maken van de tevredenheid over de infrastructuur (score 2,4), waar de leerkrachten niets kunnen aan doen, dan is de score in het inspectieonderzoek bijna 4 (= goed).

In een grootscheeps CSBO-onderzoek (CLB-koepel) van 1993 bleken meer dan 75 % van de leerlingen *tevreden* tot heel tevreden over de sfeer in hun klas en over de leerkrachten, een keuze van minstens niveau 4 op een vijf-puntenschaal. Een berekening van het *gemiddelde* zou een score van 3,7 opgeleverd hebben. Dit zou dan de indruk gewekt hebben dat het merendeel maar matig tevreden was. In het onderzoek van N. Engels e.a. wordt bewust gekozen voor de berekening van een gemiddelde score en in de vraagstelling wordt welbevinden te sterk geassocieerd met 'leuk-vinden'. Indien N. Engels e.a. berekend zouden hebben hoeveel % leerlingen minstens de score 4 (=goed) toekende, dan zou blijken dat 75 à 80 % minstens goed (score 4) aanduidde. Dat levert een positiever en correcter beeld op dan wanneer men stelt dat het gemiddelde 3,7 of 3,6 op 5 is. Als we verder rekening houden met de toegenomen problemen van een aantal jongeren in onze grootsteden dan is het o.i. verwonderlijk dat we nog zo'n hoog gemiddelde bereiken. CEGO-medewerker Luk Bosman en Ferre Laevers verzwijgen de vier Vlaamse studies over welbevinden.

Cultuuroverdracht en ervaringsverruimend leren versus ontscholings- en ontplooiingsmodel van EGO

Raf Feys & Pieter Van Biervliet

EGO = Eigenlijk Geen Onderwijs, maar knuffelende omgangskunde

In deze bijdrage confronteren we de klassieke opvatting over onderwijs (= deel 1) met het EGO-ontscholings- en ontplooiingsmodel (= deel 2) – en dit vanuit een algemeen pedagogisch standpunt. Volgens het eeuwenoude onderwijsmodel gaat het op school vooral om een wisselwerking tussen 'führen' en 'wachsenlassen', tussen 'nurture' en 'nature'. De jonge mens leert zijn bestemming in de eerste plaats via de ontmoeting met de cultuur kennen; onderwijs is in sterke mate 'cultuuroverdracht' en 'cultureel leren' en niet zozeer zelfontplooiing en zelfstandig leren. De *klassieke* aanpak viseert 'cultuuroverdracht' en 'ervaringsverruimend' leren waarbij de leerkrachten brede belangstelling wekken voor de brede wereld en cultuur, voor onvermoede dingen die de eigen leef- en belevingswereld overstijgen. Dit sluit evenwel niet uit dat de leerling hierbij ook een actieve rol toebedeeld krijgt.

Een leerling wordt o.i. vooral tot kritisch denken gestimuleerd in confrontatie met wat door een meester als noodzakelijk naar voren wordt gebracht. De leraar heeft een voorsprong op de leerling inzake het doorgronden van de leerstof, maar ook inzake het systematisch stellen van vragen, het interpreteren van gegevens en het zoeken naar betekenissen daarvan, enz. Het zijn deze houdingen en intenties die hij over wil brengen op zijn leerlingen. Een leraar moet de verstandelijke en kritische vermogens van de leerlingen uitdagen door mobiliteit en inspanning van het abstractievermogen te eisen. Leerlingen verwachten dit ook van de leerkracht; zij zijn gericht op het actief imiteren van zijn kennis en vaardigheden en van zijn cognitieve en affectieve attitudes. Aldus leren de leerlingen ook hoe zij zelfstandig aan informatie kunnen komen. Dit alles leidt tot emancipatie en volksverheffing.

De *ervaringsgerichte EGO-aanpak* is gericht op de persoonlijke verlangens van de leerling, op het leren vanuit de eigen ervaring en verlangens (als kompas). In de vorige bijdrage over *EGO in het secundair onderwijs* kwam dit overduidelijk tot uiting. Het EGO-model opteert in sterke mate voor het zgn. 'wachsenlassen' of het 'nature-model' en wil/wou de klassieke schoolgrammatica grotendeels afbouwen. Het belang van de kennisoverdracht en de leer-

inhouden, van het *cultureel* leren wordt geminimaliseerd. *Bildung*, het vormen, kneden, bewerken, schaven van mensen, mag niet meer; want dit is belerend, paternalistisch en ouderwets. Wat het betekent mens te zijn, hoe een mens hoort te zijn, welke kennis leerlingen moeten verwerven, dat maken de leerlingen nu grotendeels zelf uit en dit vanaf de kleuterschool. Onderwijs wordt verder vooral gezien als knuffelende en 'therapeutische' omgangskunde. Volgens Laevers beste(ed)den de leerkrachten geen aandacht aan het bevrijden van de onderdrukte en gekwetste leerlingen en op hun beurt onderdrukten ze hen.

Het EGO biedt geen omvattende onderwijstheorie; het gaat bijna uitsluitend om een soort *omgangskunde*. Prof. Hans Van Crombrugge en velen anderen hebben het in deze context ook heel moeilijk met de 'dictatuur van het welbevinden' en de *knuffelpedagogiek*. In deze en in de hierop volgende bijdrage diepen we de verschillen tussen de klassieke – en de EGO-visie verder uit.

EGO-ontscholing = anti-emancipatorisch

Projecten à la EGO tooien zich graag met het etiket progressief. Zelfgestuurd leren vanuit de eigen ervaring worden door Laevers en co als progressief en emancipatorisch bestempeld, leren zich inleven in de verwachtingen van de school als belerend. Volgens veel emancipatorische onderwijskundigen gaan ideeën à la EGO in tegen de idealen van de Verlichting, van de progressiviteit en van de betrokkenheid op de anderen en op de maatschappij. Het EGO-concept van het kind – dat als een subject zelf het leerproces stuurt – klinkt wel progressief en emancipatorisch, maar het betekent het einde van degelijk onderwijs en leidt tot ontschoolde, onmondige en autistische leerlingen. Ontscholingsprojecten à la EGO en Illich kaderen eerder in een romantisch en rechts-conservatief project dat zich keert tegen de verhoging van de intellectuele kwaliteit en onafhankelijkheid van de burger. Ont-intellectualisering en leren vanuit de eigen beperkte ervaring en verlangens bevorderen geen volksverheffing en geen geestelijk onafhankelijke individuen met een coherent denkvermogen, maar geborneerde en ego-gecentreerde mensen, maatschappelijke radertjes die optimaal aanpasbaar en wendbaar zijn, die 'meedoen'.

Deel 1- Klassieke leren: ervaringsverruimende cultuuroverdracht

1 Overzicht bijdrage

In de klassieke opvatting wordt onderwijs gezien als bemiddelde cultuuroverdracht en geenszins als ego-gestuurd leren vanuit de beperkte eigen ervaring. De Duitse emancipatorische pedagoog 'Klaus Mollenhauer' betreurde in 1983 al dat veel 'moderne' pedagogen zich niet meer inlieten met de inhoudelijke vragen in verband met de instructie en de cultuuroverdracht, en deze zelfs strijdig vonden met de visie van de 'welbevinden-beweging', de niet-autoritaire opvoeding, enz. (zie punt 2). Dit leidt tot *culturele ondervoeding*. In punt 3 hebben we het over de rol van directe instructie, imitatie & het samen optrekken. Vervolgens laten we Van Crombrugge aan het woord over het belang van de initiatie in de cultuur en over het begrip schoolcultuur dat veel ruimer is dan 'schoolklimaat' (zie punt 4). In punt 5 beklemtonen we – samen met Bieke De Fraine – de rol van het prestatiegericht karakter en de samenhang tussen presteren en 'verdiend' welbevinden. We verduidelijken ten slotte onze keuze voor ervaringsverruimend leren. We laten dan vooral Van Crombrugge aan het woord over de *'ontspoorde aandacht voor de leefwereld'*. Hij beklemtoont het laten genieten van wat je als leraar boeit, i.p.v. vooral aansluiten bij wat de leerlingen spontaan leuk of boeiend vinden (punt 6).

2 Cultuuroverdracht, vormbaarheid & autonomie

Van Crombrugge behoort tot de groep van pedagogen die betreuren dat in de meeste pedagogische publicaties van de voorbije decennia de meest essentiële kenmerken van het onderwijsgebeuren niet meer centraal staan. De Duitse emancipatorische pedagoog 'Klaus Mollenhauer' – bij wie Van Crombrugge destijds een tijdje in de leer ging – schreef hier in 1983 al een boek over met als titel *'Vergeten samenhangen. Over cultuur en opvoeding'* (Meppel, Boom, 1983). Hierin betreurde Mollenhauer dat veel 'moderne' pedagogen de meest essentiële kenmerken (samenhangen) van het opvoedings- en onderwijsgebeuren 'vergeten' waren en deze zelfs in een negatief daglicht stelden. Ook Laevers en het EGO negeren en bekritisieren de basiskenmerken van degelijk onderwijs.

Bij het leren op school gaat het vooral om *cultureel leren*. Mollenhauer nam expliciet afstand van "een pedagogische benadering die zich overwegend baseert op het innerlijke van de leerling, op zijn

emotionele ervaring van zichzelf en van een ander, op zijn persoonlijke communicatie, op zijn esthetische creativiteit, kortom op de irrationele componenten van de romantische traditie." Mollenhauer betreurt dat opvoeding en onderwijs vaak verschrompelen tot "leren vanuit de eigen ervaring en tot *'menslievende omgang met kinderen': aardig zijn en emotionele betrokkenheid tonen, aandacht hebben voor de gevoelens en leervragen van het kind en voor ogenblikkelijk succes en welbevinden*". Opvoeding en onderwijs hebben volgens hem alles te maken met cultuuroverdracht die vooral belichaamd wordt in de persoon van de leerkracht. In de ogen van velen betekent cultuuroverdracht en aandacht voor leerprestaties echter niets minder dan nefaste beïnvloeding en onderwerping van de leerlingen aan de leerkrachten en aan de leerinhouden. Opvoeding en onderwijs blijven volgens Mollenhauer "in de eerste plaats overlevering, overdracht van datgene wat voor ons belangrijk is. En hoe complexer de sociale wereld wordt, des te minder zal een kind in zijn primaire leefwereld kunnen vinden wat het voor zijn toekomst nodig heeft. Leren op school is als het ware ook steeds *'anticiperend leren': de leerling komt in aanraking met die gedeelten van de maatschappelijk-historische cultuur die voor de kinderlijke ervaring ontoegankelijk zijn.*"

Traditioneel gaat men er volgens Mollenhauer ook vanuit dat het kind vormbaar is en ook actief aan die vorming moet meewerken. Maar 'vormbaarheid' en 'actieve en zelfstandige inbreng' worden dan wel niet opgevat als zelfontplooiing en zelfconstructie, als zaken die in een mild klimaat of in een 'rijk milieu' a.h.w. vanzelf gedijen – zoals in de visie van Laevers e.d. Het gaat meer om geleide constructie van kennis, om geleid probleemoplossend leren waaraan de leerling actief participeert.

Mollenhauer stelt dat het begrip cultuuroverdracht steeds gekoppeld werd aan het geloof in de *vormbaarheid van de leerling en aan het bevorderen van zijn toekomstige zelfstandigheid, autonomie*. "We respecteren de waarde van het kind en we stimuleren zijn actieve en zelfstandige inbreng door eisen aan het kind te stellen en door het actief te begeleiden. We begeleiden het kind tot op een bepaald punt waarop het zelf verder het probleem kan oplossen of aanpakken. ... De leraar heeft de verantwoordelijkheid de verstandelijke vermogens uit te dagen door mobiliteit en inspanning van het abstractievermogen te eisen. De vaardigheden die het kind zich op deze manier 'eigen maakt' zijn dan tegelijkertijd eigen vermogens, productiekrachten van de eigen vorming. En op het moment dat een jonge mens geen uitdagingen meer nodig heeft, is hij in staat zichzelf te vormen en eindigt ook de taak van het onderwijs."

De EGO-visie van Laevers en co waarbij leerlingen worden gezien als creatieve wezens die slechts ruimte of een 'rijk milieu' nodig hebben om tot de meest persoonlijke van alle persoonlijke ontplooiingen te kunnen komen, is niet aan Mollenhauer besteed. Dit geldt ook voor het gezelligheids- en ontplooiingsdenken, de anti-autoritaire scholen, de anti-pedagogiek, het ontscholingsdenken met zijn ont-intellectualisering en ont-systematisering.

3 Directe instructie, imitatie, samen optrekken & belangstelling wekken

Nieuwlichters à la Laevers beklemtonen de zelfsturing en het constructivisme en daarmee samenhangend ook een sterke individualisatie van het leerproces. Ze negeren de belangrijke rol van de *actieve imitatie* bij het verwerven van kennis en van houdingen en attitudes en het belang van het samen optrekken van de leerlingen binnen jaarklasverband. De voorbije jaren is er veel gepubliceerd over *'The role of imitation and pedagogy in the transmission of cultural knowledge'* (G. Gergeley en G. Csibra, in: Enfield & Levenson (Eds). *Roots of human sociability*, Oxford, Berg Publishers, 2006).

In een complexe en ondoorzichtige cultuur zien volwassenen zich a.h.w. geroepen om relevante culturele kennis door te geven. De onwetende jongeren zijn overigens geneigd om kennis en houdingen te verwerven via het actief luisteren naar – en opzoeken van communicatieve uitingen van competente leermeesters. *Enkel door voldoende directe instructie en door actieve imitatie steken jongeren op een vlugge en efficiënte manier relevante culturele kennis op.* De leerlingen gaan er ook van uit dat de overgedragen kennis relevant is, zonder dat ze die relevantie telkens vooraf moeten inzien of zelf onderzoeken. Vooraf de leerlingen vragen welke leerinhouden ze al dan niet zinvol (kunnen) vinden of welke hun leervragen zijn – zoals Laevers en Bosman voorstellen – staat dus haaks op de essentie van opvoeding en onderwijs. Onderwijs kan niet zonder een 'meester' die zegt en toont: *'hier gaat het over', 'dit is belangrijk en dit is niet belangrijk', 'we moeten leren luisteren naar de anderen', 'begrip en solidariteit zijn belangrijk' ...* De bijdrage *'De mimetische theorie en de ontwikkelingen in het onderwijs'* van Luc Zonnenberg (op het Internet) is in dit verband heel verhelderend.

Bij cultureel leren gaat het ook niet zomaar om leren vanuit de spontane verlangens en betrokkenheid. De leerkrachten wekken een brede belangstelling voor de wijde wereld en ego-overschrijdende verlangens (zie volgende bijdrage hierover).

Traditioneel wordt er verder veel aandacht besteed aan cultuuroverdracht en instructie binnen een klassikaal systeem waarin de leerlingen samen optrekken en waarin 'collectieve' leerplannen en jaarklassen een belangrijke rol spelen. Dit staat haaks op sterke individualisatie en op het beeld van de leerling als zelfstandige ondernemer. *Comenius* schreef al in 1657 dat het leren in klas in groepsverband verloopt; de betrokkenheid van de leerling op de leerkracht en op de groep staan hierbij centraal.

4 Initiatie in cultuur & schoolcultuur

Binnen non-directieve bewegingen wordt *emancipatorisch* onderwijs vooral in verband gebracht met het stimuleren van zelfsturing en vrij initiatief, met het centraal stellen van de verlangens en leervragen van het kind, met het vermijden of minimaliseren van directe instructie en beïnvloeding... In de klassieke onderwijsopvatting stond volgens prof. Hans Van Crombrugge vorming en volksverheffing via cultuuroverdracht centraal: *"cultuur als datgene wat in onderwijs al doergevend verwezenlijkt wordt met als doel de leerling te vormen"*. Het begrip schoolcultuur heeft veel te maken met cultuuroverdracht; het wordt vaak ten onrechte gereduceerd tot schoolklimaat.

In zijn spreekbeurt op de COV-dag te Kortrijk (05.04.06) en Antwerpen formuleerde Van Crombrugge een visie die aansluit bij deze van Mollenhauer. Hij stelde: *"Om een zinvolle bijdrage te kunnen leveren moet de mens ingeleid worden in de overgeleverde cultuur, zoals een mens een taal moet leren om te kunnen spreken. Vorming is deelgenoot maken aan de cultuur. Het is de cultuur die de vorm verschaft van de wijze waarop de mens zijn natuurlijke behoeften met de maatschappelijke eisen probeert te verzoenen." ... "Om een ander beeld te gebruiken: voor een goed gesprek – en dat is toch wat we willen met een leerlinggericht onderwijs – volstaat het niet leerlingen enkel de kans te geven iets te zeggen en het is ook ontoereikend om gespreksvaardigheden aan te leren. Om te kunnen spreken hebben mensen een taal nodig. Een taal leer je door opgenomen te worden in een gesprek. Het zelf iets kunnen zeggen is dan belangrijk, maar vooral het luisteren naar ervaren sprekers en het aangesproken worden. Naast de pragmatiek van de taal – zeg maar het spreken met de leerlingen – is het juist de opdracht van de school om de leerlingen te laten kennismaken met woordenschat, grammatica van de taal, en wat men vroeger zo mooi de 'taalschat' noemde. Leerlingen komen niet tot het formuleren van hun eigen gedachten en gevoelens alleen maar op grond van reflectie op die gevoelens en door het beschikken over communicatievaardigheden. Ze hebben daartoe ook nood aan voorbeel-*

den, niet noodzakelijk om te volgen of zich tegen te verzetten, maar vooral om zich mee te vergelijken. De eigen opinies die we zo graag verwoord zien door onze leerlingen, worden door leerlingen gevormd door de kennismaking met andere vergelijkbare opinies. Bij het verwoorden ervan storten ze op grenzen die hen bewust maken van de eigen gedachten en gevoelens. Inleiding in cultuur is voorwaarde tot creativiteit (Voorbij schoolklimaat en welbevinden, Schoolwijzer, 22.04.06).

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

Emancipatie op school had vroeger vooral de betekenis van volksverheffing en hierbij stond de initiatie in de cultuur centraal. En elke school ontwikkelde volgens Van Crombrugge tot op zekere hoogte een eigen traditie inzake schoolcultuur: "Elke school (of groep van scholen) had een eigen cultuur of legde op zijn minst eigen accenten binnen overkoepelende culturele tradities. In die schoolcultuur werd/wordt elke nieuwe leerkracht en leerling ingeleid en opgenomen. ... Elke school cultiveerde deze eigenheid, datgene waarin ze zich onderscheidde van de anderen. ...". Op school gaat het niet zozeer om een rechtstreeks contact met de cultuur. Deze cultuur wordt belichaamd en bemiddeld in de figuur van de leerkracht. Van Crombrugge schrijft: "De leerkracht belichaamde de schoolcultuur heel concreet 'in levende lijve'. ... Hij verpersoonlijkte de schoolcultuur in wie hij was en wat hij deed. ... De leerling stond voor de opgave zich zelf zo aan te passen dat hij er zich zou thuis voelen."

5 Prestatiegericht klimaat, doorzettingsvermogen en verdiend welbevinden

5.1 School mag niet te leuk zijn

Initiatie in de cultuur vereist een school die voldoende prestatiegericht is en eisen stelt. Dit bevordert vooreerst de prestaties en het doorzettingsvermogen. Activiteiten waarvoor leerlingen moeite moeten doen om ze tot een goed einde te brengen, schenken bovendien veel meer langdurige bevrediging en arbeidsvreugde dan de genoegens die een leerling

zonder noemenswaardige inspanning kan verwerven (= onmiddellijk welbevinden). De 'welbevindenbeweging' wijt het (vermeende) tekort aan welbevinden vooral aan de prestatiegerichtheid van ons onderwijs. Wij zijn ervan overtuigd dat een knuffelende aanpak geenszins garandeert dat de leerlingen goed zullen presteren en dat hun zelfvertrouwen zal toenemen; integendeel.

De professoren Tonia Aelterman en Willy Lens beweren in een bijdrage in 'De Morgen' (2003) dat de leerlingen veel te veel leerstof moesten slikken en dat de studiedruk sterk is toegenomen. Dit alles heeft als gevolg dat ze met veel tegenzin naar school gaan. Terloops: in een onderzoek waar Aelterman zelf aan meewerkte bleek dat meer dan 75 % van de leerlingen het eigen welbevinden als 'goed' bestempelde. Aelterman en Lens stellen als remedie voor: verlagen van de eisen, minder leerstof en instructie, meer zelfstandig werk, projectonderwijs i.p.v. vakdisciplines, afschaffen van het huiswerk ... Redactrice Kim Herbots belde ons op en vroeg wat we als lerarenopleider dachten van de analyse van Aelterman en Lens. We antwoordden: "Schoollopen moet niet per se leuk zijn; Aelterman en co kiezen al te vlug voor de zgn. knuffelpedagogiek. Tal van studies wijzen overigens op de hoge correlatie tussen prestaties en leermotivatie. Uit de hoge scores op landenvergelijkend onderzoek mogen we ook concluderen dat de Vlaamse jongeren nog behoorlijk gemotiveerd zijn." De bijdrage van Kim Herbots kreeg als titel: "School mag niet te leuk worden" (DM, 07.03.03). Een prestatiegericht klimaat mag uiteraard niet overslaan in overdreven prestatiedwang. In 1974 publiceerden we een bijdrage met als titel "Weg met de prestatiedwang, leve de prestaties".

5.2 Prestatiegerichtheid bevordert welbevinden

De Leuvense onderzoekster Bieke De Fraine stelde dat uit haar onderzoek bleek dat een prestatiegericht klimaat niet enkel de prestaties, maar tegelijk het welbevinden van de leerlingen bevordert: "In klassen (S.O.) met een meer prestatiegericht klimaat behalen leerlingen niet alleen betere resultaten, hun welbevinden is ook hoger dan in klassen die weinig prestatiegericht zijn. ... Een hoger aantal elementen van prestatiegericht klimaat lijken zowel gunstig voor de prestaties als voor het welbevinden.... Het klimaat in klassen kan verder tegelijk prestatiegericht én gemeenschapsgericht zijn. Het is mogelijk én wenselijk om een omgeving te creëren waarin leerlingen cognitief uitgedaagd worden én tegelijk het gevoel hebben dat ze 'erbij' horen" (B. De Fraine, Het ideale schoolklimaat, prestatiegericht of gemeenschapsgericht? Impuls, maart 2004, p. 143-148).

Kenmerken van een prestatiegericht klimaat zijn volgens De Fraine: "een hoge effectieve leertijd en een uitdagend curriculum. In prestatiegerichte klassen en scholen worden vaak overhoringen en huis-taken gegeven. De doelstellingen zijn er duidelijk en de leerkrachten hebben hoge verwachtingen ten aanzien van de prestaties van hun leerlingen. Goede prestaties worden gewaardeerd en beloond. Herhaaldelijk werd vastgesteld dat de kenmerken van een prestatiegericht klimaat een positief effect hebben op de prestaties van hun leerlingen".

De Fraine betreft de negatieve connotaties die momenteel door sommigen aan de term 'prestatiegerichtheid' gegeven wordt. Ze schrijft: "De term 'prestatiegerichtheid' heeft in de oren van veel mensen een negatieve bijklank. Haast onmiddellijk wordt prestatiegerichtheid geassocieerd met competitie tussen leerlingen, leerstof die niet aansluit bij de leefwereld van jongeren en een ijzeren discipline. Men zou er voor minder aan beginnen te twijfelen of hoge eisen stellen niet 'een vorm van kindermishandeling' is. Vanuit die zienswijze legden sommigen een zodanig sterke nadruk op het zich goed voelen op school, dat het aspect 'leren' naar de achtergrond verdween. Een onderzoeker uit Nederland ridiculiseerde deze visie met de uitspraak: 'Onze school? Tja, we leren er gene ene moer bij, maar jongens, wat hebben we er reuze pret!' Met die uitspraak wilde hij bekritisieren dat velen het belangrijker lijken te vinden dat leerlingen graag naar school gaan dan dat ze er iets opsteken. Ons onderzoek geeft aan dat prestatiegerichtheid niet negatief hoeft te zijn. Er is niets mis met het stellen van eisen aan leerlingen. Leerkrachten mogen hun leerlingen stimuleren te leren. Ze mogen van hun leerlingen verwachten dat ze zich inzetten voor de school-taken. In klassen met een prestatiegericht karakter behalen leerlingen niet alleen hogere resultaten, hun welbevinden is er ook hoger."

6 Ervaringsverruimend onderwijs

6.1 Ervaringsgerichtheid: infantilisering

EGO betekent leren vanuit de eigen ervaring en ervaringswereld. Het 'welbevinden-curriculum' beklemtoont het in sterke mate aansluiten bij de leef- en ervaringswereld, de leervragen, de specifieke identiteit en leerstijl van elke leerling. Laevers pleit tegelijk voor minder aandacht voor de 'cognitieve' intelligentie en voor het centraal stellen van de 'intuïtieve' of 'concrete' intelligentie (zie bijdrage over S.O.).

De Engelse socioloog Frank Furedy bestempelt eng ervaringsgericht onderwijs à la Laevers als infantili-

serend. "In het onderwijs gaat het de verkeerde kant uit. De 'ervaringswereld' van het kind staat tegenwoordig centraal. Op zich lijkt dit prima, elke goede leraar zal die aansluiting zoeken. Maar het mag niet de essentie van een pedagogisch project worden. De essentie is en blijft overdracht van een bepaalde leerstof met een eigen logica en integriteit. Het belangrijkste criterium is niet hoe relevant je als leerkracht bent voor de leefwereld van de leerlingen, wel hoe goed je lesgeeft. Want met die relevantie voor de leerling kun je ver gaan. Een extreem voorbeeld: in bepaalde scholen in de VS zijn alle 'bergen' uit de leerboeken geschrappt, omdat de kinderen in een regio wonen zonder bergen. In die logica zitten we een beetje. In Engeland hoor je dat ook: Shakespeare wat heeft die te maken met deze tijd? Wij onderschatten de verbeelding van een kind of jongere om zich met zijn verbeelding te verplaatsen in tijd en ruimte. Dat is nu zo geweldig aan kinderen, dat ze altijd willen weten hoe het elders is, of hoe het vroeger was." Kinderen en jongeren moeten worden uitgedaagd om boven zichzelf uit te stijgen (J. De Ceulaer. Iedereen is kwetsbaar, KNACK, 24.10.04).

6.2 Voorbij de leefwereld & rol van 'meester'

Op de COV-dag van 5 april j.l. te Kortrijk bekritiseerde Hans Van Crombrugge de z.i. ontspoorde aandacht voor de leefwereld. Hij poneerde: "Aansluiten bij de ervaringswereld van de leerling kan een middel en voorwaarde voor leerprocessen zijn. Dit is evenwel iets anders dan het centraal stellen van de leefwereld van het kind. De leerling heeft recht op een eigen leefwereld die voor de volwassenen tot op zekere hoogte een geheim blijft. Onderwijs dient op de eerste plaats andere werelden aan te bieden waarin de leerling op verkenning kan gaan, de eigen leefwereld mee kan vergelijken, veranderen en vorm geven. Deze confrontatie van de werelden is iets wat elke leerling zelf moet doormaken, met alle frustraties die dit kan meebrengen: het niet begrijpen, het niet kunnen plaatsen, het niet kunnen verzoenen van de verschillende werelden. Deze 'frustraties' die de motor kunnen zijn van leren, die oproepen tot verzet, tot nieuwsgierigheid en zo tot zelfbewustzijn bij de leerling mogen in het onderwijs niet ontbreken."

"Met de beste bedoelingen hebben opvoeders en leerkrachten gepoogd elk leren zo ervaringsgericht mogelijk te maken, de frustraties te beperken. Hierdoor zijn ze ook vervallen in wat we 'pedagogische incest' kunnen noemen: het inbreken in de leefwereld die het eigendom van de kinderen is. ... Dergelijk recupereren van de leefwereld is evenwel niet mogelijk en ook niet wenselijk. Vorming is niet alleen en op de eerste plaats het stilstaan bij en reflecteren op

de gevoelens van leerlingen, maar wel het aanbieden van talen en culturen waarmee ze moeten worstelen (...) Als we willen dat de leerlingen onder elkaar zinvolle gesprekken hebben, moeten we zeker niet proberen deze in de klas te brengen. In de klas mag en moet een andere wereld, een andere cultuur aangeboden worden. In deze zin zijn de zgn. kinderstudies waarin volwassenen pogen de leefwereld van kinderen in beeld te brengen, maatschappelijk contraproductief en pedagogisch onwenselijk."

"Een goede leerkracht is niet zozeer deze die zijn leerlingen begrijpt en poogt zich aan hen zoveel mogelijk aan te passen. Begrip is belangrijk, maar belangrijker is de leerkracht die leerlingen weet te boeien. Een leerling boeien heeft niet zozeer te maken met hem begrijpen en stilstaan bij zijn gevoelens. Een leerling boeien is hem wegvoeren van zijn eigen wereldje, hem nieuwe horizons bieden. En dat niet vrijblijvend, maar dwingend. Deze dwang van het boeien is echter geen fysieke dwang, ook geen hersenspoeling. Een leerkracht boeit door de leerling te laten genieten van wat hem zelf boeit. Je kan een leerling alleen maar begeisteren door iets waar je zelf enthousiast voor bent. Dat is wat men vroeger gezag noemde."

De geloofwaardigheid van een leerkracht bestaat er juist in dat hij de leerling meeneemt op een reis die voor hem interessant is en waarvan hij gelooft dat de leerling deze reis gemaakt moet hebben. Wat het effect ervan is, of de leerling werkelijk zelf begeesterd wordt of juist zich ertegen zal afzetten, valt buiten de verantwoordelijkheid van de leerkracht. Uiteindelijk zal de leerling zelf een vorm vinden, zelf een selectie maken van wat hij meegemaakt heeft. De zogenaamde wereldvreemdheid van scholen is in deze zin een pedagogisch goed: het is de toegang tot andere horizons. In de schoolcultuur als cultuur ontmoet de leerling die andere werelden."

7 Besluit

In het 'Sociaal en cultureel Rapport 2004' van het Planbureau lezen we dat de onderwijskwaliteit vooral gebaat is *'met een hogere waardering van het gewone lesgeven en met een meer prestatiegerichte onderwijsmentaliteit'*. In deze bijdrage beschreven we essentiële kenmerken van het gewone lesgeven. Mollenhauer noemde ze in 1983 de 'vergeten samenhangen'. De traditionele schoolgrammatica werd vroeger als evident beschouwd. Nu de ontscholingsbewegingen van de voorbije decennia die grammatica over het hoofd zagen en tegelijk in vraag stelden, is het expliciteren en propageren ervan weer belangrijker geworden.

Binnen pedagogische publicaties en binnen het zgn. 'pedagogische project' van de school wordt het pedagogische al te vaak gereduceerd tot de affectieve en sociale aspecten of tot het onderwijsklimaat. Het belang van de initiatie in de cultuur en van de leerprestaties geraakte op de achtergrond. Het Leuvense CEGO reduceerde het onderwijs tot knuffelende omgangskunde en stuurt nu ook aan op ontscholing van het S.O. (zie vorige bijdrage). Laevers besteedt geen aandacht aan de hiervoor beschreven onderwijsgrammatica. Binnen een circulaire van 1994 werd zorgverbreiding vooral gezien als het bevorderen van de betrokkenheid en het welbevinden. Als we als schoolbestuurder bij schooldoorlichtingen vragen hoe het gesteld is met de 'core business' van de school, antwoorden inspecteurs veelal dat zij daar geen uitspraken kunnen over doen. In de jaarlijkse inspectierapporten lazen we een aantal jaren geleden wel dat de leerkrachten van de hogere klassen minder aandacht besteedden aan het welbevinden en aan hoekenwerk dan de kleuterjuffen. We lazen niet dat ze terecht meer aandacht schonken aan het bevorderen van de prestaties, het stellen van eisen, gerichte instructie ... De Koningin Paola-prijs gaat nooit naar gewone leerkrachten die hoge leerresultaten behalen, naar een kleuterleidster die de taalontwikkeling extra stimuleert ... Binnen het recente pedagogisch onderzoek werd vooral aandacht besteed aan studies over het 'welbevinden'.

We moeten zelf veel meer de klassieke onderwijsgrammatica expliciteren, ook binnen de lerarenopleiding. We moeten verder beklemtonen dat de ontscholingsprojecten een bedreiging vormen voor de volksverheffing en de emancipatie van de leerlingen. Ontscholingsprojecten kleven zich ten onrechte het etiket 'progressief' en 'vernieuwend' op.

Deel 2- EGO-gestuurd leren vanuit eigen ervaring & doe-het-zelf

1 Zelf-realisatie en groeimetafoor

1.1 Omgangskunde 'vom Kinde aus'

Laevers negeerde en bekritiseerde de kenmerken van het klassieke onderwijsmodel (zie deel 1). Hij propageerde ontscholing en het ontplooiingsmodel à la Carl Rogers waarin de groeimetafoor centraal staat. Het EGO bekijkt het kind als een op zichzelf besloten wezen (individuüm, ego) dat zichzelf ontwikkelt vanuit aangeboren criteria en vanuit zijn allerindividueelste 'ervaringsstroom' (= nature-model). Het 'ego' van de leerling voert de boven-toon. Het EGO biedt geen omvattende onderwijs-theorie; het gaat bijna uitsluitend om Ervarings Gerichte *Omgangskunde* en om een pleidooi voor verregaande ontscholing en ont-intellectualisering van het onderwijs. CEGO-medewerker Luk Bosman schreef onlangs: *"Leraars moeten sterke persoonlijkheden zijn die op de eerste plaats meesterschap hebben ontwikkeld op het gebied van het omgaan met jongeren, en pas in de tweede plaats vakvrouw of vakman zijn op een bepaald kennisgebied. ... Geleidelijk voltrekt zich in het onderwijs een verschuiving van het overdrachtsmodel naar een participatiemodel"* (*Participatief leren en onderwijzen*, Impuls, april 2006, p. 132).

De term 'ervaringsgericht onderwijs' heeft niets te maken met 'ervaringsgericht leren' in de betekenis van 'ervaring opdoen', maar betekent 'leren vanuit de eigen ervaring als kompas', vanuit het eigen innerlijk aanvoelen. De basiskritiek op deze visie luidt: EGO-gecentreerd onderwijs is gebaseerd op een eenzijdige wending naar het ego van het kind dat zichzelf ontplooit en construeert, op een 'vom Kinde aus'-aanpak. Criteria voor de gewenste ontwikkeling van het kind kunnen echter o.i. niet zomaar aan het kind zelf worden ontleend. De motivatie om 'Vom Kinde aus' (vanuit het ego) op te voeden en te onderwijzen, maakt het in feite onmogelijk om echte opvoeding en onderwijs tot stand te brengen. EGO was/is *Eigenlijk Geen Onderwijs* in de echte betekenis van het woord; het is een contradictio in terminis.

Prof. J.D. Imelman stelt dat mensen als Laevers en soortgenoten een ego-cultuur en een 'al-goe-kadullenpedagogie' propageren. Hij schrijft: *"Er zijn mensen die kinderen zien als creatieve samenballingen van energie die slechts ruimte nodig hebben om tot de meest persoonlijke van alle persoonlijke ontplooiingen te kunnen komen. Dit komt ook tot uiting in allerlei vormen van 'denken vanuit het kind', in het*

gezelligheids- en ontplooiingsdenken, in het overbektoneken van de individuele creativiteit van het kind... Alle aandacht gaat dan naar zelfontplooiing, zelfwerkzaamheid, zelfsturing, creativiteit, en dat steeds in de context van relationele en contactuele waarden. Met een ware verkondigingsdrift propageren deze mensen de ego-cultuur op school" (*Een optimistische pedagogiek – en de praktijk?*, in: B. Spiecker e.a., *Theoretische pedagogiek*, Meppel, Boom, 1982). Analoge kritieken werden geformuleerd door Laevers' Leuvense collega's: Hellemans, Masschelein, Simons, Smeyers, De Fraine, Kelchtermans, Van Crombrugge ...

1.2 'Laten groeien'-parabel

Laevers stelde in 1976 het EGO voor als de verlossing uit de ellende. Ook nog in 1992 en 1995 omschreef hij ons basisonderwijs als 'barbaars'. Als alternatief pleitte hij voor het zelfontplooiingsmodel. De term 'zelf-realisatie' stond bovenaan in het EG (K)O-tempelschema. Laevers verwees hierbij naar de pedagogische EGO-parabel – die ook afgedrukt werd op de laatste pagina van het *'Werkboek voor een ervaringsgerichte kleuterklaspraktijk'*, 1983. We vatten de parabel even samen. Drie hoveniers ontvangen elk een bloembol van een vreemdeling. Zowel bij de eerste als de tweede hovenier kwijnt de bloem weg. De eerste had elke toelichting van de vreemdeling weggewuifd, omdat hij het zelf beter dacht te weten. De tweede mishandelde de bloem door ze naar zijn hand te dwingen. Alleen de derde hovenier slaagde erin een mooie bloem te kweken. Hij liet de plant immers groeien uit eigen kracht, zonder ze te forceren. Zijn ingrijpen beperkte zich tot de omgeving van de plant. *'Een levende bloem had zichzelf geopenbaard'*.

Prof. Mark Depaepe (KU Leuven) typeerde het EGO als volgt: *"De leidster laat het initiatief voor de (zelf) ontwikkeling zoveel mogelijk aan de kleuters over, terwijl de leidster anderzijds zo weinig mogelijk zelf iets opdringt ... Men kan niet ontkennen dat het EGKO zich binnen de klassieke strijdvraag 'führen oder wachsenlassen' dicht bij de pool van het wachsenlassen bevindt"* (Tussen 'führen' en 'wachsenlassen', *Pedagogisch Tijdschrift*, jg. 7, 1982, p. 394). Vrij initiatief en milieuverrijking zijn dan ook belangrijke pijlers binnen het tempelschema. In 1992 beklemtoonde Laevers nog eens dat het zelfontplooiingsmodel centraal staat: *"In een ervaringsgerichte benadering van het onderwijs wordt veel vertrouwen uitgedrukt in de groei-kracht van het kind."* *Goed onderwijs sluit aan op de behoeften van ieder kind' is een bewering die inhoudt dat kinderen in principe gericht zijn op activiteiten die hun ontwikkeling stimuleren. Het behoeft patroon is het sturend mecha-*

nisme voor de ontwikkeling, en de ontwikkelingslijn is in zekere zin vooraf bepaald" (*Ervaringsgericht werken in het basisonderwijs*, CEGO, 1992).

2 Leren vanuit eigen ervaring & betrokkenheid

Rogers en Laevers gaan uit van het geloof in de aangeboren groeikrachten, innerlijke drijfkrachten naar het model van de biologische groei bij planten. De opvoeding wordt wat hij in wezen is zoals een plant of een boom groeit vanuit het ene zaadje. Net zoals organismes weten kinderen wat goed is voor henzelf vanuit een organisch waarderingsproces en vanuit hun *ervaringsstroom* (innerlijk aanvoelen). Laevers nam de invulling van de term 'ervaring' over van Carl Rogers en dit in de eigenzinnige betekenis van *ervaringsstroom*, innerlijk aanvoelen (C. Rogers, *Leren in Vrijheid*, Haarlem, De Toorts, 1973). 'Het kind vaart op het kompas van de eigen ervaring', aldus Rogers. Zoals het kind bij honger kiest voor aangepast voedsel, zo kiest de kleuter ook voor aangepast voedsel binnen de speelhoeken. Ontwikkeling is loswikkeling van hetgeen al in aanleg aanwezig is en volgens visies à la Piaget verloopt dit volgens een inwendig, aangeboren plan. Als de omstandigheden het toelaten, als het milieu voldoende rijk is, kan de ontplooiing van alle in de kiem aanwezige mogelijkheden niet uitblijven. Enkel het kind weet en voelt aan wat het nodig heeft voor zijn ontwikkeling; het weet wat het wil en het heeft zijn doel helder voor ogen, aldus Laevers en co. Het kind leert vanuit de eigen ervaring (innerlijk aanvoelen) en bepaalt vanuit die *betrokkenheid* wanneer het aan leren lezen e.d. toe is. In de hierop volgende bijdrage maken we duidelijk dat *leren vanuit ego-gerichte betrokkenheid en verlangens* haaks staat op het wekken van *brede betrokkenheid op culturele verwachtingen en op de wijde wereld*.

De leerkrachten moeten elk kind de vrijheid geven die het nodig heeft om zijn allerpersoonlijkste mogelijkheden te ontplooiën; het *vrij initiatief* en de *zelfsturing* staan centraal. De leerkracht kan enkel een voedingsbodem, een *rijk milieu*, scheppen. De leerkracht moet zijn rol voor een groot deel – via veelvuldig observeren – aflezen uit wat zich op een bepaald moment in het kind afspeelt. Het voortdurend observeren van de cognitieve noden en affectieve roerselen van elk kind – zijn betrokkenheid - vergt dan ook veel tijd. De juf van de 'Kindergarten' vervult de rol van de tuinier die het kind laat groeien (wachsenlassen) in de *kindertuin*. De leerkracht moet discreet begeleiden en niet actief leiden en ingrijpen; hij mag geen leerinhouden opdringen. Met wat oudere leerlingen moet permanent onderhandeld worden over wat ze al dan niet zinvol vinden.

Rogers stelt uitdrukkelijk: "Onderwijzen is een *betrekkelijk onbelangrijke en sterk overschatte bezigheid*" (*Leren in Vrijheid*, p. 91); de kennis verandert immers vlug en we weten toch niet echt wat de leerlingen zullen nodig hebben. Bij Rogers en Laevers komen de typisch schoolse doelstellingen op de achtergrond en ze worden zelfs afgebroken (= ontscholing). Laevers heeft zijn EGO-visie kritiekloos aan Carl Rogers ontleend. Rogers schreef letterlijk dat de school vooral moet zorgen voor een '*rijk milieu*' (p. 117), voor hulpbronnen (boeken, leermiddelen, excursie...). Rogers verwees ook al naar een onderwijzeres die '*contractwerk*' gebruikte in het basisonderwijs (p. 118), met het opdoeken van de leerplannen en vertrekken van de leervragen van de leerlingen. *Enkel zelf-ontdekte kennis is kennis die blijft* (p. 134). *Het kind is de architect van zichzelf* (p. 237).

3 Individualisatie & constructivisme, leerling als zelfstandige ondernemer

In 1993 poneerde Laevers na 17 jaar EGKO: "*Het EGKO heeft aangetoond dat in een kleuterklas van 25 en meer kinderen het praktisch haalbaar is de individuele kleuter grotendeels zelfstandig te laten beslissen over de aard, de duur en de frequentie van zijn leeractiviteiten. ... (Pedagogische Periodiek, oktober 1993)*. Hij voegde eraan toe dat Maria Montessori hierin het EGO was voorgegaan. In de publicatie van 1992 over *EGO in het lager onderwijs* werd deze filosofie doorgetrokken. Dit betekent tegelijk dat afstand genomen werd van het klassikaal systeem waarin de leerlingen samen optrekken en waarin gewerkt wordt met klassikale instructie, leerplannen e.d. Leren is binnen het EGO niet langer een collectieve initiatie in een domein dat de leerling vreemd is en zijn persoonlijke wensen en ambities overstijgt, het is een individueel project waarbij iedere stap het resultaat is van een bewuste persoonlijke keuze van de leerling. Laevers en co zien het kind *als een soort zelfstandige en creatieve ondernemer die zichzelf stuurt* en construeert en weet wat hij wil. De leerlingen worden in de eerste plaats individueel en gescheiden van anderen aangesproken. Steeds jonger moet de leerling tot zelfverantwoordelijk leren worden gebracht. Volgens *Bandura* en vele anderen zijn de 'zwakkere' leerlingen het meest de dupe van deze doe-het-zelf-pedagogiek.

De *professoren Masschelein en Simons* betreuren dat *het beeld van de leerling als een zelfstandige ondernemer (het selfmanagement)* jammer genoeg centraal staat in de gangbare manier van spreken binnen beleidskringen en bij een aantal onderwijskundigen en leerpsychologen (*Globale immuniteit*, Acco 2003.) Zij verwijzen expliciet naar het *con-*

structivisme en naar de visie van Rogers waarbij de ervaringsgerichte visie van Laevers aansluit. We citeren even: *"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 bijgevoel bij de lerende zelf. ... Onderwijs maakt het de lerende mogelijk om zijn 'individuele' leerbehoeften te voldoen en zijn menselijk en productief kapitaal te ontwikkelen ... De leerling wordt ertoe opgeroepen om zich zelf op te vatten als gericht op zelfbepaling en zelfontplooiing. 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 zelfstandig zijn weg kan afleggen. ... Dit alles leidt tot een sterke individualisering en modularisering van het leerproces en van het leertraject. Vanuit zo'n visie is de leerkracht niet langer een deskundige expert en gids, maar iemand die het project van zelf-ontwikkeling moet ondersteunen. Met de figuur van de ondernemende leerling correspondeert de figuur van de dienstverlenende leerkracht die niet langer onderwijst, maar optreedt als facilitator en inrichter van de leeromgeving (milieu, studiehuis, ateliers ...)."*

4 Product-proces verwarring & dictatuur van welbevinden

Laevers stelt vooral de proceskenmerken 'betrokkenheid en welbevinden' centraal. In het *'Rapport van het Nederlandse Sociaal en Cultureel Planbureau 2004'* wordt gesteld dat een *"al te sterke gerichtheid op proceskenmerken contraproductief werkt"*. *'The proof of the pudding is in the eating'*, maar niet volgens Laevers. Productcontrole vindt hij niet belangrijk. Het EGO focust niet op leerresultaten, maar enkel op het leerproces, de wijze waarop de pudding gemaakt wordt. Laevers reduceert hierbij nog de vele kenmerken van het leerproces tot twee magische begrippen: betrokkenheid en welbevinden. Hij verwaarloost de productcriteria, de leerresultaten én vele andere procescriteria.

Volgens Laevers moeten de leerkracht, maar ook de inspectie en de overheid in de eerste plaats het welbevinden en de betrokkenheid controleren en niet de leerresultaten, het product. Op de *Onderwijs-researchdagen* (Leiden, 2000) bestempelde prof. Bosker dit als *product-procesverwarring*. We citeren even uit het congresverslag: *"Bosker merkte op dat*

Laevers' benadering middel-doelverwarring kan worden verweten omdat de effectiviteit van onderwijs aan het bereiken van vooropgestelde doelen moet worden gemeten en niet aan het bereiken van een paar intermediaire (proces)doelen." Bosker typeerde de gevaren van Laevers' aanpak met de uitdrukking *'operatie geslaagd, maar patiënt overleden'*, of de leerkracht, inspecteur... die al tevreden is als welbevinden en betrokkenheid tijdens het proces aanwezig zijn, ook al blijven de resultaten uit. Op recente COV-studiedagen wees prof. Hans Van Crombrugge op de vele gevaren die verbonden zijn aan 'de dictatuur van het welbevinden'. Laevers' Leuvense collega Geert Kelchtermans formuleerde het zo: *"Leren moet niet per se leuk zijn. Leren vraagt nu eenmaal inspanning en dat is lastig. Ook nieuwe inzichten of vaardigheden opdoen na een inspanning, stimuleert het welbevinden. Ik kan het"* (D.M., 26.05.04).

We besteden verderop een afzonderlijke bijdrage aan de *'dictatuur van het welbevinden'*.

5 Bevrijdingsprocessen & emancipatie

Laevers beschouwt de leerling op cognitief vlak als een zichzelf sturende ondernemer, maar tegelijk twijfelt hij sterk aan zijn *affectieve zelfredzaamheid en weerbaarheid*. Een leerkracht moet immers veel aandacht besteden aan het bevrijden van het kind uit zijn affectieve klusters, stress, jaloezie, gebrek aan zelfvertrouwen, agressieve neigingen ... Het kind is vaak de dupe van de hinderpalen in de omgeving en in de samenleving: ouders die te veel verbieden, kinderen die om waardering en liefde te bekomen vervreemden van hun eigen ervaringsstroom (aanvoelen) ... De juf of leerkracht moet dan de innerlijke krachten helpen vrijmaken om het kind in staat te stellen zichzelf te verwezenlijken. Laevers spreekt in dit verband over *bevrijdingsprocessen en genezingsprocessen*.

Bovenaan Laevers' tempelschema prijkt het concept *'emancipatie'*. Deze term slaat enkel op het *'het goed contact hebben met de eigen ervaringsstroom'*, met het affectief aanvoelen, met een gezonde psychische basis. Emancipatie heeft niets te maken met volksverheffing en mondigheid.

Betrokkenheid op culturele verwachtingen en wijde wereld versus leren vanuit ego-gerichte betrokkenheid en verlangens

Pieter van Biervliet & Raf Feys

1 Brede belangstelling wekken

1.1 Niet betrokken op kennis die men nog niet bezit

Volgens de meeste leerkrachten en pedagogen kan een leerling niet vooraf betrokken zijn op kennis die hij niet bezit; hij kan moeilijk op voorhand weten of een bepaalde taak zinvol is. De CEGO-mensen en andere 'moderne' pedagogen beklemtonen echter dat elke leerling *vooraf* een taak al leuk en zinvol moet vinden om hem aan het werk te krijgen; de leerkracht moet zich vooral afvragen wat elke leerling onmiddellijk leuk vindt en uit zichzelf als zinvol beschouwt. Hij moet er bovendien ook rekening mee houden dat dit sterk kan verschillen van leerling tot leerling en dat dus elke leerling onderwijs op maat en naar zijn 'zin' moet krijgen. Zo beweert CEGO-medewerker Luk Bosman zelfs dat een leerkracht S.O. vooraf moet onderhandelen met de leerlingen over wat zij van de eindtermen, leerplandoelen, voorgestelde thema's en teksten ... zinvol vinden (zie bijdrage over EGO in S.O.).

In de klassieke opvatting is een leerling een oningewijde die zich laat initiëren in een complex veld van weten en kunnen dat alles wat hij zelf spontaan nastreeft, de spontane betrokkenheid en verlangens, ver te buiten gaat. De leerling moet grotendeels vertrouwen op de autoriteit van diegenen die worden verondersteld wel veel te weten en te kunnen en die dit willen doorgeven aan de nieuwkomers. Bij kinderen speelt de (actieve) imitatie-drang overigens een centrale rol binnen het leerproces. De school als instelling, de leerkrachten, de ouders ... moeten vooral belangstelling wekken voor zaken waarop de kinderen niet spontaan betrokken zijn.

1.2 Externe verwachtingen & gezag

De Spaanse filosoof Fernando Savater stelt dat een kind – een maatschappelijke beginneling – tot op zekere hoogte slechts *via extrinsieke motivering en actieve imitatie* gaat leren. Waarom is er extrinsieke motivering nodig? *"In het onderwijs kan men – en moet men – rekening houden met de initiële nieuwsgierigheid die kinderen eigen is. Maar 'rekening houden met' betekent hier vooral bijsturen en tot ont-*

plooiing laten komen. Volstreekte onwetendheid leidt doorgaans niet eens tot vragen, terwijl een beetje weten dorst naar kennis aanwakkert. Een kind weet niet wat het niet weet, het mist de kennis niet die het niet bezit. Het is de taak van leraar om zich de onwetendheid van de leerling aan te trekken, aangezien hij het is die de ontbrekende kennis als een positief aspect kan onderkennen. ... Niemand kan of mag van een kind eisen dat het verlangt naar kennis over onderwerpen waarvan het zelfs geen vermoeden heeft. Leren gebeurt uiteindelijk op grond van vertrouwen in volwassenen en van gehoorzaamheid aan hun gezag. Evenmin zal een kind spontaan veel waardering opbrengen voor het feit dat hem moeilijke sociale gewoonten worden opgelegd, zoals netheid, punctualiteit, respect voor zwakkeren, en andere gedragingen die niet stroken met zijn natuurlijke neigingen."

Savater wijst er verder op dat bij kinderen veel belangstelling kan gewekt worden voor de buitenwereld en voor anderen, meer zelfs dan voor hun eigen, beperkte belevingswereld en voor de afronden van hun eigen subjectiviteit. *"Luister eens naar hoe een kind zich uitdrukt: op een enkele uitzondering na is wat hem intrigeert en fascineert de wereld buiten hem (en uiteraard zijn complexe relatie tot die wereld), niet zijn eigen innerlijke persoonlijkheid. Alleen wanneer een kind wordt mishandeld, ziet men het zich in elkaar terugtrekken. Wat een beginnend mens in de eerste plaats wil, is dat hem het universum met alle bijkomende raadsels en avonturen wordt aangereikt, dat hem minimale gegevens worden verstrekt over datgene wat – zonder zijn toestemming en zonder aan zijn grillen te gehoorzamen – reeds bestaat. Een kind wil kortom dat hij 'verrijkt' wordt door van ons de sleutel te ontvangen tot de wereld die hem omringt, en dat er niet in hem wordt gevist om parels op te duiken die – als het moment eenmaal daar is – ook vanzelf wel boven water zullen komen"* (Fernando Savater, *De waarde van opvoeden. Filosofie van onderwijs en ouderschap*, Bijleveld, 2001, p. 92). Een leerling verwacht niet dat een leerkracht voortdurend een appel doet op zijn belevingswereld en op zijn allerpersoonlijkste verlangens en gevoelens. Hij verwacht nog minder dat hij zelf moet bepalen wat er aan bod moet komen in klas.

Savater wijst er verder op dat leren *de nodige externe druk* vereist en verwijst hierbij naar de filosoof Kant. Hij schrijft: *"De filosoof Kant merkte op dat het een van de eerste en belangrijkste prestaties van een school is om kinderen te leren op hun stoel te blijven zitten. Kortom: men kan een kind niet onderwijzen zonder het in meer of mindere mate te dwarsbomen en druk uit te oefenen. Om zijn geest te verlichten, moet eerst zijn wil worden omgevormd. En dat doet altijd pijn. Het is dus belangrijk dit dwangelement dat elk onderwijs met zich meebrengt te verzoenen met de moderne opvattingen over vrijheid. ... Opdat een kind – een beginnend mens – 'zichzelf' wordt, moeten onderwijs en opvoeding hem immers wel degelijk 'vormen' tot een volwassene. En dit kan niet anders dan volgens een vooropgezet model, hoezeer dat model ook open, tastend en vol alternatieven kan zijn. ..."*

De leerkracht heeft de belangrijke taak om belangstelling te wekken voor de vele zaken waarvoor de leerlingen geen spontane belangstelling hebben. Toen we in de jaren vijftig lager onderwijs volgden was de leermotivatie (betrokkenheid) waarschijnlijk nog groter dan op vandaag. Hierbij speelde de extrinsieke motivering vanwege onze leerkrachten en ouders een belangrijke rol. We geloofden onze leerkrachten die stelden dat letter-klinkverbindingen inoefenen, vraagstukken en huiswerk ... belangrijk waren voor onze toekomst en dat we moesten leren 'doorbijten'. Onze onderwijzers dachten er niet aan ons vooraf te vragen of dit wel aansloot bij onze allerindividueelste leervragen en of we het automatiseren van letter-klinkverbindingen en van tafels van vermenigvuldiging wel zinvol vonden.

2 Zich inleven in verwachtingen omgeving

2.1 Wat verwacht omgeving van mij?

Savater schrijft verder: *"Het is niet zozeer de leraar/opvoeder die moet bestuderen en observeren hoe de zgn. 'kern' van het kind tot rijpheid komt. Het kind moet vooral leren van het goede voorbeeld dat onderwijzers en opvoeders op hem overdragen. De leraar dient wel de bijzondere eigenschappen en specifieke aanleg van elk kind zo goed mogelijk te begrijpen om op de beste manier te kunnen onderwijzen, maar dat betekent niet dat hij het kind zelf tot richtsnoer moet nemen voor datgene dat hij bij de vorming van het kind nastreeft."*

Savater vervolgt: *"Zelfstandigheid, sociale vaardigheden, intellectuele discipline, vrijwel alles wat een kind zal maken tot een onafhankelijk individu en tot*

een grijpt mens, zijn niet zo maar aanwezig in de leerling maar moeten hem worden voorgelegd – en in zekere zin opgelegd – als een model om aan te leren. Simpelweg denken dat dit alles al 'in' een kind aanwezig is, leidt er juist toe dat deze fundamentele menselijke waarden hem nooit werkelijk 'eigen' worden. ..." (Savater, o.c., p. 88-92).

Het motiveren van de leerlingen is door tal van omstandigheden wel moeilijker geworden, o.a. door de aantasting van het gezag van de leerkracht. Onderwijs kan niet zonder de autoriteit van de meester. Vorming kan niet zonder het bijna blindelings vertrouwen dat datgene wat de meester (de school) aanbrengt ook belangrijk is. Uit de vele recente studies omtrent de rol van actieve *imitatie* bij het leren kunnen we afleiden dat kinderen sterk gericht zijn op (actieve) imitatie van de kennis, intenties en attitudes van de leerkracht en van de medeleerlingen.

Volgens Savater zijn het dus eerder de leerlingen die zich moeten inleven in de leerkracht, dan de leerkracht die zich moet inleven in de leerling(en). Volgens Laevers moet de leerkracht zich vooral inleven in wat elke leerling innerlijk beleeft, zinvol vindt. Hij beschrijft de leraar vooral als een coach die aandachtig moet observeren wat de leerling individueel bezielt en verwacht; hij moet achterhalen welke zijn leervragen zijn. Met wat oudere leerlingen moet permanent onderhandeld worden over wat ze al dan niet zinvol vinden. Savater en de meeste onderwijskundigen verkondigen een andere visie: verwachtingen worden door anderen – leerkrachten, ouders, ... – gewekt (cf. visie van Lacan).

2.2 Betrokkenheid: eerder resultaat dan voorwaarde

De prestaties van de leerlingen zitten o.i. niet zozeer op de rug van de spontane betrokkenheid en het momentaan welbevinden, maar eerder omgekeerd. De betrokkenheid (motivatie) en het welbevinden stijgen naarmate een leerling er in slaagt een bepaalde prestatie te leveren – bv. tot het besef komt dat hij nieuwe woordjes al zelfstandig kan lezen. Laevers gaat er eerder van uit dat betrokkenheid en welbevinden iets is dat al volledig moet aanwezig zijn op het moment waarop de leerling de eerste leesoefeningen krijgt. Wij gaan ervan uit dat betrokkenheid niet iets is dat vooraf al volledig aanwezig moet zijn.

Luc Ferry, filosoof en ex-minister onderwijs, formuleert het zo: *"De modieuze opvatting dat de leerlingen eerst intrinsiek gemotiveerd moeten zijn/worden voor-*

aleer men ze aan het werk kan zetten, moet in vraag gesteld worden. Het is eerder het omgekeerde: men interesseert zich maar echt en intens voor iets waaraan men veel gewerkt heeft, aanvankelijk vaak onder dwang (extrinsieke motivering). Veel 'moderne' pedagogen verwachten ten onrechte alle heil van het ludieke (het onmiddellijk welbevinden)" (Humaniser par le travail, Le Monde de l'Education, juli 2005). Het kind verwerft volgens Ferry vooral autonomie en vrijheid via het werk, dat tegelijk een oefening betekent in het verwerven van meer autonomie en een confrontatie met de intellectuele en fysische wereld, die een zekere weerstand biedt en vereist dat men een inspanning levert om die weerstand te overwinnen. Als het kind zich inspant om de letter-klank-verbindingen in te oefenen en om te synthetiseren dan levert het resultaat ook meer autonomie en welbevinden op, het besef dat men zelfstandig kan lezen en dat hierdoor een nieuwe wereld open gaat.

3 Spontane en ego-gecentreerde betrokkenheid

De voorbije jaren werd de term 'betrokkenheid' het alpha en de omega van het afgezwakt EGO-verhaal en van het EGO-kindvolgsysteem. Betrokkenheid kan volgens het EGO maar bereikt worden als de leerling vanuit zijn individueel behoeftepatroon en zijn spontane verlangens grotendeels zelf kan bepalen wat en hoe hij leert. De term 'betrokkenheid' wordt door Laevers heel wollig en uiteenlopend beschreven en krijgt tegelijk een enge, ego-gecentreerde betekenis. Het kind vertoont volgens Laevers enkel belangstelling (betrokkenheid) voor alles wat zijn individuele behoeftebevrediging en verlangens in de hand werkt. In een recente bijdrage over het S.O. schrijft ook *Luk Bosman* dat er moet "vertrokken worden vanuit de leervragen van jongeren en dat elke gelegenheid te baat genomen moet worden om jongeren te betrekken bij het vooraf bepalen van waarnaartoe gewerkt moet worden" (*Participatief leren en onderwijzen, Impuls, maart 2006*). Vooraf moet men de leerlingen vragen wat ze al dan niet zinvol vinden.

Van Herpen – directeur CEGO-Nederland – stelde recent dat je alle ruimte moet geven 'aan de betrokkenheid die het specifieke kind spontaan vanuit zichzelf heeft' en dat je dus geen zaken moet opleggen (*Van Herpen, EGO, JSW, april 2006*). Hij illustreerde deze uitspraak met volgend dialoogje tussen leerkracht en leerling Harris: "Het was keileuk want de leesmoeder heeft nog een bladzijde voorgelezen uit 'de Vuurbeker' van Harry Potter", vertelt Harris op-

gewonden als hij de klas weer inkomt. ... "En wat wil je nu graag doen?" vraag ik. "Ik weet het niet", zegt hij. "Zou je graag zélf in Harry Potter lezen?", vraag ik. ... "Hoe lang mag ik lezen?", vraagt hij? ... "Tot je niet meer wilt." "Hoef ik dan niet te rekenen vandaag?"... "Zo lang je leest hoeft je niks anders te doen. Dat lijkt me niet te combineren".

Laevers en Van Herpen verwachten alle heil van het vrij initiatief, van de *intrinsieke* motivatie en de *spontane exploratiedrang*. De leerkracht moet dan ook de bijzondere behoeften van elk kind zo goed mogelijk observeren. "De leidster moet uit (vaak kleine) signalen afleiden wat een kind van binnenuit nodig heeft, wat zijn oorspronkelijke behoeften zijn" (*Werkboek voor een ervaringsgerichte kleuterklaspraktijk, 1981*, p. 47). Van Herpen illustreerde dit met het geval Harris. De leerkracht leidde uit Harris 'opgewondenheid' af dat hij enkel zin had om 'Harry Potter' te lezen en niet om de wiskundeles te volgen. Volgens Van Herpen leidt de toestemming om verder te lezen ook tot een onmiddellijke beloning, tot het verhogen van momentaan welbevinden. Van Herpen sluit hier volledig aan bij Laevers' (vroegere?) EGO-stellingen. We moe(s)ten volgens Laevers de kleuters zelf laten beslissen in welke speelhoek ze willen spelen. Als een kind voortdurend in dezelfde poppen- of constructiehoek bezig was, dan betekende dit dat het kind zich daar het meest kon ontwikkelen. Kleuters konden volgens Laevers evenzeer leesrijp worden via spel in de poppenhoek dan via de letterhoek. De kinderen weten volgens Laevers en Van Herpen uit zichzelf wat ze nodig hebben voor hun ontwikkeling.

Een 'nuchtere' onderwijzer zal Harris motiveren en zelfs verplichten om de rekenles te volgen. Hij gaat er tevens vanuit dat Harris via de rekenactiviteiten meer belangstelling voor het rekenen zal ontwikkelen. Volgens hem mag Harris de wiskunde-instructie niet missen en mag hij ook niet steeds zijn zin krijgen – ook al gaat dit in tegen zijn actuele verlangens. Een 'nuchtere' kleuterjuf weet dat een kleuter vooral leesrijp wordt via activiteiten 'beginnende geletterdheid' en dat precies kleuters zonder spontane interesse voor letters het meest nood hebben aan activiteiten voorbereidend lezen. Leerlingen krijgen vaak maar zin 'al doende' en moeten zich leren inleven in de verwachtingen van de school.

Enkel leren dat aansluit bij de persoonlijke behoeften en intrinsieke leervragen lokt volgens de CEGO-medewerkers betrokkenheid uit: "Aandacht die ontstaat omwille van extrinsieke motieven en die helaas veel schoolactiviteiten ondersteunt, is niet wat we met

ware betrokkenheid bedoelen" (EGO in de basisschool, CEGO, 1992, p.14- 15). Bosman omschrijft in de geciteerde bijdrage 'betrokkenheid' nogal wollig als "de toestand waarin mensen verkeren wanneer zij zeer geconcentreerd met iets bezig zijn en handelen vanuit verbondenheid met de eigen kwaliteiten en opvattingen". De notie 'betrokkenheid' is verbonden met het 'ontplooingsmodel'. Het EGO neemt dan ook het kind en zijn spontane betrokkenheid (motivatie) als richtsnoer voor datgene wat men nastreeft dat het kind moet worden, voor de zorgverbreding, enz. Iedereen kan het eens zijn met de stelling dat de motivatie een belangrijke rol speelt bij het leren. Laevers en co formuleren echter een eenzijdige en ego-gecentreerde visie op alles wat te maken heeft met motivatie. Het rijke en veelzijdige begrip motivatie wordt gereduceerd tot spontane betrokkenheid vanuit eigen innerlijk aanvoelen. Laevers en co betreuren zelfs dat extrinsieke motieven een belangrijke rol spelen. De extrinsieke motieven zijn nochtans een voorwaarde om intrinsiek gemotiveerd te geraken voor zaken waarvan je vooraf de zinvolheid of bestaan niet vermoedde.

Volgens de klassieke visie is het vanzelfsprekend dat opvoeding en onderwijs ook steeds een breuk inhouden met de spontane en individuele verlangens en interesses en met de beperkte (voor)kennis. Dit heeft veel te maken met de complexiteit van de cultuur en wereld waarmee een kind als nieuwkomer geconfronteerd wordt. In de vorige bijdrage zagen we al hoe cultuuroverdracht en actieve 'imitatie' een centrale rol spelen. Het EGO gaat uit van een concept van het kind dat als een subject zelf het leerproces stuurt en pleit voor het aansluiten bij zijn specifieke leervragen. Kinderen beseffen echter maar al te goed dat ze niet vanuit zichzelf kunnen weten wat allemaal belangrijk is voor hun ontwikkeling en voor de toekomst van zichzelf en van de maatschappij.

4 Intens bezig zijn: geen graadmeter

Als leerlingen vorderingen maken, een degelijk opstel of werkstuk afleveren ... dan leiden leerkrachten daar ook uit af dat ze gemotiveerd (betrokken) bezig geweest zijn. Volgens Laevers ben je echter al zeker dat leerlingen zich optimaal ontwikkelen van zodra je merkt dat ze intens met iets bezig zijn. Je moet niet eens kijken naar het product, maar enkel naar het proces. In een interview stellen Laevers en Moons dat het observeren van de betrokkenheid niet eens veel tijd vergt en dat men op basis daarvan ook onmiddellijk merkt wie uit de boot dreigt te vallen (Misjoe Verleyen, *De school blijft zitten*,

Knack, 14 februari 1995). Kinderen met een leerachterstand die intens bezig zijn, hebben volgens hem dan ook geen nood aan zorgverbreding.

Dr. Jo Nelissen toonde in 2002 met observaties en lesprotocollen aan dat het EGO-begrip betrokkenheid geen betrouwbare graadmeter is voor de beoordeling van de kwaliteit van de leerprocessen en nog minder voor de beoordeling van de kwaliteit van de leereffecten. Hij stelde vast dat ondanks een grote activiteit en intens bezig zijn, leerprocessen toch vaak een ongewenst verloop kennen en weinig opleveren. Hij poneerde verder dat de leerkracht binnen het EGO een te geringe actieve functie toebedeeld krijgt (*Het oog van de meester, De wereld van het jonge kind*, november 2002).

Een belangrijke kritiek slaat dus op het feit dat Laevers betrokkenheid afleidt uit het intens bezig zijn met een bepaalde activiteit, bv. met spel in een speelhoek. Actief en affectief betrokken zijn op iets garandeert volgens Laevers dat men veel bijleert en optimaal functioneert. Dit is volgens Nelissen en vele anderen vaak niet het geval. De toepassing van Laevers' stelling dat een kind dat intens (betrokken) bezig is geen zorgverbreding nodig heeft, leidt er ook toe dat veel kinderen van de nodige zorgverbreding verstoken blijven. De kansarme en allochtone leerlingen zijn het meest de dupe van zo'n aanpak (zie bijdrage over EGO en zorgverbreding).

5 Beoordeling betrokkenheid: dubieus

Een andere kritiek luidt dat het observeren en beoordelen van betrokkenheid en welbevinden hachelijke zaken zijn. De leerkracht moet deze kwaliteiten op een vijfpuntenschaal beoordelen en dit op basis van uitwendig gedrag en voor elk van de 20 leerlingen. Volgens Laevers en co is het absoluut niet moeilijk om de betrokkenheid te achterhalen en te beoordelen op een vijfpuntenschaal.

Dit 'observeren' en 'scoren' is o.i. niet enkel een tijdrovende, maar ook een hachelijke en behavioristische aangelegenheid. Ook een Brugs team van kleuterleidsters kwam tot deze conclusie. We citeren even uit een rapport van dit team:

"Betrokkenheid en welbevinden zijn moeilijk te observeren. Dit zijn dingen die zich binnenin het kind afspeelen, maar uiterlijk geobserveerd moeten worden. Een kind dat tijdens een verhaal zit rond te kijken of te prutsen, kan eigenlijk wel betrokken luisteren, maar dit is niet merkbaar en bijgevolg zal het kind laag scoren op het gebied van betrokkenheid.

Een ander kind dat men zijn mond open zit te 'luisteren', kan met zijn gedachten ergens helemaal anders zitten. Dit kind zal wellicht 'ten onrechte' hoog scoren inzake betrokkenheid. (NvdR: het is ook bekend dat kinderen om zich te concentreren vaak naar het plafond of naar buiten kijken.) Verder is het cijfer dat we moeten geven van 1 tot 5 uiterst subjectief. Voor de ene leidster is een bepaald gedrag een 3 waard, voor de andere is dit zelfde gedrag een 4 of zelfs een 5 waard! Het is heel moeilijk om hier tot sluitende afspraken te komen. Het KVS omschrijft wel de verschillende niveaus, maar uit ervaring weten wij dat de verschillende mensen die beschrijvingen verschillend interpreteren."

Welbevinden zien de EGO-mensen ook als een direct welbevinden, maar vaak is een uitgesteld welbevinden beter. Kinderen moeten leren doorzetten. Ze moeten hun frustratiedrempel leren verhogen en kunnen zo tot een 'uitgesteld' welbevinden komen. Ze zullen wellicht aanvankelijk lager scoren inzake welbevinden, maar op termijn komen ze dan toch tot een hogere score."

Deze praktijkmensen bevestigen wat wij al meer dan 20 jaar stellen. We begrijpen dan ook geenszins dat destijds ook veel inspecteurs dit KVS-systeem propageerden. Laevers heeft overigens in 2002 zelf aan de lijve ervaren dat hij de betrokkenheid van zijn studentenpubliek verkeerd had ingeschat. Zijn *behavioristische* indruk week sterk af van de beoordeling vanwege de studenten.

6 Leerling als drijvende kracht achter leerproces?

De notie 'betrokkenheid' is bij Laevers verbonden met het beeld van de leerling als een zelfstandige ondernemer. De leerling is 'de drijvende kracht achter zijn allerpersoonlijkst leerproces, omdat hij in zich het verlangen en zelfs de capaciteit zou bezitten om zichzelf te sturen en om te weten wat hij nodig heeft voor zijn ontwikkeling. Ook in de al vermelde bijdrage van Luk Bosman luidt de centrale gedachte: aansluiten bij de leervragen van elke leerling en het voortdurend onderhandelen over wat leerlingen als leerinhoud (eindtermen, leerplan, thema's) zinvol en niet zinvol vinden.

De meeste pedagogen gaan ervan uit dat de wil tot leren op school vooral een relationeel fenomeen is, waarbij de leerkrachten de leermotivatie stimuleren en belangstelling uitlokken. Dit verlangen om te leren en om te imiteren – deze leermotivatie – moet ook

ondersteund en bevestigd worden door de ouders thuis, die datzelfde verlangen ondersteunen. De extrinsieke motivering – de verwachtingen van anderen – zijn uiterst belangrijk en leerlingen spiegelen zich aan die verwachtingen en aan het gedrag van de medeleerlingen. In punt 2 maakten we ook al duidelijk dat intrinsieke motivatie niet iets is dat vooraf aan de leerprestatie al volledig aanwezig moet en kan zijn; naarmate men ervaart dat men een bepaalde leesprestatie kan leveren, zal men ook meer leesmotivatie verwerven. De leerlingen moeten ook hun vele tegenstrijdige verlangens en de belangen van de klasgroep leren afwegen; ze moeten hierbij hun verstand gebruiken en niet louter hun 'ervaringsstroom' (onmiddellijk en affectief aanvoelen) en 'momentaan welbevinden'.

Om als leerling de drijvende kracht te worden achter de keuze van eigen leerobjecten, moet men al een hoog niveau aan intellectuele autonomie en bekwaamheid verworven hebben. Een leerling in het basisonderwijs mist – net als een puber in het secundair, de maturiteit en kennis om zelf te oordelen over wat hij wil of kan en over wat hij nodig heeft voor zijn ontwikkeling. Het belang en de mogelijkheden van het lezen bijvoorbeeld beseft men vooral ook naarmate men al technisch kan lezen. Laevers en co zien de leerling al te zeer als een autistisch of ego-betrokken wezen, en te weinig als persoon-in-relatie die ondersteund en gestimuleerd wordt door de verwachtingen van zijn omgeving – de leerkrachten, alle volwassenen die met hem in verbinding staan en de brede maatschappij die haar verwachtingen ook in eindtermen, leerplannen e.d. kenbaar maakt. Zij overschatten de leerkracht van de leerlingen en nemen de leraren hun leerkracht af; ze onderschatten ook de imitatiedrang van de leerlingen.

7 Besluit

Laevers stelt ten onrechte dat de leerkrachten het eens zijn met zijn visie op betrokkenheid en dat het observeren en quoteren van betrokkenheid een eenvoudige zaak is. Niets is minder waar. 'Betrokkenheid' als kernbegrip van het huidige EGO kan de toets der kritiek niet doorstaan en leidt tot ont-intellectualisering en tot onmondige en ontschoolde mensen. In de klassieke visie beklemtonen we meer het stimuleren van een brede belangstelling (betrokkenheid) voor de wijde wereld. Een onderwijs dat vooral uitgaat van de leervragen van het kind wekt al te weinig belangstelling voor zaken die de beperkte leef- en ervaringswereld overschrijden en leidt tot ego-cratie en autisme.

Veelzijdig en leerkrachtgestuurd kleuteronderwijs versus EGKO-kleutertuin en vrij initiatief

Raf Feys & Renske Bos

1 Inleiding

Op 19 april j.l. stelde Laevers in 'De Morgen' echter euforisch: "dat de 'klaspraktijk in het kleuteronderwijs totaal veranderd is sinds de intrede van het EGO in 1976.'" Volgens dezelfde Laevers staat het vrij initiatief echter niet langer centraal. Kleuterleidsters die getrouw de EGKO-filosofie volgden en steeds meer te horen en/of te lezen krijgen dat het vrij kleuterinitiatief niet langer het alfa en de omega is, voelen zich misleid en ontredderd. Steeds meer kleuterleidsters vernemen ook bij doorlichtingen dat ze te eenzijdig ervaringsgericht werken.

In punt 2 maken we duidelijk dat Laevers nu ook voor het EGKO een afgezwakte versie propageert. Vervolgens tonen we aan dat de situatie rond 1976 er veel beter uitzag dan Laevers destijds beweerde. In punt 3 houden we een pleidooi voor een veelzijdige aanpak en formuleren we de belangrijkste kritieken aan het adres van het EGKO. Het besef groeit dat veel kleuters de dupe zijn van de ervaringsgerichte aanpak. We schetsen in de punten 4 en 5 een kroniek van uitspraken over het belang en de omvang van het vrij initiatief in het kleuteronderwijs. In punt 6 wijzen we op een evolutie in de richting van meer leerkrachtgestuurd kleuteronderwijs. Over andere EGKO-principes zoals 'werken met bevrijdingsprocessen', betrokkenheid en welbevinden ... zullen we het hebben in de afzonderlijke bijdragen over de concepten 'welbevinden' en 'betrokkenheid'.

2 Van EGKO naar EGKO-light

Laevers en het CEGO hebben de voorbije dertig jaar de meeste tijd besteed aan het uitwerken van ErvaringsGericht KleuterOnderwijs (EGKO); het EGO-tijdschrift heette dan ook lange tijd 'Kleuters & Ik'. Dit heeft te maken met het feit dat Laevers'ontplooiingsmodel het meest affiniteit vertoont met de aanpak in het kleuteronderwijs.

Op de viering van 20 jaar EGO in 1996 poneerde Laevers dat in ervaringsgerichte kleuterklassen 62 à 72 % van de tijd geïnvesteerd werd in het 'vrij initiatief'. Hij zou dit via een onderzoek hebben vastgesteld. Ook nog in 1995 formuleerde Laevers zijn kleutervolgende visie als volgt: "Als uit observaties blijkt dat het welbevinden en de betrokkenheid van

een kind uit de derde kleuterklas optimaal zijn, terwijl het zich bij voorkeur ontwikkelt door middel van bouwen, bewegen, spelen in de huishoek en aan de zandtafel, dan wordt het kind niet geforceerd om aan voorbereidende lees/taalactiviteiten deel te nemen" (in 'De Wereld van het Jonge kind', september 1995 p. 23). Zijn huidige voorstelling van de EGKO-zegeningen klinkt echter vrij bescheiden: "Vóór de intocht van het EGO waren er enkel onderwerpen zoals de boomgaard of de boerderij, maar nu speelt alles wat de kleuters bezighoudt, ook de actualiteit, een rol. Ik herinner mij kleuterklassen die werkten rond de oorlog in Irak. De klasomgeving is ook veel rijker geworden. Spelen wordt niet meer als verloren tijd beschouwd."

De EGKO-principes zijn gelukkig zelden uitgevoerd zoals ze oorspronkelijk bedoeld waren. In zijn boek 'Geen zachte hand' ging prof. Ignace Verhacq in 1984 fel te keer tegen de EGKO-visie van zijn collega Laevers en tegen de uitvoering ervan in de praktijk. Onze repliek luidde: "We moeten steeds een onderscheid maken tussen theorie en praktijk. Een eenzijdige theorie wordt door de praktijkmensen veelal minder strak geïnterpreteerd. We hebben de indruk dat dit ook het geval is met de eenzijdige EGKO-visie" (Onderwijskrant nr. 33, maart 1984). Anno 2006 wijst alles er op dat de als revolutionair voorgestelde EGKO-principes al bij al minder sterk doorgedrongen zijn en door de meeste onderwijzers en onderwijskundigen als eenzijdig bestempeld worden. In een interview in 1999 drukte Frea Janssen-Vos, een Nederlandse autoriteit inzake kleuteronderwijs, het zo uit: "We hebben vanuit onze projectgroep 'onderbouw' nooit overwogen het EGKO in te voeren. Bij Laevers krijg je als leerkracht te weinig houvast: een 'rijk milieu' en 'eigen keuzes maken' lijken ons onvoldoende om ontwikkeling te realiseren (Interview in Canisiusblad, november 1999). In het kleuteronderwijs kiest men in Nederland en Vlaanderen weer meer openlijk voor een evenwichtige benadering en voor meer leidster-gestuurde activiteiten (zie punt 5). In april 2000 getuigde een inspecteur in Onderwijskrant dat de meeste inspecteurs momenteel kritisch staan tegenover de waarde van kindvolgsystemen (KVS). Een groep Brugse kleuterleidsters formuleerde onlangs kritiek op het observeren en quoteren van welbevinden en betrokkenheid (zie p. 26 in deze Onderwijskrant).

3 Veelzijdig kleuteronderwijs anno 1976

Ferre Laevers en co lanceerden vanaf 1976 een scherpe aanval op ons kleuteronderwijs. De kleuterjuffen hadden weinig aandacht voor het welbevinden en de gevoelens van de kleuters, voor vrij initiatief en zelfsturing ... Verdrukking, belering en moralisering stonden centraal. De juffen kozen en programmeerden te veel zelf de thema's en de activiteiten. In het recente interview in 'De Morgen' (19.04.06) hangt Laevers opnieuw een vrij somber beeld op van de situatie dertig jaar geleden: "Pakweg dertig jaar geleden had je als kleuter weinig in de pap te brokken: als de juf zei dat het tijd was om met de poppen te spelen deed je dat. Zelfs al bleek klei een heel pak leuker. En als je als vijfjarige op den duur niet meer graag naar school ging, tsja, dat hoorde erbij." Veel kinderen waren volgens Laevers al op het einde van de kleuterschool schoolmoe. Hij vermeldde niet dat hij als docent al meer dan dertig jaar zelf eigenzinnig de inhoud van zijn cursus bepaalt, dat zijn studenten weinig in de pap te brokken hebben, dat hij zelden of nooit verwijst naar andere opvattingen...

Laevers' vernietigende kritiek sloot/sluit o.i. niet aan bij de toestand van het kleuteronderwijs anno 1976 en bij de sterke waardering van dit kleuteronderwijs vanwege de ouders. We baseren onze stelling op de vele getuigenissen in artikels uit de periode 1960-1976, op de eigen ervaring als observator met studenten in kleuterklassen in die periode, op onze ervaring als ouder van kleuters en op getuigenissen van HIVO-cursisten die dertig jaar geleden kleuteronderwijs volgden. Van bij de start van het EGKO hebben we gesteld dat Laevers vertrok van een karikatuur van ons onderwijs. De kwaliteit van ons basisonderwijs was bij het begin van de jaren zeventig vrij hoog – zowel in het kleuter als in het lager onderwijs. We betreurden wel dat de kleuterklassen in die tijd overbevolkt waren en dat de scholen te weinig werkingsmiddelen kregen. Niettegenstaande die sobere werkomstandigheden boekten de kleuterjuffen en onderwijzers goede resultaten; volgens velen zelfs beter dan op vandaag het geval is. De kinderen waren ook beter voorbereid op het lager onderwijs dan in de periode dat het EGKO her en der doordrong.

Professor V. D'Espallier die zelf lange tijd onderwijzer en inspecteur was geweest, vertelde ons in 1967 tijdens onze opleiding dat de oude bewaarklas al vanaf de jaren vijftig sterk evolueerde in de richting van een 'moderne playroom'. Hij schreef hier destijds interessante bijdragen over (zie bv.: *Groei van de kleuterschool*, Vlaams Opvoedkundig Tijdschrift, jg. 32, p. 334). Ook volgens prof. Depaepe was er al

rond 1960 een 'moderne' kleuterschool ontstaan, een *compromis tussen 'führen' en 'wachsenlassen'*. Er werden meer vrije en gevarieerde activiteiten voorzien dan voorheen en er werd al veel rekening gehouden met de gevoelswereld van de kleuters. In de jaren zestig was er al veel aandacht voor het vrij spel, maar men ging er tegelijk van uit dat de juf voor de meeste activiteiten de leiding stevig in handen moest houden (*Tussen 'führen' en 'wachsenlassen'*, Ped. Tijdschr./Forum v. Opvoedk., jg. 7, 394-405, 1982). Toen we als lerarenopleider rond 1970 voor het eerst kleuterklassen bezochten was onze indruk overigens vrij positief. We begrepen dan ook niet waarom Laevers in 1976 zo'n negatief beeld van ons kleuter- en lager onderwijs ophing en betreurden dat hij koos voor het extreme 'wachsenlassen'. Er werd rond 1970 veel aandacht besteed aan de verbale interactie, aan intentionele woordenschatuitbreiding, aan het leren via imitatie van leerkracht en medeleerlingen ... Het stimuleren van het leren luisteren naar elkaar en naar de juf, van de betrokkenheid van de kleuter op de leerkracht en op de klasgroep ... werden dan nog als belangrijke leerdoelen beschreven. En dit werd geenszins ervaren als onderdrukkend en belerend. Al in 1960 waarschuwde de bekende *inspectrice Bertha Van Hassel* dat een kleuterschool geen kleuter-tuin mocht worden waarin de kleuters zich als een plant ontplooiden: "*Een kleuter is 'meer dan een plant', hij is een 'persoonlijkheid in wording' en bij dat 'wordingsproces heeft hij de leidster 'broodnodig'. ... 'Een kleuter komt niet naar school om zijn zin te doen; hij komt opdat men hem zou helpen om boven de middelmaat uit te groeien'*" (*'Meer dan een plant'*, 1960). Er werd destijds ook afstand genomen van het kleutertuinmodel à la Decroly.

4 Veelzijdige en gerichte aanpak versus EGKO

4.1 Geen breuk met verleden

De toestand van het kleuteronderwijs anno 1976 was o.i. bevredigend en getuigde al bij al van een vrij evenwichtige benadering. Laevers' model van zelf-realisatie waarbij het vrij initiatief van het kind centraal stond, week sterk af van het model van het klassieke kleuteronderwijs waarbij de kleuterjuf nog veel activiteiten stuurde en begeleidde en waarbij actieve imitatie een belangrijke rol speelde. Prof. Depaepe (o.c.) situeerde in 1982 het EGKO terecht bij de 'Vom Kinde aus'-beweging en bij de pool van het 'wachsenlassen'. In tegenstelling met Laevers opteerden wij voor verdere ontwikkeling en vernieuwing in continuïteit – met behoud van de oude waarden. We kozen voor een veelzijdige aanpak en voor de gulden middenweg tussen 'führen en wachsen-

lassen'. We bekritiseerden geregeld de eenzijdigheid van het EGKO en hielden pleidooien voor meer verbale interactie en gerichte taalontwikkeling (zie punt 4.2 e.v.). In het leerplan wiskunde van 1998 wezen we op het belang van een meer intentionele en gestuurde aanpak van het leren tellen e.d. In 1976 publiceerden we al een lespakket voor het gericht werken rond gevoelens bij kleuters en leerlingen van de eerste graad – ter verruiming van de wereldoriëntatie. Bij het begin van de jaren tachtig waarschuwden we tegelijk voor het gevaar van een overdreven werkbladencultus – ten koste van de interactieve aanpak.

4.2 'Child development-model' en 'activity-oriented' kleutertuin

In 1968 lazen we een publicatie waarin het kindertuin- of 'child development'-model' (cf. EGKO) scherp bekritiseerd werd door de professoren *Sullivan, Reidford, Engelman en Ausubel* (P. Reidford, ed., *Psychology and the Early Childhood Education*, 1966, Ontario Institute for Studies in Education). De onderzoekers *B. Tizard en M. Hughes* betreurden in 1984 eveneens dat de aanpak in de kleuterschool (Infantschool) minder intentioneel was dan de opvoeding in de 'middle-class'-gezinnen waar de verbale interactie met volwassenen veel centraler stond. Het belang van vrij spel en omgang met objecten werd volgens hen sterk overschat (*Talking and thinking at home and at school*, Fontana Paperbacks, London, 1984).

In 1985 kante ook J. Lems, coördinatrice van de 'Werkgroep Identiteit Kleuteronderwijs', zich tegen ontwikkelingen à la EGKO: *"Op materialen gerichte individuele bezigheden verdringen de immateriële en op relatie gerichte doelstellingen, de interactie met de kleuterjuf en zelfs het 'samen'-spelen en het zorgvuldig uitgekende speelplan. Verder komt ook het 'wij' in de verdrukking en het 'ego' voert de boven-toon. ... De kleuterleidster fungeert te weinig als medium tot leren' en de betrokkenheid op de groep en op de leerkracht vermindert"* (School, april 1985).

In kleuterscholen waarin die individualisering was doorgedrongen, liepen volgens Lems en vele anderen de onderwijsresultaten sterk terug; veel leerkrachten eerste leerjaar lager onderwijs bevestigden dit. In het EGKO worden de ontwikkeling van de taal, de gerichte verkenning van de wereld, beginnend lezen en rekenen ... al te weinig gestimuleerd. De allochtone en 'benadeelde' kleuters zijn hier het meest de dupe van. Het EGKO drong meer door in Vlaanderen dan in Nederland. Prof. Verschaffel e.a. stelden een paar jaar geleden dan ook vast dat de Vlaamse kinderen op het einde van de kleuter-

school minder goed presteerden voor beginnend rekenen dan de Nederlandse.

Laevers koos in 1976 voor EGKO waarin de 'child development-aanpak', de kind-materiaal interactie en de spontane exploratiedrang centraal stonden. Het EGKO-leerproces beruiste vooral op het handelen met - en exploreren van de materiële omgeving en de interactie hierbij tussen de kinderen. De invloed van de ontwikkelingspsycholoog *Jean Piaget* was hier sterk voelbaar. In onze scriptie over Piaget schreven we in 1969: *"De visie van Piaget slaat vooral aan bij mensen die voorstander zijn van 'discovery- and activity-learning en heel weinig bij voorstanders van een (kleuter)school waarin de verbale en intentionele interactie tussen leerkracht en leerling(en) een centrale rol vervult."* *Reuven Feuerstein* die destijds bij Piaget in de leer ging, nam achteraf afstand van hem. Feuerstein schreef: *"Niet de directe ervaring met de omgeving, maar vooral de indirecte – de 'bemiddelde' ervaring, is belangrijk voor de ontwikkeling van het kind. Hiervoor is iemand met meer kennis nodig, meestal een volwassene, die optreedt als tussenschakel tussen kind en omgeving. In 'opgetuigde' klassen leren kinderen al te weinig."*

4.3 Spel: geen garantie voor ontwikkeling

Laevers verwachtte al te veel heil van het vrij spel in speelhoeken. Ook voor het lager onderwijs pleitte hij in 1992 voor een evolutie waarbij het verschil tussen het 'leerse' en het 'speelse' zou wegvallen. Spel is volgens Laevers en co een activiteit die het kind uit eigen beweging zoekt en zonder dat iemand dit als plicht moet opleggen. Het gebruik van een ludieke stimulans om het leerproces in gang te zetten, is inderdaad vaak noodzakelijk bij kleuters en af en toe ook bij oudere leerlingen. Toch kunnen de meeste schoolse zaken zomaar spelonderwijs geleerd worden. Spelen garandeert nog geen ontwikkeling; we speelden als kind eindeloos het spel van 'zaaien, maaien en oogsten' zonder veel bij te leren. Spel betekent verder experimenteren met het toeval. Het leren op school richt zich vooral op geprogrammeerde, specifieke en weloverwogen doelen die zonder de school voor de meeste leerlingen niet bereikbaar zijn. Voor 'vrij spel' is er buitenschools veel ruimte.

De filosoof *Fernando Savater*, drukt het zo uit: *"Alleen al het idee om vooral naar school te gaan om te spelen, is onzinnig: om te spelen hebben kinderen meer dan genoeg aan zichzelf, daar hebben ze geen school voor nodig. Als het om spelen gaat, is het trouwens veel beter kinderen met rust te laten en ze inderdaad hun eigen speelhoek of speelplek*

te laten kiezen of zoeken. Een van de eerste zaken die zelfs kleuters al op school zouden moeten leren, is nu juist dat wij niet heel ons leven met spelen kunnen vullen. Het spel en alles wat spelenderwijs tot ons komt, leren wij op eigen kracht of met hulp van vriendjes; we gaan naar school om datgene te leren wat niet elders onderwezen wordt. ... De bedoeling van het schoolonderwijs is kinderen voor te bereiden op een leven als volwassenen, niet zomaar om hun kinderpret te bestendigen" (De waarde van opvoeden, Bijleveld, 2001, p. 99-100).

4.4 Veelzijdig en leerkrachtgestuurd kleuteronderwijs

In een recente Nederlandse studie stelden de onderzoekers vast dat de invloed van de kindvolgende aanpak in sterke mate aan het verminderen is, op het niveau van het denken en nog meer op het niveau van de dagelijkse praktijk van de kleuterleidsters (Studiekatern 'Het jonge kind', 'Didaktief', mei 2004). Ledoux en Mulder schrijven dat er uiteraard in groep 1 en 2 (= 2de en 3de kleuterklas) nog gespeeld, geknutseld, geknipt en geplakt wordt, maar dat het accent steeds meer is komen te liggen op het meer gestructureerd aanleren van vaardigheden. De ontwikkeling van beginnende taal-, lees- en rekenvaardigheden nemen een meer prominente plaats in op het lesrooster.

Volgens Jaap Roelvelde blijkt dat in groep 2 (= derde kleuterklas) de leerkrachten nu meer dan tien jaar geleden kiezen voor een mengeling van aanbodgerichte en kindgerichte aanpak. En verder: "Het betekent dat het aspect van het programmatisch werken aan ontwikkelingsaspecten steeds algemener wordt, en zowel wordt toegepast door leraren die naar eigen zeggen meer aanbodgericht werken, als door collega's die naar eigen zeggen meer kindgericht (kindvolgend) werken. Er zijn verder maar weinig leidsters die niet gericht werken aan het voorbereidend lezen en rekenen. Op een aantal scholen worden hiervoor voorlopers van lees- en rekenmethoden gebruikt." Op scholen met meer achterstandskinderen zijn de kleuterleraren sterker aanbodgericht en leerkrachtgestuurd dan op andere scholen. Dit betekent dat er dus een evolutie valt waar te nemen waarbij de zelfgestuurde object- en activiteitsgerichte aanpak (zelfstandig werken in hoeken) minder centraal staat en de verbale en leerkrachtgestuurde interactie weer meer aan belang wint. Uit de studie blijkt ook dat veel kleuterleidsters die aanstippen dat ze ervaringsgericht werken à la EGKO dit in de praktijk in veel mindere mate doen. Ook in het Vlaamse kleuteronderwijs zijn er evoluties merkbaar in de richting van een meer leerkrachtgestuurde aanpak.

5 Besluit

We betreuren nog steeds dat Laevers in 1976 niet koos voor vernieuwing in continuïteit en daardoor ook veel studenten pedagogiek en kleuterleidsters een eenzijdige en verkeerde richting opstuurde. Indien Laevers had gekozen voor 'vernieuwing in continuïteit' – met behoud van de sterke kanten – dan zouden we verder hebben gestaan inzake degelijk kleuteronderwijs, onderwijskansen en taalstimulering voor achterstandskleuters De invloed van het EGO op het kleuteronderwijs was ongetwijfeld groter dan de invloed op het lager onderwijs. Gelukkig bleef er ook daar een grote afstand tussen theorie en praktijk. In het verleden waren er wel een aantal kleuterleidsters die het EGKO in sterke mate toepasten en dit met alle nefaste gevolgen vanden.

We hebben steeds betreurd dat veel kleuter- en normaalschool-pedagogen eenzijdig de EGO-visie propageerden. Ze droegen aldus te weinig bij tot de uitbouw van een uitgebalanceerde kleuterschoolpedagogiek. Zo zijn er kleuterleidsters die zo getrouw mogelijk de EGKO-visie probeerden te realiseren en nu tot hun verbazing te horen of te lezen krijgen dat ze te eenzijdig ervaringsgericht werken. Anderzijds waren kleuterleidsters en wijzelf ook kwaad toen een inspecteur onlangs bij een bespreking van een doorlichting poneerde dat *klassikale* telactiviteiten al lang niet meer op hun plaats waren in een derde kleuterklas. Zo'n aanpak stond volgens hem haaks op de geest van de ontwikkelingsdoelen en van de EGO-visie die stelt dat de juf zich moet afstemmen op de individuele ontwikkeling. We repliecerden dat het leerplan wiskunde (katholiek onderwijs) op een meer intentionele benadering aanstuurt.

In Vlaanderen kennen we geen professoren die Laevers' visie onderschrijven. We eindigen met een oproep aan de onderwijskundigen, lerarenopleiders, begeleiders, inspecteurs allerhande ... om meer aandacht te besteden aan de uitwerking van een veelzijdige kleuterschooldidactiek. Hierbij moeten ook ervaren praktijkmensen betrokken worden. Ook vanuit de GOK-doelstellingen zijn er dringend een aantal ingrepen en leermaterialen nodig, o.a. om de taalontwikkeling intenser te stimuleren. Vanuit een optie voor een meer intentionele en leidstergestuurde aanpak kan men ook beter motiveren dat het aantal kleuters per klas verminderd moet worden.

Bijlage: Vrij initiatief: kroniek van uitspraken

1 Niet langer centraal sinds 1985?

Binnen EG(K)O werd lange tijd alle heil verwacht van het *vrij initiatief*. Laevers' basisstelling luidde: kinderen moeten bijna moment na moment individueel kunnen bepalen wat ze gaan doen. Je moet kleuters laten kiezen, het liefst niet uit vier maar uit een tiental speelhoeken.

In een recent interview stelt Laevers nu dat het 'vrij initiatief' al sinds 1985 (!) niet langer centraal stond binnen het EGO. Laevers omschrijft de koerswijziging als volgt: *"De centrale EGO-boodschap luidt nu dat welke aanpak je als leerkracht ook hanteert, het doel altijd moet zijn dat het welbevinden en de betrokkenheid van kinderen versterkt worden"* (Kim Herbots, *EGO wordt 30 jaar*, De Morgen, 19.04.06). Laevers verantwoordt deze 'ommezwaai' aldus: *"Vrij initiatief. Kinderen mochten plots kiezen wat ze wilden doen. Veel leerkrachten waren bang dat hun klas in chaos zou ontaarden. Sinds 1985 richtten we ons discours meer op de resultaten."* In punt 2 zullen we met uitspraken van Laevers aantonen dat hij ook nog in 1996 en 2002 het vrij initiatief een belangrijke rol toebedeelde.

2 Vrij initiatief tussen 1983 en 2002

Laevers stelde in april j.l. dat sinds 1985 het vrij initiatief niet langer meer centraal stond. Hij neemt hier een loopje met de werkelijkheid. In 1983 onderzocht hij de praktijk bij ervaringsgerichte kleuterleidsters en betreurde dat zelfs de meest ervaringsgerichte juffen geregeld bepaalde hoeken afsloten, dat er vaak maar 4 of 5 verschillende activiteiten tegelijk aan de gang waren, dat kleuters soms onder zachte dwang naar bepaalde activiteiten geloodst werden, dat de meeste juffen niet duldden dat kinderen steeds in dezelfde speelhoeken bezig waren ... (F. Laevers e.a., *Onderzoek EGKO, Pedagogisch Tijdschrift*, 1985, nr. 4, p. 200-213).

In 1993 maakte Laevers een vrij optimistische en triomfalistische inventaris op van 17 jaar EGKO. Hij poneerde dat het vrij initiatief centraal stond: *"Het EGKO heeft aangetoond dat in een kleuterklas van 25 en meer kinderen het praktisch haalbaar is de individuele kleuter grotendeels zelfstandig te laten beslissen over de aard, de duur en de frequentie van zijn leeractiviteiten. ... Sinds 1980 brak het tijdperk aan van een geïndividualiseerde organisatievorm waarin het handelen van de leidster echt wordt*

gestuurd vanuit de behoeften van het individuele kind" (*Pedagogische Periodiek*, oktober 1993). Verder lezen we: *"De kinderen kunnen (bijna) moment na moment bepalen wat ze gaan doen. De kinderen weten wat goed is vanuit hun innerlijke groei drang. Begeleide activiteiten mogen niet als verplichte activiteiten gepresenteerd worden."* In augustus 1995 schreef Laevers een bijdrage over het 'vrij initiatief' in *'Kleuters en IK'* waarin hij poneerde dat het vrij initiatief als basisprincipe *untouchable* moest blijven: *"het kind kiest in principe datgene wat zijn/haar ontwikkeling het meest ten goede komt"*. De toevoeging 'in principe' wees wel op een kleine toegeving. Voorheen schreef Laevers: *"Elk kind kiest 'precies' wat het het meest nodig heeft in zijn ontwikkeling"* (*Kleuters en Ik*, aug. 1986, p. 13).

In zijn slottoespraak op de viering van 20 jaar EGO in 1996 stelde Laevers nog het 'vrij initiatief' als belangrijk criterium voorop. Hij poneerde: *"Een opvallend kenmerk van EGO-kleutergroepen – zo blijkt uit onderzoek – was dat de kinderen 62 à 72 % van de netto-klustijd kunnen kiezen tussen vier of meer activiteiten. We ontdekten dat de vrijheid werkt! Ze leidt tot intensere activiteit"* (*Viering 20 jaar EGO, Kleuters en IK*, jan. 1997). Ook nog in zijn universitaire cursus van 2002 beschrijft Laevers het 'vrij kleuterinitiatief' en de 'milieuverrijking' als de twee belangrijke didactische principes. Hij schrijft: *"In principe kunnen kinderen voor een groot deel van de dag vrij uit een reeks mogelijkheden kiezen. Er wordt hen geen activiteit opgedrongen. Ze mogen zich over een lange periode (dat kan zich over weken uitstrekken) met eenzelfde activiteit bezighouden. Activiteiten die hen niet boeien mogen ze stopzetten.... De vrees dat kinderen het zich gemakkelijk maken is ongegrond: er is een echte groei drang in hen aanwezig. ... Als volwassene kan men het individueel ontwikkelingsproces van kinderen niet zomaar propageren. Vrij initiatief maakt het mogelijk dat kinderen langs een eigen weg ontwikkelen"* (p. 175).

3 Besluit

Als Laevers niet langer meer het vrij initiatief centraal stelt, dan moet hij expliciet afstand nemen van zijn uitspraken hierover uit het nog recente verleden. Kleuterleidsters, normaalschoolpedagogen, inspecteurs ... die slaafs zijn visie volgden, kregen nu te horen dat vrij initiatief en spel al sinds 1985 niet langer centraal stond. Zij voelen zich door zulke uitspraken bedrogen en in de steek gelaten.

Klassikaal en degelijk lager onderwijs heeft EGO-orkaan goed doorstaan

Raf Feys & Pieter Van Biervliet

1 Invloed van - en weerstand tegen EGO

CEGO-kopstuk *Ludo Heylen* betreurde in 1997 nog dat zelfs zijn meest progressieve oud-normalisten de door hem gepropageerde EGO-ideeën in hun eigen lespraktijk geenszins toepasten. (*Probleem-gestuurd leren in KHM, Onderwijskrant* nr. 99, november 1997). In recente interviews stelt Laevers echter dat de klaspraktijk totaal veranderd en verbeterd is sinds het EGO overal doorgedrongen is. In deze bijdrage zullen we aantonen dat deze laatste uitspraak niet klopt met de werkelijkheid. In het lager onderwijs en in de lagere normaalscholen botste het EGO op veel meer weerstand dan in het kleuter-onderwijs. Onze goede score in landenvergelijkende studies is overigens grotendeels een gevolg van het feit dat ontscholingsprojecten à la EGO in ons lager onderwijs minder ingang vonden dan elders.

Het CEGO heeft o.i. eerder de hoge kwaliteit van ons lager onderwijs aangetast dan geoptimaliseerd. Vanaf de jaren negentig konden Laevers en het CEGO op veel sympathie en centen vanwege de overheid rekenen. Het CEGO slaagde er ook tijdelijk in om de (nieuwe) inspectiecriteria te beïnvloeden. Het lager onderwijs heeft de EGO-orkaan al bij al goed doorstaan. Het EGO tastte wel de vanzelfsprekendheid van een aantal oerdegelijke aanpakken aan en het maakte een aantal leerkrachten onzeker. Het EGO-kindvolgsysteem leidde tot veel tijdverlies. Het CEGO stuurde verder de zorgverbreding de verkeerde richting uit.

In de eerste themabijdrage toonden we aan dat Laevers momenteel een sterk afgezwakte EGO-versie propageert; het volstaat nu dat leerkrachten de betrokkenheid en het welbevinden nastreven binnen welke leercontext ook. En *Marcel Van Herpen (directeur CEGO-Nederland)* schreef onlangs dat de ervaringsgerichte aanpak best kan gedijen binnen een 'klassikaal programma': "*De leerkrachten moeten ernaar streven om vanuit de structuur van een klas-sikaal (!) programma, de betrokkenheid van kinderen te verhogen.*" Als op een zeker moment blijkt dat dit onvoldoende oplevert, dan kan men werkvormen toevoegen als contractwerk, projectwerk, vrije keuze, ateliers ..., aldus een gematigde *Van Herpen (Van*

Herpen M. & van Esch Wilma, Ervaringsgericht Onderwijs, JSW, april 2006). Het CEGO heeft nu blijkbaar zijn revolutionair 'EGO-plan van 1992' opgedoekt.

Zelf zijn we steeds blijven pleiten voor het behoud van de ervaringsverruimende en gestructureerde aanpak, de leerplannen en het jaarklassensysteem met voldoende klassikale instructie. We werkten ook aan een gestructureerde achterstandsdidactiek die haaks staat op het EGO-ontplooingsmodel. Veruit de meeste praktijkmensen onderschrijven o.i. deze oerdegelijke principes – ook al werden ze geregeld onder druk gezet om eraan te twijfelen, of om veel tijd te investeren in het werken met het EGO-kindvolgsysteem e.d.

Bij het opmaken van een balans van 30 jaar EGO zullen we straks vooreerst de situatie in ons lager onderwijs in de jaren zeventig schetsen. Daarna bekijken we hoe Laevers en het CEGO in het verleden een karikatuur ophingen van ons lager onderwijs en welke extreme EGO-alternatieven ze ook nog in 1992 – na 16 jaar EGO – voorstelden. In punt 4 schetsen we het revolutionair EGO-plan van 1992. Vervolgens besteden we ook nog aandacht aan de EGO-optocht en -terugtocht in kringen van de overheid en de inspectie (punt 5). Ten slotte tonen we aan dat volgens EGO-insiders, waarnemers en onderzoekers blijkt dat het EGO niet echt doordrong in het lager onderwijs (punt 6).

2 Degelijk lager onderwijs in 1976 en 1992

In 1976, maar ook nog in interviews van 1992 en 1995 pleitte Laevers voor een echte revolutie: er moesten nieuwe, verlossende inhouden en structuren oprijzen uit de nog smeulende as van de onderwijs-puin hoop. Volgens hem kende zijn ervaringsgerichte en informele aanpak ook al lang een ruime verspreiding in Groot-Brittannië met zijn '*informal schools*'. Dit was ook zo, maar vanaf 1997 werd in Groot-Brittannië radicaal afgestapt van de informele en open aanpak; het parool luidde dan: '*return to interactive whole-class teaching*'. De voorbije jaren zijn de leerprestaties van de Engelse leerlingen volgens eigen en internationaal onderzoek sterk gestegen.

In het 'Sociaal en cultureel Rapport 2004' maakt het Nederlandse Planbureau zich zorgen over de nefaste invloed van een aantal reformpedagogische ideeën à la Laevers die volgens het Planbureau al te sterk doorgedrongen zijn in het onderwijs in Nederland. Volgens dit rapport is de onderwijskwaliteit vooral gebaat "met een hogere waardering van het 'gewone' lesgeven en met een meer prestatiegerichte onderwijsmentaliteit" (p. 400). Het Planbureau bepleit een terugkeer naar de meer klassieke aanpak. Het onderwijsbeleid was volgens het Planbureau te gevoelig voor nieuwe denkbeelden als de "individuele leerling moet centraal staan (onderwijs op maat), het onderwijs moet veel meer aansluiten bij de belevingswereld en het moet vooral leuk zijn, de omgangsvormen moeten egalitair zijn".

Ook al vóór de start van het EGO in 1976 en vóór het EGO-hervormingsplan van 1992 beschikten we in Vlaanderen over degelijk lager onderwijs, over goede leerkrachten en over een degelijke normaal-schooleopleiding. De beoordeling van het 'vroegere' lager onderwijs door mensen die het meegemaakt hebben, wijkt totaal af van de vernietigende analyse van Ferre Laevers. Vanaf 1970 volgden we als leraren-opleider heel veel lessen in het lager onderwijs, onze 2000 studenten vertelden na elke stage hun verhaal; we vroegen geregeld naar de mening van onze HIVO-cursisten over het door hen genoten onderwijs en we lazen hun interviews met leerkrachten op rust... De eisen in de leerplannen en in de interscolaire examens lagen volgens de meeste getuigen hoger dan op vandaag het geval is. Het klasklimaat was ordelijk en humaan – ook al stelden men bij enkele 'oudere' leerkrachten nog een aantal autoritaire trekjes vast. De klassen waren wel sterker bevolkt, de scholen kregen veel minder leermiddelen, geen centen voor zorgverbreding, enz. Toch was de kwaliteit vrij hoog en wellicht zelfs hoger dan op vandaag. Er was in elk geval nog consensus over het belang van het 'gewone leren', van een prestatiegerichte mentaliteit, van orde en discipline, van het jaarklassensysteem...

In tal van Nederlandse en Franse studies wordt geponeerd dat de achterstandskinderen er vroeger beter aan toe waren en meer scholingskansen kregen, omdat er vroeger meer aandacht was voor structuur en structurering van het leerproces. In een Franse studie legde men de leerlingen toetsen voor spelling e.d. voor uit 1920 en daaruit bleek dat de huidige leerlingen heel wat zwakker scoorden dan weleer. Hervormers à la Laevers worden in Frankrijk verantwoordelijk gesteld voor de aanvallen op

de klassikale instructie, de orde en discipline, het meesterschap en het gezag van de meester ... en voor de daling van het niveau.

3 Stemmingmakerij & verlossingsmodel

3.1 1992: barbaars onderwijs

Bij de start van het EGO in 1976, maar ook nog in interviews in 1992 en 1995 hing Laevers een heel negatief beeld van ons lager onderwijs op. In 1992 betoogde Laevers dat ons onderwijs één brok ellende was. We citeren even. "Ons lager onderwijs lijkt op een kantoor dat vandaag nog met een mechanische schrijfmachine werkt, terwijl iedereen weet dat de computer bestaat... Het grote aantal zittenblijvers in Vlaanderen is slechts de top van de ijsberg. Een heleboel kinderen die niet blijven zitten, verwerken ook de leerstof niet, ze werden alleen trucjes geleerd en zijn door de leerstof heengeloodst. Als men zou selecteren op basis van inzicht, dan zouden nog veel meer kinderen blijven zitten..." De leerkrachten beseften volgens Laevers niet eens dat hun onderwijs een eeuw achterop was (Hein de Belder, *Basis-onderwijs stamt uit de vorige eeuw*, DS, 19.06.1992).

We lazen verder in dit interview: "Laevers en zijn Leuvense medewerkers verbazen zich nog elke dag erover, hoe kinderen het uithouden in een school die wat sfeer en discipline betreft niet voldoende inspeelt op hun zijnswijze en ontwikkelingsniveau. Kinderen laten gelukkig ontzettend veel over zich heen gaan. Volwassenen beseffen vaak niet wat er in hen omgaat. Het hele klassikale systeem is frustrerend..." Volgens Laevers moet men beter aansluiten bij de individuele ontwikkeling van elk kind. Een school die dat doet streeft voortdurend naar het zich welbevinden van het kind en zijn betrokkenheid op de les." Laevers predikte de verlossing uit al die ellende.

3.2 1995: mislukkingen en trucjes leren

In een interview drie jaar later in KNACK liet Laevers zich even vernietigend uit over de kwaliteit van ons lager onderwijs. Hij beweerde o.a.: "Er zijn best wel leerlingen die correcte sommetjes maken in de klas, maar niet kunnen zeggen of hun 500 frank opgespaard zakgeld volstaat om een cd van 499 frank te kopen" (Misjoe Verleyen, *De school blijft zitten*, 14 februari 1995). Het vele zittenblijven was voor hem ook slechts 'het topje van de ijsberg'. In een lezersbrief van M. Mellen in KNACK beschuldigde deze Laevers van 'lerarenhaat' en hij besloot:

'Schreeuwt al deze onzin van Laevers er niet om af en toe eens iemand als hem te laten overzitten?' Uit het internationaal TIMSS-onderzoek van 1995 bleek overigens al dat onze leerlingen de beste rekenaars waren van alle Europese landen en dat op toetsen waarin vooral ook naar de toepassing van de kennis werd gepeild. Dit werd in latere TIMSS- en PISA-studies keer op keer bevestigd, ook voor het onderdeel 'probleemoplossend leren'.

3.3 Overheid moet EGO opleggen

In het interview van 1992 deed Laevers een dringende en wanhopige oproep naar de overheid om drastisch in te grijpen: "Een grondige en algemene vernieuwing is nodig... Wie echter met nieuwe ideeën in een school aankomt, vindt al te weinig gehoor. Het beleid (!) zou moeten zeggen: we nemen tien jaar voor die omschakeling. Het is de hoogste tijd."

Laevers deed een beroep op de overheid om zijn plan te steunen. Sinds 1994 kon hij niet meer klagen over de EGO-promotie door de overheid. Hij kreeg veel centen voor de ondersteuning van de zorgverbreding en van de inspectie. Op de viering van 20 jaar EGO in 1996 bejubelde een kabinetsmedewerkster het EGO-project; minister Vanderpoorten stelde in haar beleid het 'welbevinden' centraal. CEGO-voorzitter Maxime Trippas mocht als inspecteur in het *inspectierapport 1998* het CEGO officieel bejubelen.

4 Revolutionair EGO-plan van 1992

4.1 EGO in 1992 : revolutionaire ambities

De EGO-light-versie zoals ze tot uiting kwam in recente interviews, wijkt totaal af van het revolutionair EGO-plan dat Laevers en het CEGO in 1992 publiceerden (*Ervaringsgericht werken in de basisschool*, CEGO, 1992). Veel basisideeën uit die publicatie sluiten aan bij wat nu in Nederland door 'Het Nieuwe Leren' als toekomstvisie verkondigd wordt en er als heel controversieel wordt bestempeld. De Nederlandse Onderwijsraad drukte onlangs nog zijn grote bezorgdheid uit omtrent de ondoordachte experimenten met 'Het Nieuwe Leren'.

We citeren nu even uit de CEGO-publicatie van 1992. Volgens Laevers moet de leerkracht lager onderwijs vanuit het geloof in de natuurlijke ontwikkeling de leerinhoud afstemmen op de individuele behoeften van elk kind. "Het behoeftepatroon (van elk kind) wijst a.h.w. de weg aan waarlangs ontwik-

keling zich realiseert" (p. 29). Voor een succesvolle onderwijspraktijk is het zorgvuldig vooraf formuleren van doelen niet de eerste zorg. Nog minder zullen we ons bezig houden met de logische deductie van tussenstappen die naar deze doelen leiden. Wat ons wel zal interesseren is het actuele behoeftepatroon van de leerling" (p. 33) ... "De basis van de klas- en schoolorganisatie blijft het vrij initiatief van de kinderen. Kinderen zijn tot aan de schoolleeftijd zo goed begeleid geworden dat veel sturende en beperkende maatregelen overbodig zijn geworden. ... Zij kunnen dus ook in het lager onderwijs beslissen omtrent aard, frequentie en duur van de activiteiten" (p. 176).

Laevers legde een rechtstreeks verband tussen de concepten *betrokkenheid* en *welbevinden* en anderzijds het leren vanuit intrinsieke motivatie en vrij initiatief. Zo schreef hij dat enkel een activiteit die aansluit bij de intrinsieke motivatie en bij 'het individueel behoeftepatroon' betrokkenheid kan uitlokken. En verder: "Aandacht die ontstaat omwille van extrinsieke motieven en die (helaas) veel schoolactiviteiten ondersteunt, is niet wat we met ware betrokkenheid bedoelen" (p.14-15). Men bekwam volgens het EGO maar betrokkenheid als de individuele leerling vanuit zijn specifieke behoeften en verlangens zoveel mogelijk zelf kon bepalen wat en hoe hij leerde.

Vanuit zo'n visie is er niet langer sprake van het werken vanuit een leerplan en met klassikale activiteiten: "Er is binnen een EGO-aanpak geen leerplan meer dat bepaalt welke inhouden, wanneer en voor welke leeftijd aan de orde moeten komen, wat je allemaal bij kinderen vanaf een bepaalde leeftijd moet bijbrengen. ... Het leerplan ontstaat door interactie tussen het behoeftepatroon en het geboden milieu. Zo schrijft ieder kind zijn eigen leerplan. Kinderen laten door hun eigen keuzen zien of ze er aan toe zijn. Voor de enen is dit op vier, voor anderen pas op zes, of nog later. ... Het initiatief van de leerlingen leidt onvermijdelijk naar een verscheidenheid van activiteiten. Tegelijk zijn verschillende dingen aan de gang op een school. Kunstmatige scheidingen tussen het leerse en het schoolse verdwijnen. Ook de kunstmatige opsplitsingen in vakken zijn verdwenen" (p. 177).

De aldus in 1992 geformuleerde visie van Laevers betekent dus dat radicaal afgestapt werd van de klassieke schoolgrammatica en van alles wat samenhangt met het klassikaal systeem en het samen optrekken van de leerlingen binnen klasverband. Aan gezien het moment waarop kinderen aan lezen e.d.

toe zijn volgens Laevers enkele jaren kan verschillen, zullen er dus ook weinig of geen groepsactiviteiten meer zijn. Gezamenlijke thema's of projecten zijn uit den boze, aangezien de belangstelling en ontwikkeling zo sterk verschillend zijn. In een interview in 1995 (KNACK, o.c.) luidt de essentie van EGO nog steeds: *"Een brede waaier van activiteiten aanbieden: bijvoorbeeld: contractwerk, vrije activiteiten, een overhoring in de vorm van een quiz, een diamontage na een uitstap i.p.v. een opstel."* Precies de ont-scholingsvoorstellen à la EGO worden momenteel overal verantwoordelijk gesteld voor de daling van het niveau van het onderwijs.

4.2 EGO-lerarenopleiding à la Tvind

In de publicatie van 1992 opteert Laevers ook voor een fantasierijke lerarenopleiding waarin men veel meer aandacht besteedt aan de interesse en betrokkenheid van de studenten dan aan hun vak-kennis. Kennis en interesse zijn volgens ons twee kanten van dezelfde medaille, maar niet volgens Laevers: *"Wil men stevige garanties voor de kwaliteit van het later werk van leerkrachten dan moet er in de opleiding minder aandacht gaan naar 'kennis' en meer naar 'interesse'. Het opleidingsinstituut dat erin slaagt de meest open, explorerend ingestelde personen af te leveren, heeft meer gerealiseerd dan deze die studenten met veel feitenkennis heeft toe-gerust"* (p. 41).

In het Deense alternatieve 'Tvind' - instituut ontdekte Laevers een model van lerarenopleiding 'met 10 op 10 voor welbevinden en betrokkenheid'. Laevers beschreef die ideale Tvind-opleiding als volgt: *"De Tvind-opleiding spreidt zich uit over 4 jaar, maar wat een ervaring doet men in die periode op! Het eerste jaar wordt volledig besteed aan een studiereis naar Azië. ... Met een zelf als leef-, studie- en slaaprui- te ingerichte bus trekken ze door Europa en via Tur- kije, Irak, Iran en Pakistan naar India. In elk land leven ze zoveel mogelijk als de mensen daar. Ze toetsen de eigen documentatie aan de realiteit. De ganse reis duurt 4 maanden. Daarna volgt de on- misbare verwerking (3 maanden). Om ook de eigen leefwereld beter te leren kennen gaan de studenten vervolgens 9 maanden in een fabriek werken. De overige 3 maanden van het tweede jaar kunnen de studenten besteden aan wat zij het best vinden met het oog op hun verdere beroepsuitbouw. Het derde jaar sluit concreet aan bij de onderwijspraktijk. Wan- neer de opleiding zelf achter de rug is, doen de stu- denten nog een aantal uren praktijk waarna ze hun diploma krijgen"* (p. 179). Onze lerarenopleidingen

zijn Laevers niet gevolgd en hebben nog steeds een totaal andere visie op een professionele beroeps- opleiding. Jammer genoeg is de aandacht voor de 'kennis' her en der wel aan het verslappen.

5 Optocht & terugtocht bij overheid en inspectie

Laevers slaagde er wel enkele jaren geleden in om de EGO-criteria welbevinden en verbondenheid en vooral het hierbij aansluitend EGO- kindvolgsysteem (KVS) te promoten en op te leggen via zijn invloed op de criteria voor de zorgverbreding en de door- lichte. Welbevinden en betrokkenheid werden hét richtsnoer in de circulaire van 1994 over de zorg- verbreding; het werden ook belangrijke inspectie- criteria. Bij de overheid was o.m. kabinetsmede- werkster Lief Vandervoort een van de vurige pleit- bezorgers; ze liet dit in haar toespraak op de viering van 20 jaar EGO in 1996 duidelijk blijken. Ook het inspectierapport '*Verslag over de toestand in het onderwijs 1998*' liet uitschijnen dat de belangrijke indicatoren van de onderwijskwaliteit aansloten bij Laevers' criteria van welbevinden en betrokkenheid en dat deze criteria heel valabel en wetenschappe- lijk verantwoord waren. Dit rapport was mede opge- steld door CEGO-voorzitter Maxime Trippas.

De invloed op de inspectiecriteria is de voorbije jaren weer sterk verminderd. Een inspecteur basisonderwijs getuigde in 2000 hierover: *"Het is inderdaad zo dat Laevers erin geslaagd was zijn onderwijsvisie op te dringen, ook bij de inspectie. Betrokkenheid en wel- bevinden werden belangrijke procesindicatoren bij doorlichtingen. Het is echter zo dat de jongste tijd Laevers' stellingen sterk in vraag gesteld worden, ook bij de inspectie. We stellen meer en meer vast dat zijn invloed aan het tanen is. Inspecteur & CEGO- voorzitter Maxime Trippas spande inderdaad de kar voor de ideeën van Laevers. Maar in het geviseerde inspectierapport (waarin Trippas het EGO ophemelt) spreekt hij niet namens de inspectie, maar wel in persoonlijke naam. Trippas is daarbij op heden niet meer in actieve dienst"* (*Getuigenis van inspecteur X in: Knelpunten in inspectiebeleid*, Onderwijskrant, april 2000).

De inspecteur getuigde verder: *"De meeste inspec- teurs staan ook zeer kritisch tegenover de waarde van kindvolgsystemen (KVS). Vanuit de verschillende doorlichtingen stellen wij vast dat de KVS weinig toegevoegde waarde bieden aan de kwaliteit van ons onderwijs en aan het verhelpen van leermoei- lijkheden."* Voor het welbevinden zijn er binnen het

EGO-KVS vijf relatievelden voorzien: de medeleerlingen, de leerkracht(en), de klas- en schoolwereld, de gezinsleden en -betrokkenen, de spel- en ontspanningswereld en voor elk van die velden moet het kind geregeld op een vijfpuntenschaal gequoteerd worden. Leerkrachten beschouw(d)en Laevers' kindvolgsysteem als een tijdrovende en niet-effectieve administratieve maatregel, maar konden niets anders dan er op ingaan – minstens *pro forma*. Leerkrachten moesten zelfs 'achterhalen' en geregeld 'noteren' hoe het gesteld was met het welbevinden thuis en in de spel- en ontspanningswereld en dit zonder een beroep te kunnen doen op camera's. Ze moesten dit allemaal ook nog eens aan het papier toevertrouwen.

Waar Laevers en het CEGO-steunpunt nog volop konden rekenen op de sympathie van minister Vanderpoorten, lijkt dit nu veel minder het geval te zijn. Minister Vandenbroucke en zijn medewerkers zijn veel minder overtuigd van de EGO-aanpak en van de opbrengst van de investering in Laevers' centrum en in het Steunpunt NT2-Leuven voor de ondersteuning van zorgverbreding en GOK. In het interview met Vandenbroucke beklemtoonde deze dat zwakkere leerlingen precies meer directe instructie en meer sturing nodig hadden (zie *Onderwijskrant nr. 137*). In een ander interview stelde hij onomwonden: "We geven de leerkrachten van allochtone leerlingen nog steeds geen richting mee over hoe ze de taalproblemen kunnen aanpakken. De vraag is of dit zo behouden kan blijven" (*De Standaard*, 16.05.06). Hiermee geeft de minister toe dat de officiële steunpunten voor zorgverbreding en GOK er weinig van terecht brachten.

6 EGO: niet haalbaar en weinig toegepast

6.1 EGO niet echt doorgedrongen

Onze lagere scholen hebben weinig gemeen met het kindvoldend EGO-toekomstbeeld dat Laevers in zijn publicatie van 1992 voorop stelde (cf. punt 4). In een interview in 'De Standaard' van 19 juni 1992 stelde Laevers zelf dat hij de wanhoop nabij was omdat hij tot nog toe bij leerkrachten weinig gehoor vond voor zijn ideeën. De meeste van die radicale ideeën van 1992 worden nu blijkbaar ook door de EGO-kopstukken als utopisch beschouwd. In het recente interview in 'De Morgen' illustreert Laevers de intrede van het EGO in het lager onderwijs enkel met de stelling: "Alle lagere scholen werken er hard aan om het welbevinden van de leerlingen te vergroten". Hij verwijst niet langer naar zijn oorspron-

kelijk EGO-plan van 1992 waarin het vrij initiatief en het totaal afstappen van de klassieke schoolgrammatica centraal stonden.

Het hedendaagse klasbeeld verschilt al bij al weinig van dit in 1992. Het gezamenlijk optrekken van de leerlingen staat nog steeds centraal. De meeste leerkrachten hechten nog steeds belang aan klassieke en interactieve instructie. Binnen wereldoriëntatie wordt nog veelal met gezamenlijke thema's gewerkt. De ontwerpers van de nieuwe leerplannen van 1998 en de auteurs van leermethodes stoorden zich ook niet aan Laevers' kritiek op het principe van het werken met leerplannen en handboeken. Ook de opgedrongen mode om veel aandacht te besteden aan het quoteren van de betrokkenheid en het welbevinden van de leerlingen en om hierbij Laevers' KVS-systeem te gebruiken is de voorbije jaren weer sterk afgenomen.

Binnen het individueel werk is het contract- of hoekenwerk als een variant binnen het individueel werk wel iets sterker vertegenwoordigd, maar hierdoor is het algemeen beeld van het basisonderwijs niet fundamenteel veranderd. In een HIVA-onderzoek over 'zorgverbreding' werd wel vastgesteld dat er bij 'hoekenwerk' vaak te weinig concentratie aanwezig is. Er verschijnen verder steeds meer kritieken op de 'dictatuur van het welbevinden' en op 'knuffelpedagogie'. Voor de kritische bedenkingen bij EGO-wondermiddelen als betrokkenheid en welbevinden verwijzen we naar de respectieve bijdragen hierover. Laevers stelt dat de leerkrachten akkoord gaan met zijn invulling van die kernbegrippen; niets is minder waar.

In 2004 concludeerde normaalschoolpedagoog *Lieven Desmet* dat ervaringsgericht onderwijs à la Laevers eigenlijk nergens echt toegepast wordt in het lager onderwijs en dit omdat de leerkrachten en de meeste lerarenopleiders deze ideeën te extreem vinden (*Kerk en Leven*, 21.04.05). De Antwerpse normaalschoolpedagoog *Roger Boonen* schreef in 1999 een kritische bijdrage over Laevers' boek 'EGO in de basisschool'. Hij motiveerde zijn bijdrage aldus: "De negatieve ervaringen van heel wat directies en leerkrachten van het lager onderwijs bij het proberen toe te passen van verschillende principes van het ervaringsgericht onderwijs zetten er ons toe aan het boek kritisch te analyseren" (*Ervaringsgericht werken in de basisschool. Kritische analyse*, *Onderwijskrant*, juni 1998). Als lerarenopleiders delen we de mening van Desmet en Boonen. Ook in de balans van de 20^{ste} eeuw die *KLASSE* voorlegde

(januari 2000) stelden de redacteurs en de geïnterviewde prof. Mark Depaepe dat er van de revolutionaire reformpedagogische ideeën in de klaspraktijk al bij al weinig gerealiseerd werd.

6.2 Terugkeer naar klassikaal kader

Laevers stelde destijds dat hij zich inspireerde op *het informeel en open onderwijs* in Engeland. Vanaf ongeveer 1997 is de Engelse overheid echter resoluut afgestapt van de 'informele' aanpak. *'Return to whole-class-teaching'* staat voortaan centraal en de resultaten op de landenvergelijkende studies zijn er de voorbije jaren sterk gestegen. In 1975 was er al een grootschalig onderzoek van de universiteit van Lancaster waaruit bleek dat de Engelse 'informal schools' veel minder effectief waren dan de meer formele of klassieke scholen, ook op het vlak van de sociaal-affectieve doelstellingen (N. Bennett, *Onderwijsstijl en schoolprestaties*, Spectrum, 1977).

Over een gelijkaardige evolutie in Frankrijk schreef Pieter Lesaffer in 2004: *"Terwijl onze beleidsmensen en topambtenaren 'voorlopig' wakker liggen van het 'welbevinden van de leerling' (cf. vorig en nieuw regeerakkoord) en veel aanpakken als 'ouderwets' bestempelen, merken we in Frankrijk en bij onderwijsminister François Fillon vooral pleidooien voor het in ere herstellen van de discipline en van een aantal traditionele onderwijsmethoden" (Streng school is terug, DS, 04.10.04)*. Minister Gilles de Robien verbood een jaar geleden globaliserende methodieken voor het lezen en stimuleert de herwaardering van een aantal oerdegelijke aanpakken voor taal en rekenen. Een aantal experimentescholen inspireren zich zelfs op de leerplannen van 1923.

7 Besluit

In zijn balans van 30-jaar EGO stelt Laevers triomfantelijk dat zijn alleenzalmakend EGO het kleuteronderwijs en het lager onderwijs ingepalmd heeft. Het radicale EGO-toekomstbeeld werd echter geenszins gerealiseerd. Gelukkig maar! Ons basisonderwijs zag er overigens nooit zo slecht en barbaars uit als Laevers beweerde; integendeel. Veel praktijkmensen ervoeren zijn kritiek als beledigend. Ervaren onderwijzers werden op een bepaald moment ook door inspecteurs onder druk gezet om al te veel energie te besteden aan het vrij initiatief en aan het observeren en rapporteren van welbevinden en betrokkenheid. Laevers en het CEGO verpreidden niet enkel een eenzijdige en misleidende visie, maar veroorzaakten ook veel onbehagen in

het werkveld. Laevers heeft blijkbaar op een bepaald moment zelf ingezien dat hij moest afstappen van zijn EGO-plan van 1992. Ook het feit dat hij in kringen van de inspectie en overheid op minder instemming kan rekenen, zal hem niet ontgaan zijn.

Zelf zijn we steeds blijven pleiten voor het behoud en het verder optimaliseren van de ervaringsverruimende en gestructureerde aanpak. Met enig succes, denken we. Als EGO-critici van het eerste uur sporen we Laevers al dertig jaar tot nuancering aan, aanvankelijk via mondelinge contacten, vanaf 1981 via artikels in *Onderwijskrant*. Laevers was niet makkelijk te beïnvloeden, maar we hebben toch de indruk dat onze kritiek invloed had en het EGO kon indammen. We signaleerden ook tijdig de sterke invloed van Laevers op de inspectie(criteria) en de druk die hij hiermee de leerkrachten oplegde. Onze kritiek op Laevers' centrum als Steunpunt voor zorgverbreding en GOK is nu ook in kringen van de overheid doorgedrongen(zie volgende bijdrage).

Precies door het feit dat er in Vlaanderen vanaf de jaren zeventig meer weerstand werd geboden tegen nieuwlichterij à la EGO, heeft ons Vlaamse lager onderwijs meer van zijn oerdegelijke kenmerken kunnen behouden dan in sommige andere landen het geval is. Aldus konden we niveaudaling voor een groot deel voorkomen en scoren we ook goed in landenvergelijkend onderzoek. Het is dan ook geen toeval dat in Vlaanderen de polarisatie kleiner is dan in andere landen.

Een aantal *Onderwijskrant*-redactieleden namen het voortouw in de strijd tegen ontscholing en tegen verlossingsmodellen à la EGO. Zij kozen voor *'vernieuwing in continuïteit'*. Ook volgens prof. H. Van Crombrugge hebben de scholen als instelling, de leerlingen en de leerkrachten nood aan continuïteit en voldoende stabiliteit: *"Wat men bestempelt als rigiditeit van 'traditionele scholen' die aan hun schoolcultuur vasthouden, moet vanuit deze optiek als positief gewaardeerd worden"*. Het welzijn van de leerlingen en van de leerkrachten is volgens Van Crombrugge gebaat met voldoende stabiliteit, met de zekerheid dat niet alles verandert en moet veranderen. Onderwijs moet volgens hem ook in dit opzicht voldoende conservatief zijn, belangrijke waarden conserveren (*Voorbij schoolklimaat en welbevinden, Schoolwijzer, 22.04.06*).

Zorgverbreding & achterstandsdidactiek haaks op EGO Steunpunt-visie: bedreiging voor zorgverbreding en GOK

Raf Feys & Pieter Van Biervliet

1 Probleemstelling

In een dubbel themanummer van *Onderwijskrant* – september 1991, nr. 68-69 – tekenden redactieleden van *Onderwijskrant* de contouren voor een zorgverbredingsbeleid uit. We voerden ook een actie naar de beleidsmensen toe en vonden gehoor voor onze voorstellen in verband met het toekennen van zorgverbredingsuren. Mede vanuit het standpunt van de achterstandsdidactiek publiceerden we ook geregeld over de vakdidactiek voor lezen, rekenen en spelling. Onze verwondering was wel groot toen in 1994 een beroep gedaan werd op Laevers om het zorgverbredingsplan te ondersteunen en wetenschappelijk te begeleiden. De principes van een effectieve achterstandsdidactiek staan immers haaks op het ontplooiingsmodel van Laevers en van het CEGO. In toenmalige rapporten over achterstandsdidactiek en zorgverbreding werd al gesteld dat precies aanpakken à la EGO verantwoordelijk waren voor de toegenomen problemen van de achterstandsl leerlingen.

Op het *'Forum Basisonderwijs over Zorgverbreding'* (1994) merkten we al dat het de verkeerde kant opging. Mensen die in het verleden over zorgverbreding en een effectieve achterstandsdidactiek publiceerden kwamen niet aan bod. *Ferre Laevers en Gust Dens* (CLB-Leuven) die beiden het ontplooiingsmodel promoten, mochten er het hoge woord voeren. Laevers propageerde het vrij initiatief en de zelfsturing die betrokkenheid en welbevinden zouden uitlokken. Volgens *Dens* werden leerproblemen vooral veroorzaakt door het Vlaamse *'système d'enseignement'*. Hij zag enkel heil in het overschakelen op het Waalse *'système d'apprentissage'* waarin weinig aandacht gehecht wordt aan prestaties en aan een prestatiegerichte mentaliteit. Iedereen weet inmiddels dat het Waalse systeem tot veel meer leerproblemen en zittenblijven leidt.

2 Achterstandsdidactiek haaks op ontplooiingsmodel

We hebben steeds gesteld dat het EGO-ontplooiingsmodel haaks staat op het nastreven van een effectieve achterstandsdidactiek en op preventieve zorgverbreding. In het Eindrapport van de Neder-

landse *'Commissie Evaluatie Basisonderwijs'* van 1994 werd al geponereerd dat het ontplooiingsmodel mede verantwoordelijk was voor de toename van de leerproblemen. Voor de zorgverbreding deden de ministers Van den Bossche en Vanderpoorten en de topambtenaren jammer genoeg een beroep op de pleitbezorgers van een onderwijsmodel dat precies leerproblemen creëert. In de bijdrage over ervaringsgericht kleuteronderwijs maakten we ook al duidelijk dat de kindvolgende EGKO-aanpak rampzalig is voor migrantenleerlingen en NT2-leerders; zij krijgen binnen ervaringsgerichte kleuterklassen met veel vrij spel o.a. al te weinig taalstimulering vanwege de kleuterjuf.

De visie die wij steeds gepropageerd hebben vinden we ook terug in het *'Minderhedenrapport 2001'* (Sociaal en Cultureel Planbureau Nederland). Volgens dit rapport staat effectief achterstandsonderwijs haaks op kindvolgend onderwijs à la Laevers. Kenmerkend voor kindvolgend onderwijs is de neiging tot steeds verdergaande individualisering; niet het leerresultaat in termen van kennis en vaardigheden staat op de eerste plaats, maar het momentaan welbevinden. Effectief achterstandsonderwijs vereist een meer leerkrachtgestuurde en gestructureerde aanpak met voldoende klassikale instructiemomenten, gecombineerd met aanvullende instructie voor leerlingen met achterstand. Het gaat om een gestructureerde aanpak waarbij prioriteit wordt gegeven aan de kernvakken en basisvaardigheden en toegewerkt wordt naar duidelijke prestatiecriteria. Vanuit die visie hebben we in het verleden veel energie gestopt in het ontwikkelen van effectieve vakdidactische aanpakken voor zwakkere leerlingen. Het CEGO heeft hier nooit aandacht aan besteed en pakte vooral uit met de toverwoorden 'welbevinden' en betrokkenheid'.

Onze visie sluit ook aan bij recente Amerikaanse onderzoeksrapporten van Chall en Ravitch over de effectiviteit van het (achterstands)onderwijs. (Zie samenvatting van het *Minderhedenrapport* in O.Kr. nr. 118, van *Chall* in nr.117 en van *Ravitch* in nr.118.) We vinden die opvatting ook terug in een recent essay van de Nederlandse onderwijssocioloog *Jaap Dronkers* (*'Hoe kan het onderwijs voor elkaar krijgen dat meer talenten benut worden?'*, zie Internet, 2006).

3 Betrokkenheid & welbevinden: dubieuze richtsnoeren

In punt 2 zagen we al dat de EGO-aanpak haaks staat op een effectieve achterstandsdidactiek waarbij de preventieve zorgverbreding een centrale rol speelt. Ook op het vlak van de extra-zorgverbreding en de remediëring plaatste het CEGO de leerkrachten op het verkeerde spoor. Volgens ons bestaat de essentie van die extra-zorgverbreding erin dat kinderen leerhulp krijgen om hun leerachterstand te reduceren, zodat ze vooral ook meer profijt kunnen halen uit de gewone lessen. Volgens Laevers was echter de leerachterstand geen indicatie voor zorgverbreding; het kwam er ook niet op aan dat achterstandsleerlingen weer meer aansluiting vonden bij de klasgroep. Het bevorderen van de betrokkenheid en het welbevinden volstaat.

Laevers gaf in 1994 zijn ondersteunings- en ontwikkelingsproject de naam: *'Welbevinden en betrokkenheid als richtsnoeren bij de uitbouw van zorgbreedte in het onderwijs aan migranten en kansarmen'*. In een bijdrage poneerde Laevers hierover: *"We kunnen uit de betrokkenheid afleiden of een kind zijn talenten al of niet inzet! Zo zullen zwakker begaafde kinderen die toch positief scoren op welbevinden en betrokkenheid in hun eigenheid gerespecteerd worden. We zullen terecht besluiten dat ze voldoende aan hun trekken komen en van het aangeboden profiteren"* (Zorgverbreding, Basis-Schoolwijzer, p. 1994, p. 30). Enkel kinderen bij wie de betrokkenheid of het welbevinden laag is dienen volgens Laevers extra zorg te krijgen. Voor kinderen met problemen of leerachterstand die echter voldoende betrokkenheid manifesteren, is geen extra onderzoek en begeleiding nodig; men moet ze op hun eigen ontwikkelingsniveau laten verder werken. Als de oortjes rood en gespist staan is er dus geen enkel probleem. In *'De Wereld van het Jonge Kind'* van september 1995 omschreef Laevers zijn visie als volgt: *"Als uit observaties blijkt dat het welbevinden en de betrokkenheid van een kind uit de derde kleuterklas optimaal zijn, terwijl het zich bij voorkeur ontwikkelt door middel van bouwen, bewegen, spelen in de huishoek en aan de zandtafel, dan wordt het kind niet geforceerd om aan voorbereidende lees/taalactiviteiten deel te nemen"* (p. 23). Migrantleerlingen die intens in speelhoeken bezig zijn, hebben dus ook geen extra taalstimulering nodig, ook al spreken ze in die speelhoeken geen woord Nederlands.

Voor het detecteren van de kinderen die zorgverbreding nodig hebben, moet men dus *niet* kijken naar de leervorderingen, maar enkel naar het feit of kinderen

al dan niet voldoende intens met iets bezig zijn en het leren leuk vinden. De extra zorgverbredingsmaatregelen werden verder als volgt beschreven: *"Bij 'gering welbevinden' moet men er voor zorgen dat deze kinderen zich beter gaan voelen in de klas (bijv. de prestatiedruk verlagen, werken aan betere sfeer). Bij 'geringe betrokkenheid' brengt men wijzigingen aan, die beloven beloond te worden met geboeid bezig zijn"* (Een procesgericht kindvolgsysteem, een nieuw instrument voor zorgverbreding, Kleuters & Ik, oktober 1994). Volgens B. Smits zal men bij problemen enkel kindvolgend aan de slag gaan *'op een manier die het kind wil'* (De wereld van het jonge kind, mei 2002). In de omzendbrief over de zorgverbreding van 1994 werden dan ook welbevinden en betrokkenheid als doel en middel van de zorgverbreding aangegeven. CEGO heeft de leerkrachten verder opgezadeld met een *kindvolgsysteem* omtrent welbevinden en betrokkenheid waarmee ze vooral kostbare tijd verliezen.

Het CEGO heeft het concept 'zorgverbreding' verder oeverloos verbreed zodat niemand meer weet wat de essentie is; alles wat bijdroeg tot het verhogen van het momentaan welbevinden werd als 'zorgverbreding' beschouwd. In de HIVA-evaluatiestudie werd dan ook vastgesteld dat er bij de leerkrachten nog steeds veel onduidelijkheid heerst nopens de essentie van zorgverbreding (I. Van Heddegem e.a., *Mag het iets meer zijn? Evaluatie van het project zorgverbreding in het basisonderwijs*, HIVA, 2003).

4 Besluit

In het Nederlandse 'Minderhedenrapport' lezen we dat het onderwijsestablishment (beleidsadviseurs, begeleiders allerhande ...) het kindvolgend ontplooiingsmodel gepropageerd heeft en dat vooral de kansarme leerlingen hier de dupe van waren/zijn. Dit is ook van toepassing op de opstelling van de Vlaamse beleidsmensen die voor ondersteuning door het CEGO kozen.

We hebben steeds de monopolisering van de ondersteuning door Laevers en zijn medewerkers gecontesteerd. Nu merken we wel dat minister Vandembroucke minder vertrouwen heeft in de GOK-steunpunten. Zo stelde hij o.a.: *"We geven de leerkrachten van allochtone leerlingen nog steeds geen richting mee over hoe ze de taalproblemen kunnen aanpakken"* (DS, 16.05.06). Ondertussen hebben we op het vlak van zorgverbreding, GOK...veel kansen gemist.

Dictatuur van welbevinden en feel-good-curriculum; bevrijding onderdrukte leerling & pedagogische incest

Renske Bos & Raf Feys

1 Inleiding & overzicht bijdrage

1.1 Ego-centrisch welbevinden en voorkomen van falen

Een goede leerkracht is volgens het EGO en de welbevindenbeweging in de eerste plaats begaan met het momentaan welbevinden en de persoonlijke verwachtingen van de leerling; het kind moet leren als leuk ervaren en men moet frustraties vermijden. Dit was ook de centrale gedachte binnen de onderwijsvisie van minister Vanderpoorten. Laevers stelde onlangs nog dat het heel slecht gesteld is met het welbevinden in het S.O.: "*de lessen sluiten immers niet aan bij wat de kinderen boeiend vinden.*" Het S.O. is nog steeds leerstof- en prestatiegericht. Het leren is er te abstract, er moet meer aandacht gehecht worden aan de 'intuïtieve intelligentie', aan het concrete ... (Annemie Eeckhout, '*Onderwijs fruikt de creativiteit*', Het Nieuwsblad, 26.04.06).

'Welbevinden' is een toverwoord waarmee je vele richtingen uit kan. Binnen het EGO betekent het minder eisen stellen aan de leerling, soms ook ingaan op zijn allerindividueelste wensen. Van Herpen – directeur CEGO-Nederland – illustreerde onlangs het bevorderen van het 'welbevinden' met twee klas-situaties. In een eerste casus kreeg een leerling die meer zin had om verder in een Harry Potter-boek te lezen dan de wiskundeles te volgen, de toestemming om de les wiskunde niet te volgen. Zo'n onmiddellijke beloning verhoogt volgens Van Herpen zijn actueel welbevinden. De tweede illustratie luidde: "*In de evaluatiekring vertelt Henk (10 jaar) dat hij voor de zoveelste keer niet goed heeft gewerkt in de rekenhoek. Hij weet dat het ook aan hemzelf ligt. Hij neemt niet het initiatief om een andere plaats te zoeken als hij gestoord wordt. Hij merkt op dat hij in de taalhoek meestal veel beter werkt. Volgens Henk ligt dit aan de opstelling van de werktafeltjes in die hoek. Hij komt met het voorstel om de opstelling van de tafeltjes in de rekenhoek te veranderen. De leerkracht neemt dit voorstel op en vraagt Henk of hij morgen een plattegrondje wil maken van de rekenhoek met de opstelling die hij daar graag ziet. Henk gaat hiermee akkoord. Enige dagen later is de nieuwe opstelling in de rekenhoek naar Henks wens gereaa-*

liseerd" (Van Herpen, EGO, JSW, april 2006). Ook volgens CEGO-medewerker Luk Bosman moet men de leerlingen secundair onderwijs voortdurend vragen wat ze zinvol en wenselijk vinden.

Een 'gewone' onderwijzer heeft geen tijd in het voortdurend bespreken van de allerindividueelste wensen van elke leerling. Verder is stellen van eisen een belangrijke zaak; een leerling kan zich bijvoorbeeld niet zomaar onttrekken aan de wiskundeles. In de klassieke opvatting moet een school vooral begaan zijn met de leerprestaties, met het eisen van inspanningen vanwege de leerlingen – ook voor dingen die niet zomaar 'leuk' zijn.

De EGO-knuffelpedagogiek komt ook tot uiting in het feit dat het EGO zich overmatig wil moeien met het gevoelsleven van de leerling en die leerling op dit vlak als uiterst kwetsbaar en gekwetst beschouwt. De leerkrachten moeten de onzekere, onderdrukte, angstige, gestresseerde ... leerling uit zijn affectieve ellende bevrijden. Laevers spreekt over 'bevrijdingsprocessen' en een leraar moet zich therapeutisch opstellen; hij overbeklemtoont de kwetsbaarheid van het kind. De Engelse socioloog Frank Furedy drukt het zo uit: "*In sommige Amerikaanse klassen draagt elk kind een T-shirt waarop staat: 'I'm special.' Geen enkel kind mag falen, ze worden niet meer geconfronteerd met echte uitdagingen. Op die manier isoleer je hen voor alles wat vreemd of eigenaardig of potentieel bedreigend is, je leert hen niet meer wat mislukken is. En zo ontnemen je hun de mogelijkheid om te leren wat het betekent mens te zijn. Risico's nemen hoort daar nu eenmaal bij*" (J. De Ceulaer. '*Iedereen is kwetsbaar*', KNACK, 24.10.04).

1.2 Verdiend welbevinden

De voorbije 15 jaar hebben we geregeld kritiek geformuleerd op het centraal stellen van het 'onmiddellijk welbevinden' van de leerling door Laevers, door topambtenaren, door minister Vanderpoorten, door een aantal onderwijskundigen... Vanderpoorten poneerde al in haar eerste '*beleidsnota*' dat het welbevinden centraal moest staan en niet het leren: "*Het verwerven van kennis is niet langer de hoofdplicht van ons onderwijs*" (p. 68). Leren

op school moest volgens haar vooral als 'leuk' en zeker niet als 'lastig' ervaren worden. Vanderpoorten kreeg dan ook geregeld de kritiek dat ze met haar maatregelen en keuze voor de *knuffelpedagogie* de leeropdracht en het gezag van de leerkrachten, directies en besturen aantastte.

We besteedden in Onderwijskrant veel aandacht aan de vele nefaste gevolgen van het overmatig beklemtonen van het 'momentaan welbevinden'. We schreven o.a: *"Een school die werkkracht en diepere arbeidsvreugde wil stimuleren moet geleidelijk – langs methodische weg en met zachte hand – een overgang bewerkstelligen tussen onmiddellijk, oppervlakkig plezier (= voel-je-goed-nu welbevinden, presentisme) en een diepere tevredenheid (arbeidsvreugde) die moeilijker te bereiken is dan onmiddellijk en oppervlakkig plezier, maar tot een diepere en duurzamere voldoening (welbevinden) leidt. Een echte school streeft meer het welbevinden en beloning op termijn na dan het onmiddellijk welbevinden. Op enige afstand bekeken zijn veel leerlingen overigens het meest tevreden over veeleisende leerkrachten waarbij ze veel geleerd hebben."* Vooral de vaststelling dat men na een inspanning iets gepresteerd heeft, bevordert o.i. het zelfvertrouwen en het gevoel van 'verdiend welbevinden'. Uit de ervaring en uit onderzoek blijkt dat vooral activiteiten waarvoor mensen moeite moeten doen om ze tot een goed einde te brengen veel meer bevrediging schenken dan de genoegens die je zonder noemenswaardige inspanning kunt verwerven.

1.3 Overzicht bijdrage

In deze bijdrage diepen we deze thematiek verder uit – vooral aan de hand van recente publicaties waarin het gedachtegoed van Laevers en van de 'welbevindenbeweging' in het algemeen sterk ter discussie staan. In punt 2 laten we vooral prof. Hans Van Crombrugge aan het woord over 'de dictatuur van het welbevinden' – die ook centraal staat in het onderwijspedagogisch onderzoek. Vervolgens beschrijven D. Ravitch en B. Lerner de 'welbevindenbeweging' en het fundamentele verschil tussen het 'onmiddellijk en oppervlakkig welbevinden' à la Laevers (= het leuk hebben in klas) en het 'uitgesteld' of 'verdiend welbevinden' en zelfvertrouwen dat men op termijn verwerft na een volgehouden inspanning om nieuwe kennis of vaardigheden te verwerven. In punt 4 formuleert prof. Maureen Stouts haar kritiek op het zgn. 'feel-good-curriculum'. We hebben het ten slotte over de psychotherapeutiserende benadering waarbij van leerkrachten verwacht wordt dat ze

voortdurend inbreken in de gevoelswereld van de leerling, de leerling 'bevrijden' uit hun angst, stress, agressie ... en het verloren contact met zijn zgn. ervaringstroom herstellen.

2 Dictatuur van voel-je-goed-nu welbevinden

2.1 Welbevinden en leuk-zijn als dé pedagogische norm

In zijn recente lezing op de COV-studiedag (Kortrijk, 05.04.06) stelde prof. Van Crombrugge dat Vlaamse pedagogen, onderzoekers en beleidsmensen al te weinig het belang van de initiatie in de cultuur en het stellen van eisen beklemtonen, maar vooral het bevorderen van het welbevinden van de leerling. Het pedagogisch gebeuren en het bevorderen van een goed leerklimaat wordt veelal versmald tot de vraag "hoe bevorderen we het (onmiddellijk) welbevinden van de leerling?"...

"Bij onderwijsveranderingen gelden als pedagogische norm en criterium veelal ook het zich goed voelen van de leerling." Dit laatste stond ook centraal in het beleid van minister Marleen Vanderpoorten en in rapporten van veel beleidsadviseurs. Ook in het onderwijspedagogisch onderzoek van de voorbije jaren ging de aandacht volgens Van Crombrugge eenzijdig naar onderzoek omtrent het welbevinden van de leerlingen. Hij verwees in dit verband naar de studie van professor N. Engels, T. Aelterman e.a. *"Graag naar school. Een meetinstrument voor het welbevinden van leerlingen in het secundair onderwijs"*, 2004, Brussel, VUBpress. De onderwijskundigen onderzoeken *"hoe de leerlingen de schoolcultuur beleven en dit wordt onmiddellijk gekoppeld aan het welbevinden van de leerling: waar voelt de leerling zich het best. ... De vraag naar de meest waardevolle schoolcultuur wordt vertaald in de vraag naar het schoolklimaat waar het kind zich het best in zijn vel voelt.* Vragen die peilen naar het schoolklimaat luiden dan: *'Kan er op jouw school al eens gelachen worden?', 'Ben je tevreden over de schoolsfeer?', 'Heb je de indruk dat de school hiervoor voldoende inspanningen levert?', 'Is er voor jou voldoende afwisseling tijdens de schooldag'" (Voorbij schoolklimaat en welbevinden, Schoolwijzer, 22.04.06).* Terloops: ook in vragenlijsten waarbij scholen peilen naar de beoordeling van het schoolgebeuren door de leerlingen, valt ons op dat veelal gevraagd wordt: 'vind je wiskunde een leuk vak' en zelden of nooit: 'vind je wiskunde een belangrijk vak'? Moet rekenen even leuk zijn als 'sport en spel', vrij lezen...?

2.2 Onderwijs moet (niet) per se leuk zijn

Van Crombrugge poneerde verder: "... Als we kijken naar de geschiedenis van onderwijspedagogische ontwikkelingen, dan kunnen we vaststellen dat het welbevinden van de leerling van een voorwaarde voor goed onderwijs meer en meer motief en norm is geworden. ... Men heeft de laatste jaren zoveel nadruk gelegd op dat voortdurend zich aanpassen van de leerkracht met als enige norm het welbevinden van de leerling, dat men dreigt te vergeten waar het in het onderwijs om gaat: cultuur. Cultuur zowel als schoolcultuur – die de fond vormt voor het welbevinden van de leerkracht en dat van de leerling, maar ook cultuur als datgene wat in het onderwijs al doorgaand verwerkt wordt met als doel de leerlingen te vormen." Men zou ook kunnen stellen dat de belangrijkste taak van het onderwijs – de cultuuroverdracht via de leermeester – aldus in het gedrang komt.

De leerkracht die vroeger zijn gedrag bijstelde, deed dat niet in de eerste plaats om zijn les plezierig of aangenaam te maken, maar "op grond van zijn ervaring dat zijn methode van lesgeven niet werkte, dat hij er niet in slaagde de leerling te brengen tot het doel dat de leerkracht zich gesteld had (of beter geacht werd na te streven). ... Het motief was en bleef dat de leerling zich bepaalde zaken die wij als volwassenen belangrijk vinden voor zijn opvoeding zou eigen maken. Ervaringsgerichtheid, levendig maken... waren enkel middelen daartoe. Het motief was niet dat de leerling zich goed zou voelen, niet dat hij niet gefrustreerd mocht worden, niet dat hij zich nooit eens zou vervelen. De norm voor pedagogisch verantwoord onderwijs was nog niet dat de leerling zich altijd en overal zou amuseren en zich goed in zijn vel zou voelen." Volgens van Crombrugge werd het onmiddellijk welbevinden vroeger niet als hét doel van het onderwijs gezien, maar hoogstens als een van de voorwaarden of aandachtspunten. Men ging er ook niet van uit dat onderwijs per se en steeds leuk kon zijn; men moest voldoende eisen stellen aan het kind en de leerling moest ook leren om te volharden, om door een zure appel te bijten.

2.3 Welbevinden bij Aelterman en co

Van Crombrugge verwees in dit verband ook naar de modieuze opvatting van prof. Tonia Aelterman (RU Gent) in haar bijdrage 'Opvoeding en school...' in H. Van Crombrugge (red.). *Opvoedend Onderwijs* (2001, Gent, Academia Press). Ook in de visie van Aelterman staan het welbevinden en de 'leerling-

gerichtheid' centraal. Aelterman beschrijft en onderschrijft de visie in de DVO-tekst *uitgangspunten bij de 'basiscompetenties'* voor aanstaande leerkrachten waarin resoluut gekozen wordt voor 'leerlinggericht onderwijs' als dé emancipatorische opdracht voor de school. Hierbij wordt de pedagogische kernopdracht van het onderwijs losgekoppeld van leerinhoud en cultuuroverdracht.

"Het eerste wat Aelterman als pedagogische opdracht van de leerkracht aankruist, is 'de aandacht voor het welzijn van de leerling als persoon. ... 'Welbevinden op school drukt', aldus Aelterman, 'een positieve toestand uit van het gevoelsleven ... Daarbij is de 'sociaal-emotionele' begeleiding van de leerlingen heel wezenlijk. Aandacht voor de emotionele noden van de leerling verwijst dus vooral naar een positief leefklimaat op school." ... Aelterman reduceert weliswaar onderwijs niet tot deze 'coaching', ... maar ons punt is dat het pedagogische van het onderwijs omschreven wordt als de aandacht voor het welbevinden van de leerling, het tegemoetkomen aan zijn behoeften, het scheppen van een aangenaam leerklimaat. Aelterman schrijft: 'De pedagogische basis van het leraarschap ... gaat om de wijze waarop de leraar de leerling als mens, als persoon benadert, los van de inhouden die het leerplan voorschrijft. Het gaat om de affectieve band tussen leraar en leerling, de zorg om zijn welbevinden en de ontwikkeling van een zingevend vermogen'." Ook CEGO-medewerker Luk Bosman stelt in zijn bijdrage over het S.O. de sociaal-emotionele begeleiding van de jongeren en de ontplooiing van de persoonlijkheid centraal (*Participatief leren en onderwijzen*, Impuls, maart 2006; zie ook bijdrage over EGO in S.O.). Aan de universiteit leerden we in de jaren zestig nog dat de kern van de pedagogische opdracht vooral te maken had met instructie en vorming (Bildung) en niet losgekoppeld kon worden van de leerinhoud.

3 'Voel-je-goed-nu' versus 'verdiend' welbevinden

Diane Ravitch, prof. historische pedagogiek, betreurt dat vanaf de jaren tachtig in de Verenigde Staten en elders 'een self-esteem movement' ontstond waarin zelfwaardering en welbevinden niet enkel als een middel maar ook als het ultieme doel beschouwd werden. Lage prestaties van de leerlingen zouden volgens de pedagogen en psychologen die deze visie propageren in de eerste plaats te wijten zijn aan een laag zelfvertrouwen en welbevinden: "alles dat aanleiding zou kunnen geven tot hogere school-

resultaten – hoge eisen, punten, examens, huiswerk, correctie van spelling... hield een potentiële bedreiging in voor het zelfvertrouwen en het welbevinden van de leerling. De leerling moet zich vooral goed in zijn vel voelen" (*Left Back. A century of failed school reforms*, Simon & Schuster, New York, 2000). Het EGO situeert zich duidelijk binnen deze 'welbevindenbeweging'.

De Amerikaanse onderwijskundige *Barbara Lerner* betreurde in 1996 dat steeds meer pedagogen de indruk wekten dat 'momentaan welbevinden' de héfboom was voor het leerproces. Zij maakte een groot onderscheid tussen 'feel-good-now self-esteem' (voel je goed nu-welbevinden à la Laevers) en anderzijds 'earned self-esteem' (verdiend welbevinden), dat het resultaat is van productieve inspanning, doorzettingsvermogen en zelfkritiek (*Barbara Lerner, Self-Esteem and Excellence: the Choice and the Paradox*, *The American Educator*, Summer 1996). Er is o.i. een groot verschil tussen motivatie en arbeidsvreugde enerzijds en anderzijds het momentaan welbevinden (= iets op dit moment als leuk en ontspannend ervaren). Ook de Leuvense onderzoekster Bieke De Fraine stelde vast dat scholen met een meer prestatiegericht karakter precies een grotere tevredenheid vanwege de leerlingen uitlokten (zie paragraaf over *prestatiegericht klimaat, doorzettingsvermogen en verdiend welbevinden* op pagina 17 in dit Onderwijskrantnummer).

We mogen ons niet opsluiten in het presenteïsme, in het onmiddellijk welbevinden. Door de hoge eisen die destijds gesteld werden was ons 'onmiddellijk welbevinden' – het als leuk ervaren van vraagstukken of huiswerk – wellicht vroeger iets lager, maar het maken van leervorderingen leverde achteraf het nodige zelfvertrouwen en ('verdiend') welbevinden op. Onze meesters zagen de toename van het welbevinden en zelfvertrouwen vooral als een gevolg van het leerproces, van een geleverde prestatie. Ze gingen er van uit dat vooral de drang om zelfstandig nieuwe woordjes te kunnen lezen, de leesmotivatie bevorderde. Ze geloofden niet dat technische lees-oefeningen 'leuk' en 'zinnig op zich' moesten zijn. *Barbara Lerner* schreef verder dat goed-bedoelde maar misleidende welbevinden-concepten ingebed geraakten in de schoolcultuur van tal van scholen en er een van de hoogste bedreigingen betekenen voor de leer- en leefkansen van de kinderen. Het nastreven van de leerdoelen wordt minder belangrijk dan het therapeutisch nastreven van het *onmiddellijk* welbevinden en succes.

4 Feel-Good Curriculum

4.1 Feel-Good Curriculum

In 2000 verscheen het boek *The Feel-Good Curriculum: The Dumbing down of America's Kids in the Name of Self-Esteem*. Prof. Maureen Stouts stelt in deze publicatie dat veel oude vanzelfsprekendheden het moesten afleggen door het centraal stellen van het self-esteem (de zelfwaardering) en het welbevinden van het kind. Self-esteem en welbevinden zijn volgens Stouts de nieuwe mantra geworden van veel opvoeders en leerkrachten en van een aantal ouders. Ze willen vooral voorkomen dat de leerlingen zich minder goed zouden voelen als ze minder presteren of zich te veel moeten inspannen. Een 'dumbed-down' curriculum is volgens haar het gevolg van het vooropstellen van het welbevinden en het self-esteem als belangrijkste doel en het willen vermijden van alle frustratie. In de 'knuffelschool' worden minder eisen gesteld om frustratie en minder momentaan welbevinden te voorkomen en de kinderen worden verwend.

In dit boek zoekt Stouts ook naar de roots van de 'self-esteem movement'. Deze gaan volgens haar terug naar de 'child-study' reform movement (S. Hall e.a.) die stelde dat de school kindgericht moest werken en niet vanuit klassieke disciplines en thema's. In de jaren dertig had de *progressive education movement*, met zijn beklemtoning van vrijheid van denken en handelen van de leerling, al een belangrijke invloed op het pedagogisch denken. Bovenop deze beweging kwam er vanaf de jaren zestig de psychotherapeutiserende beweging waarbij de interacties met de leerlingen steeds meer in psychotherapeutische termen gesteld werden en het rechtstreeks stimuleren van het zelfvertrouwen centraal staat. Dit alles samen betekende een radicale breuk met de meest typische kenmerken van de onderwijsgrammatica. Stouts schrijft: "*The teacher is no longer respected for the unique skills and talents she brings to the classroom, and becomes nothing more than a caretaker, baby sitter, or counselor for kids who spend their time learning about their feelings and experiencing encounter groups*".

4.2 Vermijden van frustraties

De goedbedoelde maar slecht doordachte beklemtoning van het welbevinden en het zelfvertrouwen van de leerling – los van het feit of hij het al dan niet goed doet, hindert de vorming van de leerling op tal van manieren: "*He becomes narcissitic, doesn't under-*

stand his role in the larger community, doesn't learn the relationship between cause and effect, action and consequence in everything from pop quizzes to moral standards". We geven de kinderen aldus geen echte opvoeding; we onthouden hen wat ze nodig hebben. Omwille van het self-esteem durven we de kinderen niet veel eisen meer stellen.

4.3 Overbescherming 'kwetsbare' kind

Probleemgedrag bij kinderen wordt volgens Stouts "ook veel te vlug op naam gebracht van aangeboren defecten zoals ADHD e.d. en te weinig in verband gebracht met een te lakse en verwennende opvoeding. Op die vergoelijkende manier helpen we de kinderen niet om verantwoordelijkheid op te nemen voor hun leerproces". Ook de Engelse socioloog Frank Furedy hekelt geregeld de neiging tot overbescherming en affectieve betutteling. Hij poneerde in een KNACK-interview: "Als je alle als kwetsbaar voorgestelde groepen binnen ons onderwijs optelt, heb je 120 procent. Iedereen wordt momenteel beschouwd als kwetsbaar. En als je dan vraagt waarvoor we zo kwetsbaar zijn, dan is het antwoord: voor alles. Zodra je kwetsbaarheid beschouwt als dé definiërende eigenschap van mensen, moet je hen tegen alles en nog wat beschermen" (J. De Ceulaer. 'Iedereen is kwetsbaar', KNACK, 24.10.04).

Volgens Stouts mogen kinderen zich best goed voelen in een leersituatie en mag een leerkracht situaties vermijden die echt nadelig zijn voor het zelfvertrouwen, maar al te vaak worden kinderen overbeschermd. Stouts stuurt aan op het zoeken naar een goede balans tussen presteren en momentaan welbevinden/self-esteem. Het is trouwens vooral via het kunnen gebruiken van kennis en vaardigheden dat je werkelijk zelfvertrouwen verwerft en geen leeg 'self-esteem'. Self-esteem zit op de rug van de leerprestaties. Kinderen moeten ook ervaren dat opvoeders en leerkrachten eisen stellen en voldoende sterk begaan zijn met hetgeen ze presteren.

M. Stouts besloot haar bijdrage aldus: "I'm not advocating that we go back to tying kids in chairs to get them to learn. I'm saying let's go back to some kind of common-sense ideas. I don't think there's any contradiction between being caring and being demanding. You can care about the emotional well-being of students and still expect the best of them. If we go to extremes, only the students lose." Stouts verwijst ook naar een grootscheeps onderzoek van 1986 dat besteld werd door 'The California Task Force on Self-Esteem' omtrent het belang van het

self-esteem voor onderwijs en maatschappij. Niet-tegenstaande de meeste onderzoekers sympathiek stonden t.a.v. de self-esteem gedachte vonden ze weinig of geen correlatie tussen self-esteem en de vermindering van geweld op school, pesten, gebruik van drugs e.d.

5 Therapeutische bevrijdingsprocessen

5.1 Therapeutische aanpak kwetsbare kind

Binnen het ervaringsgericht kleuteronderwijs van Laevers (EGKO) stonden naast het vrij initiatief en de milieuverrijking de *pedagogische bevrijdingsprocessen* centraal. Laevers sloot zich aan bij de (anti-autoritair) mythe van het 'creatieve kind' dat onderdrukt en zelfs verminkt en geketend wordt door de beperkingen die opvoeding en onderwijs hem opleggen. Leerlingen worden als heel kwetsbaar en gekwetst getypeerd. Laevers schrijft: "Er zijn o.a. uit therapie-contexten voldoende aanwijzingen om te stellen dat elk kind in sterkere of minder sterke mate problemen doormaakt, die in de relatie met zijn opvoeders, i.c. de kleuterleidster geen erkenning vinden" (Laevers, F., *Het EGKO*, doctoraatstudie, KU Leuven, 1980, p. 107.) Volgens Laevers komt de leerkracht er niet toe zich in te leven in wat er zich affectief afspeelt in elk kind en door zijn beleving onderdrukt hij op zijn beurt het kind.

De negatieve opvoedingsomstandigheden veroorzaken inperkingen van de (ervarings)mogelijkheden en vervreemding van de eigen ervaringsstroom. Leerkrachten moeten proberen die vervreemding ongedaan te maken "door 'emancipatie', door het proces van herstel van het contact met de oorspronkelijke beleving" (Cursus KU Leuven, 2002, p. 151). De EGO-visie van Laevers is zowel beïnvloed door de *psychotherapeutische als de non-directieve beweging* (Freud enerzijds, Maslow, Rogers, Holt anderzijds). Hierbij worden de onderwijsdoelen en de interacties met de leerlingen steeds meer in psychotherapeutische termen gesteld. Kinderen moeten worden behandeld als onderdrukte wezens die bevrijd moeten worden van hun ketenen, angsten en stress en terug voeling moeten krijgen met hun oorspronkelijke ervaringsstroom.

5.2 Ervaringsgerichte, empathische omgang

Volgens de EGO-visie moet de leerkracht veel aandacht besteden aan de omgang van de leerling met zijn gevoelens; ze moet hierbij frustraties proberen te voorkomen. De leerkracht weet volgens die EGO-

theorie ook precies wat er zich afspeelt binnen elke leerling en wat positieve en negatieve gevoelens zijn. We illustreren dit even aan de hand van een ervaringsgerichte dialoog à la CEGO-Leuven. In de bijdrage *'Pieter, je bent wéér ongehoorzaam geweest!'* illustreert Annie Van Steen de theorie van de ervaringsgerichte dialoog waarbij de reflectie op de 'nare' gevoelens van de leerling en op de eigen gevoelens – in functie van het welbevinden en niet frustreren van het kind – centraal staat (*Kleuters en Ik*, juni 1997).

Van Steen illustreert hoe men een moraliserende en frustrerende aanpak kan vervangen door een ervaringsgerichte. Een kleuterjuf analyseert achteraf haar tussenkomst waarbij ze een kind als 'ongehoorzaam' en 'koppig' terecht wees. We citeren even: *"Gezien ik Pieter zag als een koppig kind dat zich verzette tegen mijn richtlijn, werd ik kwaad. Mijn boosheid deed me meteen reageren. Ik heb er eigenlijk niet over nagedacht wat in deze situatie de beste interventie zou zijn. Met boosheid in mijn stem heb ik toen gezegd: Pieter, je bent weer ongehoorzaam, nu ga je eerst opruimen in plaats van frisdrank drinken. Als Pieter enkele dagen later volop aan het bouwen is in de bouwhoek, reageert hij weer niet meteen op het signaal tot opruimen. Maar nu reageert juf Inge meer empathisch en ervaringsgericht: "Juf Inge gaat deze keer naar hem toe en zegt: 'Pieter je bent nog niet aan het opruimen.' Pieter zegt dat zijn kasteel nog niet af is. Dit gedrag geeft juf Inge dit keer geen boos maar eerder een blij gevoel omwille van zijn hoge betrokkenheid. Ze denkt heel even na en zegt dat zij begrijpt dat het niet prettig voor hem is om iets te moeten afbreken als het nog niet eens afgewerkt is. Nu moet hij wel stoppen maar ze stelt voor om straks, bij een volgend keuzemoment het kasteel verder af te werken. Pieter knikt tevreden."*

We kunnen ons voorstellen wat dit betekent als je dit moet toepassen in een klas met twintig leerlingen. We geloven verder dat je totaal onzeker wordt als je als leerkracht niet zozeer het klassikaal belang viseert, maar de individuele gevoelens van 20 ego's. Dit is ook een typische uiting van knuffelpedagogie die alle vormen van frustratie bij de leerlingen wil vermijden.

De ervaringsgerichte omgang met de leerlingen heeft volgens Laevers alles te maken met het zich empathisch en 'vanuit het middenrif' inleven in elke leerling en met het therapeutisch begeleiden van de 'nare' gevoelswereld van het kind. *Vorming is op de*

eerste plaats het stilstaan bij en reflecteren op de gevoelens van leerlingen. De therapeutische autoriteit van de leerkracht berust op de vooronderstelling dat hij/zij precies weet welke emoties positief of negatief zijn, hoe elke leerling zich precies voelt en hoe men rechtstreeks kan inwerken op de 'nare' gevoelens. Ze berust verder op de vooronderstelling dat de leerkracht over de expertise beschikt om de gevoelens rechtstreeks te trainen en te dicteren hoe leerlingen zich moeten voelen. Furedy spreekt in deze context van *'emotionele conformiteit'*: mensen worden in een emotioneel keurslijf geperst. Het EGO heeft de mond vol van autonomie van de leerling, maar het EGO-zelfsturingsdiscours staat haaks op de EGO-bevrijdingsaanpak die zich voortdurend wil moeien met het eigen oordeelsvermogen en met de eigen gevoelens van de leerling.

5.3 Inbreken in gevoelens

Dirk Lorré, klinisch psycholoog RU Gent, wees op de grote gevaren en op de rolverwarring die ontstaan als de leerkracht naast de leraarsrol ook nog in sterke mate die van ouder en van 'psychiater' mag en moet opnemen en voortdurend moet inbreken in de gevoelswereld van de leerlingen. Dit is het gevaar dat volgens hem dreigt bij alle non-directieve en therapeutiserende schoolbewegingen, EGO-inclus. Zo'n opstelling leidt volgens Lorré ook tot wantrouwen bij de leerlingen en tot een aantasting van de kwaliteit van het onderwijs (Lorré, D., *De school als betovering*, Caleidoscoop, mei 1991). De leerlingen appreciëren niet dat er voortdurend ingegrepen wordt op hun intieme gevoelens, dat de leerkracht zich voortdurend uitspreekt over hun affectieve identiteit en welbevinden, dat de afstand tussen wat er zich afspeelt op school en thuis te klein wordt, dat leerlingen gevraagd wordt zich uit te spreken over de medeleerlingen...

Prof. Hans Van Crombrugge stelde in zijn al vermelde spreekbeurt dat hij het niet eens is met het voortdurend *inbreken in de leefwereld en de gevoelens die het eigendom van de kinderen zijn*; hij noemde dit zelfs 'pedagogische incest'. De leerling heeft recht op een eigen leefwereld en op eigen gevoelens die voor de leerkrachten tot op voldoende hoogte een geheim blijven. Ook het voortdurend laten opbiechten van gevoelens is o.i. een vorm van *'pedagogische incest'*. We zouden het ook een soort aantasting van de privacy kunnen noemen. Die aantasting komt o.i. ook tot uiting waar Laevers verwacht dat de leerkracht ook het welbevinden van het kind in relatie met zijn ouders beoordeelt en

quoteert. Die neiging om in te breken in de gevoelswereld komt ook tot uiting in de eindtermen – vooral in het leerdomein 'sociale vaardigheden' waar geëist wordt dat we bij de leerlingen een groot aantal affectieve en sociale houdingen nastreven, maar ook tegelijk afdwingen, controleren en rapporteren. Bij een aantal toepassingen van de 'Axenroos' van Cuvelier is ook sprake van verregaand inbreken in de gevoelswereld van de leerlingen.

5.4 Bevrijdingsprocessen

De zgn. 'bevrijdingsprocessen' werden een van de belangrijkste pijlers van het EG(K)O. Laevers schreef hieromtrent: *"Via een ervaringsgerichte dialoog proberen we kinderen te bevrijden uit de emotionele moeilijkheden waarmee ze te kampen hebben. We spreken dan in termen van 'bevrijdingsprocessen' bij kleuters. Het gaat hier op de eerste plaats om de drie à vier probleemkleuters die je wel in elke klas kan aantreffen. Daarnaast zal men ook bij de andere kleuters de noodzaak ontdekken om hulp te bieden bij het verkennen van diepere gevoelens. We spreken hier over 'genezingsprocessen'. Het kind wordt geholpen om over een emotionele hindernis heen te komen. Naarmate je als kleuterleidster meer en meer tot de eigen leefwereld van kleuters probeert door te dringen, merk je dat tal van kinderen signalen uitzenden van moeilijk te verwerken emoties. We denken aan de kleuter die zich achtergesteld voelt bij de komst van een broertje of zusje; de kleuter die geen zelfvertrouwen heeft; de kleuter met zijn onuitputtelijke honger naar aandacht en affectie; de agressieve kleuter"* (Werkboek voor een ervaringsgerichte kleuterklaspraktijk, 1981, p. 10-11). Kinderen en jongeren lijken niet langer meer in staat zelfstandig met moeilijke momenten in hun leven om te gaan. Het (jonge) leven wordt afgeschilderd als een aaneenschakeling van ernstige risico's en van emotionele stress die vragen om *counseling en therapie* en om andere vormen van tussenkomst. Bij de therapeutische interactie worden de leerlingen gepercipieerd en behandeld alsof ze op het spreekuur van een psychiater zijn.

Ook in het verslagboek van het 'Forum Basisonderwijs' over zorgverbreding (1994, p. 137) onderstreepte Laevers nog eens het belang van bevrijdingsprocessen. Voor de aanpak van agressieve kinderen raadde Laevers aan om te werken met de methodiek van de '*motorische ontlading*': opgekropte spanningen moeten een ontlading vinden. Dit afreageren kon volgens hem o.a. via het laten kloppen op de timmerbank, het laten slaan op dozen... Deze kindvolgende

'ontladingstechniek' is wetenschappelijk al lang achterhaald en bevordert enkel de toename van agressie – ook bij de observerende medeleerlingen. Op andere plaatsen lezen we dat het bij bevrijdingsprocessen de bedoeling is dat kinderen weer voeling krijgen met hun *ervaringsstroom*, oorspronkelijk aanvoelen. In de traditie van de anti-autoritaire schoolbeweging en van Carl Rogers zouden jonge kinderen door hun opvoeding en vele frustraties al vaak vervreemd zijn van hun ervaringsstroom. De leerkracht moet via zijn therapeutisch optreden de band met de ervaringsstroom herstellen.

6 Besluit

Op het vlak van de cognitieve ontwikkeling overschat Laevers de innerlijke groeikracht en zelfsturing; op affectief vlak overbeklemtoont hij de kwetsbaarheid van het kind en het vermijden van frustraties. Wijzelf en vele anderen beklemtonen het belang van het '*verdiend welbevinden*' dat vooral het gevolg is van inspanningen waarbij obstakels overwonnen worden. Leerkrachten bevorderen dit soort welbevinden en zelfvertrouwen door hun enthousiasme voor de leerinhoud (kennis, vaardigheden, voorbeeldige gedragingen van mensen ...), door het creëren van een ontspannen leerklimaat – humor inclusief, door hun degelijke instructie, door het leren uitstellen van de onmiddellijke behoeftebevrediging en het verhogen van het doorzettingsvermogen, door het expliciteren en appreciëren van de gemaakte voordeelingen ... Het zijn allemaal zaken die ingaan tegen het overaccentueren van het momentaan welbevinden, de onmiddellijke beloning, de allerindividueelste verlangens en betrokkenheid, de speelschool, de do-it-yourself-pedagogiek.

Mensen die zich moeten en willen inspannen en bevlogen met de brede wereld bezig zijn, zijn verder minder bezig met hun ego, hun eigen gevoelens en probleempjes. Het ontdekken en ontwikkelen van de eigen sterke kanten en van een betrokkenheid op de wijde wereld, bevordert tegelijk een optimistische en wereldbetrokken levenshouding. Een ego-gecentreerde en pamperende aanpak à la Laevers levert een maatschappij van eigengereide, verwend en zelfbetrokken 'ego's' op en te weinig mensen die verder kijken dan hun allerindividueelste verlangens en ervaringsstroom.

**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,
Walter Lotens, Pieter Van Biervliet,
Hilde Van Iseghem, Anita Wuesten-
berg, Danny Wyffels

Onderwijskrant brengt beschrijvingen
van - en kritische reflecties over
onderwijs en onderwijsvernieuwing.
Bepaalde bijdragen zijn wetenschap-
pelijk gestoffeerd; andere zijn een
directe neerslag of weergave van
opvattingen en ervaringen.

Onderwijskrant wordt gemaakt met
medewerking van praktijkmensen en
van medewerkers uit de leraren-
opleidingen en de pedagogische en
wetenschappelijke centra.
Onderwijskrant is een onderwijs-
tijdschrift 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

oktober-november-december 2006 – € 4,50

Editoriaal en overzicht	2
30 jaar EGO: globale balans. Intocht of terugtocht?	3
CEGO wil secundair onderwijs veroveren: ontscholen!	8
Cultuuroverdracht en ervaringsverruimend leren versus ontscholings- en ontplooiingsmodel van EGO	14
<i>Betrokkenheid op culturele verwachtingen en wijde wereld versus leren vanuit ego-gerichte betrokkenheid en verlangens</i>	23
Veelzijdig en leerkrachtgestuurd kleuteronderwijs versus EGKO-kleutertuin en vrij initiatief	28
Klassikaal en degelijk lager onderwijs heeft EGO-orkaan goed doorstaan	33
Zorgverbreding & achterstandsdidactiek haaks op EGO	39
Dictatuur van welbevinden en feel-good-curriculum	41



Indien hiernaast een x staat

is dit het (voor)laatste nummer

dat u ontvangt.

HERABONNEER dus om onderbreking

te vermijden!