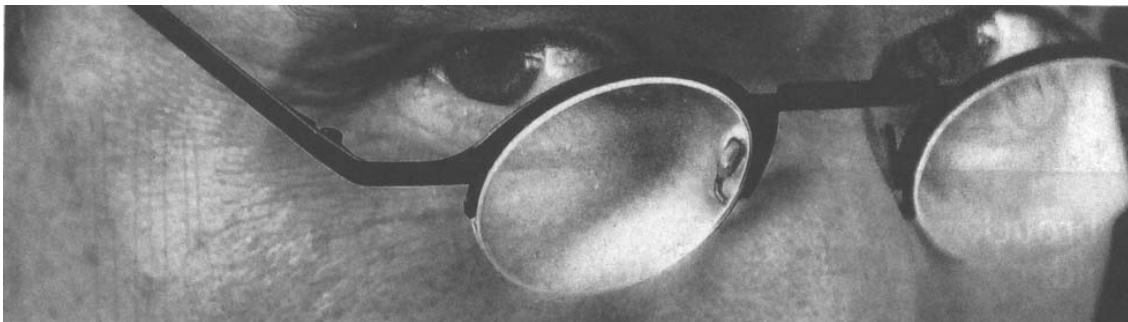


# 142

## **Cultureel leren, Aufklärung & talentontwikkeling**

Themanummer over (vergeten) kenmerken van 'modern' O-ZON-onderwijs



**20 pleidooien voor cultureel leren en 'modern' O-ZON-onderwijs**

**Standpunt van COC in O-ZON-debat**

**Volksverheffing en onderwijskansen versus dom-houden:  
visie van Karsten, Finkielkraut en Zwagerman**

**Evidence based practice en GOK haaks op ontplooiing:  
pleidooi voor leerkrachtgestuurd onderwijs & niveaubewaking**

**Dalrymple: stupiditeitscultus bevordert onderklasse**

**Degelijk en veelzijdig (taal)onderwijs:  
kennis, vaardigheden, attitudes en... redelijkheid**

**Kennis maakt vrij: aandacht voor werkelijkheid en waarheid**

**Vertrouwen in autoriteit van docent bevrijdt student**

**Zelfsturing en zelfrealisatie: eerder anti- dan post-modern**

**Van Coillie: waardering onder-wijzen en ervaringswijsheid**

**De bedenkelijke rol van inspectie, media & KLASSE**

**Kritiek op KLASSE in O-ZON-mails**

**Bedrijfsleven wil *breed gevormde* leerlingen**

**Van Oostrum: *leerkrachten bezield door hun vak***

**Pedagogisch coördinator VVKBaO wijt polemiek  
over taalonderwijs aan invloed van NT2- Leuven**

**(Taal)onderwijs waarvan ik wel eens droom**

## 20 pleidooien voor cultureel leren & 'modern' O-ZON-onderwijs

Raf Feys & Pieter Van Biervliet

### 1 Cultureel leren en 'transcontinuïteit'

De maand mei was een belangrijke en hectische maand voor O-ZON en Onderwijskrant. We werkten actief mee aan het organiseren van een eerste O-ZON symposium op zaterdag 5 mei – met 8 enthousiaste sprekers en 100 geïnteresseerde deelnemers. In voorliggende *Onderwijskrant* publiceren we een aantal bijdragen. Op het symposium werd ook het eerste O-ZON-boek gepresenteerd: *Ik moet mag naar school. Bouwstenen voor een debat* (zie p. 51). Veel mensen waren spontaan bereid een bijdrage te leveren – ook de COC (Christelijke Onderwijscentrale).

De verschillende sprekers op het symposium en de vele auteurs van het O-ZON-boek, pleiten alle voor *cultureel en ervaringsverruimend leren en voor talentontwikkeling*. Onderwijs betekent in de eerste plaats overlevering, overdracht van datgene wat voor ons belangrijk is. Velen pleiten dan ook voor een herwaardering van oude waarden als gestructureerd lesgeven, basiskennis en basisvaardigheden, algemene vorming en vakdisciplines, eisen stellen, discipline...

In voorliggend themanummer nemen we een 20-tal recente pleidooien op – lange én korte. De bijdragen en getuigenissen tonen alle aan dat de O-ZON-visie op een brede instemming kan rekenen. De auteurs kiezen niet voor traditioneel óf nieuw leren, voor restauratie óf cultuuromslag, maar voor verandering-in-continuïteit – door de filosoof *Jacques Derrida* ook 'transcontinuïteit' genoemd, door anderen *Aufhebung*. Zo'n vernieuwing of optimalisering impliceert herhaling en reproductie, behoud van oude waarden. *Raf Debaene* bestempelt de modieuze pleidooien voor zelfgestuurd leren en ontscholing als anti-modern – als strijdig met de (moderne) *Aufklärung* (zie p. 29).

Veertien bijdragen zijn opgesteld door professoren en docenten hoger onderwijs: Hans Van Crombrugge, Wim Van den Broeck, Alex Vanneste, Raf Debaene, Geert Van Coillie, Frank Vande Veire, Luc Braeckmans, Alain Finkielkraut, Sjoerd Karsten, Th. Dalrymple, Frits Van Oostrum, Patrick Vandermeersch en Winfried Böhm, Frank Furedi; vier door leerkrachten, één door een bedrijfsleider en één door een journalist.

### 2 Verslag O-ZON-symposium

Een honderdtal mensen volgde op 5 mei een reeks lezingen in de Blandijnberg van de Universiteit Gent. Achteraf was er ook tijd voor inbreng van de deelnemers. We kozen voor de Blandijnberg: de plaats waar in het verleden veel gedebatteerd werd – in mei '68 en later. De plaats waar *Onderwijskrant* rond 1980 druk bijgewoonde 'nationale onderwijsdagen' organiseerde – samen met andere verenigingen.

Het verbaasde ons dat zoveel mensen (leerkrachten, docenten en professoren) spontaan bereid waren om totaal belangeloos een lezing over de O-ZON-thematiek te houden. Verderop in dit nummer publiceren we een aantal lezingen. In het volgende nummer nemen we nog een paar bijdragen op.

#### Marc Hullebus: doel van O-ZON

*Marc Hullebus* schetste bij de aanvang van het symposium de ontstaansgeschiedenis van O-ZON en de opvallende respons op zijn e-mail van eind november 2006. De e-mail van de Brugse leraar lokte veel reacties uitlokke. Het was zijn bedoeling dat anderen die ideeën verder zouden uitwerken, nuanceren en uitdiepen. Met het O-ZON-witboek, de O-ZON-website, het symposium en O-ZON-boek wil O-ZON een breed debat op gang brengen.

#### Raf Feys: O-ZON-actiepunten

*Raf Feys* gaf vervolgens toelichting bij het O-ZON-manifest met de tien O-ZON-actiepunten:

- Respect voor en vertrouwen in de professionaliteit en ervaringswijsheid van leerkrachten
- Herwaardering van basiskennis en basisvaardigheden, van de vakdisciplines en van het belang van abstrahering en symbolisering
- Herwaardering van de instructie, lesgeven en contacturen, prestatiegerichtheid, orde en discipline
- Herwaardering van het jaarklassensysteem, klassikale aanpak en 'samen optrekken' Geen doorgedreven individualisatie, geen LAT-onderwijs: learning apart together
- Verhoging van het niveau van het onderwijs en van de lerarenopleidingen

- Meer niveaubewaking en naleving inspectie-decreet
- Beter benutten van talenten van alle soorten leerlingen. Effectief achterstandbeleid en achterstandsdidactiek. Geen nivellering en 'GOK-kloof-mythe'.
- Vernieuwing in continuïteit i.p.v. doorhollings- en omwentelingsbeleid; respect voor oude waarden en verleden i.p.v. afbraak van sterke kanten
- Verminderen van de druk en invloed van vernieuwingsestablishment, van de vele vrijgestelden voor de permanente revolutie van het onderwijs
- Afremmen en afbouwen van bureaucrativering en grootschaligheid, reductie van planlast, bureaucratische schil rond onderwijs en overhead in hoger onderwijs

### Pieter Van Biervliet: degelijk onderzoek

Lerarenopleider Pieter Van Biervliet betreunde dat er in Vlaanderen geen ernstig wetenschappelijk onderzoek omtrent de evolutie van de kennis bij jongeren bestaat. Maar er zijn wel ernstige indicatoren voor de niveaudaling. Hij verwees hierbij o.a. naar allerlei instaptoetsen aan hogescholen en universiteiten waarbij elk jaar opnieuw de resultaten vergeleken kunnen worden (cf. referaat van prof. Vanneste). Hij verwonderde er zich over dat zo'n groot 'bedrijf' als het onderwijs nog nooit een vergelijkend longitudinaal onderzoek omtrent de evolutie van het kennisniveau heeft verricht.

Van Biervliet zette vervolgens een aantal grootschalige onderzoeken op een rijtje waaruit blijkt dat een meer leerkrachtgestuurde onderwijsvisie de meeste garanties biedt. Verder betreunde hij de keuze van de Vlaamse overheid voor een eenzijdige *leerlinggecentreerde benadering*. Mede vanuit GOK-standpunt is deze keuze onverantwoord omdat in de eerste plaats sociaalzakkere en leerbedreigde kinderen hiervan het slachtoffer zijn.

### Prof. Vanneste: veelzijdig (taal)onderwijs

Alex Vanneste, professor Franse taalkunde UA, toonde vooreerst aan hoe de beheersing van het Frans bij zijn eerstejaarsstudenten sterk is afgenomen. Het cijfermateriaal dat hij in dat verband voorlegde, was overduidelijk. Vanneste gelooft niet in het zogenaamde 'natuurlijk leren'. Hij maakte een vergelijking tussen het aantal uren 'natuurlijk leren' van de moedertaal door een Franstalig kind met het aantal

uren Franse les dat een Vlaams kind op school geniet. Via deze simpele vergelijking kwam hij tot de conclusie dat een valse imitatie van het natuurlijk leerproces van een Franstalig kind in de klas zinloos en onproductief is.

*"Leerkrachten, ouders en wetenschappers, insiders en outsiders, zijn het er roerend over eens dat meer structurende en gestructureerde kennis noodzakelijk is – maar evenzeer dat vaardigheden voor vele vakken en activiteiten belangrijk zo niet essentieel zijn, dat zij zelfs meestal het uiteindelijke doel van onderwijs en vorming zijn. Maar kunnen en doen kunnen enkel ontwikkeld en bereikt worden via (of na, mits of met behulp van) kennen en weten." ...* In het taalonderwijs zit de kenniscomponent – het cognitieve aspect – in de aanbreng van (o.m. grammaticale en lexicale) regels en/of structuren. De vaardigheden worden ontwikkeld vanuit de cognitieve structurering en, uiteraard, via praktische (lieft situationale of communicatieve) oefeningen".

De spreker besloot: *"Er moet dringend een evenwicht hersteld worden tussen kennis- en vaardigheidsgericht onderwijs, en wel in alle vakken. Gestructureerde en inzichtelijke kennisopbouw dient overal meer aandacht te krijgen: kennis is immers de bouwsteen van elke vorm van ontwikkeling en faciliteert vaardigheidsontwikkeling. En voor zover die vaardigheden een uiteindelijke doelstelling van het onderwijs van sommige vakken zijn, maakt kennis het structureren van het leerproces mogelijk en biedt het een stevig houvast voor de leerlingen."* Vanneste beklemtoonde evenzeer het belang van attitudes: *"Begrippen zoals discipline, motivatie, inspanningen, aandacht, positieve instelling, respect voor de leerkracht en de medeleerlingen, medewerking, empathie e.a. hebben helemaal niets conservatiefs!"*

### Alex Gryson: ondraaglijke lichtheid van eindtermen

Het hoofdstuk 'taalonderwijs' werd afgesloten met een praktijkgetuigenis door Alex Gryson, een leraar Nederlands aan een technische school. Hij had het vooral over de *"ondraaglijke lichtheid van de eindtermen"*. Volgens Gryson wordt in de eindtermen overdreven veel belang gehecht aan formele aspecten, ten koste van het inhoudelijke: *"Alleen zakelijk, bedrijfsgericht Nederlands blijft over."* Een aantal concrete voorbeelden uit zijn eigen klassenpraktijk waren in dat opzicht zeer verhelderend.

### Raf Debaene: *postmodern* leren is *antimodern*

In allerlei vormen van het zgn. *nieuwe leren* staat de zelfsturing centraal; men pleit voor een *postmodern* leren in een *postmoderne* maatschappij. Raf Debaene, filosoof en docent aan de Arteveldehogeschool te Gent, betoogde dat de modieuze aanpakken eerder als *antimodern* dan als *postmodern* bestempeld moeten worden. De onderwijsvernieuwingen worden steeds verantwoord vanuit het (angst-)discours van de *'razendsnelle veranderingen'* in een *postmoderne* en *contingente* wereld. De wereld zou zo snel veranderen dat het geen zin meer heeft nog inhoudend mee te geven en aan cultuuroverdracht te doen. Het onderwijs moet zich beperken tot het aanleren van inhoudsloze vaardigheden (leren leren) zodat de leerling zich voortdurend kan aanpassen aan een continu veranderende werkelijkheid. De leraar moet dus verdwijnen en een soort coach worden die het discours van de (lege) vaardigheden hanteert.

Zo'n relativistische kijk op de werkelijkheid en de ermee verbonden afwijzing van de cultuuroverdracht noemt Debaene niet *postmodern*: "er wordt immers geen doordacht antwoord gegeven op een actuele problematiek en situatie." Zo'n visie is *anti-modern* "omdat men niet meer beschikt over absolute waarheden en zekerheden, durft men niet eens meer eindige, historisch bepaalde waarheden en waarden bevestigen."

### Hans van Crombrugge: 'kennis maakt vrij'

Prof. Van Crombrugge (docent aan het Hoger Instituut voor Gezinswetenschappen en aan de University of Plymouth) stelde in zijn betoog de vraag naar de specifieke opdracht van het onderwijs en vooral naar de rol van de leerinhoud en leerkracht hierbij. Hij slaagde erin om op een duidelijke en krachtige wijze essentiële 'vergeten' dimensies van het onderwijsgebeuren te belichten. "Op school gaat het niet om het exploreren van de eigen wereld van de leerling, maar wel om hem te laten nadenken over de werkelijkheid. ... Niet om zaken die de leerling uit zich zelf kan leren, maar om zaken waarvoor een leraar nodig is. De leerkracht moet iets overbrengen; het gaat om wat hij wil doorgeven, om wat hij waardevol vindt om doorgegeven te worden". De school is de plaats waar mensen gevormd worden: "leerlingen worden uit de eigen 'ik'- en 'men'-cultuur weggeleid naar de cultuur van 'wat is'. De mens als natuurlijk en sociaal wezen wordt vooral geleid door eigenbelang, zelfbehoud en behoefte erbij te horen. De vrije en redelijke mens wil recht doen aan wat werkelijk waar en goed is."

Het onderwijs heeft dus als eerste en laatste bestaansreden het *richten van de aandacht naar de werkelijkheid*. De vakdisciplines – 'beproefde cultuur' – spelen hierbij een belangrijke rol. Elk vak heeft zijn eigen 'geletterdheid' die neergelegd moet worden in de eigen 'canon' van het vak. Daarnaast is ook de persoon van de leerkracht heel belangrijk: "In zowel de vormingstheorie als de didactiek is de persoon van de leerkracht vaak onderschat: ofwel vergat de eerste de persoonlijke bezieling en zette alles op de vormingsinhouden die op zich vormend zouden zijn, ofwel werd hij/zij door de didactiek gereduceerd tot een lesgever die vooral deskundig was in het overdragen van kennis en het organiseren van leerprocessen."

### Jan Jambon: bedrijfswereld verwacht brede vorming

Jan Jambon, algemeen directeur van Bank Card Company (BCC, de uitgever van de kredietkaarten VISA en Mastercard) begrijpt niet dat het Vlaamse onderwijs de laatste jaren zo onderhevig is aan permanente veranderingsprocessen: "Als het Vlaamse onderwijs aan de wereldtop staat, waarom moet iedere nieuwe minister van onderwijs zijn of haar revolutie door de scholen jagen?" Volgens Jambon veranderen marktsituaties wel voortdurend, maar dit betekent niet dat het onderwijs zich minder moet bezighouden met fundamentele kennis en vaardigheden. De bedrijven zelf zullen er wel voor zorgen dat hun medewerkers voortdurend omgeschoold worden. Deze omscholingen zijn alleen maar mogelijk als zij over een voldoende basiskennis beschikken waarop nieuwe vaardigheden ontwikkeld kunnen worden. Voor die basiskennis en basisvaardigheden moet de school zorgen.

### Etienne Van Eygen over inspectie en media

Journalist en ex-leraar Etienne Van Eygen nam de rol van de inspectie en van de media onder de loep. Hij had het o.a. over een *'politiek-pedagogisch-onderwijskundig complex'*, een soort samenspel tussen de politiek, de dominante vorm van pedagogie en onderwijskunde en de media. Dat complex zou een *vernieuwingsoffensief* in het onderwijs op gang hebben gebracht en ook draaiend houden. Een belangrijke speler in dat spel is volgens Van Eygen ongetwijfeld de inspectie. Die inspectie dringt een onderwijsvisie op, wat eigenlijk niet tot haar decretale opdracht behoort. Van Eygen ziet ook directies die de inspectierichtlijnen kritiekloos volgen en zo hun beste leraren demotiveren. Een andere belangrijke speler zijn de media. Volgens Van Eygen falen die

in hun informatieve en kritische rol in het hele onderwijs-debat. Hij stak ook een beschuldigende vinger uit naar *Guy Tegenbos* van *De Standaard*: “een onderwijs-beleidswatcher die vanuit zijn eigen vernieuwings-ideologie steeds op dezelfde nagels hamert.” Hij wees verder op de funeste rol van het overheidsblad *Klasse*. *Van Eygen* besloot zijn exposé met de concrete vraag of O-ZON op korte termijn niet beter zou focussen op het op stapel staande inspectiedecreet.

### Vragenronde

Het symposium werd afgesloten met een vragenronde. Leerkrachten getuigden dat het zich verzetten tegen de sluimerende ontscholing heel vermoeiend en frustrerend is. Een directeur vroeg zich af in welke mate eisen van de inspectie genegeerd kunnen worden. Een andere toehoorder reageerde tegen de sluimerende uitholling van de grondwettelijke vrijheid van het onderwijs. Hij achtte daarvoor ook de onderwijsnetten zelf mee verantwoordelijk, omdat zij van hun vrijheid niet echt gebruik maken. Er was ook kritiek aan het adres van de outputgebonden financiering die minister Vdb in het hoger onderwijs zal invoeren; dit zal opnieuw een daling van het niveau als gevolg hebben. Iemand wees ook op het gevaar van ontscholing in de nieuwe lerarenopleiding (zie noot).

### Besluit: niet versagen!

In een andere tussenkomst vanuit de zaal werd gesteld dat het bestrijden van *ontscholing en onderbenutting van talenten* niet gemakkelijk is. De bekende psychiater en publicist *Theodore Dalrymple* stelt overigens in dit themanummer dat de Engelse beleidsmensen de voorbije tien jaar hebben vastgesteld dat het moeilijk is om de *anti-educatieve ontwikkelingen* terug te draaien (zie p. 15). Er werd ook gewezen op nieuwe vormen van ontscholing binnen het decreet op de lerarenopleidingen (zie noot) en binnen het op stapel staande nieuwe leerplan wiskunde voor de eerste graad s.o. Deze vaststellingen mogen ons niet moedeloos maken. In Vlaanderen boden we de voorbije decennia meer weerstand tegen de ontscholing dan elders het geval was. *Onderwijskrant* liet zich op dat vlak niet onbetuigd. We merken dat ook de recente O-ZON-actie al de bewustwording en het verzet bevorderde. Daarnaast werken we zelf al lange tijd aan de actualisering en optimalisering van de leerinhoud en werkvormen – zonder verraad aan de rijke traditie en aan de basisgrammatica van degelijk onderwijs. De evolutie van het vak wiskunde in het basisonderwijs

en het leerplan van 1998 tonen aan dat volgehouden inzet loont. Ook in onze vakdidactische publicaties (wiskunde, lezen, spelling, wereldoriëntatie...) staat optimalisering in continuïteit centraal. Bij de praktijkmensen merk(t)en we veel instemming. We moeten nog meer dan in het verleden de eigen visie op het onderwijs, het leerproces, de leerinhoud en de vakdidactieken verwoorden en publiek maken. Dit themanummer wil hiertoe bijdragen.

### Noot: competentiegerichte lerarenopleiding?

Vanuit onze strijd tegen de ontscholing en onze ruime ervaring met de lerarenopleiding, betreuren we dat het recente *decreet op de lerarenopleidingen* de docenten verordent om *competentiegericht* te werken. Een stap in de richting van verdere ontscholing. *Linda Van Looy (VUB)* stelde: “De leraar nieuwe stijl houdt zijn handen af van kennisgericht onderwijs. In onze opleiding zitten zelfs helemaal geen hoorcolleges meer. Als ik zelf een les van drie uur geef, doceer ik hoogstens tien minuten” (*De Morgen*, 14.03.07). Het departemenshoofd van Groep-T-Leuven trok dezelfde conclusie. *Prof. Patrick Vandermeersch* poneert dat studenten op zoek zijn naar kennis die gedragen wordt door iemand. De Gentse docent-filosof *Frank Vande Veire* betoogt verderop dat precies het vertrouwen in de autoriteit van de docent de student bevrijdt (p. 28).

*Prof. F. Dochy*, een pleitbezorger van competentiegericht onderwijs, “vindt het voorbarig dat er zulke indringende veranderingen door de overheid worden opgelegd”. Hij geeft zelfs toe dat “niemand ooit wetenschappelijk onderzoek heeft gedaan naar het leren via competenties, en dat men de effecten ervan niet kent” (*IJO*, nr. 107, juni 2007). De Luikse professor *Marcel Crahay* wijt de daling van het onderwijsniveau in Franstalig België zelfs aan de – mede door hem – gepropageerde *competentierage*. In Nederland wordt de competentiegerichte hervorming van het middelbaar beroepsonderwijs uitgesteld en waarschijnlijk straks ook afgesteld. We merken dat modieuze concepten als zelfsturing, constructivisme, competentiegericht leren, probleemgestuurd leren... controversiëler zijn dan ooit, dat nieuwlichters als *Marcel Crahay* zich bekeren en dat anderen – b.v. *Filip Dochy* – nu toegeven dat deze concepten niet berusten op wetenschappelijk onderzoek en toetsing in de praktijk.

### 3 Veel O-ZON op DIROO-dialogdag

*Onderwijskrant* en O-ZON participeerden aan de DIROO-dialogdag van 25 mei j.l. te Antwerpen. De referaten van *Ad Verbrugge* (BON-Nederland) en *Raf Debaene* (Arteveldehogeschool) sloten sterk bij het O-ZON-gedachtegoed aan. *André Mottart* (U Gent) kreeg en greep de kans om een ander geluid te laten horen. Volgens Mottart is er nood aan een cultuuromslag. We beluisterden verder een aantal Duitse, Franse en Nederlandse professoren die evenals O-ZON afstand namen van het constructivisme, ontplooiingsmodel e.d. en kozen voor *transcontinuïteit* in het onderwijs. Bij tussenkomsten vanuit de zaal legden we een aantal O-ZON-actiepunten voor.

Op de DIROO-studienamiddag ging er ook veel aandacht naar de voorstelling en bespreking van het DIROO-Academia boek nr. 11: *“Winfried Böhm, Theorie en praxis. Een inleiding in het pedagogische grondprobleem”* (Academia Press, Gent.) In dit boek neemt Böhm o.a. afstand van twee valkuilen:

- het *natuuroptimistische-maatschappijkritische* ontplooiingsmodel à la Rousseau en
- de *natuurpessimistische-maatschappijaffirmatieve* variant à la Durkheim.

Böhm schrijft: *“Zoals Rousseau ongetwijfeld de apostel kan worden genoemd van een opvoeding als werk van de natuur, zo mag Emile Durkheim worden omschreven als de geestelijke vader van de idee van de opvoeding als werk van de samenleving”* (p. 97). Volgens Böhm is de mens (opvoeding) echter ook het werk van zichzelf. In de inleiding van het boek schrijft *prof. Luc Braeckmans* over de twee valkuilen het volgende:

- *“De eerste valkuil is die van het individualisme, zoals vandaag de dag veelal naar voren gebracht door diverse varianten van de humanistische psychologie. Op grond van een naturalistische mensvisie pleiten deze stromingen voor de ‘zelf’-ontplooiing van het subject (= natuuroptimistische-maatschappijkritische model).*
- *De andere valkuil is in zekere zin supernaturalistisch en interpreteert opvoeding op een onkritische wijze als een relatief eenvoudig proces van socialisatie (= natuurpessimistische-maatschappijaffirmatieve variant). Het subject wordt geleerd zich aan te passen zodat het een nuttig lid kan worden van een welbepaalde, feitelijke samenleving. Deze mensvisie reduceert de menselijke persoon tot een bruikbaar onderdeel van een sociale machine.”* Durkheim overbekt toont de maatschappelijke functie en gedetermineerdheid van het onderwijs.

### 4 Onderwijskrant: actie en dialoog

*Onderwijskrant* bestaat in oktober 2007 precies dertig jaar. Dit is/was een gelegenheid om ons extra in te spannen en om meer naar buiten te treden. Als redacteurs van *Onderwijskrant* speelden we daarom begin december 2006 in op het onderwijsdebat dat in de media op gang kwam. Zelfs een voorstander van het ‘nieuwe leren’, de Nederlandse prof. R. Martens, wees op de *‘goed geïnformeerde’* bijdragen in het O-ZON-witboek (*Onderwijs Innovatie*, juni 2007). De O-ZON-petitie over inclusie werd massaal ondersteund door leerkrachten en directies. Op de hoorzitting van mei 2007 hamerden de onderwijsbonden meer dan ooit op de onhaalbaarheid en onwenselijkheid van het leerzorgplan. Op vrijdag 15 juni werd het O-ZON-boek aan minister Vandenbroecke overhandigd. O-ZON verklaarde zich bereid om mee te werken aan het scherper stellen van de specifieke opdracht van de inspectie.

*Onderwijskrant* opende een eigen website ([www.onderwijskrant.be](http://www.onderwijskrant.be)) met teksten uit vroegere *Onderwijskrantnummers* om nog meer geïnteresseerden te bereiken. We ontvingen al een reactie van *dr. Jo Nelissen* van het *Freudenthal Instituut* Utrecht. Nelissen schrijft: *“Beste redactie, via een collega kreeg ik onlangs de Onderwijskrant nr. 136 over het nieuwe leren in handen. Het bleek mij al snel dat het een feestelijke afrekening met het nieuwe leren betrof. Dat bevalt me wel. Het nieuwe leren heeft ook mijn aandacht. Onlangs wijdde ik in ‘Jeugd, School en Wereld’ een kritische analyse aan het fenomeen”* (Jrg. 91, oktober 2006).

Met onze taaldossiers (100 pp.) hebben we de voorbije jaren bijgedragen in het debat over het vak Nederlands en over moderne talen. Op het symposium sloten prof. Vanneste en leraar Alex Gryson zich bij onze analyse aan. *Ides Callebaut* – die meewerkte aan de opstelling van het leerplan Nederlands stuurde kanttekeningen bij ons taaldossier op. Achteraan in dit nummer nemen we deze bijdrage integraal op. Ook *Jan Saveyn*, pedagogisch coördinator VVK-BaO, ging in op het O-ZON-debat en op ons taaldossier. Hij publiceerde hierover in *‘Pedagogische Periodiek’* en *‘Forum’* – zonder evenwel expliciet naar O-ZON te verwijzen. Zo wijt *Saveyn* de polemiek over het taalonderwijs vooral aan de invloed van NT2-Leuven (zie p. 39). Onlangs stuurde hij ook *Onderwijskrant* een bijdrage over het O-ZON-debat. We zullen ze in het volgende nummer van *Onderwijskrant* opnemen.

# Standpunt van COC in O-ZON-debat

## COC (Christelijke Onderwijscentrale)

### 1 Inleiding

Eind november 2006 deed leraar Marc Hullebus een opvallende oproep om in het taalonderricht de kennisoverdracht, verdrongen door het bijbrengen van vaardigheden, weer in ere te herstellen. Deze noodkreet leidde tot een debat dat intussen het taalonderwijs overstijgt en meer fundamenteel de pedagogiek, de onderwijskunde en de didactiek als voorwerp heeft. In lezersbrieven, forums, columns en opiniestukken hebben praktijkmensen, ouders, academici, politici, journalisten en andere betrokkenen hun zeg gedaan over hoe het Onderwijs van de (Nabije) Toekomst er volgens hen zou moeten uitzien. Volgens de oprichters van de vereniging O-ZON moet dat *Onderwijs Zonder Ontscholing* zijn.

In deze bijdrage geeft COC als vakbond haar initiële houding ten opzichte van deze problematiek weer. Onze uitgangspunten daarbij zijn de beschrijving, de analyse en kritiek van de positie van de leerkracht en de leerling in de pedagogisch-didactische inkleuring van het onderwijs van de voorbije twee decennia. In deze synthese wordt een voorstel van aanpak geformuleerd, gekaderd in een genuanceerd en breed perspectief.

### 2 COC en 'ontscholing'

#### 2.1 Begripsomschrijving

Het begrip 'ontscholing' is niet nieuw en is sinds decennia op verschillende manieren geïnterpreteerd en gebruikt. De term werd eigenlijk gelanceerd door cultuurfilosoof Ivan Illich (1). Illich achtte de school als instituut verantwoordelijk voor de instandhouding van sociale ongelijkheid, van bureaucratie en van indoctrinatie met een waardensysteem van de heersende klasse. Hij pleitte er daarom voor om scholen te vervangen door open leercentra en informele netwerken.

*Van Dale* omschrijft het woord ontscholing als

- de beperking van het maatschappelijk belang van scholing, m.n. door minder aandacht te besteden aan het onderwijs en het beleid meer te richten op buitenschoolse vaardigheden;

- het minder schools maken van het onderwijs, bv. door een accentverlegging van klassikaal onderwijs naar het verwerven van praktijkervaring;
- ontwikkeling waarbij mensen steeds minder geschoold zijn.

De term 'ontscholing' zoals die door de vereniging O-ZON gehanteerd wordt, verwijst naar een reeks vernieuwende, pedagogische, onderwijsorganisatorische en didactische tendensen die momenteel (door een groot deel van) het Vlaamse onderwijspersoneel (soms) als problematisch wordt ervaren: individualisering; zelfsturing en zelfactief leren; de leraar als coach; learning by doing; nadruk op vaardigheden leren en leren leren; nadruk op het welbevinden en de leefwereld van de leerling; vakoverstijgend, ervaringsgericht en geïntegreerd onderwijs; comprehensief en inclusief onderwijs...

#### 2.2 Analyse en kritiek

##### *Vernieuwingsdrift en inflatie aan deskundigen*

Sinds Vlaanderen bevoegd is voor zijn onderwijs kende het een ware inflatie aan nieuwe regelgeving, pedagogische richtlijnen, didactische wenken...

Die vernieuwingsdrift komt minstens vanuit drie hoeken:

- vanuit de Europese en internationale instellingen: de Europese commissie, de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO), de Wereldhandelsorganisatie (WHO), de Wereldbank en het Internationaal Monetair Fonds – de vernieuwingen hebben daarom ook een sterk economische en utilitaire kant;
- vanuit de nationale of regionale politiek, vooral omdat onderwijsministers tijdens hun mandaat al te graag willen scoren en een spoor voor de eeuwigheid willen nalaten;
- vanuit de pedagogiek en de onderwijskunde die, soms ook in dienst van de politiek en van de koepels, hun opvattingen willen doordrukken.

De vraag moet gesteld worden of al deze onderwijsvernieuwingen wel noodzakelijk waren of zijn, of ze wel een meerwaarde betekend hebben of betekenen

voor de leerling, de school, het onderwijs... zeker met de wetenschap dat het Vlaams onderwijs overal uitstekend wordt beoordeeld. De inflatie aan vernieuwingen is ook mede te wijten aan het ontstaan van een leger van 'deskundigen' die vanaf de veilige zijlijn aan de leraar in de klas niet alleen zeggen wat hij moet doen, maar vooral ook hoe hij het moet doen en hoe hij moet bewijzen dat hij wel degelijk werkt.

Laten we in Vlaanderen op dat gebied leren uit de ervaringen in Nederland. Laten we nagaan of het vaardigheidsdiscours het aanbrengen van elementaire kennis bemoeilijkt of minimaliseert, of basis-kennis en basisvaardigheden erop achteruitgaan, of geleide instructie moet geweerd worden, of cultuur-overdracht niet verwaarloosd wordt, of inspannings-verplichting en prestatiegerichtheid niet ten onrechte gediaboliseerd worden...Laten we tijd en ruimte maken voor het vooraf zorgvuldig inschatten en het tussentijds en achteraf evalueren van de gevolgen van elke mogelijke onderwijsvernieuwing.

#### *Rol van de school en van de leerkracht in deze evolutie*

Het individualisme en de ik-gerichtheid waarop het ontscholingsprincipe gebaseerd lijkt te zijn, confronteert de leerlingen in hoge mate met zelfverantwoordelijkheid. Zonder ondersteuning door de school – als plaats van ontmoeting, opleiding en opvoeding – en de leerkracht – als katalysator voor de persoonlijkheidsontwikkeling van de leerling – is het gevaar voor ontsporing echter niet denkbeeldig.

Bovendien bevestigt en versterkt het geven van zelfverantwoordelijkheid aan leerlingen, de sociale en individuele verschillen. Voor een sociale organisatie als COC die in haar doelstelling heeft ingeschreven dat ze ijvert voor een rechtvaardige, op solidariteit gebaseerde, verdraagzame en democratische samenleving, is het essentieel dat iedereen door de overheid gegarandeerde gelijke kansen krijgt. Dus kunnen geen pedagogische methoden opgelegd worden die de ongelijkheid organiseren. Jaap Dronkers, professor sociale stratificatie en ongelijkheid stelt dat de voorbije decennia het niveau van de instructie en van de leerprestaties gedaald is. Door de ontscholing hebben achterstandskinderen het vandaag moeilijker dan weleer en krijgen ook modale en betere leerlingen niet waar ze recht op hebben.

De rol van de school en van de leerkracht is dus cruciaal, maar het wordt hen moeilijk gemaakt om die centrale rol correct in te vullen. Het vrije markt-denken maakt de vormende waarde van onderwijs ondergeschikt aan de economische concurrentie en weigert de school de middelen te geven die ze nodig heeft om haar pedagogische en vormende missie waar te maken. Het postmoderne mensbeeld herleidt school en onderwijs tot een individueel ondernemerschap (3). Men heeft nog uitsluitend oog voor de output: alleen bij bewezen resultaten wordt het investeren van (meer) financiële middelen aanvaardbaar geacht.

Hoewel alle onderzoeken uitwijzen dat de samenleving een grote waardering koestert voor het leraarschap en voor het instituut onderwijs, kampt de leraar als persoon meer en meer met een gebrek aan waardering, niet alleen bij leerlingen en ouders, maar ook bij beleids- en opiniemakers die met hun ongefundeerde provocaties olie op het vuur gieten. Want hoe zouden leerkrachten het ervaren hebben toen de hoofdredacteur van *Knack* vorig jaar in het TV-programma *Morgen Beter* (17 mei 2006) doodleuk verklaarde: *"Als je iemand uit 1750 naar onze tijd zou halen en je wil niet dat hij door een cultuurschok overmand wordt, dan moet je hem in ons onderwijs zetten. Daar is nauwelijks de laatste 250 jaar iets veranderd."* Wat moeten ze ervan denken als sommige geleerde pedagogen en onderwijskundigen de kritiek op de onderwijsvernieuwingen 'gezellige cafépraat' noemen (4) van 'oude, kankerende leerkrachten die niet willen vernieuwen en niet inzien dat de vernieuwing een reactie is op het frustrerend en zinloos onderwijs dat ze zelf genoten hebben' (5). Zijn leerkrachten niet terecht verontwaardigd als de inspectie verklaart dat *'leraars niet weten wat er in de eindtermen en leerplannen staat'* en de kritiek van het onderwijspersoneel 'emotioneel en simplistisch' (*Klasse nr. 172*) noemt?...

De perceptie door derden dat de leerkracht een behoudsgezinde is die elke vernieuwingsboot tracht af te houden, brengt hem of haar in de verdrukking. Maar ook het culpabiliseren en het verkleuteren van de leerkracht en het openlijk in twijfel trekken van zijn beroepsernst brengen hem schade toe.

De vraag die leerkrachten vroeger altijd bezig hield, was 'doe ik het goed?' Nu wordt dat 'kan ik de kwaliteit van mijn didactisch-pedagogisch handelen aantonen?' Kwaliteit krijgt een technologische, economische, kwantitatieve invulling; de leerkracht wordt afgerekend op de hoeveelheid papier die hij produ-



ceert en laat produceren, op de onmiddellijk aantoonbare resultaten, op de output. Nochtans heeft goed leraarschap meer te maken met 'iemand zijn (voor de leerlingen) dan 'iets te weten en te kunnen' (5). De kern van de beroepsidentiteit ligt in de ervaring als persoon het verschil te kunnen maken. Het gaat over engagement, persoonlijke betrokkenheid, authentieke zorg, niet over formeel in orde zijn met allerlei voorschriftjes en regeltjes. Ook Luc Devoldere, hoofdredacteur van Ons Erfdeel, verdedigt in *Knack* (14.02.07) de 'brede' definitie van een leerkracht: *"Voor mij is kennis- en cultuur-overdracht nog altijd de basis van het onderwijs, en de spilfiguur daarin is de leraar. Ik blijf geloven dat leerlingen het meest hebben aan competente en enthousiaste leerkrachten. Maar dan moet die leraar natuurlijk wel ernstig genomen worden"*.

## 2.3 Benadering COC

### *Vernieuwing in continuïteit*

COC is helemaal geen principieel tegenstander van onderwijsvernieuwing, dat zou niet alleen dom zijn en een vorm van misplaatste nostalgie, maar bovendien ook in tegenspraak met onze congresresoluties van 2003. De samenleving evolueert, het onderwijs moet mee evolueren. De wereld van vandaag is immers niet meer de wereld van gisteren, de kennis van vandaag niet meer de kennis van gisteren. Daarover kan geen betwisting bestaan.

Het is onze overtuiging dat het merendeel van de leraars de leerlingen op dit moment probeert voor te bereiden op de wereld van morgen. Zo is het een gruwelijk misverstand dat leraars niet zouden evolueren, dat er in het onderwijs een pedagogisch status-quo zou heersen. COC is ervan overtuigd dat de overgrote meerderheid van de leraars dag in dag uit hun uiterste best doen om de leerinhouden concreter te betrekken op de leefwereld van de leerling of op hun toekomst.

COC gaat niet uit van dogma's, noch dat vroeger alles beter was, noch dat al wat nieuw is, een verbetering is. Vaak is het een én-én-verhaal. Een gezonde mix van kennis én vaardigheden én attitudes, van klassikaal én een portie zelfsturend onderrecht, van algemene vorming én van voorbereiding op de arbeidsmarkt, van boeiend en ernstig onderwijs, van individuele aandacht voor leerlingen én van respect voor de autoriteit van de leerkracht... De gulden middenweg is, hoe clichématig ook, vaak de beste.

Dit gezegd zijnde wenst COC zich echter ook aan te sluiten bij de vele duizenden onderwijspersoneelsleden die het meer dan beu zijn om niet echt gewaardeerd te worden in hun pedagogisch vakmanschap en hun creativiteit, in hun expertise en hun vakkennis. Die niets liever willen dan gewaardeerd te worden en voldoende pedagogische vrijheid te krijgen om hun job naar voldoening voor de leerling en zichzelf waar te maken.

Wij verwachten van de minister ook de wijsheid om aan leraren de mogelijkheden en de middelen te geven die zij nodig hebben om hun steeds complexer wordende taak op zich te nemen. Verlaag de werkdruk van de leerkrachten door voldoende personeels- en werkingsmiddelen te voorzien en laat leraars vooral lesgeven. Zorg daarbij voor een comfortabele infrastructuur en voldoende didactische hulpmiddelen, herleid de planlast en de administratieve verantwoording, schrap wat niet functioneel blijkt.

COC verzet zich tegen de stellingname van een aantal zogenaamde onderwijsvernieuwers die, als blijkt dat vernieuwingen niet aanslaan of niet het effect kennen dat men op papier had uitgedokterd, de schuld daarvoor onverkort bij het 'onwetende' en/of 'weerspannige' onderwijspersoneel en het falende schoolbeleid leggen. Niet een nascholing over 'Hoe omgaan met veranderingen?' zal hier soelaas brengen, maar wel voorafgaand en tussentijds overleg met hen die vernieuwingen in de praktijk omzetten.

Wij verwachten van de minister de politieke moed om de (te grote) impact van de leerplanmakers en pedagogische vernieuwers op de didactische vrijheid en creativiteit van leraars in te perken. COC beseft dat dit een delicate aangelegenheid is, want dan moet de minister kritiek formuleren op zijn eigen inspecteurs, op instanties en onderzoekers die hij zelf heeft aangezocht, op pedagogische begeleidingsdiensten, op koepels en op de ontwerpers van leerplannen.

### *Rol van inspectie*

Ook bij de rol van de inspectie rijzen bij COC heel wat vragen. Stuur de inspectie het onderwijs niet teveel in de richting van wat zij zelf wenselijk vindt? Is het instrumentarium dat de inspectie gebruikt wel het juiste om de kwaliteit van het onderwijs in een school te beoordelen? Heeft men dit instrumentarium al grondig geëvalueerd? Wát is trouwens kwaliteit, wie definieert dat en is kwaliteit meetbaar? Eigent

de inspectie op een aantal terreinen zich geen bevoegdheden toe die haar niet toekomen? Spelen bij doorlichtingen ook niet de eigen inzichten van de betrokken inspecteurs mee en wie zegt dat hun inzichten de enige juiste zijn? Houdt de inspectie wel in voldoende mate rekening met de omstandigheden en de context waarin scholen moeten werken? ...

*Niet meegaan met de waan van de dag*

COC wil dat alle leerlingen de mogelijkheid krijgen om zich in de algemene zin van het woord te ontwikkelen en wil niet toegeven aan het managementdenken dat het onderwijs tot zijn utilitaire component wil beperken.

Het bijbrengen van een stevig pakket basiskennis, gecombineerd met basisvaardigheden en attitudes, door het onderwijs is een absolute noodzaak. Want kennis is iets anders dan informatie die van alle kanten op de leerlingen afkomt. Die overvloed aan informatie leidt tot onwetendheid, het gebrek aan kennis tot onmondigheid. Met het teveel aan de ene kant en het tekort aan de andere kant is de leerling twee keer verliezende partij. Ook binnen het vaardigheidsdiscours heeft de kennis haar rol te spelen: ze is door het aanbrengen van een structuur de voorwaarde voor een echt verwerven van vaardigheden.

Kritische cultuurbeschouwing niet verengd met het marktdenken, via het onderwijs blijft een must: voor veel leerlingen is de schooltijd een enige kans op culturele, artistieke en sociale ontwikkeling. Prestaties en inspanningsgerichtheid mogen niet zomaar verketterd worden. De Leuvense onderwijskundige De Fraine kwam in haar studie (7) tot de conclusie dat een prestatiegericht klimaat niet enkel de prestaties, maar tegelijk het welbevinden van de leerlingen bevordert. Als dit door fundamenteel onderzoek zou bevestigd worden, dan moet ons dat duidelijk tot bezinning brengen...

### 3 Conclusie

COC kiest bij onderwijsvernieuwingen voor een weg die vertrekt vanuit het nodige respect voor de man/vrouw in de klas, voor zijn/haar arbeidsomstandigheden, zijn/haar arbeidsvoorwaarden en zijn/haar mogelijkheden én beperkingen; Kleinere klassen, lagere werkdruk, comfortabele infrastructuur, voldoende didactische ondersteuning, betrokkenheid bij vernieuwingen kunnen hem of haar helpen bij het implementeren en doen slagen van vernieuwingen.

COC eist daarbij een grondige evaluatie en eerlijke evaluatie van alle onderwijsexperimenten en – vernieuwingen, gesteund door objectief wetenschappelijk onderzoek.

COC wil daarbij het kind niet met het badwater weggooien: het moet gaan om een én-én-scenario, een evenwichtige mix van beloftevolle vernieuwing met zinvolle traditie.

Ten slotte moeten deze vernieuwingen getoetst worden op hun effecten op 'meer gelijke' onderwijskansen voor iedereen, zonder niveauperlagering opdat alle leerlingen dezelfde ontwikkelingskansen zouden kunnen geboden worden.

### Referenties

- (1) Ivan Illich 'De ontscholing van de maatschappij' (1971)
- (2) Raf Feys en Renske Bos, *Professor Jaap Dronkers over (onder)benutting van talenten, daling onderwijsniveau, ontscholing en nefaste GOK-ideologie*, [www.o-zon.be](http://www.o-zon.be)
- (3) Jan Masschelein en Maarten Simons, *Globale immuniteit, een kleine cartografie van de Europese ruimte voor onderwijs*, Acco Leuven 2003.
- (4) Prof. Ronald Soetart (U Gent), *De Morgen*, 12 februari 2006.
- (5) André Mottart (lerarenopleiding U Gent), *De Standaard*, 9 december 2006.
- (6) Geert Kelchtermans, *De basis van kwetsbaarheid: tegendraadse gedachten over professionele identiteit van leraren* (Basis, februari 2004, p. 13-28).
- (7) B. De Fraine, *Het ideale schoolklimaat, prestatiegericht of gemeenschapsgericht* (Impuls, maart 2004, p. 143-148).

## Volksverheffing en onderwijskansen versus dom-houden

### Visie van Sjoerd Karsten, Alain Finkielkraut en Joost Zwagerman

Eén van de O-ZON-stokpaardjes luidt: *“Door de ont-scholing hebben achterstandskinderen het vandaag moeilijker dan weleer en krijgen ook modale en betere leerlingen niet waar ze recht op hebben.”* Sjoerd Karsten, Alain Finkielkraut en Joost Zwagerman onderschrijven deze stelling en reageren alle tegelijk scherp tegen het *‘progressief correcte denken’*.

De Nederlandse prof. Sjoerd Karsten (GOK-deskundige) schrijft: *“Ik ben al lang van mening dat leerlingen uit lagere milieus het meest baat hebben bij een krachtige leeromgeving omdat zij voor hun ontwikkeling vrijwel alles uit de school moeten halen. Ik ben het dan ook eens met de filosoof Ad Verbrugge, die nu ook benadrukt dat de onderwijs-vernieuwing, tegen alle goede bedoelingen in, per saldo minder leertijd oplevert. Vooral ook allochtone kinderen hebben baat bij orde en structuur. Een ‘vrijheid, blijheid’-cultuur is funest voor hen. Zij moeten leren lezen, schrijven en rekenen. Oefenen, oefenen en oefenen. Dat vraagt veel instructietijd: hoe meer, hoe beter. Ik ben dan ook zeer kritisch over het onderwijsbeleid van de PvdA vanaf de jaren zeventig. Linkse kringen zijn veel te veel meegegaan in de ontplooiingsgedachte”* (Opinio, 2-8 februari 2007).

De Franse prof. Alain Finkielkraut stelt: *“Als je de cultuur en de overdracht van de waarden van die cultuur in het onderwijs niet centraal stelt, dan geef je daarmee het oude ideaal van de volksverheffing op. Je weet niet wie je bent, je bent zonder identiteit, en je weet in het onderwijs dus ook niet meer tot welke kennis en gedeelde ervaringen je leerlingen wilt uitnodigen om zich die eigen te maken. En dat is precies wat ik links in Frankrijk vooral kwalijk neem. Wie dit culturele ideaal opgeeft, raakt verzeild in een eenzijdige interpretatie van de democratie en de mensenrechten. Dat wil zeggen: het enige ideaal dat overblijft, dat ideaal van democratie en mensenrechten, ontwikkelt zich tot een anti-elitaire agenda. En dat is een groot schandaal. De scholen van de Franse Republiek destijds waren nooit gestoeld op de gedachte dat rijke mensen van goede komaf bevoorrecht waren of moesten worden. Ze boden kansen aan talenten, van welke afkomst dan ook. Een vijandige houding tegenover talenten en gaven, of tegenover het streven naar voortreffelijkheid, ontnemt leerlingen de kansen die ze zouden moeten krijgen”* (Interview in Opinio, maart 2007).

De Nederlandse schrijver Joost Zwagerman schreef in de NRC van 25 mei 2007 een bijdrage getiteld: *Het Nieuwe Leren: zo hou je scholieren dom*. We citeren hem even. *“Jarenlang lopen ouders, leraren en in toenemende mate ook leerlingen zelf te hoop tegen van bovenaf opgelegde onderwijsvernieuwingen. Tegen de wil van ervaren leerkrachten werd bijvoorbeeld het Nieuwe Leren toegepast en ingevoerd. Wie ertegen protesteerde, was een reactionaire kleinburger die wilde vasthouden aan ‘een achterhaalde nadruk op kennis en autoriteit’. Maar nu ook leerlingen zelf protesteren tegen het Nieuwe Leren, lijkt politiek Den Haag enigszins ontwaakt.*

*Leerlingen worden gewoon dom gehouden, luidde de teneur van de klachten van scholieren en studenten. Met dank aan de hervormers van het Nieuwe Leren. Vooral ministers van de Partij van de Arbeid – waarvan je toch mag aannemen dat volksverheffing en ‘sociale stijging’ er in goede handen is – blijken verantwoordelijk te zijn voor een onderwijsstelsel dat kennisoverdracht verdacht en onnuttig heeft verklaard. Dat nieuwe onderwijsstelsel is juist vooral zo nadelig voor kinderen uit kansarme milieus. Onder het mom van ‘zelfwerkzaamheid’ worden kinderen bij wie hun potentieel door middel van kennisoverdracht kan worden aangesproken, aan hun lot overgelaten. Ziehier de tragische en beschaamde uitkomst van goedbedoelde linkse onderwijs-hervormingen. De verschraling van het onderwijs creëert onvermijdelijk enorm grote groepen van zwakkeren, een generatie van scholieren en studenten die inmiddels, getuige hun protesten tegen de onderwijsvernieuwingen, zelf ook beseffen dat hun capaciteiten niet zijn aangesproken en ontwikkeld.”*

**NvdR:** De socialistische PvdA-mensen hebben eindelijk ingezien dat hun naïef romantische opvattingen over het leerproces en hun hervormingen (studiehuis, midschool, schaalvergroting, bureaucrativering...) op veel verzet stoten in onderwijskringen. Ook de Vlaamse onderwijs-mensen nemen het niet langer dat beleids-mensen de kennisoverdracht (volksverheffing) als verdacht voorstellen, inclusie willen invoeren niettegenstaande meer dan 90 % van de praktijk-mensen tegen is, enz. Volgens prof. Geert Buelens moet ook de Sp.a zich eens afvragen welke waarden ze de voorbije decennia heeft uitgedragen inzake onderwijs (DM, 4 juli 2007). Hij wijst o.a. op de bureaucrativering in het hoger onderwijs. Ook andere partijen zijn o.i. aan een gewetensonderzoek toe.

## **'Evidence based practice' & GOK haaks op ontplooiing Pleidooi voor leerkrachtgestuurd onderwijs & niveaubewaking**

**Prof. dr. Wim Van den Broeck** (Vrije Universiteit Brussel)

### **1 Kernvraag: hoe effectief is onderwijs?**

Sedert enkele decennia dendert er een trein van onderwijshervormingen doorheen ons onderwijslandschap. Deze vernieuwingen gaan onder de vlag van 'het nieuwe leren, 'ervaringsgericht leren', 'adaptief onderwijs', en 'gedifferentieerd en geïndividualiseerd onderwijs'. Deze hervormingsbeweging is in feite heel wat minder nieuw dan de voorstanders ervan het graag voorstellen; ze gaat rechtstreeks terug op de reformpedagogiek van Dewey die rond 1900 reeds een kindgericht onderwijs bepleitte dat uitgaat van de zelfwerkzaamheid van het individu.

Het probleem van de hervormingsbewegingen is vaak dat ze al snel leiden tot een heilloze polarisatie tussen hervormingsgezinden of progressieven en de traditionalisten of conservatieven die denken dat vroeger alles beter was. Uiteraard was vroeger niet alles beter. Leerlingen van nu zijn veel mondiger en worden actiever betrokken bij het lesgebeuren dan destijds, er is veel meer aandacht voor zorgverbreding, en ook aan de motivationele kant van het leerproces wordt nu terecht veel meer aandacht besteed.

Maar de enige echt belangrijke vraag is hoe effectief ons onderwijs is. Het is ons om het even welke ideologie men omarmt, als ze maar werkt. Dit pleidooi voor *'evidence based practice'* is ondertussen gemeengoed in tal van gebieden.

### **2 Leerkrachtgestuurd versus leerlinggestuurd**

Wat vertelt ons het empirisch wetenschappelijk onderzoek over de effectiviteit van verschillende leermethodieken? De blote feiten zijn tamelijk ontluisterend of zouden dat moeten zijn. Ondubbelzinnig en onloochenbaar blijkt dat ervaringsgerichte methoden in het basisonderwijs slechtere resultaten geven dan de meer klassieke methoden (nu ook vaak het directe instructiemodel genoemd). Meer specifiek blijkt:

- dat leerkrachtgestuurd onderwijs in het algemeen een hoger leerrendement oplevert;
- dat de leerlinggerichte of zelfontdekkende onder-

wijsmethoden nadelig zijn voor de zwakke en kansarme leerlingen en dat vooral deze leerlingen meer afhankelijk zijn van de kwaliteit van de school;

- dat de lagere scores voor de basisvaardigheden en het cognitieve functioneren in de leerlinggerichte methoden samengaan met een lager zelfvertrouwen en welbevinden van de kinderen, terwijl welbevinden toch een van de stokpaardjes is van het ervaringsgerichte leren;
- dat de hoeveelheid concrete hulp die leerlingen van de leerkracht krijgen gevoelig afneemt in sterk geïndividualiseerd onderwijs, terwijl de hoeveelheid leerkracht-leerlinginteractie in klassikaal onderwijs hoger ligt.

### **3 Prestatiegerichte schoolcultuur: haaks op heersende filosofie**

Verder blijkt uit onderzoek dat kwaliteitsvol onderwijs gekenmerkt wordt door het vooropstellen van concrete en meetbare onderwijsdoelen, het maximaliseren van de effectieve leertijd, waardoor een hoog niveau van actief inoefenen wordt bereikt, het verstrekken van systematische en continue feedback en het regelmatig afnemen van toetsen die de tussendoelen op een adequate wijze meten. Deze kenmerken gedijen het best in een gezonde prestatiegerichte schoolcultuur waarbij de onderwijsfilosofie is dat alle kinderen kunnen leren als ze goed onderwezen worden en indien hoge verwachtingen gesteld worden aan alle leerlingen.

Deze bevindingen druisen dus regelrecht in tegen de heersende onderwijsfilosofie die o.m. weerklinkt in het discours van enkele belangrijke onderwijsactoren, b.v. de vorige minister van onderwijs (de huidige is iets meer genuanceerd), het departement onderwijs, de Vlaamse Onderwijsraad, de koepels van de ouderverenigingen... De ervaring leert echter dat men nog liever de feiten ontkent dan dat men de gekoesterde ideeën wenst op te geven. Een veel gehoorde vermijdingsreactie is de bewering dat er verkeerd gemeten wordt en dat de nieuwe leermethodes ook nieuwe meetmethodes impliceren. Dit is een nogal flauwe verdediging, vooral omdat de hervormers steeds zelf claimden (en dus aan ouders beloofden) dat ook de leerresultaten zouden

verbeteren. De redenen waarom men deze belofte niet heeft kunnen inwilligen zijn interessanter en willen we hier even nader bekijken.

Waarom ligt het dat de hervormingsideeën niet gebracht hebben wat velen ervan verwacht hadden? We noemen kort de belangrijkste uitgangspunten van de vernieuwingsbeweging en laten zien dat een analyse ervan snel leidt tot enkele merkwaardige inconsistenties en problemen. De drie centrale kenmerken die we hier even tegen het licht houden zijn: de nadruk op het natuurlijke leren (het naturalisme), de nadruk op het formele aspect van het leren (het formalisme), en het belang dat men hecht aan het geïndividualiseerde leren (het individualisme).

#### 4 Natuurlijk leren versus cultuuroverdracht

De hervormers creëren graag een tegenstelling tussen enerzijds natuurlijke vormen van leren (aansluitend bij de leefwereld en ervaringen van het kind) en anderzijds zgn. schoolse dorre boekewijsheid. Naar aanleiding van de recente bevinding dat het met het hoofdrekenen van onze schoolgaande jeugd pover gesteld is, konden we uit de mond van een CLB-vertegenwoordiger vernemen dat het toch maar gaat over 'dode kennis die nergens functioneel is'. Hoezo niet functioneel? Behoort een bezoekje aan de bakker of het ruilen van knikkers of andere verzamelobjecten dan niet meer tot de leefwereld van het kind?

De tegenstelling is echter een valse tegenstelling: alle kennis kan immers functioneel zijn afhankelijk van de context waarin men zich bevindt. Maar als de tegenstelling niet zozeer met het soort kennis te maken heeft, dan ligt het verschil misschien in de aard van het leerproces zelf. Vaak wordt inderdaad beweerd *dat leren intrinsiek motiverend moet zijn* (gewoon leuk), moet aansluiten bij dagelijkse ervaringen, en best zoveel mogelijk gebaseerd is op 'doen' ('learning by doing'). Net zoals een kind leert praten, zonder dat er schoolse instructie aan te pas komt en gewoon door ondergedompeld te worden in een taalbad, zo ook zou al het schoolse leren op een meer natuurlijke wijze moeten geschieden. In deze lokroep van het natuurlijke leren schuilt inderdaad de grote aantrekkingskracht van de bepleite hervormingen: leren zonder al te veel inspanningen lijkt wellicht voor ieder van ons het ideaal.

*Helaas, uit zeer uitvoerig wetenschappelijk onderzoek blijkt dat de leerprocessen die tussenkomen bij de basisvaardigheden die in de lagere school aan-*

*geleerd worden (lezen, spellen en rekenen) weinig of niets te maken hebben met het soort natuurlijke leerprocessen die zich wel voordoen bij biologisch primaire vaardigheden (zoals leren praten). De vaardigheden die in de school aangeleerd worden zijn vaardigheden die pas na eeuwen moeizame culturele ontwikkeling tot stand zijn gekomen en die dus per definitie 'artificieel' zijn. Onderwijzen impliceert dus de overdracht van de cultuur en dat vergt ongetwijfeld enige moeite en is dus niet inherent (en van nature) aantrekkelijk voor een kind. Dit sluit echter niet uit dat het leren beheersen van taal en wiskunde door het voorbeeld van volwassenen aantrekkelijk kan gemaakt worden. Kinderen laten er zich maar al te graag door uitdagen op voorwaarde dat de volwassene (leerkracht) het uitdagende toont.*

#### 5 Verwaarlozing leerinhoud

Een tweede belangrijk kenmerk van de hervormingsbeweging is de nadruk die men legt op de vorm van het leren, waardoor de inhoud van het geleerde aan belang inboet. Het belangrijkste argument dat hierbij gehanteerd wordt is dat kennis in onze hoogtechnologische maatschappij zeer snel verouderd raakt en dat het daarom beter is in te zetten op instructiemethoden die leerlingen in staat stellen zelf de nodige kennis te zoeken en te verwerven. Vandaar het belang dat gehecht wordt aan 'leren leren', aan heuristische zoekmethoden en aan creativiteit en kritisch denken. Dit zijn alle beslist zeer nastrevenswaardige doelen, maar opnieuw moet de vraag gesteld worden wat wetenschappelijke inzichten ons daarover leren.

Een zeer robuuste bevinding is dat kennis uit een specifiek kennisdomein zeer moeilijk generaliseert naar andere domeinen: men zegt daarom dat kennis in sterke mate domeinspecifiek is. Maar dat betekent ook dat een aangeleerde procedure in een 'leren leren' aanpak niet zomaar toegepast zal worden in een andere context. Uiteindelijk blijkt dat de beste manier om kennis wendbaar te maken juist impliceert dat veel inhoudelijke kennis wordt opgedaan: gericht en kritisch zoeken veronderstelt reeds een hele boel voorkennis. Vandaar dat kennis in feite nooit echt verouderd is: kennis is cumulatief, hoe meer kennis je opstapelt, hoe beter je in staat bent die kennis toepasbaar te maken en te relateren aan andere kennisinhouden.

## 6 Leerlinggestuurd en geïndividualiseerd?

### 6.1 Geïndividualiseerd leren versus zorgverbreding & GOK

Voor het laatste uitgangspunt van de vernieuwingsbeweging, het *geïndividualiseerde leren*, dreigt als het roer niet snel omgegooid wordt, de komende jaren te leiden tot een flinke kwaliteitsdaling van ons onderwijssysteem. Politici en politieke commentatoren lopen op dit vlak vaak wat achter op de feiten. Toen ons onderwijs enkele jaren geleden nog van een uitstekende kwaliteit was, lieten ze al even ideologisch bevoegen als de hervormers, geen kans voorbijgaan om rond te bazuinen dat het in feite niet deugde. Nu de funeste gevolgen van de eenzijdige onderwijshervormingen manifest worden, klinkt het overal dat ons onderwijssysteem het beste van de wereld is. Het kan verkeren!

Wat zou er mis kunnen zijn met de vanzelfsprekend lijkende gedachte dat onderwijs idealiter afgestemd wordt op de individuele onderwijsbehoeften van het kind. Ons wordt voorgehouden dat verschillen tussen kinderen niet als hinderlijk ervaren mogen worden. De gedachte hierbij is kennelijk dat kinderen het beste kunnen leren als aangesloten wordt bij de ervaringen en mogelijkheden van het individuele kind. De eenzijdigheid van de gepropageerde visie legt echter een merkwaardige inconsistentie bloot. *Indien de individuele ontwikkeling tot norm wordt verheven, waarom zou men zich dan nog zorgen hoeven te maken over het achterblijven van de zwakkeren?*

“We accepteren de verschillen”, zo luidt het. Maar het accepteren van persoonlijkheidsverschillen en van verschillen op het levensbeschouwelijke, etnische en socio-economische niveau is heel iets anders dan het accepteren van verschillen op het niveau van de schoolse vaardigheden. Zijn de pleitbezorgers van de leerlinggerichte, zelfontdekkende, sterk geïndividualiseerde aanpak er dan zo zeker van dat de ouders van zwakke en kansarme kinderen deze verschillen ook zo interessant zullen vinden en dat deze kinderen zelf daar later niet de dupe van zullen worden? Dat is uiteraard niet de bedoeling van deze pleitbezorgers, maar het is wel een onvermijdelijke consequentie van het onderwijs dat zij voorstaan.

Wat men kennelijk onvoldoende inziet is dat indien de onderwijsdoelen sterk aangepast worden aan het niveau van het kind er voor vele kinderen te weinig stimulansen geboden worden om te leren. Daardoor

zullen de verschillen tussen de kinderen alleen maar toenemen (divergente differentiatie). Leren is ook in grote mate een *sociaal gebeuren: kinderen trekken zich erg aan elkaar op*. Uiteraard zullen er in elk onderwijssysteem niveauverschillen blijven bestaan tussen de leerlingen.

Goed onderwijs slaagt er echter in deze verschillen zo klein mogelijk te houden (convergente differentiatie) *waarbij zwakkere leerlingen minimaal gebracht worden tot een aanvaardbaar basisniveau en knappe leerlingen ook niet geremd worden in hun cognitieve ontwikkeling*. Uiteindelijk is het doel van elk onderwijs dat het kind ingevoerd wordt in de cultuur en ook aangepast wordt aan die cultuur, en dus niet omgekeerd. Zo is het altijd geweest en zo hoort het ook. Indien men dat basale uitgangspunt van onderwijs op zijn kop zet, dan is men niet bezig met een onderwijshervorming maar met het slopen van het onderwijs. Met alle gevolgen van dien. Misschien is het de lezer ook opgevallen dat het huidige individualisme in feite een vorm van ultraliberalisme veronderstelt die helemaal niet past bij het progressieve imago dat de hervormers zich graag aanmeten. Als ze zich werkelijk ernstig bekommeren om mooie principes als zorgverbreding en gelijkheid van kansen, dan doen ze er goed aan zich grondig te bezinnen over hun eigen uitgangspunten.

### 6.2 Therapeutisering en doorverwijzing

De individualisering leidt in de praktijk tot een therapeutisering van het onderwijs. Het minste probleempje bij het onderwijsleerproces wordt door leerkrachten die opgeleid werden vanuit de hervormingsleer al snel geduid als een probleem in het kind (individualisme) en niet als een taak en uitdaging voor het onderwijs. Dit soort van diagnosticerend onderwijzen leidt tot een enorme aangroei van doorverwijzingsproblemen naar allerlei specialisten en therapeuten.

Een klas waarvan bijna de helft van de kinderen wel een of ander diagnostisch label heeft, is echt geen uitzonderling meer: bv. drie dyslectici, twee kinderen met dyscalculie, twee met een niet-verbale leerstoornis, en één met een ernstig gedragsprobleem. Een mens vraagt zich af wat we vroeger met al die kinderen deden; was het echt alleen maar mond houden en de stof erin drammen? Het aantal doorverwijzingen in een school kan m.i. beschouwd worden als een index voor het gebrek aan kwaliteit van de school.

Een goede leerkracht heeft juist de tegenovergestelde houding; zij beseft dat zij in grote mate zelf verantwoordelijk is voor de schoolresultaten van de kinderen van haar klas en zij maakt er een erezaak van dat de resultaten van alle haar toegewezen kinderen gezien mogen worden (uiteraard rekening houdend met de instroom). Dit veronderstelt dat de leerkracht grote verwachtingen stelt aan alle leerlingen en een sterk beroep doet op het wij-gevoel in de klas aangevuld met een gematigde vorm van differentiatie die de gemeenschappelijke basis niet aantast maar wel aanvult.

## 7 Kwaliteit, 'oude waarden' en controle

Gebaseerd op de wijsheid van het verleden en aangevuld met nieuwe inzichten kunnen we ons onderwijs handhaven op een hoog niveau wat uiteindelijk alle leerlingen ten goede komt en in het bijzonder de zwakkeren. Ouders en hun kinderen hebben het recht op kwaliteitsvol onderwijs. Scholen mogen daarom ook verantwoordelijk gesteld worden voor het geleverde werk. Internationale ontwikkelingen tonen aan dat de onderwijskwaliteit betreffende de kerntaken van een school vrij objectief gemeten kan worden. De onderwijsinspectie zou zich daarom beter bezighouden met het organiseren van objectieve schooloverstijgende eindtoetsen (zoals bv. nu in Nederland het geval is), dan met het controleren of men de gewenste ideologie wel volgt.

### **Dalrymple: stupiditeitscultus bevordert onderklasse**

"Het is onmogelijk de peilloze diepte waartoe het opleidingsniveau van een groot deel van de Engelsen is gezonken, te overdrijven. Zeer weinigen van de zestienjarigen die ik als patiënt tegenkom, kunnen vlot lezen en schrijven. Veel zestienjarigen hebben problemen met het vermenigvuldigen van 9 en 7. De kennis op andere gebieden is volledig in overeenstemming met de rekenvaardigheid. Geen enkele van mijn jonge patiënten kent b.v. de jaartallen van de tweede wereldoorlog. Zodoende zijn de jongeren ertoe veroordeeld te leven in een eeuwig heden, een heden dat geen verbinding heeft met een verleden dat het zou kunnen verklaren noch met een toekomst die eruit voort zou kunnen komen. ... We kunnen spreken van een stupiditeitscultus in Engeland. Er heerst een diepe afkeer voor alles wat ruikt naar intelligentie, ontwikkeling of cultuur, zoals in de eerste regels van een populair liedje: "We don't need no education/ We don't need no thought control".

Het derde-rangs pedagogische idee dat onderwijs 'relevant' moet zijn voor het leven van kinderen werd in Engeland gangbaar in de jaren zestig. De gedachte dat kinderen hierdoor worden opgesloten in de wereld die ze al kennen – en iedereen die ook maar de geringste notie heeft van het leven van de Engelse arbeidersklasse weet dat dat een behoorlijk naar-geestige wereld is – kwam blijkbaar nooit op bij de onderwijskundigen die voorgaven een uitzonderlijke sympathie voor de kansarmen te hebben. Het resultaat was dat de wegen naar sociale vooruitgang – namelijk het onderwijs, de weg die misschien wel het vaakst wordt bewandeld – in wezen voor hen werd afgesloten.

Het is helaas nu moeilijk om deze *anti-educatieve ontwikkelingen* terug te draaien, zelfs nu de overheid zich – te laat – heeft gerealiseerd dat ze desastreuze consequenties hebben. Waarom is dat zo? Ten eerste omdat de leraren en de leraren van de leraren op de lerarenopleidingen volledig doordeesemd zijn van de onderwijskundige ideeën waardoor we in deze crisis zijn beland. ... Zo hebben de onderwijzers bijvoorbeeld de instructie gekregen dat ze de traditionele vakken spelling en grammatica niet mogen onderwijzen. Aandacht voor de details van de syntaxis en orthografie zou de creativiteit en het vermogen tot zelfexpressie van de kinderen in de weg staan. Bovendien getuigt het van een burgerlijk imperialisme om te denken dat er een juiste manier van spreken en schrijven bestaat. En als je kinderen zegt dat ze iets verkeerd hebben gedaan, zadel je ze op met een minderwaardigheidscomplex waarvan ze nooit meer zullen herstellen. Ik heb onderwijzers ontmoet die deze instructie ontduiken in een sfeer van heimelijkheid en angst voor hun baan.

Ten tweede is er in Engeland een enorme *onderwijsbureaucratie* ontstaan die elke uitvlucht aangrijpt om veranderingen tegen te gaan, van het vervalsen van cijfers tot een opzettelijk verkeerde uitleg van het overheidsbeleid. De minister van onderwijs kan van alles voorstellen, de bureaucratie beslist. Het is verder makkelijk om te zeggen wat er aan het beleid moet worden gedaan, maar de Engelse minachting voor onderwijs is niet gemakkelijk te overwinnen." Dalrymple betreurt verder dat *'intellectuelen uit de middenklasse'* de mensen en leerlingen uit de lagere klassen en de migranten voortdurend voorhouden dat de school een oord is van sociale discriminatie en dat zij daar het slachtoffer van zijn. Deze zijn zich dan ook te weinig bewust van de noodzaak van onderwijs en diploma's en van het leren van een beroep. Dit alles leidt tot demotivatie en tot het instandhouden van de onderklasse. "(*Leven aan de onderkant. Het systeem dat de onderklasse instandhoudt*, Het Spectrum, 2004. Dalrymple is een bekende Engelse psychiater en publicist.)

## Degelijk & veelzijdig (taal)onderwijs: kennis, vaardigheden, attitudes en... redelijkheid

Prof.dr. Alex Vanneste (Universiteit Antwerpen)

### 1 Evenveel meningen als er leraars zijn?

Je krijgt meestal zoveel juridische adviezen als je juristen raadpleegt. Kwade tongen beweren zelfs dat drie juristen meestal zorgen voor minstens vier adviezen...

Getransponeerd op het lesgeven zou men kunnen stellen dat er evenveel onderwijsvisies zijn als er pedagogen en/of leraars zijn. Zeker als het om taalonderwijs gaat. En daar is uiteindelijk misschien helemaal niets fout mee! Moet er dan helemaal geen duidelijke lijn zitten in het (taal) onderwijs? Natuurlijk wel! De vraag is natuurlijk: welke lijn?

### 2 Wat is nieuw binnen het taalonderwijs?

Onverdachte lieden die enigszins de geschiedenis kennen van het taalonderwijs in de voorbije (halve) eeuw (onderwijs van de moedertaal zowel als van een tweede of vreemde taal) weten maar al te goed dat het gekenmerkt wordt door een bijna eindeloze litanie van methodes, methodieken, benaderingen, technieken, en vooral van opeenvolgende vernieuwingen.

Bijgaand lijstje is onvolledig en ongetwijfeld ongenueanceerd: het traditionele grammatica-onderwijs (meestal doorspekt met een sterke contrastieve component, d.i. het min of meer overvloedig gebruik van vertalingen en woordenlijstjes); de zogenaamde directe methode; een soort Berlitzachtig taalonderwijs (tussen de beide wereldoorlogen); de *reading method*; na de tweede wereldoorlog de zogeheten audiovisuele methode (steunend op de verworvenheden van het structuralisme). Nadien kwam de ultieme verlossing, de verschillende vormen, benaderingen en klonen van de communicatieve methode: situationeel onderwijs (1960-70), functioneel onderwijs (1970-90), de ooit zo geroemde taallaboratoria, zelfs klinische methodes met suggestopedie en *counselling learning* (1970-80).

We vermelden ook nog, vanaf de jaren 1980, de invoering van ICT in het onderwijs. In dat verband kennen velen de volgende boutade: in de jaren 1960 en 1970 was een school zonder taallabo een slechte school, 15 of 20 jaar later was een school

met een taallabo een oubollige school. Tal van zelf-verklaarde specialisten bootsen in deze hun voorgangers op een voorbeeldige wijze na wanneer het ging om het gebruik van ICT en media in het (taal) onderwijs. Kortom, allemaal appetijtelijk voer voor taalpedagogen en historici van de taalpedagogie, misschien ook wel voor cultuurantropologen...

### 3 Hoe leert een Frans kind zijn moedertaal?

Stel een Frans kind dat opgroeit in Frankrijk in een normale Franssprekende omgeving. De basis van zijn taalverwerving wordt natuurlijk gelegd in het gezin waar het opgroeit, in de kleuterklas en zijn omgeving. Door de praktijk – luisteren, spreken, onbewust of begeleid bijsturen, later ook lezen en schrijven – interioriseert het kind stelselmatig woordenschat, semantiek en de abstract-functionele regels van taal en taalgebruik. Verdere bijsturing en uitbreiding, een deel van de cognitieve of mentale fixatie en correctie van de geïnterioriseerde regels, volgen dan op school, met taallessen waarin grammatica, woordenschat, lectuur in allerlei oefeningen aan bod komen en de complexiteit van de taalbeheersing en het taalgebruik stelselmatig wordt opgevoerd – maar, uiteraard, ook in andere lessen waarin de moedertaal wordt gebruikt.

Naarmate het socialisatieproces intenser wordt, nemen taalpraktijk zowel als taalbeheersing toe. Laten we ook niet vergeten dat de moedertaal in de meeste gevallen de vaakst gebruikte omgevingstaal is van het kind: wanneer het de school verlaat, wordt het thuis en in een ruimere sociale omgeving verder intensief geconfronteerd met de taal, wat toelaat om constant te experimenteren en te oefenen. Al even uitgerekend hoeveel uren “praktisch” en/of schools Frans dat kind tussen zijn 3 en zijn 18 jaar zal gehad hebben? Met niet al te lange dagen van gemiddeld 8.00 uur 's morgens tot 20.00 uur 's avonds, zal het kind of de jongere in die periode ruim 60 000 uren instructie en vooral onderdompeling hebben gekend – daarvan is slechts een klein procent regulier taalonderwijs! M.a.w., het kind leert het grootste deel van de talige interactiemogelijkheden *buiten de school* – wat bevestigd wordt door het feit dat tal van talen helemaal niet op school geleerd worden.



#### 4 En een kind dat Frans als 2<sup>e</sup> taal leert?

Wel, laat het – om het eenvoudig te houden – vanaf het 5<sup>e</sup> leerjaar tot het laatste jaar van het secundair onderwijs gemiddeld 3 uur per week Frans krijgen (wat overigens niet altijd gegarandeerd is). Dan kom je, ruw gerekend en naar boven afgerond, op ongeveer 1.000 uren schools onderwijs Frans. Laat het dan nog links en rechts wat Frans lezen of horen, o.a. op radio en televisie of het internet, enkele keren naar Frankrijk op vakantie gaan... Dan kom je aan een volume onderdompeling en instructie dat misschien 5 % maar zeker geen 10 % omvat van dat van ons klein Fransmanneke...

Toegegeven, onze Vlaamse jongere moet op de leeftijd van 18 jaar niet hetzelfde taalvaardigheidsniveau bereiken als dat van zijn Frans vriendje: in het laatste geval gaat het overigens om moedertaal, in het eerste geval om een tweede (of derde) taal. Daarenboven heeft de normale interferentie tussen moedertaal en vreemde taal bij ons Vlaams kind uiteraard vaak een nefaste invloed op de verwerving van die vreemde taal. Overigens zijn er wellicht niet echt 60 000 uren nodig om een behoorlijk niveau te halen!

#### Het grote verschil!

Je moet echt geen professor Zonnebloem, Gobbelijn of Barabas zijn om te beseffen dat de uitdaging gewoon indrukwekkend is! Je moet er evenmin geleerde theorieën, gesofistikeerde technieken of andere “ultieme” oplossingen voor inroepen, noch al dan niet zelfverklaarde specialisten voor aanroepen.

Bij moedertaalverwerving verloopt het leerproces eigenlijk meestal vrij progressief, hoewel er ook breuklijnen en *Aha-Erlebnissen* kunnen zijn, maar wordt het ondersteund door een gigantisch volume aan natuurlijke inslijping, oefeningen, praktijk en feedback – *onderdompeling* heet dat dan. Wat dan nog in de school wordt onderwezen, heeft veel meer een bijsturende functie t.o.v. de door de dagelijkse praxis aangeleerde vaardigheden en geïnterioriseerde kennis. Het merendeel van de morfosyntactische regels, de uitspraak, de semantische en taal-sociologische conventies maken immers impliciet en onbewust zeer vroeg deel uit van het taalvermogen – de taalcompetentie – van het kind of van de jongere.

Bij het allofone (Vlaamse) kind ligt het helemaal anders. Door het natuurlijk gebrek aan vroege

praktijk en intensieve onderdompeling heeft het onnoemelijk veel minder mogelijkheden om alle mogelijke regels en conventies van het Frans te interioriseren. Desondanks is de school in de meeste gevallen praktisch het enige leerbiotoop voor dergelijke jongeren.

#### 5 Rustig doen alsof taal geen regels kent?

Sommigen proberen wat ik de *onderdompelingskloof* noem, op te vangen door een quasi uitsluitend *communicatief* onderwijs – als een soort valse imitatie van het natuurlijk leerproces van de moedertaal. Zij beweren dat de uiteindelijke bedoeling van taal-onderwijs moet zijn – wij vereenvoudigen ietwat – dat de leerling gezegd krijgt wat hij wil zeggen, ook al is dat grammaticaal, semantisch of lexicaal niet helemaal correct. Meestal is de fouttolerantie daarbij dus vrij groot. Het resultaat is dan dat je in het beste geval leerlingen krijgt die er na enige tijd misschien wel in slagen om iets gezegd te krijgen, maar dat bij velen onder hen het elementair taalnorbeseef niet altijd zo sterk is.

Bij een communicatieve aanpak zijn vormcorrectheid en het interioriseren en fixeren van regels absoluut geen prioriteit. Wij beschouwen het streven naar vormcorrectheid evenwel als een belangrijke positieve waarde. Het onmiddellijk gevolg van de qua vormcorrectheid zagezegd “soepeler” aanpak van elke communicatieve methode is dat de bereikte vaardigheid vaak oppervlakkig is door een onvoldoende onderbouwen met tot creativiteit en vormcorrectheid leidende regels. Die essentiële taalcompetentie wordt niet echt systematisch ontwikkeld.

We weten echter – eigenlijk al veel vroeger dan Chomsky – dat het belangrijkste kenmerk van taalcompetentie de taalcreativiteit is, dat is het vermogen om met een beperkt aantal abstracte en geïnterioriseerde taalregels een onbeperkt aantal (correcte) zinnen te maken. M.a.w., taalcreativiteit en taalpotentie veronderstellen een minimum aan verinnerlijkte taalregels.

#### 6 Structuur bieden met regels

O.i. kan men de lerende jongere in het taalverwervingsproces bijkomend ondersteunen en doeltreffend stimuleren door te helpen bij het interioriseren van een aantal fundamentele regels. Aangezien een gebrekkige onderdompeling dat niet mogelijk maakt op een intense, intuïtieve en natuurlijke wijze, kan het gebeuren via een “kortere” weg, met name door

op een verstandige wijze gebruik te maken van grammaticale regels. In feite vervangt het “geven” of kant en klaar aanbieden van de structurele en grammaticale regels de ruime onderdompelingspraktijk van de jonge moedertaalleerder – of is het op zijn minst een flinke hulp.

Natuurlijk volstaat het gewoon aanbieden van de regels niet, en moet dit vergezeld worden van of gevolgd worden door goed voorbereide en gerichte inslijp oefeningen, zo nodig zelfs *drill* – voor mijn part (en zelfs liefst) in een praktische en communicatieve context. Immers, op die wijze komt men tegemoet aan de voorkeuren van sommige leerlingen, is de klaspraxis meer gestructureerd en kan er zelfs ook gedifferentieerd worden.

In een louter communicatieve aanpak worden de abstracte zinsstructuren en morfologische regels in een veel kleinere mate geïnterioriseerd en gefixeerd. In het licht van het zeer beperkt aantal lessen taalonderwijs, is het wellicht een illusie te denken dat een hoofdzakelijk communicatieve aanpak het taalvermogen van en de automatismen bij alle jongeren ten gronde zal aanscherpen, precies omdat de omvang van de communicatieve praxis (zo goed als enkel klassikaal, enkele uren per week) veel te beperkt is en in generlei mate te vergelijken is met deze van de moedertaalspreker...

Hier wordt dus duidelijk gepleit zowel voor functioneel en evenwichtig grammatica-onderwijs als voor meer inslijping door oefeningen. De cognitieve ondersteuning door de aanbreng van grammaticaregels én de daarop aansluitende inslijping kunnen bijdragen tot een diepgaander en duurzamer effect en tot de ontwikkeling van wat elke taalleerder zou moeten ontwikkelen: de intrinsiek beregelde creativiteit binnen de vreemde taal. Progressie kan daardoor gestuurder en efficiënter worden, want gestoeld op structurele regels. Bij een totaal niet door basisregels ondersteund onderwijs is elke les in feite al snel een losstaand elementje binnen een lange en vaak ongeordende opeenvolging van communicatieve situaties. Enkel de associatie van het geleerde met de situatie waarin een en ander wordt gebruikt, biedt enige (losse) structuur.

Expliciet grammatica- of woordenschatonderwijs mogen uiteraard niet het doel zijn van het taalonderwijs, maar een middel om de taalverwerving te faciliteren en stevig te onderbouwen. Daarbij kan het efficiënt en boeiend zijn om de onderliggende regels vanuit voorbeelden door de leerlingen zelf te

laten “ontdekken” en zelfs formuleren. Aldus worden de regels als het ware “kapstokken” voor de toekomstige taalverwerving.

### **Duidelijkheid, structuur en creativiteit...**

Helemaal niet revolutionair noch nieuw! Binnen dit korte bestek kunnen wij niet ingaan op een grondiger pedagogische of taalkundige argumentatie noch op mogelijke uitvoeringsmodaliteiten. Deze aanpak laat immers tal van varianten en werktechnieken toe – ook communicatieve! – waardoor ook de creativiteit van de gemotiveerde en actieve docent niet gefnuikt wordt en deze van de leerlingen sterk kan worden gestimuleerd. Het taalverwervingsproces wordt vooral veel beter gestructureerd – structuur is overigens iets waar onze leerlingen een grote nood aan hebben! Het wordt daarenboven ook veel duidelijker wat er moet gestudeerd en herhaald worden voor toetsen en/of examens, hoewel toetsen en examens uiteraard niet het uiteindelijke doel zijn van het onderwijs. Ons vertrouwen in de jeugd kan en mag niet zo ver gaan dat wij ervan uitgaan dat ze alles zelf moeten (of) kunnen ontdekken. Een overmatig vertrouwen, zonder bijsturing, versterkt overigens het mogelijk sociaal en democratisch deficit van de zwaksten.

## **7 Belang van kennis – ook voor vaardigheden**

Een dergelijke aanpak past binnen het competentiegericht leren – met die term is er echt niets mis, als men maar beseft wat hij inhoudt. Competentiegericht leren omvat immers wel degelijk drie facetten: (1) vaardigheden, (2) kennis en (3) attitudes.

Het huidig debat over vaardigheden en kennis lijkt mij een overduidelijk symptoom te zijn van een bredere malaise – dat eigenlijk zijn oorsprong vindt in negatieve attitudes alom, in veranderende en vooral meer utilitaire behoeften, in mogelijks nieuwe *populaire* opvattingen over taalonderwijs... Het is immers duidelijk dat vaardigheden zeer moeilijk kunnen ontwikkeld of aangescherpt worden zonder enige gestructureerde inzichtelijke kennisbasis. Een te grote nadruk op cognitief onderwijs in het verleden – zeker ook in het taalonderwijs – heeft de slinger in de loop van de voorbije decennia wel degelijk te zeer naar het vaardigheidsonderwijs doen doorslaan. In deze is elke vorm van fundamentalisme – zowel dat van zuivere cognitie als dat van louter vaardigheden – nefast.

In het taalonderwijs zit de kenniscomponent – het cognitieve aspect – in de aanbreng van (o.m. grammaticale en lexicale) regels en/of structuren. De vaardigheden worden ontwikkeld vanuit de cognitieve structurering en, uiteraard, via praktische (liefst situationele of communicatieve) oefeningen.

De verhoudingen waarmee kennis en vaardigheden aangebracht worden, kunnen, in het algemeen, uiteraard variëren van vak tot vak – van taal tot taal. Omdat Frans morfosyntactisch een complexere taal is dan Engels, omdat Engels lexicaal dichter aanleunt bij Nederlands, omdat de passieve – en soms actieve – onderdompeling bij Engels momenteel groter is dan bij Frans, kan je niet meteen onderwijsstrategieën van de ene taal overzetten naar de andere! Evenmin van andere vakken naar taalvakken, en omgekeerd.

*Het kan natuurlijk geen toeval zijn dat er in tal van Europese landen en in de Verenigde Staten bij leerkrachten, studenten, onderwijsdeskundigen en ouders een roep is naar een grotere klemtoon op de kenniscomponent en naar een minder globale aanpak. Het (vaak extreem) communicatief gericht taalonderwijs heeft o.m. nu al geleid tot een gebrek aan analytisch vermogen bij vele van onze leerlingen: abstracte woordcategorieën (nuttig voor alle talen) zijn minder goed bekend, Franse werkwoorden vervoegen is een marteling, woordfamilies zijn een grote onbekende omdat derivaties en samenstellingen onvoldoende systematisch ingeoeffend worden – hoewel dat inzicht nochtans de woordenschatuitbreiding ten goede komt en (voor zover dat echt nodig is) een zin ontleden is geen sinecure. Daarmee raak je in een vicieuze cirkel, omdat een en ander immers ook geldt voor de moedertaal: als taal (ook moedertaal) onvoldoende beheerst is, kan dat nefaste gevolgen hebben voor andere vakken en voor de ontwikkeling van het zo nodig algemeen analytisch en synthetisch vermogen.*

Het kan evenmin een toeval zijn dat de achteruitgang van de taalvaardigheid (!) inz. voor Frans – maar ook de bedroevende (lees: veelal sterk overschatte) beheersing van Engels – worden aangeklaagd door tal van leerkrachten, ouders, bedrijfsleiders en overheden. Ruim 20 jaar monitoring aan de Universiteit Antwerpen (bij toekomstige studenten Frans) bevestigt dat. Onderzoek aan de Universiteit Hasselt eveneens: 15 tot 20 % van de bedrijven heeft contracten verloren door een gebrek aan degelijke talenkennis. Zeer recent werd ook in Nederland vastgesteld dat de resultaten van toetsen Frans van de huidige

HAVO-leerlingen (vergelijkbaar met ons ASO) op het niveau ligt van deze van MAVO-leerlingen (vergelijkbaar met ons technisch onderwijs) van 20 jaar geleden. Daarenboven zijn de toetsen makkelijker en worden ze soepeler beoordeeld!

Zelfs als tal van andere factoren niet in het voordeel van het Frans pleiten, en als we rekening houden met een economisch geïnspireerde en soms irrationele dominantie van het Engels, dan nog valt het moeilijk te verklaren waarom de beheersing van het Frans zo beduidend achteruitgaat. Wij kunnen ons niet van de indruk ontdoen dat het soort (taal) onderwijs daar ook voor iets tussen zit (maar niet alleen dat!) – en daarmee bedoelen we dan vooral de methodiek en attitudes, want onze huidige taal leraren zijn natuurlijk niet minder bekwaam of gedreven dan hun voorgangers! Onze leerlingen zijn uiteraard evenmin dommer geworden...

Andere factoren spelen ook nog een belangrijke rol. Zo is het bijvoorbeeld bekend dat in het vroegere Oost-Duitsland, na 10 jaar onderwijs Russisch, maar bedroevend weinig leerlingen waren die in staat waren om een gesprek in het Russisch te voeren of een Russische tekst te lezen. Datzelfde geldt voor Polen, dat bovendien een taal heeft die dicht bij het Russisch aanleunt. De enige verklaring die hierbij te verzinnen is, is sociolinguïstisch of pragmatisch... Mutatis mutandis is het net zo verbijsterend dat Duits, sterk verwant met het Nederlands, zo slecht beheerst wordt. En voor het Frans geldt eigenlijk hetzelfde. Alleen in de grensgebieden, of op plaatsen waar er met Duits of Frans veel geld te verdienen is, blijkt men toch heel snel in staat zijn om die taal te leren... M.a.w., we mogen niet uit het oog verliezen dat taalonderwijs niet alleen leerlingen impliceert, maar ook leraars, methodes, een socio-economische context, enz.

Een vernieuwde aandacht voor kennis – in het onderwijs in het algemeen – mag ons natuurlijk niet doen vervallen in het andere euvel, in een overdreven kennisgericht onderwijs, bijvoorbeeld gekenmerkt door het opstellen van een of ander canon – buitengewoon geschikt om kruiswoordraadsels op te lossen of om aan een quiz deel te nemen – zonder inzichtelijke begeleiding, zonder achtergronden. En hoewel het belang van het geheugen en van zinvol geheugenwerk voor mijn part ook wel eens opnieuw in het licht mag gesteld worden, kunnen we ons onderwijs (en de toetsing van de verworvenheden ervan) natuurlijk niet herleiden tot het klakkeloos en inzichtloos doen reproduceren van regels, feiten en gegevens.

Het mag evenmin een excuus zijn om kennis totaal naar de achtergrond te verdringen omdat kennis exponentieel toeneemt en steeds moeilijker beheersbaar wordt. Als er elk jaar ongeveer even veel kennis en/of informatie geproduceerd wordt als in de voorbije 20 eeuwen bijeen, dan nog blijft het zo dat er zoiets is als een permanente basiskennis die nauwelijks evolueert – wiskunde, natuurkunde, scheikunde, grammatica, basiswoordenschat, geschiedenis, enz. veranderen niet zo snel als sommigen willen voorhouden. Overigens is alle nieuw gegenereerde kennis of informatie niet gegarandeerd pertinent, correct, betrouwbaar, enz. De vakkennis en ervaring van de leerkracht zijn wel van die aard dat hij in staat wordt geacht om de vereiste selectie te maken en te bepalen wat van het “oude” en het “nieuwe” tot de basiskennis behoort om tot efficiënte vaardigheden te komen en om nieuwe kennis en informatie kritisch te evalueren op hun waarde.

Het meer en gestuurd omgaan met kennis zal bij jongeren ook het vermogen ontwikkelen om te leren leren. Men vergeet daarbij al te gemakkelijk dat er eerst “gewoon” *geleerd* moet worden, dat er een degelijke basis vereist is alvorens te kunnen *leren leren... Information literacy*, zoals vermeld in de Angelsaksische literatuur (omgaan met informatie), komt na *literacy*... Een eigenlijk te laxistische en optimistische opvatting zoals “Laat ze het zoveel mogelijk zelf maar vinden of (uit)zoeken!” heeft dan ook vaak voor gevolg dat onze leerlingen met een indrukwekkende flair en vlotheid een boekbespreking vinden op het internet, maar nauwelijks in staat zijn om er zelf een te maken (een belangrijke vaardigheid!) – moeten ze overigens nog veel lezen? – of dat ze in het beste geval een verhaallijn kunnen navertellen.

Leerkrachten, ouders en wetenschappers, insiders en outsiders, zijn het er roerend over eens dat meer structurende en gestructureerde kennis noodzakelijk is – maar evenzeer dat vaardigheden voor vele vakken en activiteiten belangrijk zo niet essentieel zijn, dat zij zelfs meestal het uiteindelijke doel van onderwijs en vorming zijn. Maar *kunnen* en *doen* kunnen enkel ontwikkeld en bereikt worden via (of na, mits of met behulp van) *kennen* en *weten*. Wordt dat niet bewezen door meer dan 2000 jaar menselijke geschiedenis? Onze zo geroemde kennismaatschappij heeft het heus niet zo ver gebracht door alleen maar vaardigheidstraining en/of – onderwijs! En indien het noodzakelijk is om tijdig de nodige lessen te trekken uit wat in het verleden eventueel is misgegaan, dan getuigt het zeker niet van

conservatisme om wat goed is of was te koesteren. Jammer genoeg is het voor velen *bon ton* om verdedigers van bepaalde aspecten van een stevige en beproefde traditie de stempel “conservatief” mee te geven.

## 8 Belang van algemene vorming

Mag het dus iets meer zijn? Jawel. Ik weet ook dat je perfect gelukkig kan leven als je niet weet wie Cicero is, hoe Maria van Bourgondië aan haar einde is gekomen, welk toestel mijnheer Guillotin heeft uitgevonden, wat reformatie en Contrareformatie zijn, wat de Verlichting heeft teweeggebracht, wat apartheid is, enz. Maar als elke kennis nog slechts mag aangebracht worden voor zover zij enige instrumentele of onmiddellijk praktische en bruikbare waarde heeft, dan worden wij weldra overspoeld door een indrukwekkend leger van cultuurbarbaren. Als wij kennis, achtergronden en kritisch inzicht weren, zodat onze jongeren straks niet meer weten waartussen zij precies verbanden moeten leren leggen, dan zal de cultureel-intellectuele elite van onze maatschappij nog slechts een flinterdun bovenlaagje vormen – een groepje nutteloze eremijten en exoten – rariteiten – zonder marktwaarde.

En ik die altijd gedacht heb dat het de bedoeling was van onderwijs om intellectuele en culturele marginaliteit uit de wereld te helpen...

## 9 Attitudes, eisen, inspanning en inzet

En wat met de attitudes, de derde (sterk onderschatte?) factor in het competentiegericht leren? Attitudes zijn een geheel van houdingen van de lerende tegenover wat hij leert en hoe hij leert.

Als de taaldocent een louter communicatieve aanpak voorstaat (“*Het hoeft niet allemaal correct te zijn, als de leerling zich maar op een min of meer verstaanbare wijze uitdrukt*”), wordt de fouttolerantie meteen ingebakken in het onderwijs- en leerproces en wordt bij de leerling al snel de indruk gewekt dat zijn taaluitingen niet correct *moeten* zijn. Dit is zonder meer nefast en kwaliteitsondermijnend, en kan leiden tot het fixeren van de fouten! Een dergelijke strategie wekt op haar beurt bij de leerling een attitude op waarbij vormcorrectheid niet meer belangrijk wordt geacht.

Leerlingen moeten niet enkel weten en ervaren dat “correct” altijd beter is dan “fout”, zij moeten daartoe gestimuleerd worden, moeten een houding (leren)

aannemen waarbij ze bijvoorbeeld een geschreven tekst herlezen om eventuele fouten te corrigeren, enz. Een positieve attitude ten aanzien van de vormcorrectheid van taaluitingen werkt overigens belonend ten aanzien van de betere leerlingen en stimulerend ten aanzien van de zwakkeren. Het is misschien niet helemaal hetzelfde, maar de leraar wiskunde laat toch ook niet toe dat zijn leerlingen 21 door 3 delen en 6 of 6,5 of 8 als oplossing geven – à *peu près* juist! Wij moeten uitgaan van de premisse dat de ervaren leraar wijs genoeg is om te weten welke fouten of tekorten systematisch moeten aangepakt worden en welke min of meer kunnen getolereerd worden (en bij wie). Immers, een zeer lage of onbestaande fouttolerantie – hoge normen – kan tot taalonzekerheid leiden bij de leerlingen, wat evenmin de bedoeling kan zijn.

Als het inzonderheid om Frans gaat, kan het zeker geen kwaad om het met de leerlingen ook even te hebben over het belang van het Frans als tweede en/of vreemde taal: velen onder hen gaan er immers al te gemakkelijk vanuit dat alleen Engels nog belang heeft! Leerlingen mogen/moeten weten dat hen dit later wel eens zuur zou kunnen opbreken. Wat de achteruitgang van het Frans betreft, spelen natuurlijk nog andere factoren een rol: de verzwakte internationale positie van het Frans, de alomtegenwoordigheid van het (daarom niet altijd zo correcte!) Engels (vooral in de ruime jeugdcultuur), verkeerd gepercipieerde Belgisch-communautaire attitudes, enz. Een negatieve attitude tegenover een taal (en haar cultuur) werkt niet motiverend om ze aan te leren!

Misschien moeten leerlingen ook wel eens regelmatig herinnerd worden aan het adagio dat een taal (of een ander vak) leren niet altijd zo eenvoudig is, dat daar inspanningen voor geleverd moeten worden... Al te vaak gaan tal van leerlingen ervan uit dat het volstaat om in de klas te zijn en te luisteren, om te leren net wat er moet geleerd worden. De noodzaak van bijkomende inspanningen wordt niet altijd ingezien. Zeker in het taalonderwijs zijn oefenen en inslijpen – ook zelfstandig en buiten de klas – van kapitaal belang. De overtuiging dat dit nodig en nuttig is, hoort bij de basisattitude van elke schoolgaande, geldt overigens voor alle vakken. Leerkrachten en scholen moeten gesteund worden in hun opdracht om die attitude bij te brengen.

Laagdrempeligheid is goed om te starten, om iedereen de mogelijkheid te bieden op toeren te komen – maar meteen achter een lage drempel moet een trap liggen die het mogelijk maakt hogerop te raken.

En dat niet allen de hoogste treden zullen bereiken, is de meest normale zaak ter wereld. Het mag evenwel geen reden zijn om iedereen beneden te houden! Sociale integratie moet een *opwaartse* beweging zijn... Het mag evenmin een reden zijn om het onderwijs te *McDonaldiseren* (kinderen en jongeren vooral geven wat ze graag hebben en wat makkelijk te *verkopen* is!) of om al te veel in te spelen op het *voel-je-lekker-gevoel*.

Verder nog dit. Het is een al te gemakkelijke misvatting om een eventueel gebrek aan motivatie te wijten aan het feit dat jongeren vandaag de dag meer “afleidingsmogelijkheden” hebben – media, PC en internet, allerlei ontspanningsmogelijkheden, enz. Opvoeding bestaat ook uit het leren maken van keuzes en het leren leggen van prioriteiten. Kinderen en jongeren moeten vooral leren dat *niet alles kan* – het valt echter te vrezen dat er ook veel ouders zijn die dat inmiddels hebben afgeleerd. Op een gemotiveerde wijze die keuzes leren en kunnen maken, maakt tevens deel uit van de te verwerven attitudes bij leerlingen – van het opvoedingsproces.

Het is dus zonder meer uiterst belangrijk om te proberen bij de leerlingen een positieve attitude te genereren, zowel t.o.v. de kwaliteit van het taalleren en taalgebruik zelf als tegenover de betrokken taal en cultuur als zodanig – tegenover het leren in het algemeen! Ik kan mij niet van de indruk ontdoen dat ons onderwijsbestel en onze maatschappij onvoldoende aandacht hebben voor de attitudes ten aanzien van het leren en het onderwijs in het algemeen. De gangbare adagio's (misvattingen!) zijn dan ook: alles moet *plezant* zijn (al vind ik zelf ook dat een les waarin niet eens gelachen wordt, geen goede les is), alles moet eenvoudig zijn (“Wees toch niet zo veeleisend!”), al te grote inspanningen moeten vermeden worden, kinderen en jongeren moeten zelf kunnen bepalen wat ze willen doen – net alsof zij altijd zouden weten wat belangrijk of nuttig is of kan zijn voor hun toekomst, een toekomst die overigens nog nooit zo onzeker is geweest als nu! Ook *kiezen* moet je *leren*!

## 10 School staat er beetje alleen voor

Ten aanzien van het verleden is de taak van de school immens veel zwaarder en moeilijker geworden: vroeger konden vele kinderen en jongeren – uit o.a. gezinnen van ambachtslui, winkeliers, arbeiders, landbouwers – evenmin voluit rekenen op enige hulp en begeleiding thuis, zoals dat nu vaak het geval is bij hedendaagse zogenaamde tweeverdieners,

ondanks de hogere gemiddelde scholingsgraad van de bevolking. Er is dus tegenwoordig *grosso modo* niet meer of niet minder tijd voor enige begeleiding van de kinderen of voor een gesprek. Wel is de houding t.a.v. de school gewijzigd bij vele ouders: zij gaan ervan uit dat de school over de gehele lijn en altijd de ideale of geschikte leersituaties kan creëren, dat de school alle problemen oplost – zeg maar: wonderen verricht! Als het dan specifiek om taalonderwijs gaat, durft men nogal eens vergeten dat een taal zich niet ontwikkelt in de beperkte context die de school is. Onze voorgangers wisten dat maar al te goed: de zeldzame leerlingen die in de middelbare school kwamen, werd ingehamerd dat ze alle mogelijkheden moesten benutten om hun Frans te oefenen, Engels te horen, Duits te lezen...

De school staat bijna voor alles alleen en het gezin is in de educatieve taak geen vanzelfsprekend verlengde meer ervan. Dit remt onmiskenbaar elke vorm van gezonde integratie en democratisering van het onderwijs – én van het leerproces. Overigens aanvaarden tal van ouders gewoon niet altijd meer dat de school inzake algemene opvoeding het verlengde is van wat kinderen in het gezin meekrijgen.

Daarbij zijn het sociaal statuut en de erkenning van het moreel en pedagogisch gezag van de leerkracht jammer genoeg niet meer wat ze ooit geweest zijn – een aantal uitzonderingen niet te na gesproken, gelukkig maar...

Om dan nog te zwijgen over het feit dat scholen en hun leerkrachten vandaag de dag danig geteisterd worden door allerlei administratieve regeltjes die het hen vaak moeilijk maken om zich voldoende bezig te houden met hun ware opdracht! Tot mijn verbazing heb ik al vaak van sommige leerkrachten moeten horen dat zij hun lespraktijk zodanig opvatten dat de inspectie gunstig gestemd is, maar niet omdat zij ervan overtuigd zijn dat het zo hoort... Tot mijn al even grote verbazing stel ik tevens vast dat sommige leraars noodgedwongen de voorgestelde normen moeten laten zakken omdat te weinig leerlingen de eindtermen halen, omdat te weinig leerlingen slagen. De sociale druk is vaak zo groot dat *niet slagen* eigenlijk niet aan de orde kan zijn! Zakken is overigens in de ogen van veel "bezorgde" ouders veelal de schuld van de school of van de leraar – natuurlijk bijna nooit van hun teergeliefde kinderen! Het valt collega's op dat men het veel erger vindt om te zakken, om te weinig punten te hebben dan wel dat men iets niet goed zou kunnen: "Meneer, mevrouw, geef me de helft, alstublieft. Of ik het ken of niet

doet er niet toe." In de literatuur is dit verschijnsel verwant met *credentials inflation* (de neiging om steeds meer diploma's en getuigschriften te verzamelen).

## 11 Conclusies en suggesties

### 11.1 Herstellen evenwicht kennis-vaardigheden

De eerste suggestie die ik zou willen formuleren is dat dringend een evenwicht moet hersteld worden tussen kennis- en vaardigheidsgericht onderwijs, en wel in alle vakken. Gestructureerde en inzichtelijke kennisopbouw dient overal meer aandacht te krijgen: kennis is immers de bouwsteen van elke vorm van ontwikkeling en faciliteert vaardigheidsontwikkeling. En voor zover die vaardigheden een uiteindelijke doelstelling van het onderwijs van sommige vakken zijn ("Een leerling moet... *kunnen*"), maakt kennis het structureren van het leerproces mogelijk en biedt het een stevig houvast voor de leerlingen.

Deze suggestie is uiteraard ook geldig voor het taalonderwijs, waar een sterkere kenniscomponent zich moet vertalen in meer aandacht voor de cognitieve aspecten en structuren van taalverwerving en -beheersing. Voor zover dat in het verleden al niet het geval was, zijn meer en meer specialisten in taaldidactiek ervan overtuigd dat men ter zake de beste resultaten boekt met enerzijds een weldoordachte combinatie van cognitief onderwijs (grammatica en woordenschat) en anderzijds het aanwenden van zoveel mogelijk andere productieve omgevingen, zoals daar zijn het aanwenden van media (televisie, radio, internet, e.a.), een goed georganiseerde communicatieve praxis en contact met moedertaalsprekers.

### 11.2 Inspanning, discipline, respect voor leerkracht

De tweede suggestie – moeilijker te realiseren op korte termijn – is van meer algemene aard en betreft het derde aspect van het competentiegericht leren: *de attitudes*. In alle vakken moet de leerkracht meer kans, mogelijkheden en steun krijgen om bij de leerlingen positieve attitudes te ontwikkelen t.a.v. leren en studeren. Hij moet hierbij ondersteund worden en tijdens de lerarenopleiding voorbereid worden op het ontwikkelen van die specifieke attitudes. Kwaliteitsvol onderwijs hangt immers niet enkel af van de kwaliteit van de leerkracht, maar ook in grote mate van de bij de leerlingen aangebrachte attitudes. *Begrippen zoals discipline, motivatie, inspanningen, aandacht, positieve instelling, respect voor de leer-*

*kracht en de medeleerlingen, medewerking, empathie e.a. hebben helemaal niets conservatiefs! Het kleuter-, lager en secundair onderwijs hebben als doel kinderen en jongeren voor te bereiden op verdere (hogere) studies en/of op het beroepsleven, op een zinvolle en functionele integratie in de maatschappij. Onderwijs is geen bezigheidstherapie, leerkrachten zijn geen toezichters of jeugdbewegingsleiders die de kinderen moeten amuseren, scholen zijn geen peuterscholen of opvangplaatsen voor kinderen wiens ouders gaan uit werken...*

Scholen zijn onnoemelijk veel meer dan dat. Kinderen en jongeren zijn onze grootste rijkdom. Daarom zijn onderwijs en opvoeding uiterst ernstige zaken. Leerkrachten en scholen zijn onze meest geschikte en directe bondgenoten voor het uitbouwen van een toekomst voor onze kinderen en jongeren. *Een reële herwaardering van de onnoemelijk belangrijke functie van de leerkracht dringt zich op.*

### 11.3 Dictatuur van mediocriteit vermijden

Ik placht vroeger al eens te zeggen dat democratisering van het onderwijs niet betekent dat iedereen een diploma of attest op een schoteltje krijgt aangeboden. Massificatie van het onderwijs betekent daarom echter nog niet democratisering van het onderwijs! *Echte onderwijsdemocratisering werkt emanciperend en – met mijn excuses voor de ietwat oubollige term – sociaal en cultureel verheffend.*

Alom wordt er gedweept met het toenemend belang van de kennismaatschappij en van de kenniseconomie. Wij bewijzen onze hoe langer hoe kleurrijker wordende jeugd en maatschappij dan ook een slechte dienst door de indruk te wekken dat ze alleen nog *mondig, assertief, vlot en vaardig* moet zijn en dat alles *plezant* moet zijn! Op die wijze onderwijs, vaardigheden, kennis en attitudes banaliseren, leidt tot cultureel en – erger nog – sociaal analfabetisme. Daarom weiger ik het soort omgekeerd *snobistisch-elitaire* houding te volgen die erin bestaat elke vorm van intellectueel elitarisme als negatief te beschouwen – daarmee infantiliseer je jongeren en volwassenen van alle slag, daarmee maak je van iedereen nauwelijks of niet nadenkende *consumenten* voor wie de wereld enkel nog één groot pretpark is! *McDonaldisering!!!*

Onderwijs dat daartoe leidt, dat soort *democratisering* hoeven wij niet! Als we evenwel met enig kritisch vertrouwen in de toekomst de huidige signalen goed lezen, kunnen we een doemscenario – de dictatuur van de mediocriteit – vermijden...

### 11.4 Relatie school-leefwereld

Een groot deel van de hele leefwereld rond en van de omgeving van onze kinderen en jongeren zou een eenheid moeten vormen met de opleiding die op de schoolbanken plaatsvindt. Zeker voor talen geldt dat ze niet alleen binnen de klasmuren geleerd worden. Een taal goed leren is alleen mogelijk als iedereen en alles meewerkt: de dagelijkse omgeving, de bekeken en beluisterde media, de huiselijke inspanningen, de vakanties, etc.

## 12 Besluit: oproep tot debat

*Indien sommige wijdverspreide en niet te miskennen signalen op zijn minst laten vermoeden dat er iets mis zou kunnen zijn met ons onderwijs, dat we her en der achteruit boeren, dan is het een misdaad die signalen te negeren. Dan moeten beleidsvoerders en betrokkenen daar open kunnen over debatteren – en er iets aan doen. Wie de school beschouwt als een leverancier van producten, tegen een zo laag mogelijke prijs, en met een minimum aan inspanningen, zal bedrogen uitkomen. De school levert niet iets aan de klant, de school is een uitvloeisel van de maatschappij. Zit het daarmee misschien fout?*

## Kennis maakt vrij: aandacht voor werkelijkheid en waarheid

**Prof. Hans Van Crombrugge** (*Hoger Instituut voor Gezinswetenschappen, University of Plymouth*)

### Mens worden door vorming

*'Mensen worden niet geboren, maar gevormd.'* Aldus een gevleugeld woord van Erasmus. Hiermee wou hij niet zeggen dat een pasgeboren kind geen mens is, wel dat de mens anders dan planten en dieren, niet zomaar groeit en ontwikkelt, maar dat hij zijn ware mogelijkheden alleen realiseren kan in een menselijke omgeving. Deze menselijke omgeving – de cultuur – leidt de mens in in een wereld van beproefde en waardevolle houdingen tegenover de werkelijkheid, van opgedane en herhaalde ervaringen en inzichten in de werkelijkheid, van talen en woorden waarin de mens worstelt met de formulering van de waarheid van de werkelijkheid. Elke nieuwgeborene moet zelf zijn leven waar maken; hierbij moet en kan hij niet vertrekken van nul. Persoonlijkheid, creativiteit, oorspronkelijkheid, individualiteit zijn woorden die verwijzen naar *de wijze waarop een mens omgaat met het bestaande, het reeds voor hem ervarene*. Het zijn verwoordingen van wat we vrijheid noemen. *Vrijheid is dan geen maximale bevrijding van alles en nog wat dat vreemd is, maar is een houding waarin men inzicht en overzicht verworven heeft in een gegeven werkelijkheid op grond waarvan men dan zelf een constructieve en kritische bijdrage kan leveren aan de bestaande cultuur.*

### Product van natuur, maatschappij én jezelf

Mensen worden van bij hun geboorte heel vanzelfsprekend, anoniem, onbewust, functioneel ingeleid in de door mensen bewoonde wereld. In deze zin groeien mensen gewoon op en worden ze gesocialiseerd. Pestalozzi – de Zwitserse volksopvoeder en zeker geen idealistische Bildungsfilosoof – zei reeds einde 18<sup>de</sup> eeuw: *op deze wijze zijn mensen product van de natuur en van de maatschappij. Maar de mens – als diegene die gevormd kan en moet worden – is ook 'werk van zichzelf'*. Begrippen als vorming, onderwijs en opvoeding verwijzen naar de ervaring dat de mens geen dier of plant is, maar ook en vooral een vrij wezen, gekenmerkt door individualiteit, persoonlijkheid en zedelijkheid.

Uiteindelijk is elk mens in staat op een zelfstandige wijze inzicht na te streven in wat werkelijk, in wat waar, in wat goed en mooi is; en overeenkomstig

deze vrijheid ook te handelen, waarbij hij zelf recht probeert te doen aan de werkelijkheid, aan de waarheid, aan de goedheid. Of de mens ooit met zekerheid geweten heeft of zal weten dat hij goed bezig is, is hierbij niet cruciaal: *het punt is dat de mens streeft naar recht doen aan de werkelijkheid, goed te doen, schoonheid te verwerklijken. De gevormde mens is hij die kan en wil kritisch denken en verantwoord handelen.*

### Vormbaarheid, redelijkheid en waarheid

Als de pedagogische traditie zegt dat de mens opvoedbaar (een inadequate vertaling van het Duitse *Bildsamkeit*) is, dan hebben we deze vrijheid op het oog. De mens is niet gedoemd door natuur en maatschappij gedetermineerd te worden: hij kan zelf denken en handelen. *Opvoedbaarheid* is de pedagogische term voor wat filosofen bedoelen als ze zeggen dat de mens een redelijk wezen is.

Redelijkheid wil niet eenvoudig zeggen dat de mens kan spreken en denken. *Redelijk is de mens die over de rede (taal) beschikt om na te denken (te redeneren) en redenen te geven waarom hij zo en zo denkt en handelt.* Deze redenen zijn niet louter eigen individuele overtuigingen of denkbeelden. Voor wat we zeggen, denken en doen, moeten de redenen zelf redelijk zijn: ze moeten juist zijn, de waarheid en werkelijkheid van de wereld betreffen. Redenen geven is belangrijk, maar belangrijk is dat hierover een redelijk gesprek mogelijk is. Dergelijk gesprek is dan niet louter een kwestie van overtuigen, maar ook van logica en vooral van werkelijkheidswaarde. *In wat een redelijk mens denkt en doet, gaat het niet om de individueelste expressie van de individueelste emotie, zoals het ook niet gaat om de grootste gemene deler van waarmee 'men' kan instemmen (rede is niet 'Gerede'), maar wel om de waarheid van de wereld, wat werkelijk waar, goed en schoon is.* Althans dat moet de betrachting zijn.

### Vorming en nadenken over werkelijkheid

Hier liggen de bestaansredenen van onderwijs en vorming. De zorg voor de ontwikkeling van het kind is uiteraard waardevol en onmisbaar en de verantwoordelijkheid van de ouders kan hier niet over-



schat worden. Maar dat is nog geen vorming. De bekommernis van de samenleving dat kinderen leren functioneren en samenleven is ook cruciaal, maar ook dat is nog geen vorming. *Vorming betreft het verwerklijken van de menselijke mogelijkheden voor redelijkheid. En hier situeert zich de opdracht van het onderwijs.*

Ik meen dat het *Alain* was die ooit zei dat in de school de leerlingen dat moeten leren wat onderwezen moet worden door een leerkracht. (Alain prefereerde het veelzeggende woord *élève* – *leerling* – boven het nietszeggende modieuze *apprenant* – *lerende*) *Je moet leerlingen niet naar school halen om wat met elkaar te praten of ervaringen uit te wisselen.* Dit is wel belangrijk, maar daarvoor moeten we geen scholen opzetten. Daarvoor moeten we zorgen dat ze ontmoetingsmogelijkheden hebben. *In de school gaat het niet om het exploreren van de eigen wereld, maar wel om mensen te laten nadenken over de werkelijkheid. Het gaat niet om wat ik meen, niet om wat men zegt, niet om wat we denken, maar wel om wat werkelijk is.*

### **Aandacht richten naar werkelijkheid**

De school is de plaats waar mensen gevormd worden: *hier worden ze uit de eigen 'ik' en 'men' cultuur weggeleid naar de cultuur van 'wat is'.* Daar waar de mens als natuurlijk en sociaal wezen vooral geleid wordt door eigenbelang, zelfbehoud en behoeften om erbij te horen, wil de vrije redelijke mens recht doen aan wat werkelijk waar en goed is. *Vorming is de mens weghalen uit de vanzelfsprekende wereld van 'ik' en 'men', naar de wereld van 'wat is'.* Dat is de wereld die zich toont in de *'cultuur van de aandacht (attention) voor de werkelijkheid'*. Onderwijs heeft als eerste en laatste bestaansreden dit richten van de aandacht naar de werkelijkheid. Dit richten van de aandacht naar de werkelijkheid – het leren attent te zijn voor de waarheid – is vorming.

### **Hoe aandacht op werkelijkheid richten?**

Hoe wordt deze aandacht nu gericht? Door de cultuur: wetenschap, kunst, filosofie, levensbeschouwing. Dit mogen we niet verkeerd begrijpen. Het komt er niet op aan leerlingen vol te stoppen met allerlei wetenschappelijke kennis, culturele weetjes, filosofische problemen en levensbeschouwelijke standpunten. Ook niet om hen vrijblijvend kennis te laten maken met de werelden van cultuur. *We moeten de leerlingen dompelen in die verschillende culturen van aandacht: hen boeien, bezielen, van binnenuit*

*laten ervaren wat de werkelijkheid is en hoe aan de werkelijkheid recht gedaan kan worden.*

De vraag of het hierbij gaat om kennis, vaardigheid of houding is naast de kwestie. In onderwijs wordt de leerling gevormd door het daadwerkelijk *cultiveren van de aandacht voor de werkelijkheid zoals dit in die wetenschap, die kunst, die filosofie, die levensbeschouwing werkelijk gebeurt.* Elke wetenschap staat voor een eigen cultuur van aandachtig zijn bij de werkelijkheid. Er is een geheel van kennis, een geheel van methoden, een geheel van manieren van onderzoek, een geheel van taalschat; die allemaal met elkaar verweven zijn en elkaar veronderstellen. Wat de kern is van elke wetenschap wordt bepaald door de gemeenschap van wetenschappers en de vakleerkracht moet beschouwd worden – en moet vooral zichzelf zien – als vertegenwoordiger van die wetenschappelijke gemeenschap. Hij of zij is iemand die bezield is door die welbepaalde manier van aandacht voor die bepaalde werkelijkheid. Door die bezieling zal de leerling geboeid worden. In de leerkracht krijgen de leerlingen een voorbeeld van en toegang tot die bepaalde cultuur.

### **Leerkracht: bezield door zijn vak**

In zowel de vormingstheorie als de didactiek is de persoon van de leerkracht vaak onderschat. Ofwel vergat de eerste de persoonlijke bezieling en zette alles op de vormingsinhouden die op zich vormend zouden zijn, ofwel werd hij/zij door de didactiek gereduceerd tot een lesgever die vooral deskundig was in het overdragen van kennis en het organiseren van leerprocessen. Nu wordt hij vaak voorgesteld als de coach, de begeleider van leerprocessen. De leerkracht is in mijn visie op de eerste plaats iemand die zijn vak kent en die in de klas leeft en handelt vanuit zijn vak – en in die zin is voor mij de *'vakidoot'* – wat een variant is op de *idiot savant* – een positief gegeven in de klas (wellicht niet in de wereld). Vanuit zijn kennis is hij bezield door *'zijn'* vak. Vanuit die bezieling tracht hij de leerlingen te boeien, te laten genieten van wat het is om op die wijze met een bepaalde werkelijkheid om te gaan.

Dit kan niet los gezien worden van inhoudelijke kennis en onderzoeksmethoden. Inleiden kan maar door het eigen maken van inhouden, vaardigheden, houdingen. Hoe dit moet gebeuren is niet zozeer een kwestie van algemene leerpsychologie, maar van de specifieke logica van het vak. Wat *'is'* bepaalt *'hoe'* ingeleid wordt. Het nadenken van de vakdeskundigen over wat de wezenlijke kern is van

hun vak is tegelijk het nadenken over wat men moet kennen en hoe men dit zich eigen moet maken om zich thuis te voelen in het domein.

### **Inhoud sterk bepaald door logica van vakken, niet door verlangens van leerling en leerkracht**

Dit alles sluit niet uit dat men weet moet hebben van algemeen didactische principes, maar deze zijn secundair aan de inhoudelijke logica van het vak. Wat men wil overbrengen wordt dan ook op de eerste plaats intrinsiek bepaald: de vraag is niet 'wat is nuttig voor dit of dat?'. *De vraag moet steeds zijn: wat is nodig om inzicht te hebben in dat werkelijkheidsdomein? Elk vak heeft zo zijn eigen 'geletterdheid' die neergelegd moet worden in – zeg maar – de eigen 'canon' van het vak.* Het is niet aan de individuele leerkracht of leerling uit te maken wat belangrijk is. De leerkracht moet natuurlijk keuzes maken en zal met de groep van leerkrachten moeten overleggen over wat men nastreeft en aanbiedt in functie van de context waarin men werkzaam is. Net zoals op een bepaald moment ook een leerling voor zichzelf zal moeten uitmaken of hij zich verder wil bekwamen. *Het dus is dus zeker niet wenselijk dat derden – op grond van een of ander leertheorie of beroepsprofiel – gaan beslissen over wat al dan niet op welke wijze aangebracht gaat worden.*

*In die context is het ook absurd leerlingen te laten evalueren of wat aangeboden wordt in de les zinvol of nuttig is. Vorming bestaat juist uit het meenemen van de leerling naar een wereld die hij niet kent en waar hij niet zal geraken als niemand hem meeneemt naar die wereld.* Of de leerling zich gelukkig voelt of niet, kan niet criterium zijn om al dan niet die reis te ondernemen. Zoals bij Mozes het volk morde, zo zullen leerlingen altijd het verwijt hebben dat ze te veel moeten leren, dat het saai is, dat ze er niets mee kunnen aanvangen, dat ze beter dat alles niet geleerd hadden, en dat men hen met rust moet laten. Dergelijke frustratie is onvermijdelijk. Dit wil niet zeggen dat de les per se saai moet zijn, dat ze per se nutteloos moet lijken, dat de leerlingen gefrustreerd moeten worden. Neen, de taak van de leerkracht bestaat er wel degelijk in hen te boeien, mee te nemen in zijn verhaal en hen ervan te laten genieten (*enjoy, enjouer*, wat dus met geluk te maken heeft). Onderwijs moet aantrekkelijk zijn aldus de zeventiende eeuwse Fénelon – '*une éducation attrayante*' – in de letterlijke betekenis van het woord.

Aantrekkelijk onderwijs nastreven is niet hetzelfde als voortdurend wakker liggen of de leerlingen zich amuseren of minstens goed voelen en daartoe voortdurend alles terugkoppelen naar de leefwereld en de gevoelens van de leerling. Integendeel: *in plaats van voortdurend de ervaringen van de leerlingen centraal te stellen, daarvan te vertrekken, deze ter sprake te brengen, er opnieuw bij aan te sluiten, is vorming juist ook dat meenemen, weg-sleuren uit de eigen sleur.* Het succes van *The Lord of the Rings*, of *The Nardia-Chronicles* geeft aan dat verhalen kunnen aanspreken en jongeren in de diepte kunnen boeien, zonder dat ze aansluiten bij hun ervaring, zonder dat ze het nut ervan moeten inzien. School en vrije tijd waren voor de Grieken synoniem: dat moeten en kunnen ze vandaag ook zijn. Maar dan moet de leerkracht weten te boeien.

### **Ingeleid worden in 'beproefde' cultuur**

Hier zit natuurlijk een groot gevaar. Is dergelijke leerkracht geen rattenvanger van Hamelen; is hij niet in plaats van een reis Leider, een verleider. Dat gevaar is reëel in opvoeding. Daarom moeten garanties gezocht worden opdat de kinderen niet misleid worden. De authenticiteit van de leerkracht volstaat niet. De leerkracht staat niet alleen en mag ook niet alleen staan. Uiteindelijk gaat het ook niet om zijn enthousiasme: het gaat om de geest van de werkelijkheid; om datgene wat hem inspireert. Hier ligt de betekenis van de inhoud van onderwijs, wat we traditioneel cultuur (objectieve geest) noemen. *In wetenschappen, kunsten, wijsbegeerten, levensbeschouwingen liggen houdingen, vaardigheden en inzichten vevat die door generaties mensen als waardevol ervaren zijn en als zodanig bewaard worden.*

Het weggeleid worden zal gebeuren door een *ingeleid worden in die beproefde cultuur. Elke wetenschap, elke kunst, elke filosofie en elke levensbeschouwing staat elk op zich voor een bepaalde vorm van aandacht voor de werkelijkheid. Elk cultiveert een aspect van de redelijkheid.* Het doel is niet volgepropt te worden met alle inzichten, maar wel doorheen goed gekozen elementen een kijk te krijgen op de werkelijkheid, gevormd te worden in het richten van de aandacht zoals dat gebeurt in die welbepaalde wetenschap, die bepaalde kunst, die bepaalde levensbeschouwing. Zoals Comenius reeds duidelijk zegde: *onderwijs moet de leerling inleiden in het geheel 'overeenkomstig zijn grondwijzen'*. Het is niet de bedoeling leerlingen te vormen tot wiskundige, of tot natuurkundiger of historicus, noch hen vol te proppen met allerlei

inzichten en weetjes betreffende de wiskunde, natuurkunde of geschiedenis; maar wel hen in aanraking te brengen met waar het in wiskunde, natuurkunde en geschiedenis werkelijk om te doen is. Wat is de blik van de wiskunde? Hoe kijkt een natuurkundige naar de werkelijkheid? Wat is geschiedenis? (Terloops: Comenius wordt vaak ten onrechte voorgesteld als voorstander van een vorming door encyclopedische kennis.)

### Canon van werkelijkheidsdomeinen

Hier situeert zich de betekenis van het vastleggen van de kennisinhouden van onderwijs: een canon. *Een canon van een werkelijkheidsdomein is niets anders dan die elementen die als geen ander inzicht geven in dat werkelijkheidsdomein.* Het biedt niet zozeer 'vensters' waarlangs je kan binnenzien, maar wel 'lenzen' die je helpen om anders tegen de werkelijkheid aan te kijken' (cf. Tilburgse waardepedagoog Thom Geurts). *Vorming is 'met andere ogen' leren kijken naar de werkelijkheid.* De canon verschaft de inhouden, vaardigheden en houdingen eigen aan een bepaalde cultuur, wetenschap, wijsbegeerte, e.d. Deze canon wordt opgesteld door de gemeenschap van mensen die deskundig zijn in het betreffende domein. Zij laten zich daarbij niet leiden door algemene leertheoretische principes, maar wel door de intrinsieke structuur van het domein.

De leerkracht is de vertegenwoordiger van de gemeenschap van deskundigen. De canon levert de inhouden waaruit de leerkracht kan en moet putten. De wijze waarop hij de elementen uit de canon aanbrengt, is zijn deskundigheid als leerkracht. Maar ook bij de bepaling van de didactiek staat hij niet alleen: er zijn de verschillende gemeenschappen op verschillende échelons: de collega op school, de vakgroep, de vereniging van vakleerkrachten, e.d. Wagenschein – een Duitse natuurkundige en didacticus – stelt dat de 'Canon der Hauptphänomene' opgesteld kan worden op grond van historisch inzicht in de genese van de wetenschap. Elke wetenschap, kunst, beschouwing zijn historisch gegroeid en kennen hun 'stichtende momenten'. Deze momenten leveren de stof voor het onderricht.

### Aandacht op fenomeen richten

Naast de bevlogen leerkracht en de canon is er het klasgebeuren. Het grondmodel van onderwijs zal de ontmoeting zijn van de leerlingen met elementen uit de canon. *De rol van de leerkracht is de aandacht van de leerlingen te richten overeenkomstig de*

*wijze eigen aan zijn vak. Dit gebeurt door de leerlingen de kans te geven zelf de kernervaringen die als geen ander toegang geven tot het werkelijkheidsdomein op te doen.* Het kan niet de bedoeling zijn de leerlingen deze hoofdmomenten aan te bieden om ze van buiten te leren, ook niet om ze louter te laten nabootsen. *Het klasgebeuren moet er een zijn waar de leerlingen zelf de kans krijgen om 'aangeraakt' (Piet Raes) te worden door de werkelijkheid van het fenomeen.*

Het voorbeeld van de bevlogen leerkracht werkt aanstekelijk, maar *de leerkracht moet vooral de aandacht van de leerlingen op het fenomeen richten, zodanig dat ze zelf komen tot een kritisch inzicht en verantwoord handelen.* De reeds vermelde Wagenschein stelt de leerkracht voor als iemand die door allerlei vragen de leerlingen oproept hun aandacht te richten, met andere ogen te kijken. Dat doet hij niet door ze als Sokrates te veronzekeren, maar wel door zich eerder terughoudend op te stellen wat het geven van antwoorden betreft, en door de leerlingen te vragen nog eens goed te kijken, het vermeende inzicht te verwoorden, elkaar te bevragen. Ook hier biedt de canon heel interessante hefboomen: niet alleen geeft de canon aan wat aan bod moet komen, maar ook waarom en waartoe de ontmoeting met de canon moet leiden.

Ook op deze wijze kan de bevlogenheid van de leerkracht gericht worden: weg van hemzelf naar de grondwijzen van de wetenschap toe. *Gesprek in de klas kan dus, maar het is niet het wat over en weer praten over meningen, gevoelens, ervaringen e.d. Daarvoor is er de speelplaats. In de klas gaat het gesprek over 'iets', over de werkelijkheid, niet deze van de leerlingen, niet deze van de leerkracht, maar de 'objectieve' werkelijkheid.* Onderwijs is het op alle manieren richten van de aandacht naar die werkelijkheid. *Dat is vorming: bevrijding uit de eigen fantasie, de eigen illusies, door geplaatst te worden tegenover de werkelijkheid die men recht wil doen.*

## Vertrouwen in autoriteit docent bevrijdt student Kritiek op ideologie van zelfrealisatie en zelfsturing

### *Fragmenten uit toespraak van Frank Vande Veire*

“Volgens de onderwijshervormers mag *Bildung* niet meer, en zeker niet in het hoger onderwijs. *Bildung* is het kneden, bewerken, schaven, *vormen* van mensen, en dat lijkt autoritair, paternalistisch, ouderwets. De leraar moet niet zozeer een bepaald corpus van kennis overbrengen, maar leren hoe de student zelf zijn weg kan vinden in het eindeloze veld van de kennis; hij moet de student ‘leren leren’. De meester wordt een begeleider, een zoekmachine met menselijk gelaat. Dit klinkt heel sympathiek en anti-autoritair. Maar echt onderwijs kan uiteraard niet zonder de *autoriteit van een meester*, zonder iemand die tegen de studenten zegt: ‘*hier gaat het over*’, ‘*dit is belangrijk*’, ‘*dit is waard om op door te gaan*’, ‘*als je dit niet begrijpt, begrijp je niets*’, ‘*dit moet je overnemen van de traditie en dit is pulp*’. ... Het verlangen om de student in een bepaalde richting te vormen is verdacht geworden. De student wordt ontmoedigd om zich te verdiepen in een bepaald kennisonderdeel, hij moet vooral technieken aanleren om kennis te vergaren.

Hervormers beweren dat de student een kritisch en breeddenkend mens wordt wanneer hij in een oneindig veld van mogelijkheden wordt gegooid. Het tegendeel is waar: *iemand wordt alleen tot kritisch denken uitgedaagd in confrontatie met wat door een meester als noodzakelijk naar voren wordt gebracht*. De poging de meester te omzeilen, hem te reduceren tot een bescheiden gids in het oneindige, anonieme veld van de kennis, leidt tot *onbehagen bij de student*. De ‘nieuwlichters’ merken dat de student zijn ‘motivatie’ verliest en ze begrijpen niet waarom. Nadat men bij de student het geloof in het meesterschap van de meester heeft afgebroken, wordt van diezelfde meester verwacht dat hij allerlei technieken zou gebruiken om de student te enthousiasmeren. Dus gaat men allerlei pedagogische *formats* bedenken om de student te ‘motiveren’, zijn ‘engagement’ en ‘betrokkenheid’ bij de stof te verhogen. Het gevolg is dat de meester nog zieliger wordt.

Het nieuwe pedagogische discours verzwijgt ook dat opvoeding en onderwijs, *steeds een breuk inhoudt met de spontane motivaties en interesses van wie wordt opgevoed en onderwezen en met het enge nutsdenken*. De complexiteit van de bestaande cultuur, van alle kennis en kunde, breekt per definitie met de spontane wensen en interesses van de nieuwkomers, hoe gericht en bewust hun keuze voor een bepaalde studie ook mag zijn. *Bildung* neemt de student in bescherming tegen zichzelf, en wel omdat het jeugdige

‘Zelf’ iets problematisch is. Het jeugdige Zelf is in elk geval niet ‘zelfstandig’, het wordt vaak opgeslorpt door de verleidelijke waan van de dag, door de thema’s die het in de media doen. Het jeugdige Zelf neigt tot actualiteitsmanie en tot het enge nutsdenken dat overal oprukt. Onderwijs dat niet slechts slimme en handige individuen produceert, maar kritische en zelfdenkende burgers, is enkel mogelijk voor zover de student zich niet steeds afvraagt of het aangeboden voor zijn persoonlijke project nuttig is.

Serius onderwijs is ondenkbaar zonder een *vertrouwensvolle overgave aan de interne logica van de kennis of de vaardigheid die men aanleert*. Een student kan maar gevormd worden in zoverre hij de vraag naar wat hij persoonlijk aan het geleerde zou kunnen hebben, radicaal opschort. *Bildung kan dus niet zonder vertrouwen in de meester, zonder het ‘irrationele’ vertrouwen dat datgene wat de meester aanbrengt van belang zal zijn*. Het vertrouwen in de meester bevrijdt de student ook van de plicht zijn studie te zien als gericht op een doel dat hij moet realiseren, van de dwang van de voortdurende zelfevaluatie, de zelfcontrole, het dwangmatige afwegen van middelen en doelen, van deelcompetenties en hoofdcompetenties. Er is geen onderwijs mogelijk zonder een onverantwoordelijk en speels opgaan in de stof, zonder grondige desinteresse in waar het allemaal toe dient. Dit staat haaks op de naïef-humanistische idee van het leven als een project dat de mens/student zelf zou moeten kunnen sturen. De ‘vrijheid’ of ‘zelfstandigheid’ zou er in gelegen zijn dat hij op flexibele wijze allerlei situaties en informatie kan aanwenden om door hemzelf vooropgestelde doelen te verwezenlijken. Iedereen die denkt weet dat alles wat het leven enigszins de moeite waard maakt, breekt met de middel-doel-logica, met de logica van de zelfrealisatie.”

*(Fragmenten uit toespraak tijdens de ‘Dies natalis’ van de Hogeschool Gent op 18 juni 2006. Frank Vande Veire is docent filosofie Hogeschool Gent.)*

#### **Citaat van prof. Patrick Vandermeersch:**

“*Mensen zijn wel op zoek naar kennis, maar dan wel naar kennis die gedragen wordt door iemand. Wanneer er alleen nog ‘tutors’ zijn die van de zijlijn toekijken hoe studenten zelfstandig boeken zoeken of het internet raadplegen, dan wordt er slechts groei in conformiteit bevorderd.*”

# Zelfsturing en zelfrealisatie: eerder anti- dan post-modern

Raf Debaene, *filosoof en docent Artevelde-hogeschool*

## 1 Minder kennis én vaardigheden

Het is nodig het debat over kennis en vaardigheden in een breder perspectief te plaatsen dan op het eerste gezicht wordt gesuggereerd. De tegenstelling waarvan dat debat vaak uitgaat is onvruchtbaar: ze is immers onhoudbaar en onttrekt daardoor het zicht op een fundamentele problematiek. Vooreerst staat kennis niet tegenover vaardigheid, tenzij men van beide een karikatuur maakt. Je kunt wel een theoretisch onderscheid maken tussen de twee concepten, maar dat betekent nog niet dat ze in de praktijk ook als gescheiden realiteiten voorkomen. Zelfs de meest fanatieke aanhanger van de ideologie dat op internet zowat alles te vinden is, veronderstelt nog steeds de kennis van het alfabet en de facto nog veel meer dan dat. In de concrete werkelijkheid geldt dat vaardigheid zonder kennis blind is en kennis zonder vaardigheid een lege doos is.

Bovendien is het zonneklaar dat het onderwijs al altijd gericht was op het ontwikkelen van vaardigheden: welke taal leerkracht zou niet de bedoeling hebben gehad dat de leerlingen de taal beheersten? Welke leerkracht wiskunde streefde er niet naar dat leerlingen de basisbewerkingen onder de knie kregen of wiskundig leerden redeneren? Welke leerkracht geschiedenis heeft ooit gevonden dat geschiedenisonderwijs zich moest beperken tot het leren opdreunen van data en feiten?

Zelfs in het geval dat het onderwijs zeer expliciet en soms zelfs exclusief eiste dat bepaalde zaken werden gememoriseerd, was de bedoeling nog steeds het geheugen te trainen en in die zin een vaardigheid te verwerven.

De hedendaagse klachten over de gebrekkige resultaten van het onderwijs gaan overigens vaak over het feit dat dat onderwijs niet langer de noodzakelijke vaardigheden weet bij te brengen: jongeren beheersen vreemde talen onvoldoende, kunnen al te vaak niet op een fatsoenlijke manier spreken of schrijven, kunnen moeilijk een redenering formuleren of op papier zetten, zijn te weinig in staat om informatie te begrijpen en kritisch te verwerken of zelfs nog maar eenvoudigweg een boek te lezen, enz... Als ze in het hoger onderwijs terechtkomen, blijken ze zelfs

onvoldoende in staat te zijn te studeren, waardoor dat hoger onderwijs meer en meer de didactische aanpak – en soms zelfs de leerstof – van het secundair onderwijs moet overnemen.

## 2 Inhoudsloze vaardigheden

Volgens mij richt het protest zich dus niet zozeer tegen het feit dat de nadruk zou worden gelegd op vaardigheden, maar veeleer op wat men als vaardigheden benoemt en vooral op de methodes die men de leerkrachten opdringt in het licht van het bereiken van die vaardigheden. De veelgeroemde vaardigheden waarnaar we moeten streven zouden dan vooral zijn *het opzoeken en vinden van informatie, communicatieve vaardigheden, leren leren, probleemoplossend werken, ondernemingszin...*

De nadruk op dat soort vaardigheden schrijft de leerkracht dan ook een ander soort didactiek voor. Opdat de leerlingen die vaardigheden zouden bereiken, moet de leerkracht zo weinig mogelijk zelf het initiatief nemen en eveneens zo weinig mogelijk zelf informatie verstrekken of sturen. Hij moet zichzelf reduceren tot een coach, een begeleidende en stimulerende omstandigheid. Zijn vakkennis dient enkel nog om een krachtige leeromgeving te ontwikkelen, waarin de leerling dan wel zelf zijn eigen weg zal zoeken. Overigens is die vakkennis ook verdacht en dreigt bijna onvermijdelijk te leiden tot vakidiotie. Het ware leren – levenslang en levensbreed – kan immers onmogelijk tot stand komen via dergelijke enge eenzijdige abstracte benaderingen als een vak of wetenschappelijke discipline. Nog vooraleer er bij leerlingen ook maar sprake is van enige gedegen vakkennis of discipline, zal er al vakoverschrijdend en interdisciplinair gewerkt worden, uitgaand van levensechte problemen die de enge schoolse kaders ver overschrijden.

De vaardigheden die heden worden gepromoot, (leren leren, communicatieve vaardigheden, informatie opzoeken...) zijn zeer abstract en algemeen. Het is ook duidelijk dat ze door het onderwijs altijd al werden nagestreefd en in elk geval grotendeels gerealiseerd, ook al werden ze niet zo uitdrukkelijk geponeerd. Deze vaardigheden zijn immers zo inherent aan leren en studeren, dat het nauwelijks

voor te stellen valt dat iemand een of andere concrete inhoud of een concreet vak kan leren zonder tegelijkertijd die vaardigheden te verwerven en in te oefenen. Dat men vandaag de dag expliciet aandacht besteedt aan die zaken hoeft niet per se nefast te zijn en is zelfs niet altijd overbodig, het kan zelfs in een aantal gevallen een verbetering betekenen. *Het wordt echter problematisch als deze vaardigheden doel op zich worden en men de inhoud, die altijd noodzakelijk is om dergelijke vaardigheden te verwerven en waardoorheen dergelijke vaardigheden zich manifesteren, als bijkomstig beschouwt.* Een voorbeeld: op een vergadering het woord nemen wijst op communicatievaardigheid, maar als je daarbij inhoudelijk niets van belang te zeggen hebt, zou je toch beter zwijgen.

Bovendien schept dit discours de illusie dat deze vaardigheden, die in elk concreet leerproces slechts theoretisch te isoleren zijn, los van deze concrete omstandigheden en inhouden een belangrijke gemeenschappelijkheid zouden hebben, of anders gezegd dat ze als afzonderlijke vaardigheden zouden bestaan. Is het echter geen illusie dat wiskunde leren op dezelfde wijze zou gebeuren als een taal leren? Vergeet men niet al te gemakkelijk dat informatie opzoeken, verwerken en presenteren in belangrijke mate steunt op reeds verworven kennis, die vak- of domeinspecifiek is?

### 3 Inhouden morgen al verouderd?

Toch is de verwaarlozing van de inhoud ten voordele van de abstracte vaardigheden de actuele tendens of minstens datgene wat zogenaamde onderwijsvernieuwers zo graag promoten. De verantwoording daarvoor ligt voor de hand: ze wordt geformuleerd in het discours van de *'razendsnelle veranderingen'*. Deze plaat is stilaan grijsgedraaid, maar toch wordt men het niet moe te wijzen op de razendsnelle veranderingen die zich in de wereld voordoen. De wereld zou zo snel veranderen dat het geen zin meer heeft in het onderwijs nog inhouden mee te geven: die zouden altijd al verouderd zijn, altijd al achterop hinken. Daarom zou het nodig zijn de leerling juist die vaardigheden mee te geven waardoor hij meekan in die wereld van constante veranderingen. De genoemde abstracte vaardigheden moeten hem in staat stellen in die toekomstige nieuwe, totaal andere wereld toch die informatie te vinden, die dingen te leren, die contacten te leggen die hem toelaten het hoofd boven water te houden. Juist omdat de wereld 'razendsnel verandert' is het onmogelijk de inhouden voor de volgende generatie te voorzien.

*Dit discours is echter geen objectieve constatering van een feitelijkheid, maar veeleer een wereldbeschouwing waarin van de wereld en de samenleving een chaotisch en wisselvallig beeld wordt gegeven, dat de werkelijkheid als onbegrijpelijk voorstelt.* Elke poging om er op een weloverwogen manier in tussen te komen is dan ook tot mislukken gedoemd, we kunnen enkel de noodzaak vaststellen ons voortdurend aan te passen aan de hoogdringendheid van de eisen. De moderniteit geloofde nog dat wij eindelijk op basis van redelijk inzicht de wereld zouden vermenselijken en dat dat een collectieve verantwoordelijkheid was. Welnu, deze idee lijkt ver naar de achtergrond verdwenen. Hoogstens blijft nog de idee dat een beperkte elite van managers en deskundigen de noodwendige evoluties kunnen inschatten en berekenen hoe mensen – of beter nog: competenties – kunnen worden ingezet in functie van het pure overleven.

### 4 Onderwijs als overdracht miskend

Dat verklaart ook waarom de onderwijsvernieuwers steevast hameren op een nieuwe didactiek. Hun pleidooi voor de abstracte, inhoudsloze vaardigheden gaat gepaard met een pleidooi dat gericht is tegen *onderwijs als overdracht*. De leerkracht moet slechts als begeleider of als coach aanwezig zijn en hem wordt op het hart gedrukt dat de leerling leergierig is en zodoende zelf zijn leerproces in handen zal nemen. De leerkracht moet de onhebbelijke gewoonte afleren de leerling allerlei zaken van bovenaf bij te brengen. Integendeel, de leerling moet zoveel mogelijk zelf ontdekken. Ervaringsgericht en projectgestuurd onderwijs zullen niet langer de inventiviteit en creativiteit van de leerling frustreren maar integendeel zijn probleemoplossend vermogen uitermate aanscherpen. Omdat de leerling deze kennis zelf verworven heeft in de levensechte werkelijkheid, zal ze dan ook veel langer beklijven en veel diepgaander zijn.

Ik ga niet in op de effectiviteit en efficiëntie van dergelijke methodes, noch op de al te rooskleurige voorstellingen over de aangeboren hang naar kennis, exploratie enz. ... Ook de simpele overweging dat eeuwen cultuur, ervaring en onderzoek misschien niet onmiddellijk door elk individu op eigen kracht te herhalen zijn, laat ik verder achterwege. Ik neem aan dat dergelijke methodes ten gepaste tijde en goed gedoseerd inderdaad zinvol kunnen zijn maar ben er evenzeer van overtuigd dat de inbreng van en sturing door de leerkracht er zeer belangrijk blijven, hoewel ze er wellicht meer verborgen aanwezig zijn.

Belangrijker is de al dan niet bewuste, impliciete of expliciete ideologische achtergrond van deze pleidooien.

## 5 Zelfontplooiing en individualisme

Zowel de nadruk op de abstracte vaardigheden als het pleidooi voor afwezigheid van de leerkracht, gaan er overduidelijk van uit dat de leerling op eigen kracht zichzelf ontplooit. Dit is zonder meer een belachelijk naïef rousseauïsme dat niet eens van zichzelf bewust is. Het richt zich in die zin tegen de essentiële structuur van elk onderwijs en elke opvoeding: namelijk dat het cultuuroverdracht is.

Nu is het nauwelijks denkbaar dat de onderwijsvernieuwers Rousseau zouden gelezen hebben: hoe zouden zij een tekst van meer dan 200 jaar oud vandaag nog ter hand nemen? Wellicht zijn zij veeleer geïnspireerd door het anti-autoritaire elan van mei '68, maar nog veel aannemelijker lijkt het mij dat zij *gedreven worden door de angst voor verandering*, waar zij bij herhaling hun tegenstanders van beschuldigen. Ik denk dat dit onderscheid wel degelijk van belang is: het individualistisch geloof in de spontane ontplooiing van Rousseau en van mei '68 was dan wel naïef, maar het werd wel gedragen door een terechte kritiek op bestaande al te autoritaire structuren en bood een perspectief op een te realiseren toekomst. In beide gevallen ging het om een individualisme dat werd opgeëist en moest worden veroverd.

*Het hedendaagse individualisme van de onderwijsvernieuwers komt echter voort uit een verbijstering ten aanzien van opgeblazen veranderingen en angst voor de toekomst.* Daarvan getuigt het veel gebruikte argument dat de onderwijsvernieuwingen zich dwingend opdringen, dat we dringend op de kar van de vernieuwingen moeten springen of dat we anders de economische ratrace zullen verliezen. Het Vlaamse onderwijs doet het goed, zegt *De Standaard* op 22.01.2007 en het feliciteert de leerkrachten daarvoor uitgebreid. *In de daaropvolgende artikels wordt echter het traditionele liedje gezongen dat het Vlaamse onderwijs te traditioneel is en dus hopeloos achterop dreigt te geraken.* Op 2 februari verschijnt zelfs een artikel met als kop 'De verloren generatie'. Die generatie is de actuele generatie leerkrachten, die volkomen verloren zijn voor het ict-onderwijs. Ook hier weer heerst de angst dat we de informatiesnelweg niet eens zullen kunnen oprijden.

## 6 Relativisme en zelfverantwoordelijke leerling

Het hedendaagse discours over de razendsnelle veranderingen juicht schijnbaar die veranderingen toe, maar in wezen verschilt het zeer weinig van de gekende klaagzang dat *"alles ten onder gaat"*. Niet alleen is God in de moderne tijd een langzame dood gestorven, maar ook de grote politieke ideologieën, die de plaats van de religie konden innemen, zijn in de verschrikkelijke twintigste eeuw vals en gevaarlijk vernietigend gebleken. Onze huidige cultuur is mede daardoor volop tot het besef gekomen dat zij inderdaad zelf cultuur is en geen natuur, dat er diverse culturen zijn en dat het moeilijk zoniet onmogelijk is een niet door cultuur en tijd bepaalde omschrijving van de werkelijkheid te geven.

*Zo wordt de indruk gewekt dat alles relatief is omdat er geen 'echte' werkelijkheid is, geen van de mens onafhankelijke betekenis van de werkelijkheid.* Wie verantwoordelijk is voor onderwijs en opvoeding staat bijgevolg voor de zware opgave in dergelijk cultureel klimaat toch een manier van leven en samenleven voor te stellen aan jonge mensen, hun een wereld te presenteren waarin ze toch hun weg kunnen vinden. *Omdat de huidige onderwijsvernieuwer daarbij niet meer kritiekloos vol vertrouwen kan steunen op de erfenis uit zijn verleden en de cultuur die hem gedragen heeft, abdiceert hij en legt hij bijgevolg de verantwoordelijkheid bij hen waarvoor hij eigenlijk verantwoordelijkheid zou moeten opnemen.* Voortaan wordt de leerling zelf verantwoordelijk voor zijn leerproces en moet het onderwijs zich beperken tot het doorgeven van de hierboven genoemde inhoudsloze vaardigheden, zodat hij zich staande kan houden in de voortdurend veranderende werkelijkheid. Van geen enkele kennis of concrete vaardigheid kan immers met zekerheid worden gesteld dat ze in de toekomst nog zal gelden; daarom moeten we de leerling enkel in staat stellen die kennis en vaardigheden te verwerven op het moment in de toekomst dat hij ze nodig zal hebben. Impliciet krijgt hij zo de boodschap mee dat niets de moeite is, dat hij voortdurend bereid moet zijn zich aan te passen. Dat daarvoor de lovende term 'flexibiliteit' wordt gebruikt, verandert niets aan die werkelijkheid.

Het individualisme dat hier op de achtergrond aanwezig is, is niet langer dat van het verantwoordelijke, met kennis van zaken oordelende en voor zijn autonomie opkomende individu, maar *het individualisme van het individu dat op zichzelf is teruggeworpen*, dat de buitenwereld ziet als datgene waaraan hij

zich moet aanpassen en dat alleen maar een schijn van realiteit kan ontdekken in zijn hoogst subjectieve gevoelens en gewaarwordingen, op het moment dat hij zich uit die wereld kan terugtrekken.

## 7 Modieuze visie = anti-modern

*Het besef dat elke cultuuroverdracht niet langer ten volle kan worden ondersteund door eeuwige waarheden en waarden leidt ertoe dat men die cultuuroverdracht niet meer aandurft. Daarom moet de leerkracht verdwijnen en komt in zijn plaats de coach die het discours van de vaardigheden hanteert.*

Deze nieuwe visie wordt vaak voorgesteld als een postmoderne visie die past binnen een postmoderne wereld. Deze visie is o.i. echter niet postmodern, maar anti-modern. Ik wil helemaal niet ontkennen dat onze cultuur is geëvolueerd en dat de wereld geleidelijk verandert. *'Postmodern'* leren zou dan kunnen betekenen dat hier een ernstig doordacht antwoord wordt gegeven op een actuele problematiek. *De abdicatie van het onderwijs is echter anti-modern: omdat men niet meer beschikt over absolute waarheden en zekerheden, durft men niet eens meer eindige, historisch bepaalde waarheden en waarden te bevestigen.* In plaats van de idealen van verlichting en moderniteit naar een hedendaagse context te vertalen en te interpreteren, geeft men ze zonder meer op.

### **Geert Van Coillie: waardering onder-wijzen & ervaringswijsheid**

“Onder leiding en begeleiding van volwassenen die iets te zeggen hebben, kunnen jonge mensen zelf ooit meesterschap verwerven. Dit ‘iets te zeggen hebben’ steunt op intellectuele of vaktechnische deskundigheid, emotionele intelligentie en morele weerbaarheid. Onderwijzen zonder wijzen en zelfstandig leren denken zonder meesters, is een illusie. De klemtoon op de onafhankelijkheid en de zelfsturing van het lerende individu in het politiek correcte onderwijsdiscours staat haaks op de relationele en mimetische mensvisie in de hedendaagse antropologie. In recente wetenschappelijke publicaties wordt betoogd dat het imitatievermogen fundamenteel verbonden is met typisch menselijke vormen van intelligentie. Onderwijs geven houdt in dat er een band gesmeed wordt tussen de levenden en de doden. Het gaat erom het erfgoed door te geven. ...

In een asymmetrische relatie van verschil, afstand en respect, van verantwoordelijk gezag en wederzijds vertrouwen zijn leerlingen geen rivalen en critici, maar medespelers en kritische gesprekspartners. Het beeld dringt zich op van de leraar-dirigent – niet als dwingeland, maar als muzikant met de leerlingen-muzikanten verenigd rond eenzelfde partituur (leerinhoud) als symbool van waar het samenspelen van alle partijen en stemmen om gaat. *Centraal staat immers de ‘liefde tot de waarheid’* die alle betrokkenen aanspreekt. De vraag is dus niet of het belang van de leraar of van de leerling primeert. Het goede ‘doceren’ is een gezamenlijke en avontuurlijke zoektocht naar de waarheid. In die zoektocht vervult de school ook meer dan ooit een sociale en kritisch-ethische bemiddelingsfunctie tussen de private sfeer en de publieke ruimte. Leerkrachten en opvoeders moeten ook vrijwel permanent tegen de stroom in roeien van diverse maatschappelijke tendensen en snel wisselende mediatrends die een doorleefde en herkenbare *sensus communis* ondermijnen.”

*De praktische wijsheid* (ervaringswijsheid of praktijkkennis) van de leerkracht is bij dit alles heel belangrijk en wordt vaak miskend. Ervaringswijsheid is een intellectuele basisdeugd – die schrandereheid en bedrevenheid veronderstelt – en een rist lagere verstandskwaliteiten insluit: goed beraad; trefzekerheid, het doel weten te raken dankzij vindingrijkheid en doorzicht; gevatheid of scherpzinnigheid: onderlinge verbanden kunnen zien, kritisch inzicht; concrete, eenmalige en onverwachte situaties kunnen inschatten; juist oordeel over het billijke of begrip voor anderen. De verstandige die zich beroept op ervaringskennis, heeft oog voor de menselijke dingen. De verstandige weet in het concrete door te dringen tot wat wezenlijk is en een zekere algemeenschap heeft.

De ervaringswijsheid en praktijkkennis van de leerkracht worden al te weinig gewaardeerd. De leerkracht dient het vertrouwen te krijgen om in vrijheid en verantwoordelijkheid te kunnen denken, spreken en handelen. Leerkrachten zijn geen uitvoerende overheidsfunctionarissen, maar semi-professionelen die naar eigen verstandig inzicht, in eer en geweten, met competentie en gezag, in vrijheid-en-verantwoordelijkheid, met vallen en opstaan mee de onderwijs traditie vormgeven en verderzetten. Ze doen dit op verschillende wijze en desnoods tegendraads.”

(Geert Van Coillie is filosoof en is verbonden aan de KU Leuven.)



# De bedenkelijke rol van inspectie, media & KLASSE

Etienne Van Eygen, *journalist en ex-leraar*

## 1 Inleiding

'De rol van inspectie en media': onder die titel werd mijn uiteenzetting aangekondigd. Ik heb in mijn loopbaan inderdaad met beide van nabij te maken gehad. Als leraar aan een Brussels college heb ik een aantal contacten gehad met de inspectie en met inspecteurs, minzame en minder minzame. En als journalist bij *De Standaard* en *Tertio* heb ik achter de schermen van de nieuwsgaring en berichtgeving kunnen kijken. Er is voor mij dus een autobiografische aanleiding om beide samen in de kijker te plaatsen.

Inspectie en media zijn recentelijk ook gezamenlijk in beeld gekomen. *De Standaard* heeft zichzelf en de inspectie op de voorgrond gedrongen door de publicatie, tien dagen lang, van de onderwijsrapporten van de Vlaamse secundaire scholen. Een en ander heeft minister Vandenbroucke genoopt zijn visie te geven over de vraag in hoeverre documenten van de doorlichting openbaar mogen worden gemaakt. En zoals u zich zal herinneren, lag een inspectiebezoek aan de basis van de mail van Marc Hullebus, die door de media ruim weerklank heeft gekregen en die leidde tot de oprichting van o-zon en tot dit symposium. Diepgaand en gefundeerd kan je de berichtgeving en het debat over de verhouding kennis-vaardigheid in de media daarom natuurlijk niet noemen.

Maar is het, afgezien van die autobiografische aanleiding en de actualiteit, eigenlijk zinvol inspectie en media gezamenlijk te behandelen? Ik zou zeggen ja, op voorwaarde dat we dat doen in een ruimere context. De inspectie en een belangrijk deel van de media duwen het Vlaamse onderwijs in de richting van wat "vernieuwing" genoemd wordt, of zij laten zich kritiekloos meedrijven op de dominante stroming. Maar inspectie en media zijn natuurlijk niet de hoofdacteurs in het drama of (de tragikomedie) van de onderwijsvernieuwing. En uiteraard hebben zij het toneelstuk niet geschreven.

Moeten wij de hele onderwijshervorming in Vlaanderen zien als één groot complot, een samenzwering? Is er een soort mafia aan het werk? Niet ik ben op het idee gekomen die vraag te stellen. Ze werd op de

persconferentie van O-zon gesteld door een radio-journaliste van de VRT. Als die vraag tot mij was gericht, zou mijn antwoord geluid hebben: niet in de letterlijke zin, neen. Er bestaan natuurlijk complotten en geheime organisaties, maar meestal is de menselijke geschiedenis toch wat ingewikkeld om ze volledig te verklaren met complottheorieën. Je mag overigens de tegenpartij ook niet overschatten: dat is even onverstandig als ze onderschatten. En je zou het niveau van de inspectie en de onderwijsjournalistiek in Vlaanderen zwaar overschatten als je er een complottheorie op zou toepassen.

## 2 Vernieuwingsoffensief & rol inspectie en media

Je kan natuurlijk niet ontkennen dat er inzake onderwijs sinds een vijftiental jaar een samenspel bestaat tussen de politiek, de dominante vorm van pedagogie en onderwijskunde en de media. Je zou bij dat samenspel ook de uitgeverijen van schoolboeken kunnen betrekken. Die zijn ook op de trein van de vernieuwing gesprongen en willen uiteraard hun vernieuwde handboekenreeksen kunnen blijven slijten. Maar zij zijn geen drijvende kracht, zij volgen. We kunnen misschien spreken over een '*politiek-pedagogisch-onderwijskundig complex*', naar analogie met het 'militair-industrieel complex', een term uit de jaren zeventig, die sloeg op de samenwerking van militairen en industrie die de bewapeningswedloop vooruitdreef. Ons politiek-pedagogisch-onderwijskundig complex bracht een *vernieuwingsoffensief* op gang en houdt het draaiende en het werd en wordt daarbij door de meeste media gesteund.

Het axioma waarmee de zogenaamde onderwijsvernieuwing wordt gepromoot is de wetenschappelijkheid en de onvermijdelijkheid ervan. De nieuwe onderwijskunde is gebaseerd op onderzoek, m.a.w. op wetenschap, heet het. Ik heb al heel wat stellingen i.v.m. onderwijs weten verdedigen met die bewering, alleen waren het soms heel tegenstrijdige stellingen. En ook wordt telkens weer gesuggereerd dat er slechts één richting bestaat in de onderwijskunde en de pedagogie, met name die van het huidige onderwijs-establishment.

En dan de onvermijdelijkheid. “Wij kunnen niet anders,” zeggen veel directeurs, “wij moeten van de inspectie”. En veel leraren leggen zich daar bij neer, anderen passen zich in schijn aan. Wij kunnen niet anders dan vernieuwen, zegt de inspectie en zeggen de onderwijsdeskundigen wiens woord zij spreken, want het is een wereldwijd proces en Vlaanderen kan daar niet bij achterblijven. En commentatoren in de media herhalen hetzelfde liedje.

Professor Laevers gaf van dit soort propaganda-technieken kortgeleden een meesterlijk staaltje weg. Hij verkondigde dat het zogenaamde ‘geïntegreerde onderwijs’ een wereldwijde beweging is die niet te stuiten is en waarmee wij moeten meegaan als wij niet van de kaart geveegd willen worden. Het doet mij denken aan dogmatische marxisten die stelden dat alleen hun politiek in de lijn van de geschiedenis lag, en dat alle andere opvattingen zouden terechtkomen op de vuilnisbelt van die geschiedenis. Het is echter bekend dat er op dit moment wereldwijd een debat gaande is tussen de aanhangers van een constructivistische aanpak die de leerling centraal stelt in het leerproces en een instructivistische aanpak waarin het doorgeven van een vak door een leraar centraal staat. De laatste heeft eeuwenlang bewezen te werken, de eerste moet zich nog bewijzen. Het ziet er in elk geval niet naar uit dat de overgrote meerderheid van de leerlingen en, zeker de sociaal zwakkeren, bij die nieuwe aanpak gebaat is. Vermoedelijk is dus de instructivistische aanpak uiteindelijk wel de meest leerlinggerichte.

Let wel, het gaat er mij niet om elke vernieuwing zomaar als onzin af te doen. Verre van daar. Nadenken over vernieuwing is zinvol wanneer zich nieuwe situaties voordoen. De nieuwe samenstelling van de schoolbevolking, met de grote instroom van migranten, vooral in de steden, vraagt inderdaad om een bezinning over de onderwijsmethodes. Maar blijkbaar schieten juist de aangeprezen leerlinggerichte methodes hier tekort. En natuurlijk moeten nieuwe technologieën op hun mogelijkheden getest worden. Maar de vraag is of mensen en hun leren door de nieuwe technologieën zo fundamenteel veranderen dat het hele onderwijssysteem omgegooid moet worden. Het lijkt er steeds meer op dat het nieuwe leren vooral een kwestie van geloof is, en u weet dat het geloof zonder de werken, afsterft.

### 3 Inspectie dringt visie op

Geïnspecteerd worden is voor leerkrachten en scholen niet altijd aangenaam, maar het is natuurlijk wel nodig dat het onderwijsniveau van een school en van de leerkrachten bewaakt wordt. De overheid heeft dus het volle recht om te inspecteren. Goede inspecteurs kunnen leraren overigens ook aan het denken zetten over hun lesgeven. Ik heb in de loop van mijn carrière wel eens met inspecteurs gebotst, maar ik heb van sommigen ook wel eens wat geleerd. Maar de eigenlijke taak van inspecteurs is toch te controleren dat de leerlingen kennen en kunnen wat eindtermen en leerplannen eisen.

En dat is ook zo volgens het Decreet over de inspectie van juli 1991 dat vandaag nog steeds geldt. Dat bepaalt in artikel 5. §1 de bevoegdheid van de inspectie als volgt: “het nagaan of de onderwijsinstelling de goedgekeurde leerplannen, met uitzondering van de pedagogische methodes, realiseert en in het bijzonder de vakgebonden eindtermen en ontwikkelingsdoelen bij de betrokken leerlingen zoveel als mogelijk bereikt, respectievelijk nastreeft. U heeft het goed gehoord: “met uitzondering van de pedagogische methodes.” In het besluit van artikel 5 §1 wordt nog eens ondubbelzinnig herhaald: “De onderwijsinspectie is niet bevoegd voor de gebruikte pedagogische methode.”

Het is duidelijk dat heel wat inspectieteams in hun concrete optreden hun boekje te buiten zijn gegaan. Dat blijkt uit de verhalen van leerkrachten, vooral taalleraren die om hun methode negatief beoordeeld werden. “Te cognitieve aanpak” is dan het standaardverwijt. De ervaring van door de wol geverfde maar nog steeds gedreven leerkrachten – wij hebben het dus niet over 9 tot 4 leraars, die overigens niet zo verschrikkelijk talrijk zijn – wordt door nog al wat inspecteurs als weinig relevant beschouwd, of soms zelfs als een hinderpaal voor vernieuwing.

Maar het blijkt ook uit de doorlichtingsverslagen. Ik heb er een verslag onder ogen gehad van een Aso-school gedateerd november-december 2005. In het hoofdstuk ‘vakverslagen’ wordt voor elk vak in de paragraaf ‘leerlingenbegeleiding’ de gebruikte methode onder de loep genomen. De criteria zijn daarbij: *is de aanpak leraargestuurd of leerlinggericht? Wordt er gedifferentieerd?* Je hoeft helemaal niet tussen de lijnen te lezen om te ontdekken dat de scholen de richting van het begeleid zelfstandig werken uitgestuurd worden. En als je de paragrafen ‘leerlingen-evaluatie’ doorneemt, lees je steeds maar weer dat

*Ieraren veel meer het proces moeten evalueren dan het product.* En dan heb ik het nog niet over de grote aandacht voor *het welbevinden van de leerling*. Dat alles betreft toch wel de pedagogische methode, tenzij ik natuurlijk in mijn grote domheid het begrip niet juist interpreteer.

Hoe groot de invloed van de inspectie op directies is, heb ik in de laatste weken in mijn omgeving kunnen ervaren. Van een onderwijzeres hoorde ik dat ze een felle ruzie had gehad met haar directrice omdat ze aandacht aan spelling besteedde. Spellingfouten vond de directrice helemaal niet zo erg: op elke computer staan immers spellingcontrolefuncties. En er zijn zoveel interessanter dingen waar leerlingen zich kunnen mee bezighouden. En wat moet je denken van een directeur secundair onderwijs die, hopen op een pluim van de inspectie, een "visietekst over evaluatie" schrijft die als volgt begint: *"In onze school wordt leerlingenevaluatie niet louter gekoppeld aan een externe bovengrens, die door alle leerlingen moet gehaald worden en die voor iedereen hetzelfde is. Aan de andere zijde van het spectrum bevindt zich de unieke persoon van de leerling met de hem eigen talenten en de hem toegeëigende cultuur. De eigenheid van de leerling vormt de ondergrens voor een persoonlijk leer- en evaluatieproces."* Ik zou willen zeggen: "Herlees deze zinnen en savouereer deze briljante parodie, een 'Ubu roi' waardig", als het niet zo ernstig bedoeld was. Maar laat ik niet mijn pijlen richten op deze brave grootsprakerige directeur. Het is een inspectie die de verspreiding van zulke onzin in de hand werkt, die tot de orde geroepen moet worden.

Directies die kritiekloos de inspectierichtlijnen volgen, moeten wel beseffen dat zij vaak hun beste vakleerkrachten demotiveren. Er zijn er gelukkig andere, verstandige directies die wat zinnig is in hun school willen toepassen, maar voldoende realiteitszin hebben om bepaalde eisen van de inspectie te negeren.

De inspectie is anderzijds schromelijk te kort geschoten in de onderwijsprobleemgebieden, met name in de grote steden Brussel, Antwerpen en Gent, waar de schoolbevolking in de loop van de laatste vijftien jaar totaal is veranderd. Eigenlijk zijn de leerkrachten in die scholen schromelijk aan hun lot overgelaten. Ook de begeleiding van de netten is hier overigens fel tekort geschoten. Maar dat is weer een ander verhaal. Het is wel een verhaal over de uitholling van de grondwettelijke vrijheid van onderwijs. En daarvoor zijn de netten zelf mee verantwoordelijk, omdat zij van hun vrijheid niet echt gebruik maken.

Het moet in het voordeel van de huidige minister van onderwijs Frank Vandenbroucke worden gezegd dat hij de inspectie gewezen heeft op haar primaire taak: *het resultaat van het onderwijs bekijken*, eerder dan het tot nog toe zo gekoesterde onderwijsproces. Het is pas onder deze minister dat de inspectie naar buiten komt met negatieve verslagen over het taalonderwijs in Brussel en Antwerpen. Voordien was er blijkbaar niet echt een probleem, of mocht dat niet gezegd worden.

#### 4 Media in gebreke

Uit het kennis-vaardigheden debat is duidelijk gebleken dat de Vlaamse media hun informatieve en kritische functie niet naar behoren vervullen. Een echte diepgravende onderwijsjournalistiek vanuit gedegen achtergrondkennis zoals die bestaat in Nederland en Groot-Brittannië kennen we hier niet. (Ik beperk mij tot de landen die ik het meest volg.) Dat is ook hier ooit anders geweest. Bij de invoering van het VSO in de jaren zeventig was er hier wel een serieus debat: je had de voorstanders Guido Van Hoof in *De Standaard* een later Eddy Bonte in *De Morgen*, de tegenstanders Jacques De Visscher in *De Nieuwe* en professor Gerlo in *Het Laatste Nieuws*.

Voor alle duidelijkheid: u hoort mij niet zeggen dat het onderwijs onvoldoende aandacht krijgt in de media. Het gaat er mij om dat die aandacht vaak heel anekdotisch is gericht of in het teken van "jong en nieuw en dus interessant". Ik beklaag het mij soms dat ik mij ooit liet ontvallen dat leraars vergeten worden in de media. Vandaag denk ik wel eens: "Laat de mensen werken. Goed onderwijs heeft geen behoefte aan spotlights".

Maar goed, in de eerste helft van de jaren negentig begon *De Standaard* met een onderwijspagina. Dat heeft betekend dat ook andere kranten meer aandacht zijn gaan besteden aan het Onderwijs. *De Standaard* kent sindsdien een onderwijsspecialist, in die zin dat hij (of een tijdje een zij) zich full time bezighoudt met onderwijs. Eerst was dat de ervaren allround journalist Hein de Belder. Nu is dat Pieter Lesaffer. *De Morgen* heeft sinds een paar jaar ook een onderwijsjournaliste: Kim Herbots. Het gaat in de twee gevallen om jonge mensen die een paar jaar geleden het onderwijs als taak hebben gekregen. In de andere kranten schrijven journalisten over onderwijs als dat toevallig zo uit komt. Je kunt eigenlijk gerust stellen dat de Vlaamse journalistiek drijft op de vandaag gangbare ideeën. Kritische

stemmen van leraars komen dan ook zelden aan bod, ook niet in *Knack* waar Misjoe Verleyen al een aantal jaren het Vlaamse onderwijs volgt. Alleen legt zij wat meer haar oren te luisteren bij de Guimardstraat. Andere geluiden hoor je eigenlijk alleen in het weekblad *Tertio* en natuurlijk in de 'Onderwijskrant'. Maar 'Onderwijskrant' wordt in de media al jaren genegeerd.

De Vlaamse pers kent op dit moment één echte propagandist van de onderwijsvernieuwing: Guy Tegenbosch in *De Standaard*. Hij werd zeven jaar geleden in *Klasse* geïnterviewd als "jarenlange onderwijswatcher". De man schrijft inderdaad al jaren over onderwijs, maar hij is vooral een onderwijsbeleidswatcher die vanuit zijn vernieuwingsideologie steeds op dezelfde nagels hamert.

## 5 Funeste rol van Klasse

Dat blad *Klasse* verdient toch wel even onze aandacht. Het gaat, zoals u weet eigenlijk om vier bladen: *Klasse voor leraars*, *Klasse voor ouders* en *Max en Jeti*, twee bladen voor leerlingen. Alles samen werken daar een dertigtal mensen aan. De productie- en personeelskosten van dit klavertje vier bedragen op zijn minst 3 miljoen euro. Je kan je afvragen of dat eigenlijk wel kan: een set van vier periodieken, respectievelijk gericht op leraars, ouders en leerlingen, die maand na maand de officiële opvoedings- en onderwijsideologie aan de man en vrouw brengt.

Maar ik wil het vooral hebben over *Klasse voor leraars*. Dat blad heeft de bedoeling leraars te 'professionaliseren', zoals dat dan met een waardenrijke term heet. Maar *Klasse* bepaalt daarnaast wel maand na maand de onderwijsagenda met een of andere enquête. En zo levert het gesneden koek voor journalisten die op zoek zijn naar kopij. En de VRT brengt dan mooi plaatjes bij de praatjes van Klasse.

## 6 Nieuw inspectiedecreet

Tot slot een paar bedenkingen bij het geplande nieuwe decreet over de inspectie. In zijn persconferentie naar aanleiding van de publicatie van de inspectieverslagen kondigde minister Frank Vandenbroucke dat nieuwe decreet aan en hij lichtte daarin ook al een tipje van de sluier op. Ook in het Vlaamse parlement had hij het erover. Navraag leerde dat op dit moment nog geen tekst voorhanden is. Het ligt in de bedoeling het ontwerp van decreet in de loop

van volgend schooljaar te behandelen. Het nieuwe decreet zou van toepassing zijn vanaf het schooljaar 2008-2009. Ik denk dat O-zon deze kans niet mag laten liggen om zijn stem te laten horen in het debat over de inspectie.

### Kritiek op KLASSE in O-ZON-mails:

*"Dat KLASSE weinig of geen aandacht schenkt aan het O-ZON-gedachtegoed hoeft u niet te verwonderen, het is immers de spreekbuis van de minister en is bedoeld om de 'ontscholing' bij de leerkrachten te propageren."*

*"KLASSE munt uit in gebrek aan realiteitszin. De leerling staat er op een podium en meestal blijft de leraar in de kou. In MAKS krijgen BV's dan een uitgebreid forum om uit te leggen hoe saai en oninteressant ze schoollopen vonden. ... Leerkrachten hebben jammer genoeg nagelaten hiertegen snel te reageren, een aantal om 'in' te zijn, de meesten omdat zij het blad als een 'Spielerei' beschouwden en te laat bewust werden van de invloed van het blad op het leergedrag van leerlingen."*

*"KLASSE is de spreekbuis van de minister, betaald met ons belastingsgeld, 2 miljoen blaadjes per jaar. De inhoud vind ik flauw, te betuttelend en zeker niet representatief."*

*"Ik noem KLASSE altijd 'his Master's Voice'. ... Van de kant van KLASSE moet O-ZON geen aandacht verwachten; ze zullen bij KLASSE al lang weten dat ze van best van de O-ZON-standpunten afblijven"*

*"KLASSE is gewoon een hip blaadje voor hippe mensen, vol modieuze, onberedeneerde kletspraat, een keitof propaganda-apparaat, meganijg, zo iets."*

*"KLASSE is niet van en voor leerkrachten, laat dat duidelijk zijn. Het heeft vooral heel weinig niveau. De vele (jonge) mensen die in Klasse een spreekbuis krijgen, hebben bitter weinig te vertellen. Dat is wat me stoort. Ik wil namelijk niet geïnfantiliseerd worden."*

## Bedrijfsleven wil *breed gevormde* leerlingen

Jan Jambon, *algemeen directeur BCC Corporate*

Herinnert u zich nog het ambitieuze project dat van Vlaanderen tegen 2010 een topregio moet maken, met name het Pact van Vilvoorde, afgesloten in 2001? Uit tussentijdse evaluaties blijkt dat we niet op de juiste sporen zitten om de gestelde ambities waar te maken. We blijven op een aantal cruciale terreinen ter plaatse trappelen:

- Te laag aantal startende ondernemingen
- Het aantal werkzoekenden blijft min of meer stabiel, daalt in ieder geval niet
- De activiteitsgraad blijft slabakken, een te laag percentage van de actieve bevolking is daadwerkelijk aan de slag.

We moeten er dan ook alles aan doen om dit negatieve verhaal om te keren. Wanneer Vlaanderen durft vooruitkijken, dan bestaat de uitdaging anno 2007 erin om de overstap te maken naar een hoogstaande kenniseconomie, ook in andere disciplines dan enkel de positieve wetenschappen. Dit betekent niet alleen het uitbouwen van kenniscentra, maar ook de economische realisering van kennis. Dergelijke kenniseconomie situeert zich in alle bedrijfssectoren, zeker en vast ook in de industrie. Kennis moet een basisingrediënt worden voor al onze economische activiteiten, of dat nu industrie, diensten, of – bij voorkeur – een combinatie daarvan is. Een land dat de know-how van het maken verliest om zich te concentreren op de know-how van het ontwikkelen, verkopen en financieren, ondergraaft die drie laatste vaardigheden. Zo'n land zal naar een lager bestedingsniveau moeten zakken. De intelligente combinatie van industrie en diensten moet de motor van de Vlaamse kenniseconomie vormen.

Nu, en zo kom ik langzaam tot het onderwerp van dit symposium, de sprong naar een kenniseconomie is een lange sprong, een proces dat niet op één, twee, drie is afgerond. Dat betekent dat we – voor die sprong landt – niet passief mogen afwachten tot het manna van de nieuwe economie nederdaalt. Ook voor de kenniseconomie blijven alleszins de kostencompetitiviteit van onze ondernemingen en het aanmoedigen om te werken essentiële doelstellingen.

Voor bedrijven is het levensnoodzakelijk om te kunnen vooruitlopen en te kunnen blijven vooruitlopen op

het vlak van technologie en kennis: het is de enige manier om buitenlandse investeerders in Vlaanderen te houden en om Vlaamse ondernemingen te laten doorgroeien naar belangrijke spelers op de wereldmarkt. Het is ook de enige manier waarop onze bedrijven de broodnodige werkgelegenheid kunnen waarborgen. Vergeet het niet, de ondernemingen, in welke vorm ook, zijn de enige, rechtstreekse bron waarop welvaart en het welzijn van onze maatschappij zijn gestoeld.

Een centrale rol in de uitbouw van een competitieve kenniseconomie is weggelegd voor universiteiten en kenniscentra. Dit thema verder uitspinnen zou ons te ver afleiden van het thema van dit symposium: het onderwijs. Het ligt voor de hand dat het onderwijs een uiterst belangrijke rol speelt in de overgang naar een competitieve kenniseconomie. We staan volgens recente onderzoeken nog steeds aan de wereldtop inzake onderwijs, dat is genoegzaam bekend. Vanuit die vaststelling vind ik het enigszins bevreemdend dat dit onderwijs, dat zoals gezegd tot de wereldtop behoort, de laatste jaren onderhevig is aan permanente veranderingsgolven. Nu weet ik wel dat de best presterende bedrijven ook continu veranderingsprocessen hebben lopen maar of iedere nieuwe minister van onderwijs zijn of haar revolutie door de scholen moet jagen roept bij mij toch ernstige bedenkingen op.

Vanuit het bedrijfsleven hoort men wel eens de kreet dat het onderwijs beter moet afgestemd worden op de behoeften van datzelfde bedrijfsleven. Vaak wordt dit dan verstaan alsof het onderwijs instapklare arbeiders of bedienden moet afleveren, die over alle vaardigheden beschikken om meteen in hun nieuwe job te stappen. Deze interpretatie betekent echter een enorme verschraling én voor de studenten, én voor onze maatschappij én zeker en vast ook voor de ondernemingen. Ik verklaar me nader.

De tijd dat een arbeider of een bediende aan het begin van zijn loopbaan het bedrijf binnenstapte om een bepaalde job uit te oefenen en gedurende heel zijn loopbaan bij hetzelfde bedrijf dezelfde job bleef doen ligt definitief achter ons. Gedreven door veranderende markten zijn bedrijven zelf continu in verandering. Nieuwe producten worden ontwikkeld, be-

staande producten verdwijnen veel sneller van de markt. Nieuwe markten, waar ook ter wereld, worden aangeboord. Bedrijven worden verkocht of kopen zelf andere bedrijven, fusioneren of zetten vestigingen in het buitenland op. Het zal voor iedereen duidelijk zijn dat de werknemers in deze bedrijven in deze veranderingsprocessen mee moeten kunnen evolveren. Wanneer ze dit niet kunnen sluiten ze zichzelf uit de markt. Om mee te kunnen evolveren met steeds wijzigende marktsituaties moeten werknemers een voldoende brede intellectuele bagage hebben waarop nieuwe vaardigheden kunnen geënt worden. En precies het aanreiken van deze brede bagage is de unieke opdracht van ons onderwijs.

Bedrijven investeren heel veel middelen in de opleiding van hun medewerkers, maar deze opleiding is zeer specifiek en gericht op de uit te oefenen job. De algemene vorming die als basis moet dienen voor deze gerichte vorming kunnen wij in het bedrijfsleven onmogelijk realiseren, dat is de unieke uitdaging voor en de expertise van het onderwijs. Wanneer hier vandaag dan aangeklaagd wordt dat ons onderwijs in een veel te vroeg stadium die brede kennisbasis vervangt door specifieke vaardigheden is dit absoluut niet in lijn met het verwachtingspatroon van het bedrijfsleven en komt dit de uitbouw van een kenniseconomie niet ten goede, wel integendeel.

Laat mij even de parallel trekken met het domein van het wetenschappelijk onderzoek. Universiteiten leggen zich vooral toe op fundamenteel onderzoek, dat niet onmiddellijk moet uitmonden in marktklare producten. Bedrijven en industriële onderzoekscentra hebben dit fundamenteel onderzoek echter broodnodig om toegepast onderzoek op te enten. Toegepast onderzoek dat wél moet leiden tot verkoopbare producten en diensten. Geen resultaten in het toegepaste onderzoek zonder fundamenteel onderzoek. Het één kan nooit zonder het ander.

Net zo met het onderwijs. Binnen bedrijven kunnen medewerkers gedurende hun hele loopbaan omgeschoold worden zodat ze nieuwe jobs op nieuwe markten in nieuwe omstandigheden aankunnen. Deze omscholingen zijn echter enkel mogelijk wanneer bij die medewerkers een voldoende ruime kennisbasis aanwezig is waarop nieuwe vaardigheden kunnen ontwikkeld worden. De befaamde psycho-analist Abraham Maslow, die van de behoeftenpiramide, verwoordde het als volgt: "Als een hamer het enige gereedschap is waarover je beschikt, ben je geneigd ieder probleem als een spijker te zien". Als je kennis té beperkt is, de hamer, kan je alleen

de spijker bewerken, maar als door wijzigende marktomstandigheden de spijker verdwijnt, zet je je zelf uit de markt.

Wat het bedrijfsleven *niet* nodig heeft is een onderwijsstelsel dat enkel specialisten in bepaalde niches aflevert en de brede vorming achterwege laat. *Wat het bedrijfsleven wenst zijn mensen die via het onderwijs kennis opgedaan hebben inzake wetenschap, technologie, ondernemerschap maar ook brede maatschappelijke vorming zoals talen, cultuur en geschiedenis.* Onze schoolgaande jongeren zouden bovendien al op jonge leeftijd moeten leren omgaan met verandering, risico's durven nemen en de discipline aanleren om door te zetten. *Het onderwijs moet daarom – meer dan vandaag het geval is – kennis aanbrengen en onze jongeren doen geloven in eigen kunnen.* Op die manier helpt het onderwijs Vlaanderen om te vormen tot een performante kenniseconomie.

#### Leerkrachten beziel door hun vak

*Prof. Frits Van Oostrum – president Koninklijke Nederlandse Academie Wetenschappen – stelde in zijn Kohnstamm-lezing dat de leden van de Academie vol lof zijn over het genoten onderwijs. "Er gaat nog altijd niets boven een inspirerende docent, wiens enthousiasme voor zijn vak en voor de overdracht daarvan kunnen floreren. Tijdens het werk aan deze Kohnstamm-lezing heb ik de leden van de Koninklijke Nederlandse Academie van Wetenschappen een e-mail gestuurd waarin ik meldde hier een lans te willen breken voor de herwaardering van de rol van de docent als spil van het leerproces, en hen uitnodigde om ter zake hun gedachten en ervaringen, instemmend of afwijzend, met mij te willen delen. Dat leverde al binnen 24 uur een digitale windhoos aan reacties op; binnen een week had meer dan de helft van de honderden KNAW-leden gereageerd.*

*Hetgeen op zichzelf al een sterke indicatie is hoezeer het deze mensen, allemaal superspecialisten, ter harte gaat wat er in het funderend onderwijs gebeurt. Ieder op eigen wijze vertolkten zij het grote belang daarvan, en van de leraar in de eerste plaats. Het zou toch te denken mogen geven dat de top van de Nederlandse wetenschap zo hartstochtelijk getuigt van wat men allemaal te danken heeft aan onderwijzers. Een dank die zeker niet beperkt blijft tot opzichtige een op een relaties van het type hoogleraar chemie die zulke goede herinneringen bewaart aan zijn leraar scheikunde. Minstens zo talrijk bleken de getuigenissen van de bèta's die werden geboeid door leraren Geschiedenis en Nederlands". (Een zaak van alleman. Over de canon, schoolboeken, docenten en algemene ontwikkeling Kohnstamm-lezing, zie Internet.)*

## Pedagogisch coördinator VVKBaO wijt polemiek over taalonderwijs aan invloed van NT2-Leuven

*In het verleden (1995 en 1996) en recentelijk in onze taaldossiers bekritiseerden we de eenzijdigheid van de eindtermen Nederlands en vreemde talen, de visie van het Steunpunt NT2-Leuven omtrent 'taakgericht taalonderwijs' en NT2-aanpak en zijn grote invloed op het onderwijsvoorrangsbeleid en de zorgverbreding. We stoffeerden met onze taaldossiers ook het talendebat van minister Vdb.*

Jan Saveyn, pedagogisch coördinator VVKBaO, beseft dat veel praktijkmensen met vragen zitten omtrent de hervormingen binnen het vak Nederlands. In de recente bijdrage *'Kennis en vaardigheden'* betoogt hij dat de verwarring en polemiek vooral het gevolg is van de invloed van de eenzijdige taalvisie van het Steunpunt NT2-Leuven (*Pedagogische Periodiek*, 07.04.07). Hij schetst het 'verhaal' over NT2-Leuven en besluit: *"Dit verhaal verklaart de polemische sfeer waarin sommige thema's over het vak Nederlands al eens terecht komen. Veel praktijkmensen en ook leerplanmakers namen aanstoot aan de exclusieve keuze van NT2 Leuven voor inhouden vanuit een louter functioneel oogpunt, evenals aan de stelling dat men onderwijsleerprocessen altijd aan realistische, authentische contexten moet zien te koppelen, aan het ontbreken van banden met de traditie van het systematisch moedertaalonderwijs, aan het geen aandacht schenken aan de verwachtingen van het secundair onderwijs ten aanzien van de basisschool..."* Daarna verwijst Saveyn naar het leerplan wiskunde waarin Feys, Verschaffel en co wel kozen voor *'evenwicht in het aanbod en voor eclectisme'*, en dus niet voor het realistisch en constructivistisch wiskundeonderwijs van het Freudenthal-Instituut dat in Nederland de nodige kritiek krijgt. Wij trekken hieruit de conclusie dat de meeste praktijkmensen opteren voor vernieuwing in continuïteit – met behoud van de oude waarden. Daarom precies is er o.i. weinig polemiek omtrent het wiskundeleerplan. We citeren nog even Saveyns *verhaal* over de invloed van NT2-Leuven.

### Saveyn over NT2-Leuven

"De kritiek op de grote aanhankelijkheid aan niet functionele taalkennis in het regulier onderwijs, was voor NT2-Leuven de aanleiding om de alternatieve weg van het taakgericht onderwijs te openen. Die taakgerichte aanpak die nota bene voortbouwde op de communicatieve beweging in het taalonderwijs, werd gekoppeld aan het in 1991 opgestarte onderwijsvoorrangsbeleid. Het vormde de basis in het *NT2-onderwijsproject* dat door K. Jaspaert (KULeuven) werd geleid en verder door de medewerkers van het Steunpunt

NT2 wordt gerealiseerd. ... *Op de eerste plaats stonden de leerdoelen ter discussie.* Die moesten direct op vaardig taalgebruik terugslaan en minder op taalkennis – zeker voor leerlingen die taalzwak waren en de uitleg over taal-systematiek vaak niet konden volgen. Geheel uit den boze werd het inoefenen van zinsontleding met bijhorende terminologie of het van buiten leren van grammaticale regels en woordenschatrijtjes. De verdedigers van het taakgericht taalonderwijs stelden ook dat het niet opgaat om de leerlingen het taalsysteem uit te leggen en ze allerlei abstracte dingen te laten leren, in de veronderstelling dat de leerlingen daar genoeg aan hebben om goede taalgebruikers (lezers, luisteraars, sprekers en schrijvers) te worden.

*Op de tweede plaats zit aan 'taakgericht onderwijs' een vrij exclusieve keuze voor een bepaalde methodiek en leerlijn vast.* Die werd een tijd lang de 'analytische taalverwervingsmethode' genoemd. *Ze houdt in dat de taal-leerder al doende zijn eigen taal analyseert, dat hij er regelmatigheden en uitzonderingen in ontdekt en dat hij die inzichten spontaan aanwendt om alsmaar complexer taken uit te voeren.* Die inductieve of natuurlijke weg staat haaks op de zogenaamde 'synthetische methode' waarbij de leerkracht de leerstof in stukken hakt (regels, te begrijpen woorden...), die elementen uitlegt en ze tenslotte laat toepassen in geïsoleerde oefeningen.

Bij de verdere ontwikkeling van het taakgericht taalonderwijs en NT2-onderwijs werd, tegelijk met de afnemende vernieuwingsretoriek, die tegenstelling (en terminologie) verlaten. Het taakgericht onderwijs kreeg een invulling die duidelijk door de sociaal-constructivistische leertheorie geïnspireerd was. Er werd en wordt bijvoorbeeld gekozen voor een *aanpak die de leerlingen aanzet tot zelf ontdekken van oplossingen voor taalproblemen of -taken, tot reflecteren op eigen taalgebruik en tot expliciteren van ervaringen. De taken moeten uitdagend, betekenisvol en realistisch zijn, en de leerkracht moet een leeromgeving creëren die uitnodigt tot veel interactie (met bijvoorbeeld groepswork).* *Momenten van systematisch onderwijs en expliciete kennisverwerving (grammatica, woordbetekenis) zijn niet langer taboe. Ze blijven echter zuiver instrumenteel en komen op het moment dat vooral de leerlingen ze als nodig en verhelderend ervaren.*

Toelichtingen bij kenniselementen komen er dus niet op eenzijdig initiatief van de gevolgdde methode of van de leerkracht. Die laatste is immers veeleer *coach van het leerproces* dan informatieverstrekker of lesgever. Als systematische informatiemomenten geïntegreerd worden in betekenisvolle communicatieve situaties – zo is de redenering – dan zorgt dat tegelijk voor transfer. Iets wat niet zo vanzelfsprekend is bij het geïsoleerde uitleggen en het contextloze inoefenen."

## **(Taal)onderwijs waarvan ik wel eens droom** **Reactie van een leerplanmedewerker op taaldossier Onderwijskrant**

**Ides Callebaut**

In *Taaldossier 3* in *Onderwijskrant* nr. 137 citeerden Raf Feys en Noël Gybels al een bondig antwoord van mij in 'Pedagogische Periodiek' op de vraag 'Wat hebben we nog nodig voor een goed taalonderwijs? (Professor Johan Taeldeman en leerkrachten protesteren tegen doe-maar-aan-mentaliteit in eindtermen, aanpak Steunpunt NT2 e.d.). Ze vroegen mij daarbij om daar wat dieper op in te gaan: "We hopen dat Callebaut zijn aandachtspunten verder verduidelijkt en dat we daarover later nog eens kunnen debatteren."

Ik ga daar met plezier op in. Hoewel ik het niet altijd met Raf Feys en Noël Gybels eens ben, apprecieer ik hun bezorgdheid en de ernst waarmee ze de problemen aanpakken. En ik vind het leuk nog eens mijn gedachten en idealen op een rijtje te zetten, ook voor de trouwe lezers van de *Onderwijskrant*. En ook al ben ik al met pensioen.

Als ik over mijn dromen schrijf, betekent dat niet dat ik vind dat leraren er nu maar niks van bakken. Ik heb met heel veel leraren contacten gehad en ik heb vaak met bewondering gekeken naar wat ze doen. Maar ik vind het jammer dat ze zich soms zo hard inzetten voor dingen die die moeite niet verdienen en dat ze dingen die ik heel belangrijk vind voor onze leerlingen helemaal niet aanpakken. Niet omdat ze dat niet willen, maar omdat de traditie en de onderwijscultuur waarin ze werken, nogal wat absurditeiten en ouderdoms-kwalen bevatten. Ik geef vooral concrete voorbeelden uit het taalonderwijs, omdat dat mijn vak is. Ik vermoed dat die voorbeelden vaak transfereerbaar zijn naar andere vakken.

### **1 Mogen leren voor het leven**

Voor mij moet het (taal)onderwijs leren voor het leven zijn. Zelf heb ik als leraar Nederlands, als docent in de lerarenopleiding, als pedagogisch begeleider en als medewerker aan leerplannen Nederlands voor het VVKBaO, geprobeerd ons taalonderwijs wat dichter bij dat ideaal te brengen. Ik denk dat de meeste leerkrachten ook graag zouden hebben dat hun (taal)onderwijs voor het leven van hun leerlingen nuttig zou zijn. Of niet?

Onderwijs dat leerlingen die dingen aanbrengt waarvan ze kunnen ervaren dat die voor hun leven zinvol en normaal zijn, noemen sommigen *normaalfunctioneel onderwijs*. Die term is door Steven ten Brinke al in 1976 gelanceerd (Brinke, S. ten, *The complete mother-tongue curriculum*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1976). In de Vlaamse onderwijswereld is die term meestal nog onbekend, maar door Raf Feys en Noël Gybels toch al onbemind. Dat is op zichzelf niet zo erg. Maar dat ook het normaalfunctioneel onderwijs zelf nog voor een deel onbekend en onbemind is, vind ik wel erg.

*Wat is er mis met normaalfunctioneel onderwijs?* Dat Raf Feys en Noël Gybels een hekel hebben aan normaalfunctioneel onderwijs is waarschijnlijk te wijten aan de enge betekenis die ze aan dat begrip geven. Ten Brinke en mensen als ik willen echter helemaal geen onderwijs dat puur utilitair is. Integendeel, ik haat zo'n onderwijs. Misschien nog meer dan Raf Feys en Noël Gybels. Leerlingen hebben recht op onderwijs dat hen helpt om later in de maatschappij te functioneren, maar ze hebben tegelijkertijd ook recht op onderwijs dat hen helpt hun persoonlijkheid te ontwikkelen. Alles wat daartoe kan bijdragen noem ik dan ook normaalfunctioneel. Sommigen verwijten de aanhangers van normaalfunctioneel onderwijs dat het voor hen allemaal niet zo nauw steekt als er maar communicatie is. Maar is het nog niet veel gekker te denken dat alles OK is met je taal als je maar grammatica en spelling kent?

*Als we enkele nutteloze dingen overboord gooien, kunnen we ons bezighouden met levensnoodzakelijke dingen.* Onderwijs is nog vaak schoolsfunctioneel in plaats van normaalfunctioneel. Nu en dan leren leerlingen dingen die buiten de school nooit aan bod komen. We zouden best onderzoeken of we die dingen niet overboord kunnen gooien. Dan hebben we weer tijd en energie voor dingen waaraan nu nog te weinig gewerkt wordt.

### **2 Leerlingen motiveren**

Spontaan dacht ik dat Raf Feys en Noël Gybels het daar volmondig mee eens zijn en dat ook evident vinden. Ze geven er immers geen commentaar op. Maar zijn ze het daarom volmondig eens met die stelling? Misschien vinden ze het, net als de meeste



onderwijsmensen niet nodig om daar aandacht aan te besteden?

Met motivering bedoel ik niet: de les of de activiteit leuk verpakken zodat de leerlingen er met plezier aan beginnen. Ik ben altijd heel achterdochtig als ik een les zo zie beginnen. Ik denk dan altijd: het zal weer niet interessant of zinvol zijn. Anders had de ontwerper van die les de pil niet hoeven te vergulden. Als we iets zinvols en nuttigs aanbrengen, hoeven we dat niet te verpakken. Maar we moeten wel motiveren, vind ik. Daarmee bedoel ik: duidelijk maken waarom we die les, die activiteit organiseren en waarom we dat op die manier doen.

## 2.1 Geen traditie om te motiveren

Ik heb bijna veertig jaar modellessen zien geven, met mentoren van studenten over het begin van een les gediscussieerd, met toekomstige leraren over lessen gepraat, met auteurs van taalmethodes overlegd en mijn bevinding is dat leerkrachten de vragen "Waarom geef je die les, waarom geef je die opdracht, wat is je motivering?" meestal ofwel rare vragen vinden ofwel idiote vragen. Als tegenargument kreeg ik meestal: "Ze moeten in het leven toch dingen leren doen die ze niet leuk vinden!"

Ik kon me daar vroeger geweldig over ergeren. Onder tussen heb ik geprobeerd die reactie te begrijpen en me er niet meer over te ergeren. Leerkrachten van de lagere school moeten immers heel veel verschillende vakken geven en daarin veel activiteiten organiseren. Het vergt dan ook een geweldig diep en breed inzicht in onderwijs om telkens een zinvol antwoord op die vragen te vinden. Ik neem het hen dus niet kwalijk als ze zelden motiveren. Als vakleerkrachten van het voortgezet onderwijs echter geen moeite doen om te motiveren, vind ik dat wel ergerlijker. En ik vind het helemaal erg als lerarenopleiders dat niet als een van hun voornaamste taken zien: toekomstige leraren laten zien waarom ze later iets in de klas moeten doen. (Goethe zou eens gezegd hebben: "Wie het niet kan doen, geeft er les over". Waarop anderen zeiden: "En als je dat niet kunt, leid je leraren op". Ik was ooit lerarenopleider...) Maar motiveren is niet alleen intellectueel moeilijk. Ik heb ook het gevoel dat de meeste onderwijsmensen er helemaal geen behoefte aan hebben om te motiveren. En dat vind ik een groot probleem.

Is dat geen duidelijk geval van schuldige nalatigheid als we het vertikken telkens uit te leggen waarom onze leerlingen iets moeten leren of doen?

Ik vind dat er genoeg argumenten zijn om daar ja op te antwoorden. Ten eerste: mogen we leerlingen opvoeden tot mensen die zomaar doen wat anderen hen opleggen? We weten toch genoeg hoe erg het is als mensen zeggen: "Befehl ist Befehl". Of is kennis van de geschiedenis niet bedoeld om daar lessen uit te trekken?

## 2.2 Motiveren = ballast overboord gooien

Ten tweede zou de kwaliteit van ons onderwijs geweldig stijgen als we de moeite zouden doen om ons telkens af te vragen waarom we iets doen. We zouden doelgericht werken, ons veel beter focussen op de kern van de zaak en veel onnodige ballast overboord gooien. En er moet nogal wat ballast overboord gegooid worden.

Ik las bijvoorbeeld dat sommigen weer het *lijdend en het meewerkend voorwerp* in de lagere school zouden willen invoeren. Een motivering heb ik daarvoor niet gezien. Natuurlijk. Het is niet alleen zo dat die collega's het doorgaans niet nodig vinden te motiveren. Ik heb er ook nog nooit een zinnige motivering voor gehoord. Moet je kinderen iets leren waar ze in hun ontwikkeling nog niet aan toe zijn? Na twee maanden vakantie zijn ze het immers weer vergeten. Moet je hen iets leren wat helemaal niets toevoegt aan de kwaliteit van hun taalgebruik? Of zijn de leerkrachten van de lagere school de knechtjes van hun collega's van het secundair onderwijs en moeten ze het werk van die mensen voor een deel overnemen om ze wat meer comfort te bezorgen? Beseffen die collega's niet dat kinderen van zes jaar al de ingewikkelde regels van het gebruik van het lijdend en het meewerkend voorwerp beheersen? Het enige wat ze nog niet kunnen is het juiste etiket op die zinsdelen kleven. Maar voegt dat iets toe aan de kwaliteit van hun taalgebruik? Ik zou absoluut niet weten wat. En de voorstanders van lijdende en meewerkende voorwerpen in de lagere school hebben het me ook niet verteld.

## 2.3 Relatie leraar-leerling

Een derde argument voor motiveren is: zowel sterke als zwakke leerlingen hebben geweldig behoefte aan motivering. Toch in het begin. Na jaren onderwijs is die behoefte meestal volledig onderdrukt. *Nooit vroegen mijn studenten in de lerarenopleiding om motivering.* Ze hadden minstens twaalf jaar onderwijs achter de rug. Die vraag bracht hen toch niks op. Leraren antwoorden niet op zo'n vraag of ze reageren er kwaad op.

Leraren die moeite doen om te motiveren, zien de relatie met hun leerlingen eerder zo: zij geven les en organiseren activiteiten voor hun leerlingen, niet voor zichzelf. Zij zien zichzelf in dienst van hun leerlingen. Ze vinden dat die recht hebben op respect, op verantwoording, op onderhandelen. Leerkrachten die motiveren onnodig vinden, zien zichzelf als het centrum van de klas. Ze vinden hun gezag zo groot dat ze geen verantwoording hoeven af te leggen. Maar is dat correct als de leerlingen hun meesters, hun schoolboeken en hun lessen niet mogen kiezen? Brengt dat niet mee dat leraren en schoolboeken wel degelijk de plicht hebben te motiveren?

## 2.4 De leraar centraal?

In de *Onderwijskrant* wordt de leerkracht vaak weer centraler gesteld. Raf Feys en Noël Gybels houden van en respecteren de leraren die ze opgeleid hebben. Ze vinden dat ze meer waardering mogen hebben. Ik ben het daar volkomen mee eens. Ze vinden ook dat men in Nederland de fout gemaakt heeft de leerlingen te veel aan hun lot over te laten door te veel zelfstudie op te leggen. Ze hebben gelijk. Sommigen dachten dat het nodig was dat leerlingen zoveel mogelijk zelfstandig zouden werken, want kennis verwerven moet je zelf doen, zeiden ze. Dat kan geen leraar in je plaats doen.

Het is waar dat je geen kennis en geen vaardigheden kunt overbrengen. Het is telkens weer de leerling die ze zelf moet verwerven. Maar daaruit afleiden dat die leerling voortdurend zelfstandig moet werken is een foute extrapolatie. Je kunt leren door zelfstandig te werken, maar je leert nog veel meer en beter door interactie met anderen, door het contact met andere meningen, door de motivatie van een enthousiaste meester, door het goede advies van een deskundige.

Maar dan zeggen dat de leraar de centrale figuur is, is volgens mij weer een stap te ver in de andere richting. Is de leraar er in de eerste plaats voor zichzelf of voor de leerling? Het is toch de leerling die moet kunnen leren, niet de leraar die zich in zijn werk moet kunnen uitleven? In de *Onderwijskrant* wordt met enthousiasme George Steiner geciteerd. Daar ben ik blij om, want ik heb een geweldige bewondering voor die man. Ik ken weinig mensen die iets zo diep, zo hartstochtelijk en zo helder kunnen uitleggen en met zo'n ongelooflijke eruditie. Hij gaat geen problemen uit de weg, ook al vindt hij soms alleen antwoorden die hem wat triestig maken. In 'Het oog van de meester' zegt hij o.a.: "Er is geen

hoogstaander beroep als dat van leraar". Weinig dingen geven volgens hem zo'n voldoening als een goede meester zijn. Maar Steiner zegt ook dat de domeinen waarop het lesgeven van toepassing zal zijn beperkter zullen worden. Daarmee bedoelt hij waarschijnlijk dat de leraar sommige dingen die hij nu doet, zal moeten overlaten aan andere kanalen. Bijvoorbeeld aan andere informatiebronnen. Boeken, internet bijvoorbeeld.

Ik vind dat eigenlijk niet erg. Leraren kunnen veel informatie niet zo goed overbrengen als boeken en het universum van het Internet. Dat betekent dan wel dat leerlingen moeten leren hoe ze met die informatiebronnen moeten omgaan. Dat zouden ze trouwens sowieso moeten leren. Die verschuiving van de rol van de leraar heeft geweldige voordelen voor de leraar. Nu kan hij zich eindelijk voluit wijden aan zijn echte taken, o.a. om leerlingen enthousiast te maken, om 'wonderen te wijzen', om te motiveren, om informatie te leren verzamelen en kritisch te leren verwerken, om uit de leerlingen te halen wat erin zit en om hen te helpen hun zwaktes te compenseren door hun kwaliteiten. Bij degenen die het Internet als informatiebron willen blijven vervangen door de centrale leerkracht vind je vaak van die flauwe argumenten zoals 'de leerlingen schrijven dan klakkeloos over wat op het internet staat'. Een argument dat al gebruikt werd in de tijd toen er nog maar weinig leraren waren die vonden dat leerlingen ook wel in boeken mochten leren opzoeken.

Weten die collega's nog altijd niet hoe ze kunnen vermijden dat hun leerlingen klakkeloos overschrijven? Zitten ze nog in het stadium van het onderwijs vóór de tijd van de boekdrukkunst? (Voor wie wil weten hoe hij kan vermijden dat leerlingen domweg kopiëren: vraag dat de leerlingen duidelijke onderzoeksvragen stellen vooraleer ze opzoeken. Of motiveer hen zelf met zulke onderzoeksvragen. Vertrekken van goede, zinvolle, motiverende onderzoeksvragen is trouwens ook in andere lessen een zeer goed vertrekpunt.)

George Steiner houdt van de goede meester. De relatie meester – leerling kan zo intens zijn dat ze soms iets erotisch heeft, maar macht en verleiding spelen er ook in mee. En soms ook verraad en vernietiging van de meester of van de leerling. De relatie meester – leerling is niet zo eenvoudig als vaak gedacht wordt. Ik citeer George Steiner: *"De gevaren stemmen overeen met de vervoering. Serieus lesgeven betekent de vinger leggen op het vitaalste in de mens en toegang zoeken tot de essentie en de kern van de integriteit van een kind of volwassene."*

*Een Meester dringt binnen, breekt open, hij kan braakleggen om uit te wissen en op te bouwen. Gebrekkelig onderwijs, pedagogische routine en een stijl van lesgeven die, bewust of niet, cynisch is in zijn louter utilitaire doeleinden, zijn rampzalig. Ze rukken hoop bij de wortels uit. Slecht onderwijs is, bijna letterlijk, moorddadig en, metaforisch gezien, een zonde. Het verlaagt de student, het reduceert het onderwerp dat wordt gepresenteerd tot grijze zinloosheid. Het druppelt in het bewustzijn van het kind of de volwassene het bijtendste zuur, verveling, het moerasgas van saaiheid. Voor miljoenen mensen zijn wiskunde, poëzie en logisch denken vermoord door dood onderwijs, door de misschien onbewust wraakzuchtige middelmatigheid van gefrustreerde pedagogen. De karakterschetsen van Molière zijn meedogenloos.*

*Anti-onderwijs is statistisch gezien bijna de norm. Goede leraren, brandstichters in de ontwakende zielen van hun pupillen, zijn misschien nog zeldzamer dan virtuoze kunstenaars of wijzen. Schoolmeesters die ziel en lichaam oefenen, die zich bewust zijn van wat er op het spel staat, van de wisselwerking van vertrouwen en kwetsbaarheid, van de organische fusie tussen verantwoordelijkheid en respons (wat ik 'beantwoordelijkheid' zal noemen) zijn angstaanjagend schaars. Ovidius herinnert ons eraan: 'Er is geen groter wonder.' Zoals we weten zijn in de praktijk de meeste van de mensen aan wie we onze kinderen toevertrouwen in het voortgezet onderwijs, van wie we verwachten dat ze een richtsnoer en voorbeeld zijn in de academie, min of meer vriendelijke doodgravers. Ze spannen zich in om hun studenten tot hun eigen niveau van onverschillige vermoeidheid te verlagen. Zij openbaren hun kennis niet, maar verhullen hem." (p. 25-26)*

Eén van de grootste ziektes van het onderwijs is de geweldige saaiheid ervan. Dat leraren en schoolboeken er bijna systematisch in slagen de boeiendste onderwerpen te verprutsen tot saaie schoolse leerstof, is voor mij iets wat ik al als leerling erg vond en waarbij ik me nog altijd niet kan neerleggen, ook al geef ik zelf geen les meer. Waarom doen leraren, die doorgaans bezorgde, betrokken, ijverige, goedwillende mensen zijn, toch zoiets?

Motiveren is voor mij al één van de remedies tegen die ondraaglijke saaiheid. Ik heb er nog.

### 3 Activiteiten in zinvolle contexten

Raf Feys en Noël Gybels hebben gelijk als ze zeggen dat niet alle activiteiten in een realistische, zinvolle context aangeboden hoeven te worden. Sommige deelaspecten kunnen apart geoefend worden. Maar ik ben het niet met hen eens dat het einddoel dan ver weg mag liggen. Integendeel, als we de moeite doen om leerlingen te motiveren, kunnen die zien wat het einddoel is en dat het de moeite is tussenliggende stappen te zetten. Voor mij is het einddoel dat kinderen leren wat ze nodig hebben in hun leven, 'leren voor het leven'. Dat kan heel ruim zijn.

*Waarom waren de coaches van Kim Clijsters en Justine Henin zo goed? Ik vind niet dat het einddoel de som is van allerlei tussenstappen. Als Kim Clijsters en Justine Henin heel goed hebben leren tennissen is het omdat ze de eigenschappen daarvoor hadden, maar ook omdat ze uitstekende coaches hadden. En die hebben niet, zoals Raf Feys en Noël Gybels zeggen, eerst deelvaardigheden eindeloos ingeoeffend en modellen getoond die Clijsters en Henin moesten nabootsen. Waarom spelen Clijsters en Henin dan heel verschillend? Niet zozeer omdat ze verschillende coaches hadden, maar omdat ze goede coaches hadden. Daarmee bedoel ik: coaches die naar hun pupillen gekeken hebben en die gezien hebben wat hun sterktes en hun zwakheden waren. Die coaches waren ideale meesters: ze waren bereid van hun leerlingen te leren. Precies wat bijvoorbeeld Paulo Freire en George Steiner onontbeerlijke eigenschappen van goede leraren vinden.*

Hoe zagen die coaches de sterktes en de zwaktes van hun pupillen? Door ze matches te laten spelen en te zien hoe ze dat aanpakten. Van daaruit gaven ze hun adviezen en oefeningen. En niet omgekeerd. Met andere woorden: ze vertrokken van een context die voor een tennisser zinvol, normaalfunctioneel is, een match.

Waarom merk je dat spelers slechte coaches gehad hebben? Wanneer ze wanhopig proberen te doen wat ze niet kunnen en niet doen wat ze wel kunnen. Of wanneer alle pupillen van een school op dezelfde manier spelen.

*Waarom zijn veel schoolse activiteiten vaak zo ondraaglijk schools, saai en zinloos? Omdat ze in de verste verte niet lijken op waar het in het echte leven op aankomt. Zo kunnen sommigen schitterende schoolcijfers hebben en het in het echte leven toch niet goed doen. En ook daarom zijn mensen die*

zich van hun schoolopleiding niks aangetrokken hebben, vaak veel knapper dan diegenen die mooi binnen de schoollijntjes gebleven zijn. Je moet er maar de biografieën van uitzonderlijk knappe mensen op nalezen.

Ben je echt een goede schrijver omdat je op school altijd foutloze dictees maakte? Zijn je teksten helder, aangenaam en boeiend om te lezen omdat je goed was in spraakkunst? Ben je een bevlogen spreker omdat je foutloos AN spreekt? Lijkt echt lezen ook maar in de verste verte op wat in de gewone leeslessen gebeurt?

Auteurs van schoolboeken slagen er meestal niet in activiteiten in zinvolle, realistische activiteiten aan te bieden. Ze zijn het niet gewoon en ze doen er meestal ook geen moeite voor. Dat is toch mijn ervaring. Ik geef toe dat het niet zo gemakkelijk is, maar als het onmogelijk is een zinvolle context voor een les of een activiteit te vinden, dan is die les of die activiteit waarschijnlijk ook zinloos en moet die uit de klas geweerd worden.

Ik denk er niet aan poëzie uit de klas te weren. Goede poëzie vind ik geweldig zinvol. Onbenullige schoolversjes niet. (Maar daar is geen excuus meer voor: er bestaan al genoeg heel goede gedichten voor kinderen.) Spraakkunst zou ik niet uit de lagere school weren, want ik vind het heel zinvol dat kinderen nadenken over hoe hun eigen zinnen in elkaar zitten. Nog veel zinvoller dan nadenken over de structuur van paardenbloemen en koeien. Daarenboven vind ik dat zulke lessen geweldig leuk zouden moeten zijn, want het is toch verbazingwekkend hoe leerlingen voortdurend ingewikkelde zinnen maken. Daarbij maken ze zelden fouten, terwijl ze in elke zin wel op zijn minst een vijftigtal fouten zouden kunnen maken. Al die ingewikkelde regels, die wij niet kunnen formuleren, passen ze zomaar toe. Maar de meeste spraakkunstlessen die de spraakkunsthreks geven, zijn van een triestige saaiheid. Nooit merk je daar de verwondering die alle echte taalkundigen hebben als ze kijken hoe kinderen praten. Maar leraren kijken niet hoe kinderen praten. Ze geven les over betekenisloze, want contextloze zinnen uit schoolboeken. En ze houden ook niet van taalkundigen die zeggen hoe formidabel echte taalkunde wel is. Die taalkundigen weten immers minder over taal en kinderen dan zij. Denken ze toch.

## 4 Inductief werken

Met inductief werken bedoel ik dat we vertrekken van de chaos die ons ertoe aanzet iets te leren. Die chaos proberen we te overwinnen door naar de dingen te kijken, er orde in te zoeken en er op een verantwoorde manier besluiten uit te trekken.

Meestal werkt men in het onderwijs niet inductief. De leerkracht formuleert meestal zelf het probleem en geeft daarna zelf de regel met enkele voorbeelden. Er zijn ook leerkrachten die vragen of er leerlingen zijn die het antwoord kennen. Daarna moeten de leerlingen die regel dan toepassen en inoefenen. Zo kun je dat onderwerp vlug behandelen en lijk je vlug succes te hebben. Op lange termijn, als je leerlingen al bij een andere leraar zitten, zijn je leerlingen dan vaak al vergeten hoe het zit en weten ze ook niet meer goed hoe ze dat probleem kunnen aanpakken. Ik weet wat ik vertel: ik heb bijna veertig jaar les gegeven aan jongeren die al minstens twaalf jaar naar school geweest waren.

Het kan ook anders. Inductief werk je als je bijvoorbeeld vanuit een concreet, reëel probleem vertrekt. Bijvoorbeeld een spellingprobleem. We stellen vast dat men *villa's* schrijft en *varkens*. Hoe zit dat nu? Dan laat je de leerlingen het probleem zo precies mogelijk formuleren. Een goed geformuleerd probleem kan al een halve oplossing bieden. Een slecht geformuleerd probleem is vaak uitzichtloos. Dan vraag je de leerlingen hoe ze dat probleem kunnen oplossen. Een goede mogelijkheid is de oplossing zoeken in spellingboeken. Zo stimuleer je de leerlingen om goede bronnen te raadplegen. Een handicap kan echter zijn dat de leerlingen de formulering van het naslagwerk niet altijd goed begrijpen. Maar ook dat kun je op een goede manier aanpakken door het probleem te gebruiken als een oefening in het begrijpen van een moeilijke tekst. Welke strategieën kun je dan immers gebruiken?

Je kunt echter ook inductief werken. In de bijna veertig jaar dat ik aan studenten van omstreeks twintig jaar de vraag stelde: "Hoe kan ik dat probleem aanpakken?" kreeg ik zelden als antwoord: "We zoeken woorden die een 's erbij krijgen en woorden die een s erbij krijgen en we kijken of daar geen systeem, geen regel achter zit". *De meeste studenten hadden in de twaalf jaar of meer onderwijs die ze al gehad hadden, zelden of nooit zo'n probleem aangepakt.* Wanneer ik in nascholing diezelfde vraag aan collega's voorstelde, kreeg ik niet zo veel meer goede antwoorden. Kortom, inductief

werken is niet de gewone onderwijspraktijk. Terwijl het toch een van de meest gebruikte strategieën is in wetenschappelijk onderzoek: als je iets wilt begrijpen, verzamel je gegevens uit de realiteit; je ordent je gegevens en je probeert er besluiten uit te trekken. In de klas is het een oefening in wetenschappelijk, rationeel denken. Daarenboven zijn alle leerlingen daarbij actief, leren ze doelgericht te ordenen en besluiten precies te formuleren. Voor de leerkracht is het daarenboven ook buitengewoon leuk. Zijn leerlingen zijn met plezier aan het werk en hij komt voortdurend verrassingen tegen. Zo leert hij zelf ook bij. Wat in de gewone klassepraktijk minder het geval is. Alles ligt daar toch al bij voorbaat vast. Zo stuitte ik de laatste keer dat ik die les gaf op een voorbeeld dat een student uit een krant gehaald had en dat niet klopte met de regels van de Nederlandse spelling. Het voorbeeld kwam echter uit de titel van een Engelstalig programma en het was iets in de aard van *Charlie's Angels*. Zo leerden we en passant dat de Engelsen dat spellingprobleem anders aanpakken dan wij. En nog zo dom niet ook. (Bij de Engelse schrijfwijze zie je altijd duidelijk wat de naam is. Daarom komen we in Nederlandse teksten ook wel eens *Guus Kuijer's* boeken tegen.)

Waarom werken we in ons onderwijs zelden zo? Ik heb die vraag al vaak aan collega's gesteld. Antwoorden zijn: "Je moet niet telkens weer het warm water uitvinden!" Dat is waar, maar er is een groot verschil tussen 'telkens weer' en 'bijna nooit'. Anderen zeggen: "Dat neemt te veel tijd in beslag". Dat argument gaat volgens mij niet altijd op. Deductief werken geeft direct resultaat, maar geen diepgaand resultaat op lange termijn.

Nemen we eens de werkwoordspelling. Bijna niemand weet eigenlijk goed hoe die in elkaar zit, ook al denkt elke leraar dat hij dat wel weet. Daarom stel ik altijd voor met je leerlingen werkwoordvormen uit toevallig aanwezige teksten te verzamelen en ze in een groot schema te plaatsen. Dat vergt veel tijd. Je zit er bijna een heel lesuur aan om een schema van de tegenwoordige tijd op te stellen. Maar zo zien leerlingen dat de werkelijkheid serieus verkennen tijd vraagt. Wie daarvoor geen tijd neemt, is meestal niet betrouwbaar. Dan bekijk je dat schema met je leerlingen en dan zien je leerlingen waarom we *Piet antwoordt* en *ik wachtte* schrijven. *Piet antwoordt*, *Piet antwoordt* en *ik wachtte* zouden niet in dat rijtje passen.

Maar ook hier weer is het de leraar die nog veel kan leren. Pas door zo te werken heb ik gezien waarom de noemvorm niet dezelfde is als de meervouds-

vorm van de tegenwoordige tijd. *Liefhebben* is de noemvorm, maar de vorm *hebben lief* is één van de twee mogelijkheden voor de meervoudsvorm van de tegenwoordige tijd. In schoolboeken had ik nog nooit twee varianten in een werkwoordschema ontmoet. Ik had er vroeger ook nooit op gelet dat de bevelvorm hoorde bij de ik-vorm. Ik had vroeger ook nooit begrepen waarom leerlingen zo vaak *hij speelt* schreven. Ik had voordien ook nooit beseft dat de spellingprincipes in een onderlinge hiërarchische verhouding stonden. Enzovoort. Inductief werken is leuk voor de leerlingen en heel leuk voor de leerkracht. Het biedt een veel dieper inzicht en het heeft groter effect op lange termijn. Het leert de leerlingen hoe ze zelfstandig problemen op een wetenschappelijke, betrouwbare manier kunnen aanpakken. Kortom, het is echt leren voor het leven.

Ik heb nog geen overtuigende reden gehoord om niet inductief te werken. Er zijn dus waarschijnlijk onuitgesproken redenen voor: angst voor het onverwachte, een hekel aan leuke lessen?



## 5 Wat moet een leerling nu en later kunnen?

Dat lijkt me inderdaad de logische conclusie na het vorige punt. Ik vind het helemaal niet zo gek te zeggen dat woordenschatlessen niet op de eerste plaats moeten gaan over dingen die tot de private levenssfeer van de kinderen behoren. (Zo hadden ooit bezorgde ABN-ijveraars woordenschatboekjes voor de lagere school gemaakt waarin de leerlingen de Nederlandse woorden voor huishoudelijk materiaal moesten leren. Daarin leerden ze bijvoorbeeld wat een ragebol was. Een woord dat ik elders nog nooit gehoord en gelezen had, laat staan uitgesproken of geschreven. Die leerkrachten waren van het pedagogische standpunt uitgegaan dat je bij de leefwereld van de leerlingen moet beginnen. Ze hadden echter beter het taalkundige standpunt ingenomen. Taalkundigen zeggen dat het AN de taal is die we nodig hebben om buiten onze privésfeer met anderen te kunnen communiceren. En dan gaat het normaal niet over ragebollen of dweilen...

Het is natuurlijk veel gemakkelijker oefeningen en toetsen te geven zonder enige normaalfunctionele context. Maar wat is de waarde daarvan? Hoe kunnen we dat verantwoorden tegenover de ouders en tegenover de gemeenschap die ons betaalt? Kinderen moeten toch leren voor het leven en niet voor hun meesters en hun schoolboeken? *Leerlingen moeten geen dictees zonder hulpmiddelen kunnen maken, maar wel correct kunnen schrijven als de situatie dat vereist en ze moeten daarvoor de spellingregels kennen, frequente woorden op hun niveau correct kunnen schrijven, alle beschikbare hulpmiddelen kunnen en willen gebruiken. Dat is tenminste normaalfunctioneel.* Dat moeten ze dus oefenen en dat moet dus getoetst worden. Maar het modale spelling-onderwijs werkt zo niet. Omdat men in het onderwijs veel te weinig in normale zinvolle contexten oefent.

Kinderen hoeven niet per se te weten wat een lijdend voorwerp of een voorzetsel is, maar ze moeten die wel juist leren gebruiken. Zouden die miljoenen voorouders die niet wisten wat lijdende voorwerpen of voorzetsels zijn, geen goed Nederlands gesproken hebben?

## 6 Activiteiten transparanter maken

Vroeger dacht ik dat vooral slimme leerlingen motivering en transparantie wilden. Voor mij was dat al een voldoende reden om daar aandacht aan te besteden. Slimme leerlingen hebben ook rechten en het is niet goed voor de relatie leraar – leerling dat de leerling denkt dat de leraar hem met onnozele dingen aan het lijntje houdt. Vooral als dat ten onrechte is.

Later hebben collega's mij duidelijk gemaakt dat juist de zwakke leerlingen transparantie nodig hebben. Waarom? Zwakke leerlingen zijn vaak hun moed kwijt. Wat ze ook doen, het helpt toch niet. Ze gokken dan maar, doen alleen nog waar ze niet onderuit kunnen. Maar ze gaan ervan uit dat het allemaal niet helpt. Wat ze moeten doen om het goed te doen is voor hen een raadsel.

Kunnen we daar niks aan doen? Jawel. We kunnen onder andere proberen ook voor die zwakke leerlingen duidelijk te maken hoe de les in elkaar zit, waarom ze die opdrachten moeten doen en hoe ze die op een verstandige manier kunnen aanpakken. Dat bedoel ik met transparantie: duidelijk, helder maken waar het om gaat. De leerling het gevoel geven dat hij wel degelijk iets kan doen aan zijn problemen en dat dat nog zinvol is ook.

## 7 Laten kiezen uit een variatie voorbeelden

“Het gaat o.i. vooral om het modelleren en toelichten van goede modellen, om het laten imiteren van een keurige uitspraak – bij voorkeur à la Martine Tanghe”, is de reactie van Raf Feys en Noël Gybels.

Taal kun je echter op veel manieren gebruiken. Dat is ook zo leuk aan taal. Je herkent iemand aan zijn specifiek taalgebruik. Zelfs als hij schaapachtig dat van anderen nabootst. We moeten kinderen helpen hun eigen taal te vinden. Dat geldt ook voor andere domeinen. Ik denk bijvoorbeeld aan tennissen, al is dat nu geen schools domein. Maar ook aan het muzische. En waarom niet aan de manieren om wiskundige en andere problemen op te lossen?

Raf Feys en Noël Gybels waren er blij mee dat ik stelde dat leerlingen waarschijnlijk meer leren door na te denken over wat ze leren dan door te doen. Om te kunnen nadenken moet je natuurlijk iets hebben om over na te denken. Ten eerste moeten leerlingen leren nadenken over hoe anderen het doen. Daarvoor is het belangrijk goede modellen te hebben en zoveel mogelijk verschillende goede modellen, zodat de leerlingen kunnen vinden wat hen het beste past.

Dat is echt wel anders dan wat nu vaak gebeurt: één model laten nabootsen. Maar ook dat heeft weer te maken met een naar mijn oordeel fundamenteel tekort van het onderwijs. Men doet te weinig moeite om oefeningen in concrete, normaalfunctionele situaties aan te bieden. Verschillende situaties vragen vaak een verschillende aanpak, een ander model. Soepelheid, aanpassingsvermogen en vooral creativiteit zijn nog altijd geen typisch schoolse kwaliteiten.

## 8 Gebruik gevarieerde strategieën

“Hiertoe behoren o.i. ook spellingstrategieën en strategieën om via grammaticale kennis meer inzicht te krijgen in de zinnen en teksten. Voor begrijpend lezen waren we in Vlaanderen de eerste om te pleiten voor het aanleren van leesstrategieën, maar niet zo overtrokken en stereotiep als in bepaalde recente leesmethodes”, zeggen Raf Feys en Noël Gybels. Ik ben het met Raf Feys en Noël Gybels eens.

Wat ze bedoelen met ‘grammaticale kennis om meer inzicht te krijgen in de zinnen en de teksten’ lijkt me echter niet transparant. Ik zie in alle geval niet hoe leerlingen een tekst beter begrijpen door te kunnen zeggen of iets een voorzetsel of een voegwoord is, een bepaling of een voorwerp. Dat gram-

maticale inzicht helpt mijns inziens niet. Het helpt bij lange zinnen wel als je kunt zien welke groep woorden één zinsdeel vormt. Het helpt ook als je kunt zien waarnaar verwijswaarden verwijzen. *Het* of *dat* moeten inderdaad naar een het-woord verwijzen. Dat bedoelt Jannemieke van der Gein waarschijnlijk als ze zegt dat leerlingen veel grammaticale fouten maken en dat daar iets aan gedaan moet worden. Die grammaticale fouten kunnen zelfs zonder enige grammaticale term behandeld worden:

Zouden onze voorouders en tijdgenoten die nooit schoolgrammatica gekregen hebben, niet in staat geweest zijn inzicht in teksten te hebben? In het onderwijs zijn we nog niet zo gewoon strategieën aan te leren. Het is geen eeuwenoude traditie en ook geen spontane reflex om op een vraag van een leerling een strategie aan te reiken. Spontaan geven we een oplossing. Ik heb die fout ook heel veel gemaakt. Het vergt een bewuste pedagogische aanpak om hem te vermijden.

We houden in het onderwijs ook niet erg van strategieën die tekorten compenseren. We willen dat leerlingen doen wat we hen geleerd hebben. Vandaar die wat gekke gewoonte om leerlingen te verbieden iets op te zoeken wanneer de leerlingen daar de grootste behoefte aan hebben. In examensituaties bijvoorbeeld. En dan zijn we verbaasd dat leerlingen ook anders de moeite niet meer doen om op te zoeken of te checken...

Opzoeken, checken, nalezen, verbeteren, aan deskundigen voorleggen, onderhandelen over betekenissen, dingen in hun context bekijken zijn strategieën die we veel meer zouden moeten aanprijzen. Maar dat 'overtrokken en stereotiep doen' is dan weer zo'n typisch schoolse afwijking die niet uit te roeien is.

## 9 Laten nadenken over wat leerlingen doen

*"De leerkracht moet o.i. de leerling ook frequent feedback geven en durven corrigeren – al dan niet met rode balpen"*, zeggen Raf Feys en Noël Gybels. Dat is een essentiële taak van leraren. Daarom is het ook belangrijk dat we individuele feedback geven. Een leerling wil absoluut weten wat hij goed of slecht doet. Niet op de eerste plaats wat de middelmaat van de klas goed of slecht doet. Daarenboven moet de feedback niet alleen van de leerkracht komen, maar moeten leerlingen zichzelf leren evalueren. Dat kunnen ze leren als de leerkracht zijn evaluatie transparant maken. Als hij duidelijk maakt wat goed en niet goed is en waarom.

Maar waarover moeten de leerlingen dan leren nadenken? Wat taal betreft, bleef dat tot voor kort beperkt tot taalzuiverheid, spelling, het toepassen van tekstsoorten en de letterlijke informatie van een gelezen of beluisterde tekst. Ondertussen geraken meer en meer mensen ervan overtuigd dat het in het echte leven niet alleen en zelden op de eerste plaats daarop aankomt. Wanneer we taal bewust willen gebruiken of over taalgebruik willen nadenken, moeten we de hele situatie erin betrekken: wie zegt dat, wat zegt hij, klopt dat met de werkelijkheid, aan wie zegt hij dat, wat is de bedoeling, hoe zegt hij dat, welke weg en welke middelen gebruikt hij, wat zijn de omstandigheden en wat is de reactie? Pas dan kunnen we geen essentiële dingen over het hoofd zien. In het *Vlaams Verbond van het Katholiek Basisonderwijs* stimuleren we dan ook de leerlingen negen vragen te gebruiken die hen helpen om systematisch over een communicatiesituatie na te denken. In het echte leven doen we dat spontaan. Helaas niet altijd even goed. We vergeten soms één aspect of we schatten soms een aspect niet goed in en we slaan de plank helemaal mis. Grappen hebben bijna altijd daarmee te maken. Tragedies ook.

Kleine kinderen zijn al heel goed in het inschatten van complexe situaties. Mijn kleindochter van drie jaar slaagt erin om zowel haar ouders, mij, mijn vrouw (wat minder), de andere grootouders en haar broertje heel gepast en sluw aan te pakken. Dat kan ze omdat ze spontaan die vragen gebruikt. Waarom op school dan over taal nadenken op een niveau dat ver onder dat van de leerlingen ligt?

## 10 Evalueren alsof het voor het leven zou zijn

Het is verschrikkelijk moeilijk goed te evalueren. Meestal doen we ons best om zo objectief en betrouwbaar mogelijk te evalueren. Ik denk dat we daar goed in zijn. Maar als we de stelling hanteren 'evalueren of ze iets voor het leven geleerd hebben', dan bakken we er niet veel van. We evalueren meestal op schoolse kennis. Die is ook het gemakkelijkst betrouwbaar en objectief te evalueren. De leerlingen vragen in welk jaar de Gulden Sporenslag plaatsvond, vragen wat de hoofdstad van Nicaragua is, vragen tot welke woordsoort *liefde* behoort (is het geen werkwoord?), een dictee kunnen we gemakkelijk objectief en betrouwbaar evalueren. Maar die vragen hebben weinig te maken met wat je in het echte leven nodig hebt. Daar heb je natuurlijk ook kennis nodig (niet altijd die die je op school geleerd hebt), maar ook vaardigheden en attitudes. Je moet in het echte leven nooit een dictee maken, maar

soms ga je wel op je bek als je in een concrete situatie een onverzorgde tekst hebt gepubliceerd. Dat moeten we dus evalueren en meestal doen we zoiets in het onderwijs niet... Ook buiten de school is evaluatie vaak lamentabel. Maar de laatste tijd horen we dat bijvoorbeeld de rijtest voor het rijbewijs in het echte verkeer moet plaatsvinden. Dat ze zo lang hebben moeten wachten om dat te beseffen!

In mijn krant las ik vanmorgen ('België herziet zijn taaltests', *De Standaard*, 17 maart 2007,) over Selor, het selectiebureau van de overheid: 'Waren de taal-examens vroeger gebaseerd op de kennis van woordenschat en grammatica, dan worden de jongste vijf jaar de certificaten meer afgeleverd op basis van functionele taalkennis. (...) We detecteren veeleer de vaardigheid van de kandidaat om te lezen, te luisteren, te schrijven en te spreken. (...) Selor zegt dat het daarmee certificaten aflevert die de taalvaardigheid van iemand garanderen, in het belang van de dienstverlening aan de burger.' Daar denken ze dus ook al normaalfunctioneel. Ik zou dus blij moeten zijn. En dat ben ik ook. Maar het is toch godgeklaagd dat ze al die jaren mensen aangeworven hebben die in hun tests niet hoefden te bewijzen dat ze taalvaardig waren en mensen afgewezen hebben voor tekorten die er helemaal niet toe deden!

## 11 Deskundigen als begeleiders

"Wie bedoel je met 'onze deskundigen'? Moeten de taalkundigen in het onderwijs en bij de spellinghervorming het nog meer voor het zeggen krijgen? Moeten we niet eerder meer gebruik maken van de 'eeuwen' levenswijsheid van de leerkrachten?" vragen Raf Feys en Noël Gybels zich af. Ik ben een taaldeskundige. Ik vind niet dat taaldeskundigen het alleen voor het zeggen moeten hebben wat het taalonderwijs betreft. Maar nu mogen er geen licentiaten meer vrijgesteld worden voor de pedagogische begeleiding van het Vlaams Verbond van het Katholiek Basisonderwijs. Iemand in het ministerie was het misschien met Raf Feys en Noël Gybels eens. Ofwel dacht men zo te kunnen besparen. Mijn vroegere baas betreurde dat en mijn ex-collega's onderwijzers ook. Ik werkte graag samen met mijn collega's onderwijzers. Ik heb geweldig veel van hen geleerd en hun deskundigheid was buitengewoon ruim. Veel ruimer dan die van mij. Maar soms riepen ze mij ter hulp omdat ze niet goed wisten hoe het nu zat in een taalkwestie of in een kwestie van taalonderwijs. Soms riepen ze mij ook niet ter hulp en hadden ze dat misschien beter wel gedaan.

Onderwijzers en pedagogen hebben de neiging na te denken over: hoe kunnen we dat nu zo efficiënt mogelijk onderwijzen? Ze durven vaak de vraag niet stellen: is dat nu wel zo zinvol? Of: wat is nu de kern van de zaak? Nochtans zijn dat essentiële vragen. Waarom tijd en energie stoppen in eigenlijk nutteloze randfenomenen? Wat voor zin heeft efficiënt onderwijs in pietluttigheden als de kern van de zaak niet aangepakt wordt? Ik heb soms vastgesteld dat zeer degelijke onderwijskundigen pedagogisch knap bedachte strategieën gebruikten om inhoudelijk verkeerde dingen aan te leren. Maar van diezelfde onderwijskundigen heb ik dan geleerd dat het niet is omdat spelling op zichzelf een vrij onbelangrijk, technisch aspect van schrijven is dat je daar niet veel tijd aan moet besteden. Door hen heb ik ook begrepen waarom leraren spelling zo onredelijk belangrijk vinden. Leraren moeten immers veel energie en tijd stoppen in spelling omdat kinderen gewoon veel tijd nodig hebben om de spelling onder de knie te krijgen. Daaruit concluderen ze dan dat spelling belangrijk is. Het is echter niet zo dat iets wat veel tijd en energie vraagt daarom belangrijk is. Er zijn veel belangrijker aspecten in taalgebruik dan spelling. Zelfs bij geschreven teksten is de spelling bij normale lezers nooit een reden van blijdschap, verrukking of enthousiasme. We moeten inderdaad niet alles aan de pedagogen, de taalkundigen en andere vakspecialisten overlaten. Maar die deskundigen hebben toch expertise die de leraren in het werkveld kunnen gebruiken.

Ik denk bijvoorbeeld aan de werkwoordspelling. Sedert het onderzoek van de taalkundigen Sandra, Daems en Frisson ('Zo helder en toch zoveel fouten! Wat leren we uit psycholinguïstisch onderzoek naar werkwoordfouten bij ervaren spellers?' *Vonk*, 30/3, jan.-febr. 2001, p. 3-20) getuigt het van bijzonder weinig kennis van zaken als je nog durft beweren dat iedereen die een dt-fout maakt, een dommerik of een luiaard of een slechte speller is. Hun onderzoek heeft uitgemaakt dat ook de meest geletterden onder ons dt-fouten maken. Bij het spontane schrijven zijn ze immers soms onvermijdelijk. Je kunt ze maar vermijden als je je tekst er nog eens speciaal op nakijkt. Uit dat onderzoek kun je dan ook afleiden dat de grammaticale analogieregel (*hij antwoordt* omdat het *hij werkt* is) op zichzelf niet onredelijk is, maar een regel die fouten uitlokt omdat hij ingaat tegen de fundamentele spellingregels van de Nederlandse uitspraak en van de gelijkvormigheid en tegen de natuurlijke spellingstrategieën van een goede schrijver. Dat wijst erop dat de werkwoordspelling niet goed in elkaar zit. Spellingregels



moeten correct schrijven juist vlotter maken. Spellingdeskundigen stellen dan ook vaak voor die regel te laten vallen. Het zijn de gewone, de 'wijze' leerkrachten die zo erg op die regel gesteld zijn. Is dat misschien goed voor hun werkgelegenheid? Zouden ze niet meer weten wat ze anders in de Nederlandse lessen nog zouden moeten doen als de *dt* er niet meer zou zijn? Nog zo'n erfgoed dat voor eeuwig verloren zou gaan?

Leraren en pedagogen zijn meestal blij met de resultaten die de Vlaamse kinderen behalen wat de leestoetsen betreft. Maar taaldeskundigen betreuren dat wezenlijke aspecten van lezen die niet in de toetsen zitten, in het Vlaamse leesonderwijs eerder verwaarloosd worden. De leeslessen zijn meestal zo saai dat veel leerlingen na hun lagere school maar weinig meer lezen. De ervaring dat je door goede dingen te lezen een Aha-Erlebnis kunt hebben die je wijzer en gelukkiger maakt, is hen volkomen vreemd. Kritisch lezen wordt niet genoeg geoefend. Brol van kwaliteit leren onderscheiden komt helemaal niet aan bod. Op het gebied van lay-out zijn de meeste leraren nog analfabeten. Colofons worden niet gelezen. Leerlingen leren niet genoeg lezen wat ze in het echte leven voortdurend onder ogen krijgen: advertenties, strips, prentenboeken, gebruiksaanwijzingen, overzichten van televisieprogramma's enzovoort. Het zijn de deskundigen die daarop moeten wijzen en die de leraren kunnen begeleiden, niet degenen die in hun dagelijks werk al veel te veel verschillende dingen om hun oren hebben.

## 12 Oude & eigentijdse waarden

Raf Feys en Noël Gybels vertrouwen nogal in de 'eeuwen' levenswijsheid van leerkrachten. Nochtans weten Raf Feys en Noël Gybels veel over de geschiedenis van het onderwijs. Was dat vroeger echt zo goed? Is er iemand die daar echt naar terug zou willen keren? Vroeger was het toch normaal dat men kinderen vooral gehoorzaam leerde zijn en hen leerde uitvoeren wat de meester zei, dat men hen verplichtte als waarheid aan te nemen wat we nu verhalen noemen? Dat was de levenswijsheid van de leraren. Moeten we er nu, zoals vroeger, van uitgaan dat men de knapste leerlingen via de lessen Latijn en Grieks moet opleiden tot classici of theologen? Was het beter dat Fénélon, een van de geleerdste Fransen, aan één leerling les moest geven en de meeste Franse kinderen ondertussen bijna geen onderwijs kregen? Was dat zo levenswijs als die leraren van vroeger systematisch meisjes naar 'snit en naad' verwezen en de echte kennis voor de

mannelijke jongeren reserveerden? Ik kan zo nog bladzijden doorgaan met die eeuwen levenswijsheid. Ik krijg er de tranen van in mijn ogen als ik eraan denk. Zoveel heimwee heb ik ernaar.

En stel nog dat het onderwijs vroeger zo'n wijs paradijs was. Dan nog zouden we moeten vaststellen dat de samenleving waarvoor we kinderen nu onderwijs geven, wel erg anders is dan vroeger. Heel wat tradities in het onderwijs zijn te verklaren door situaties die nu niet meer aanwezig zijn. Ik denk bijvoorbeeld aan het belang van hardop lezen in een tijd toen er maar één boek in de klas aanwezig was. Nu nog laten veel leraren tijdens de leeslessen één leerling hardop lezen. Je kunt nochtans niet veel ergers doen om het geboeid lezen en het leesplezier van de leerlingen om zeep te helpen. De rode stift was een nuttig instrument voor correctoren van teksten die uitgegeven moesten worden, maar de leraar die het werk van zijn leerlingen naleest, is toch geen corrector! Goed leren spreken was voordragen van verzen en een spreekbeurt kunnen houden. Het was zeker niet hoffelijk debatteren of efficiënt vergaderen. In onze huidige, democratische samenleving noodzakelijke vaardigheden waarin de Vlamingen doorgaans zeer slecht zijn.

Geschreven teksten kunnen ontcijferen was vroeger iets fantastisch. Nu is het gelukkig een recht voor iedereen. Helaas heeft het daardoor ook wat van zijn magie verloren. Letterlijk begrijpen wat er staat en instructies kunnen uitvoeren vonden (en vinden) veel mensen al ruim genoeg voor de meerderheid van de kinderen, die later de werknemers zullen zijn. Maar in onze informatiecultuur is lezen veel complexer geworden: je moet niet alleen informatie kunnen vinden, je moet ze ook op haar waarde kunnen selecteren en ze kritisch kunnen verwerken. Ik laat hiervoor Fons Van Dyck, managing director bij think/BBDO, aan het woord: *'Waar ligt het verschil tussen fictie en werkelijkheid, tussen betrouwbare informatie en pure oplichterij? In de moderne informatiemaatschappij is gelijke toegang tot informatie belangrijk, maar zinvol en kritisch leren omgaan met die informatie nog veel belangrijker. Is ons onderwijs hiermee bezig? Zijn leerkrachten en opvoeders hierop voorbereid?'* ('Weerbare consument. De klok valt niet meer terug te draaien'. *De Standaard*, 13 maart 2007).

Ik zou leerlingen niet meer leren lezen met *'Lut loopt naar de bal'*, maar met *'Omo wast witter dan wit'* en *'Wie één boek leest, is gevaarlijk'*. Dat geldt nog meer voor leerlingen in het NT2-onderwijs. Voor die kinderen kan de verloren tijd tussen kunnen lezen en kritisch kunnen lezen dodelijk zijn.

Natuurlijk zijn er in mijn leeftijdscategorie mensen die goed kunnen schrijven, maar hebben ze dat op school geleerd? Wij leerden uitvoerig schrijven over een onderwerp dat ons eigenlijk niet interesseerde. Wij leerden dat je moest citeren en dat je overvloedig vergelijkingen en beeldende adjectieven moest gebruiken. Je moest tonen dat je de conventies van een tekstsoort beheerste. Het resultaat: hoe langer iemand naar school geweest is, hoe moeilijker leesbaar zijn teksten meestal zijn. Je was vroeger goed in taal als je goed was in spraakkunst. Dat is te verklaren vanuit de tijd dat kennis van grammatica en van Latijnse en Griekse literatuur het onderscheid duidelijk maakte tussen de elite en het plebs, maar al in 1515 lachte Erasmus in 'Lof der zotheid' met een overigens heel begaafde collega die zijn hele leven wijdt aan het onderscheid tussen 'de rededelen'. 'Alsof het een zaak gold die eventueel zelfs door een oorlog zou moeten worden gewroken als iemand een voegwoord de voorrechten van een bijwoord zou toekennen!' Erasmus had waarschijnlijk niet gedacht dat hij daar vijfhonderd jaar later nog altijd mee zou moeten lachen.

Anderzijds ben ik blij dat ik jaren geleden teksten woord voor woord heb leren onderzoeken. Men had daarvoor wel interessanter teksten kunnen gebruiken dan de oorlogsprikelen van Caesar. Maar de attitude om heel nauwkeurig te lezen heb ik ongetwijfeld in de lessen Latijn en Grieks ontwikkeld. Daar ben ik het traditioneel onderwijs nog altijd dankbaar voor. Mijn Leuvense medestudenten in 1968 spraken niet met de Waalse medestudenten die een verdieping lager woonden en ze waren dol op Miel Cools, die zelf wel wist dat Georges Brassens veel beter was dan hij. Nochtans hadden mijn leeftijdsgenoten veel Franse spraakkunst gehad en ze kenden ongetwijfeld dat lijstje van die rare meervouden *hiboux, cail-loux* enz. uit het hoofd. Georges Brassens kenden ze niet. De lessen Frans waren zeer nuttig geweest...

Ik ben nu dol op Darwin en op wat de biologie allemaal aan boeiends te vertellen heeft, maar die liefde heb ik niet in de biologielessen gekregen, evenmin als de fascinatie voor scheikunde, fysica en algebra, die ik nog altijd niet voel. Op de universiteit heeft niemand mij gewezen op dat wonder van de moedertaalverwerving van kinderen. Maar ik had wel geleerd dat ik mijn dialect, mijn moedertaal, beter zou vervangen door het AN van de toenmalige BRT. En dat een professor aan mijn taal niet kon horen vanwaar ik afkomstig was, was toen een geweldig compliment. Alsof ik over mijn afkomst beschaamd had moeten zijn!

Ik heb helemaal niets tegen oude waarden. Integendeel. Maar we moeten ze telkens weer ondervragen en ons afvragen of ze wel de goede antwoorden zijn op de problemen van onze tijd en de toekomst van onze leerlingen. Liefde, schoonheid, levenslust, redelijkheid, rechtvaardigheid en tolerantie zullen waarschijnlijk altijd goede waarden zijn. Maar er zijn ook oude waarden die we best in de vuilbak van de geschiedenis gooien. Ik denk maar aan autoritair gezag, discriminatie, kinderen onwaarheden aanpraten, geen verantwoording willen afleggen, van boeiende dingen saaie leerstof maken, de klas van het echte leven afsluiten enzovoort.

Als het onderwijs vaak zo saai en schools is, is dat meestal niet de schuld van de individuele leerkracht, maar door het gewicht van tradities die vroeger misschien zinvol of begrijpelijk waren, maar nu absurd en soms zelfs destructief. Ik denk dat er geen beter onderwijs is dan leren voor het leven, leren wat in de wereld allemaal zo boeiend, zo wonderlijk is. Onderwijs dat ten onder gaat aan saaie voorspelbaarheid staat haaks op wat het leven zelf is. Dat leerkrachten saai en schools onderwijs voor zichzelf niet erg vinden, moeten zij maar weten. Maar zo'n onderwijs aan hun leerlingen opleggen lijkt me een misdaad. Maar ik ben wel tegen de doodstraf. (Voor sommigen ook nog een oude waarde.)

### **Socioloog Frank Furedi over ontscholing**

*"Er wordt aangestuurd op steeds minder en minder diepgaande kennis. De 'elite' durft het niet aan om culturele standaarden hoog te houden; heeft het onderwijs om zeep geholpen en verkondigt een schijnbaar democratische ideologie ('iedereen moet kunnen meedoen') waarachter juist minachting voor de vermogens van de gewone mens schuilgaat." ...*

*"Een andere uiting van filistijnse ingesteldheid is de stelling dat kennis nooit op zichzelf staat, maar altijd en direct in functie van iets. Kennis moet 'relevant zijn' of 'instrumenteel' kunnen worden gemaakt. Denken om te denken kan er niet bij zijn. Het denken ('the life of the mind') is aan alle kanten onvrij geworden omdat het altijd in dienst van iets staat. "Hoe meer schoolboeken aan het criterium van relevantie moeten voldoen, hoe meer hun culturele inhoud afneemt" (Uit: Waar zijn de intellectuelen gebleven?)*

## O-ZON-boek: 'Ik ~~moet~~ mag naar school'. Bouwstenen voor een debat



### De zoektocht naar oplossingen (M. Hullebus)

### De leraarskamer

### De bel (Daniël Devalez)

### Een blik op onderwijs in Vlaanderen

- Poging tot referaat (Staf De Wilde)
- Brief aan Marc Hullebus (Dominique Viaene)
- Enkele beschouwingen omtrent de discussie kennis = vaardigheden in het onderwijs met ook maatschappijgerichte verwijzingen (Johan Vandendriessche)
- Competentiegericht (taal)onderwijs: kennis, vaardigheden, attitudes en... redelijkheid (prof. dr. A. Vanneste)
- Bedenkingen bij een bedenkelijk (?) onderwijs (Staf De Wilde)
- (Vak)leraar: wie ben jij? (Valeer Van Achter)
- Overzicht in twintig-en-enige letters (Onderwijs - ABC) (Etienne Van Neygen)
- Bedenkingen bij het kennis-vaardighedendebat in de media. Wees als journalist een goede onderwijzer (Etienne Van Neygen)
- Het onderwijsdebat: standpunt van een vakbond (COC)
- "Neem een aangepaste luistermodus aan" (Chris Spriet)
- Kennis maakt vrij. Enkele pedagogische beschouwingen over de inhoud van onderwijs (prof. Hans Van Crombrugge)
- Durven teruggaan om vooruit te komen. Anders gezegd: de vernieuwingen missen hun doel (Jan Boons)
- Van onderwijshervormingen naar onderwijsverbeteringen (prof. dr. W. Van den Broeck)
- De oude leraar en de zee. Over de goeie nieuwe tijd (Janien Benaets & Chris De Commer)
- Designers voor het "Studiehuis" van de Toekomst (Janien Benaets & Chris De Commer)
- De ondraaglijke lichtheid van de eindtermen (Alex Gryson)
- Ervaringsverruimend en cultureel leren versus ontplooiingsmodel en ontscholing van Laevers en CEGO (Raf Feys & Pieter Van Biervliet)
- Jaarklassen, jaarclascurricula en activerende instructie: onderschat emancipatorisch hervormingsproject (Pieter Van Biervliet & Raf Feys)
- Constructivisme: controversiële constructie (Raf Feys & Pieter Van Biervliet)
- Goed onderwijs en wetenschappelijk onderzoek (Pieter Van Biervliet)
- Het onderwijs in de ban van de technische rede (dr. Philippe Lepers)

### Een blik over de grenzen

- Beter Onderwijs Nederland - BON (Ad Verbrugge)
- Haal de systeemfouten uit het onderwijs: parlement, inspecteur de inspecteurs (Ad Verbrugge)
- Kennis in het Russisch middelbaar onderwijs (Denis M. Zhilin)

**Het boek is uitgegeven door Academia Press-Gent; 345 pagina's – 17,50 euro.**

**Redactiesecretariaat  
en eindredactie**

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

**Redactie**

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

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

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



Lid van de Unie  
van de Uitgevers van  
de Periodieke Pers

**Abonnement (4 nrs.): € 16**

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

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

**Tijdschrift, verschijnt driemaandelijks**

**januari-februari-maart 2007 – € 5**

**Cultureel leren, Aufklärung en talentontwikkeling**

20 pleidooien voor cultureel leren & 'modern' O-ZON-onderwijs	2
Onderwijsdebat en O-ZON: standpunt van COC	7
Volkserheffing en onderwijskansen versus dom-houden	11
'Evidence based practice' en GOK haaks op ontplooiing: pleidooi voor leerkrachtgestuurd onderwijs & niveaubewaking	12
Dalrymple: stupiditeitscultus bevordert onderklasse	15
Degelijk en veelzijdig (taal)onderwijs: kennis, vaardigheden, attitudes en... redelijkheid	16
Kennis maakt vrij: aandacht voor werkelijkheid en waarheid	24
Vertrouwen in autoriteit van de docent bevrijdt de student	28
Zelfsturing en zelfrealisatie: eerder anti- dan post-modern	29
Waardering onder-wijzen en ervaringswijsheid	32
De bedenkelijke rol van inspectie, media & KLASSE	33
Kritiek op KLASSE in O-ZON-mails	36
Bedrijfsleven wil <i>breed gevormde</i> leerlingen	37
Pedagogisch coördinator VVKBaO wijt polemieken over taalonderwijs aan invloed van NT2-Leuven	39
(Taal)onderwijs waarvan ik wel eens droom (alvast in de lagere school)	40



**Indien hiernaast een x staat**

**is dit het (voor)laatste nummer**

**dat u ontvangt.**

**HERABONNEER dus om onderbreking**

**te vermijden!**