

# 144

## Veel O-ZON in onderwijslucht: themanummer

IK HEB NIETS TEGEN VAARDIGHEDEN,  
MAAR WILT U DE LEERLINGEN ZO  
NU EN DAN OOK ENIGE KENNIS  
BIJBRENGEN?



Steeds meer O-ZON-geluiden in onderwijswereld:  
O-ZON-(ont)scholingsdebat: feuilleton deel 2  
Taalpeilonderzoek 2007: taalleraars, leerlingen en burgers  
wijzen op knelpunten in 'officiële' taalvisie, eindtermen en leerplannen

Prof. Paul Kirschner maakt brandhout van hypes op studiedag Associatie Leuven  
Prof. Filip Dochy: *'Leren is niet langer concentreren, maar multitasken'*

Kopstukken DVO, inspectie & begeleiding reageren op O-ZON-debat  
met pleidooien pro (verdere) ontscholing  
Ontscholingsdiscours van DVO-directeur Standaert  
bevestigt kritiek op DVO en ontscholing  
Coördinerend inspectrice Els Vermeire pleit voor  
ontscholing, communicatieve taalaanpak & staatspedagogiek

Filosofie-docent Raf Debaene over leerlinggestuurde ideologie en ontscholing  
Economie-docent Thierry Debels laakt 'nieuwe leren' in hoger onderwijs

Jan Saveyn: Kennis of vaardigheden?  
Prof. Frank Thevissen: *iedereen gediplomeerd in hoger onderwijs!?*  
Accreditatie en niveaubewaking: een aanfluiting  
Leerkracht secundair onderwijs: gelijkheidsmythe en nivellering  
Hoger onderwijs afstemmen op tso- en bso-student!?  
Duitse pedagoog Winfried Böhm over opvoeding:  
'Vrije & solidaire persoon moet centraal staan'

## Steeds meer O-ZON-geluiden in onderwijswereld O-ZON-(ont)scholingsdebat: feuilleton deel 2

Raf Feys, Marc Hullebus & Pieter Van Biervliet

### 1 Veel O-ZON in onderwijslucht

O-ZON en *Onderwijskrant* voeren sinds eind 2006 een campagne rond de *ontscholingstrend* in het onderwijs. O-ZON is een beweging die ijvert voor *Onderwijs Zonder Ontscholing* (O-ZON). We wisten wel dat de meeste leerkrachten aanstoot namen aan de ontscholende trends, maar we zijn toch een beetje verrast door de grote respons. *Jan Saveyn*, adviseur-coördinator Pedagogische Begeleidingsdienst van het Katholiek Onderwijs, getuigt in zijn bijdrage verderop: *“De grote betrokkenheid van de leerkrachten bij het debat is opvallend. Het valt zelden voor dat diegenen die het onderwijs effectief realiseren in de klas, in de pen kruipen om over een didactisch thema hun mening te geven. ... Het incident geeft alleszins aan hoe op de werkvloer bij velen andere opvattingen leven dan die waardoor nogal wat beleidsmakers en curriculumontwikkelaars zich in de voorbije jaren lieten leiden”*.

Die andere opvattingen kwamen ook heel duidelijk tot uiting in een gesprek met een aantal ervaren leerkrachten en directeurs s.o. in het weekblad *KNACK* van 29 augustus 2007. Praktijkmensen getuigden dat het momenteel moeilijker is om talenten te ontwikkelen omdat de *ontscholing en verleuking* overal toeslaan.

- *“Vaardigheden kunnen niet zonder kennis. Leerlingen worden te weinig uitgedaagd om moeilijke dingen te leren en te kennen. Er wordt nu veel minder kennis overgedragen dan vroeger. We kijken nu of ze hun best hebben gedaan en dat lijkt dan voldoende. Maar ook de leerinhouden blijven toch belangrijk. Als leerlingen die niet beheersen, moet je dat eigenlijk durven te zeggen. Maar ouders en leerlingen stappen gemakkelijk naar de raad van state en krijgen gelijk. Daar zijn leerkrachten bang voor.”*
- *“Een leerling zou op het einde van de les vooral veel opgestoken moeten hebben. Vandaag echter moet het vooral leuk zijn in klas. Het lijkt wel of we van de leerlingen geen inspanningen meer mogen vragen. We stellen minder eisen, we bouwen in de evaluatie leuke en gemakkelijke dingen in, zodat de leerlingen toch wat punten kunnen sprokkelen en slagen. Want anders*

*moeten we overal verantwoorden waarom de leerling niet slaagt!”*

- *“De bagage van toekomstige leerkrachten is vaak onvoldoende. Maar als jonge mensen in het basis-onderwijs en secundair onderwijs een aantal dingen niet gestructureerd hebben aangeleerd, hoe kun je ze dan op hun beurt in een les aan de leerlingen doorgeven?”*

Het doet deugd te merken dat de O-ZON-beweging een factor van betekenis werd. De O-ZON-stellingen zijn expliciet of impliciet aanwezig in veel publicaties en in lezersbrieven - en zelfs in spreekbeurten van ontscholers. In dit nummer zijn alle bijdragen gewijd aan het O-ZON-debat en aan de thematiek van de ontscholing. In een inleidend artikel schetsen we een overzicht van het debat gedurende de voorbije maanden. In de verdere bijdragen worden een aantal thema's uitgediept. Het gaat hierbij niet zozeer om standpunten van O-ZON-medewerkers. Het gaat om visies van een twintigtal buitenstaanders – waaronder ook deze van prominente 'ontscholers' zoals DVO-directeur Roger Standaert en coördinerend inspectrice Els Vermeire. Er is ook een bijdrage over het *Taalpeilondezoek* van de Nederlandse Taalunie.

### 2 O-ZON-debat: recente uitingen

De voorbije maanden was er opvallend veel O-ZON in de lucht. De O-ZON-actie stimuleerde veel mensen om hun visie te formuleren. We merken dat een aantal problemen – bijvoorbeeld i.v.m. niveaudaling en niveaubewaking – nu veel aandacht krijgen in gesprekken tussen en met leraars. Velen zijn de mening toegedaan dat het niveau van het onderwijs aan het dalen is en dat de basisgrammatica van het onderwijs wordt aangetast. We verheugen ons verder ook over het feit dat nu ook topmensen uit onderwijskoepels erkennen dat de slinger is door-geslagen (zie punt 5).

O-ZON inspireerde blijkbaar de *Nederlandse Taalunie* om op de O-ZON-thema's in te gaan. Het recente *Taalpeilonderzoek* wees uit dat de taalleerkrachten de kritische conclusies van onze analyse in het O-ZON-taaldossier onderschrijven en het niet eens zijn met de 'officiële' taalvisie die ook door de Taal-

unie gepropageerd wordt. Pleitbezorgers van de 'officiële' visie (de Taalunie, Hilde Vanden Bossche, Jan T'Sas, Brigitte Van Hilst) verwijten nu de leerkrachten dat ze 'conservatief' zijn (zie bijdrage 'Taalpeilonderzoek' op pagina 9).

Het O-ZON-debat inspireerde ook 'EOS'-magazine tot een enquête over de basiskennis bij de Belgen. In het septemhernummer van EOS verschenen de resultaten van de *Kennistest*. Volgens de EOS-enquête is de wetenschappelijke kennis van jongeren laag is en beduidend lager dan bij de oudere generaties. *Draait de aarde rond de zon?* Dat lijkt basiskennis. Toch weet één op de drie jongeren tussen 18 en 24 jaar niet dat de aarde rond de zon draait. Dat is verrassend omdat die jongeren nog maar net de school hebben verlaten waar dit onderwerp aan bod kwam. Een andere vraag luidt: *"Is het binnenste van de aarde warmer dan het aardoppervlak?"* Voor de vragen over 'basiskennis' scoort de gemiddelde Belg 75 procent goede antwoorden, de studerende en pas afgestudeerde jongeren slechts 52 %. In de meeste reacties betreurde men dat er op vandaag te weinig aandacht gaat naar basiskennis die mede het fundament is voor de vaardigheden. Ook het tijdschrift *'Nova et Vetera'* besteedde een themanummer aan de O-ZON-thematiek: vooral 'prominente ontscholers als DVO-directeur Roger Standaert en coördinerend inspectrice Els Vermeire kregen de kans om te reageren op de O-ZON-kritiek met pleidooien pro ontscholing. Omdat deze standpunten aantonen dat de ontscholingsdruk heel groot was/is, gaan we er verderop uitvoerig op in – zie punt 4 en bijdragen over reactie en visie van Standaert op pagina 24 en van Vermeire op pagina 31.

Op 9 augustus 2007 verscheen er een opiniebijdrage van Marc Hullebus (O-ZON) in *'De Morgen'* onder de titel *'Waarom tso veel slechter op eindtermen scoort dan aso'*. Hierin stelde Hullebus kritische vragen bij de zwakke score van tso-leerlingen op de *'Peiling informatieverwerving en -verwerking'* in de eerste graad secundair onderwijs. Voor *'raadplegen van tabellen en grafieken'* slaagde amper 27 % en voor *'raadplegen van plannen, tekeningen en kaarten'* slechts 34 %. Hullebus schreef dit toe aan het onvoldoende waarderen van alles wat te maken heeft met basiskennis, aan het stellen van te lage eisen en aan de daling van het niveau van de leerkrachten. Minister Vandenbroucke organiseerde een studiedag over de resultaten van deze peiling waaraan ook Hullebus deelnam; de conclusies zijn ons nog niet bekend. Hullebus sprak op 2 november ook over de O-ZON-thematiek tijdens een debat op de

boekenbeurs en straks brengt hij ook het hoofdreferaat op de VVL-studiedag van 8 maart.

Een tijdje geleden stelde minister Vandenbroucke een hervorming van de inspectie voor – in reactie op de kritiek van O-ZON. De voorbije maanden vingen we hier niets meer over op. *Pieter Van Biervliet* vroeg de minister op 17.01.08 naar de stand van zaken na een spreekbeurt in Izegem. Vandenbroucke gaf de indruk dat er toch niet veel zou wijzigen. De decretaal opgelegde productcontrole zou volgens hem moeilijk zijn omdat de scholen qua instroom sterk verschillen. We vrezen dus dat de inspectie zal blijven focussen op de controle van het pedagogisch proces. In het recente standpunt van inspectrice Els Vermeire wordt duidelijk wat dit betekent: de inspectie moet volgens haar controleren of de leerkrachten de *vaardigheidsdidactiek*, de *communicatieve* taalaanpak, de *realistische* wiskundige aanpak... toepassen. Staatspedagogiek dus! (zie p. 31 e.v.).

*Prof. Paul Kirschner* maakte onlangs brandhout van de ontscholende hypes op een studiedag in Aalst en *prof. Marcel Crahay* bestempelde de competentiegerichtte mode als rampzalig (zie punt 3). *Prof. Jan Van Damme* concludeerde uit het recente Pirls-onderzoek (vierde leerjaar) dat onze 'betere' leerlingen te weinig vorderingen voor begrijpend lezen maken en dat de *Vlaamse* kleuterscholen het minst aandacht besteden aan beginnende (ontluikende) geletterdheid. Ook in Frankrijk verschenen er rapporten over de onderbenutting van talenten in kleuteronderwijs à la Laevers. Steeds meer mensen maken zich zorgen over de problematiek van het onderpresteren van de betere leerlingen. En het streven naar excellentie is niet langer een taboeonderwerp.

Op de website [www.o-zon.be](http://www.o-zon.be) noteerden we al 17 000 bezoekers. Dit verklaart wellicht waarom in 'officiële kringen' de naam O-ZON en de website angstvallig verzwegen worden. In *Onderwijskrant nr. 142* publiceerden we verslagen van het geslaagd O-ZON-symposium van 5 mei 2007 in de *Blandijnberg*. Dit gestoffeerd themanummer werd positief onthaald bij veel lezers. Enkele lerarenopleiders gebruiken ook bijdragen voor hun cursus. In *Onderwijskrant nr. 143* (november 2007) besteedden we een volledig themanummer aan de onderbenutting van de talenten van de allochtone leerlingen. We reageerden er ook op het boek *'De school van de ongelijkheid'* van Nicaise en co.

We merken verder dat bijdragen uit vroegere *Onderwijskranten* – opgenomen op de website [www.onderwijskrant.be](http://www.onderwijskrant.be) – veelvuldig geraadpleegd

en gedownload worden. Op die manier kregen we ook al veel reacties en lezers vanuit Nederland. De onderwijskundige *Kees Vernooij* bestempelt deze website als heel interessant. Ook op de website van BON – *www.beteronderwijsnederland* – worden de gestoffeerde bijdragen op de websites van *Onderwijskrant* en *O-ZON* geprezen.

### 3 Kirschner en Crahay doorprikken hypes

#### 3.1 Hypes van Dochy en co zijn fabeltjes

Ook op het vlak van de onderwijskunde merken we dat de O-ZON-thema's vrij actueel zijn.

Onze verbazing was groot toen op 8 november de Nederlandse prof. *Paul Kirschner* uitgenodigd was als spreker op een studiedag van het *Expertisenetwerk* van de Associatie Leuven. Kirschner staat immers bekend als een fervent tegenstander van de constructivistische visie en van de erbij aansluitende onderwijshypes. In zijn lezing maakte Kirschner brandhout van 5 *ontscholende* hypes:

- De informatiemaatschappij eist een ander soort leren. Het *ontdekkend* leren moet centraal staan.
- Onderwijs moet op de eerste plaats leuk zijn. De jongere is vandaag een *homo zappiens*.
- Het oude leren sluit niet aan bij de manier van leren van de huidige generatie jongeren. De jongeren *multitasken*, ze concentreren zich bij het leren niet langer op één zaak, ze zijn met verschillende zaken tegelijk bezig en bereiken aldus ook betere resultaten.
- De resultaten van het 'oude leren' zijn ondermaats, het klassieke leren deugt dus niet.
- De maatschappij is mondiger geworden. Jongeren moeten daarop worden voorbereid. Leraren moeten het initiatief bij hun leerlingen leggen.

In Vlaanderen is de Leuvense prof. *Filip Dochy* de vurigste propagandist van deze onderwijshypes. Kirschner bestempelde ze als vormen van 'fanatiek geloof'. Ze berusten op 'beweringen' die als waarheid voorgesteld worden, zonder adequaat bewijs. Zo'n blind geloof gaat steeds gepaard met een verketting en afstoting van de tegenstanders. Het nieuwe leren moet in de plaats komen van het oude leren. Voor hetgeen het onderwijs en de leerkrachten in het verleden presteerden is er ook weinig waardering. *Kirschner* toonde vooral aan dat deze hypes niet stroken met wat in de leerpsychologie al lange tijd gekend is over de werking van de verschillende soorten geheugen en van ons brein in het algemeen.

Hij verwees naar de studie 'Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work' van *Sweller* en *Kirschner*. In *Onderwijskrant* nr. 141 hebben we die bijdrage uitvoerig samengevat. Voor lerarenopleiders die al vele jaren verondersteld worden de pedagogische hypes te omarmen en ze in hun eigen opleiding ingelepeld kregen, was de spreekbeurt van Kirschner een verrassende en koude douche. Het wijst er wellicht op dat er in de kring van de lerarenopleiders nog weinig gelezen wordt. Op pagina 15 e.v. vind je een uitgebreid verslag van deze spreekbeurt.

#### 3.2 Prof. Crahay: stop competentie-model!

In Vlaanderen wordt ook al meer dan 10 jaar de *competentiegerichte aanpak officieel* gepromoot én opgelegd – in beleidsteksten, eindtermen en bepaalde leerplannen, decreet basiscompetenties lerarenopleiding, decreet lerarenopleiding, recente VLOR-publicatie, Europese richtlijnen... We hoorden onlangs nog kopstukken van de lerarenopleiding Groep T en van de VUB verkondigen dat ze voortaan radicaal de constructivistische en competentiegerichte toer opgingen en dat het klassieke lesgeven derhalve had afgedaan in hun lerarenopleiding.

*Prof. Marcel Crahay*, de grote propagandist van het *competentiegericht leren* binnen de Franse Gemeenschap, heeft zich onlangs bekeerd. Hij stelt nu dat zo'n aanpak geleid heeft tot 'doelvervaging', te weinig leiding van het leerproces en daling van het onderwijsniveau. De leerinhouden, de vakdisciplines en instructie moeten weer in ere hersteld worden. Uit een recent Waals onderzoek bleek overigens dat 77 % van de leraars s.o. vindt dat de invoering van 'competentiegericht onderwijs' via de eindtermen e.d. niets positiefs opleverde; 65 % vindt dat die hervorming veel nefaste effecten sorteerde. Revelerend is ook het themanummer van *'Cahiers du Service de pédagogie expérimentale'* (univ. Luik): *Faut-il finir avec les compétences?*

Op de studiedag van WIVO (8 maart 2007) gaf nu zelfs de *Leuvense prof. Filip Dochy* ruitelijk toe "dat niemand ooit wetenschappelijk onderzoek heeft gedaan naar het leren via competenties, en dat men de effecten ervan niet kent" (IVO nr. 107, juni 2007). We publiceerden vroeger al kritische analyses van de competentie-mode en betreurden dat op de studiedagen in het hoger en secundair onderwijs enkel de *constructivistische* refreintjes beluisterd werden/worden. We maken ons in dit verband ook zorgen over de discussienota *'Kwalificaties en competenties. De Vlaamse kwalificatiestructuur. Een*

eenduidige ordening van kwalificaties'. Niet enkel de doelstellingen van beroepsgerichte opleidingen, maar ook doorstroomgerichte (b.v. aso) worden aan de hand van competenties gedefinieerd. De VLOR werd om een advies gevraagd, maar op de recente VLOR-studiedag en in de VLOR-publicatie *'Competentie-ontwikkelen onderwijs: een verkenning'*, kregen enkel voorstanders van de competentie-aanpak het woord: F. Dochy, R. Standaert, M. Valcke, R. Klarus, F. Laevers, H. Baert...

#### 4 Ontscholers reageren met ontscholingspleidooi

Voor de diepgang van een debat is tegenspraak en confrontatie heel belangrijk. O-ZON wil ook de pleitbezorgers van de ontscholing stimuleren om aan het debat deel te nemen. Jammer genoeg verkozen velen het stilzwijgen. We zijn dan ook verheugd over het feit dat de redactie van het tijdschrift *'Nova et Vetera'* (september 2007) kopstukken van de DVO, inspectie en begeleiding uitnodigde om te reageren op de kritiek van de leerkrachten en van O-ZON. Een aantal uitspraken van *DVO-directeur Roger Standaert, coördinerend inspectrice Els Vermeire* en *begeleider Chris Decock* spreken voor zich:

- "Moet je nog wel kunnen hoofdrekken, met een calculator op zak?"
- "Ik zoek toch gewoon op hoe 'gedownload' (sic!) gespeld moet worden."
- "Het gaat niet om Frans kennen, maar om Frans kunnen."
- "De inspectie moet de 'vaardigheden' inspecteren."

We krijgen via die reacties meer zicht op het ontscholingsdiscours en tegelijk wordt bevestigd dat de kritiek van de leerkrachten en van O-ZON niet uit de lucht gegrepen is. We wijden verderop aparte bijdragen aan dit themanummer en aan de standpunten van Standaert en Vermeire.

O-ZON stimuleerde ook *ontscholingsprofessor* Filip Dochy om toespelingen te maken op de O-ZON-beweging in zijn spreekbeurt op de WIVO-studiedag van 8 maart 2007. Volgens Dochy zijn de klachten van Hullebus en co van alle tijden. Hij sneerde: "Er zijn nu immers mensen die altijd klagen en anderszinds zijn er mensen die in klas fantastisch pedagogisch bezig zijn en nooit klagen. Volgens de klagende onheilsprofeet Dochy beseffen Hullebus en co niet dat onze leerlingen straks in een totaal andere wereld terecht komen: "Onze maatschappij is drastisch aan het veranderen. Daarom moeten we ons er bewust van zijn dat we niet kunnen doorgaan op

het elan van vijf, tien of twintig jaar terug" (*Leren in samenhang*, IVO 107, juni 2007). Dochy verzweeg dat pleidooien voor een verlossende cultuuromslag 'van alle tijden' zijn en dat zijn alternatieven door velen als fabeltjes bestempeld worden. Ook *Walter Van Dam* – ondervoorzitter *Stichting Autonome Middenscholen* – bestempelde 'het debat' als restauratief, als "voorbijgaand aan het stromen van tijd en samenleving". De St.A.M. maakt zich zorgen over het feit dat veel leerkrachten zich vragen stellen bij hypes als zelfstandig leren, vaardigheidsonderwijs, sleutelcompetenties... en geen voorstander zijn van doorgedreven comprehensief onderwijs (*Over alweer een onderwijsdebat*, IVO 107, p. 83). In april 2007 publiceerde het GOK-Steunpunt *'Diversiteit en leren'* zijn ontscholingsfilosofie *'Leren voor diversiteit. Leren in diversiteit'* (zie Internet).

#### 5 O-ZON-geluiden in hoger onderwijs

In *Onderwijskrant* publiceerden we sinds 1993 een dertigtal bijdragen waarin we ons zorgen maken over de ontwikkelingen in het hoger en universitair onderwijs. *Onderwijskrant* pleitte o.a. voor meer niveaubewaking in *het hoger en universitair onderwijs*. In dit verband protesteerden we in het interview met de minister (januari 2006) tegen de outputfinanciering in de nieuwe financieringswet die retroactief in werking zou treden vanaf 1 januari 2008. In tegenstelling tot de Nederlandse socialistische minister *Plasterk* beklemtoont *Vandenbroucke* veel meer de *massificatie* van het hoger onderwijs. *Vandenbroucke* wil per se dat meer studenten – minstens 70 % – hoger of universitair onderwijs volgen. Veel ervaren docenten menen dat de flexibilisering van de studies, de outputfinanciering, de extra-financiering van studenten met een of andere sociale of andere handicap... tot een gevoelige daling van het niveau en van de kwaliteit leiden.

De voorbije maanden waarschuwden verschillende professoren en lectoren voor de verdere niveaudaling in het hoger onderwijs als gevolg van de outputfinanciering en/of tegen de intrede van 'het nieuwe leren'. *Prof. Geert Buelens* getuigde hierover: "Outputfinanciering stimuleert hogescholen en universiteiten om zoveel mogelijk studenten aan een diploma te helpen (*KLASSE*, november 2007). In afzonderlijke bijdragen bekijken we verderop in dit nummer de standpunten van docent-filosoof *Raf Debaene* (p. 35), van *prof. Thevissen* (p. 47) en van de docenten *Ignaas Devisch* en *Jo Knockaert* (p.49). Op pagina 37 bekritiseert *docent Thierry Debels* de competentiegerichte aanpak. Steeds

meer mensen beseffen dat de hervormingen sinds 1994 veel schade toebrachten aan de kwaliteit. Ook de recente hervorming van de regentaten leidde tot een niveaudaling en ontwrichting. De recente accreditatie van de lerarenopleidingen tart alle verbeelding (zie standpunt op p. 46).

## 6 O-ZON-geluiden vanuit Guimardstraat

### 6.1 Mieke Van Hecke: te lage eisen

Soms zijn de reacties op O-ZON eerder indirect. Binnen de publicaties van de koepel van het katholiek onderwijs wordt elke verwijzing naar de naam en de website van O-ZON, naar de O-ZON-beginselverklaring en naar O-ZON-publicaties tot nog toe angstvallig vermeden. Binnen de GO!-krant van het Gemeenschaps-onderwijs worden de O-ZON-publicaties en de bijdragen hierover in *Onderwijskrant* vrij accuraat samengevat. Dit betekent echter nog niet dat de *Guimardstraat* niet (of minder) aangesproken is door de O-ZON-thematiek.

*Mieke Van Hecke* – directeur-generaal van het katholiek onderwijs – wekte aanvankelijk de indruk dat de thematiek haar niet sterk raakte en dat het om een schijn debat ging. In de maanden augustus en september deed zij echter enkele opvallende en gewaardeerde O-ZON-uitspraken. Op 6 augustus betreurde *Mieke Van Hecke* in de media dat de lerarenopleidingen al te veel tso-leerlingen aantrekken en te weinig aso-leerlingen. Ook zij is – net als O-ZON – de mening toegedaan dat er een inspanning geleverd moet worden om het niveau van de lerarenopleidingen te verhogen. Ze stelde o.a. dat doorsnee-leerlingen tso minder goed analytisch en kritisch kunnen denken en dat dit voor toekomstige onderwijzers en regenten heel belangrijk is. De thematiek van de niveaudaling van de leraars staat ook in Nederland heel centraal. Veel oudere (meer getalenteerde?) leerkrachten gaan er de komende 15 jaar met pensioen. Men vreest er dat de niveaudaling bij de leerkrachten vooral dan sterk voelbaar zal zijn. Ook in Vlaanderen is het gevaar van niveaudaling op termijn gezien groter dan op vandaag.

In een interview in *'De Tijd'* (1 september 2007) met *Mieke Van Hecke* en met *H. Lavigne*, afgevaardigd bestuurder van het Gemeenschapsonderwijs, ging het ook over O-ZON-thema's. We merkten dat de directeur-generaal van het katholiek onderwijs nu ook meer aandacht vraagt voor basiskennis e.d. *H. Lavigne*, is daar precies nog niet van overtuigd. We citeren even een stuk uit het interview. *Journalist van 'De Tijd'*: 'In academische kringen klaagt men dat de

kwaliteit van ons onderwijs schrikwekkend achteruitgaat, omdat de leerlingen niet meer over genoeg basiskennis beschikken'. *Van Hecke*: 'Het is een fabel dat we moeten kiezen tussen kennis of vaardigheden. Het is én-én. Wel vind ik dat er vanuit pedagogische hoek lang te veel aandacht was voor het welbevinden van leerlingen. Op zich is dat niet slecht, maar misschien zijn we te ver meegegaan in het inspelen op de wensen van kinderen. Er wordt hen steeds minder opgelegd. We gaan hen niet meer alles inlepen, maar vertrekken vanuit hun leefwereld en laten ze zo tot kennis komen', is de rede-nering. De vraag is alleen, als je niet spontaan tot die kennis komt, moet je je daar dan bij neerleggen? Of mag je eisen dat die kennis er hoe dan ook is?'

*Lavigne*: 'Ik zou toch niet te snel zeggen dat leerlingen niets meer kennen. Kennis is wel veel toegankelijker geworden dan vroeger en daar moeten jonge mensen beter mee leren omgaan. Ik stel me wel de vraag of het belangrijker is dat ze weten waar het gat in de ozonlaag zit, of dat ze dat binnen de kortste keren kunnen opzoeken?' *Van Hecke*: 'Maar je moet wel weten wat de consequenties zijn van dat gat in de ozonlaag. Dat is wel kennis. En soms moet je die gewoon bijbrengen. Als het effectief klopt dat een op de drie jongeren niet meer weet dat de aarde rond de zon draait, stel ik mij toch vragen.'

We merken ook met tevredenheid dat *Mieke Van Hecke* in een debat met *Ides Nicaise* (Trio, Clara, 17 september) niet akkoord ging met zijn optie voor radicaal comprehensief onderwijs. *Van Hecke* stelde terecht dat vooral het basisonderwijs de kans moet krijgen om de handicaps van achterstandsleerlingen te reduceren en te corrigeren. Ze besloot dit pleidooi als volgt: "Zodanig dat je kunt zeggen: aan 12 jaar kunnen we bijna perfect detecteren wat eigenlijk de eigenheid van elk kind is". Verder herhaalde ze ook nog de stelling dat volgens haar bepaalde laattijdige overgangen in het secundair onderwijs vanuit pedagogisch oogpunt moeten kunnen vermeden of verhinderd worden. De voorstanders van comprehensief onderwijs namen aanstoot aan die uitspraken (zie *IVO*, nr. 109, december 2007, p. 52).

### 6.2 Jan Saveyn: meer aandacht voor leertaak

In dit nummer nemen we ook een ingezonden bijdrage op van *Jan Saveyn*, pedagogisch coördinator van het Vlaams verbond van het Katholiek Basis-onderwijs (zie p.38). In zijn inleiding wijst *Saveyn* op de grote betrokkenheid van de leerkrachten in het debat. Zijn conclusie sluit aan bij het O-ZON-gedachtegoed:

*“De onverwacht sterke belangstelling van veel onderwijsmensen voor het zogenaamde kennisdebat willen we als een kans beschouwen om de aandacht meer en weer te richten op de kerntaak van het onderwijs: ervoor zorgen dat de leerlingen de dingen die goed voor ze zijn op de meest doeltreffende wijze in hun school verwerven. Het discussiethema ‘kennis of vaardigheden?’ geeft mogelijks een impuls aan zowel beleidsmakers, onderzoekers, onderwijsondersteuners en de actoren in het onderwijsveld om onderwijskwaliteit meer vanuit het microperspectief van de didactische praktijk en vanuit het perspectief van de curricula te benaderen. En om daar dan samen iets aan te doen.”*

Saveyn schrijft verder: *“Pedagogische begeleidingsdiensten en nascholingsorganisaties zullen zich kritisch moeten afvragen of ze voldoende aandacht blijven hebben voor de onderwijsinhoudelijke opdracht van de school.”* Saveyn heeft ook de indruk dat *“begeleiders zich eenzijdig in beleidsthema’s inschrijven, ten koste van de eigenlijke pedagogische begeleiding”*. Ook in het wetenschappelijk onderzoek is er volgens hem weinig of geen aandacht voor deze thematiek. Saveyn wijst verder ook op de gevaren van de ‘petites religions’. Hij stelt in dit verband: *“Men kan bijvoorbeeld kritische vragen stellen bij de hoge verwachtingen van het zelfontdekkend leren en het zelfstandig leren van leerlingen, zeker als het zwakke leerlingen betreft. Of bij het vele heil dat men verwacht van leren van elkaar, en daarmee verbonden het minimaliseren van het effect van expliciete sturing door de leerkracht. Sommigen gaan in die zin, onder de vlag van Het Nieuwe Leren, al dergelijke eenzijdigheden propageren.”* Elders nam Saveyn ook afstand van de taalvisie van het Steunpunt NT2-Leuven.

Ook O-ZON betreurt al lang dat er op het vlak van de didactische begeleiding en het zogenaamd wetenschappelijk onderzoek al te eenzijdig aandacht gaat naar modieuze onderwerpen als begeleid zelfstandig leren, bevorderen van ‘momentaan’ welbevinden e.d. Tegelijk is er al te weinig aandacht voor alles wat te maken heeft met de basiskennis en basisvaardigheden en de controle van de leerresultaten. We betreuren verder ook dat precies veel modieuze refreintjes over zelfstandig leren en onderwijs-op-maat e.d. haaks staan op het toepassen van een effectieve (achterstands)didactiek.

## **7 R. Standaert (DVO): balans doorgeslagen?**

In zijn bijdrage ‘*Vaardig omgaan met kennis*’ in het themanummer van ‘*Nova et Vetera*’ (september 2007) merken we dat DVO-directeur Roger Standaert de ontscholende opstelling van de DVO blijft verdedigen.

Toch laat ook hij – in tegenstelling met inspectrice Els Vermeire – in enkele uitspraken merken dat men niet zomaar kan voorbijgaan aan de O-ZON-kritiek. Standaert besluit zijn bijdrage als volgt: *“Ik sluit niet uit dat de balans tussen kennis en vaardigheden in het onderwijs wat uit evenwicht is door te weinig nadruk op kennis te leggen. Graag pleit ik dan ook voor een kritisch onderzoek van de aanspraakmakers, die ik in deze bijdrage geprobeerd heb in de verf te zetten. Mits een zakelijke discussie over goed afgeleide begrippen, wil ik mij graag laten overtuigen.”*

Verder lezen we dat er volgens Standaert een grond van waarheid zit in de kritiek *‘op het al te opzichtig aanwezig zijn van leren leren, zoekvaardigheden. Het overbrengen van kennis is niet meer in en daardoor genereert ons onderwijs een nieuwe generatie cultuurbarbaren die met hun vaardigheden van leren leren en ‘googelen’, hun omgeving en hun leefwereld niet meer kennen. Daardoor missen ze de fundamenteën om met de medemens te communiceren. Het aanbrengen van kennis wordt vervangen door een nieuw type van leraar dat zich als zogenaamde coach opstelt en het initiatief zoveel mogelijk aan de leerder laat. De leraar-coach is de tuinman, die de bloemen niet meer plant, maar ze alleen nog maar water en meststoffen geeft. Daardoor ontstaat het risico dat in plaats van mooie bloemen, allerlei onkruid welig gaat tieren. Er zit zeker een grond van waarheid in die kritiek. Het is eigen aan een normale dynamiek dat actie en tegenreactie elkaar in evenwicht moeten houden. ... Een bezinning daarover kan zeker geen kwaad.”*

## **8 O-ZON in Nederland en Frankrijk**

Ook in Nederland is de O-ZON-thematiek actueler dan ooit. *“De kwaliteit van ons Nederlands onderwijs is onder de maat”*, aldus een openhartige minister Plasterk op 1 december j.l. in ‘*De Volkskrant*’. Plasterk zei verder: *“De vernieuwingen hebben het niveau van het onderwijs verlaagd. Niet voor niets doet de commissie Dijsselbloem daar momenteel een parlementair onderzoek naar. De scholen zijn ook op aantallen leerlingen en diploma’s gaan sturen. De outputfinanciering lokte strategisch gedrag uit: de norm is verlaagd zodat meer leerlingen een diploma halen. Het is de wereld op zijn kop. Bovendien is het management losgezogen van het lesgeven. Zoals de dokter verantwoordelijk is voor de zorg, zo moet de docent verantwoordelijk blijven voor het onderwijs. De directie is bedrijfsleven te gaan spelen.”* De verhoging van het niveau voor taal en rekenen in het basisonderwijs is een belangrijk aandachtspunt binnen het huidige beleid.

In *Forum Volkskrant* van 10 oktober 2007 wees prof. Jaap Dronkers er nog eens op dat ontscholende werkvormen tot onderbenutting van de talenten leidden. Hij schreef: *“De zoektocht naar nieuwe oplossingen voor het terugdringen van ongelijkheid leidde vanaf de jaren zeventig tot de voorkeur voor ‘zachte’ didactische werkvormen waarbij de ontplooiingsmogelijkheden van de individuele leerlingen centraal staan. Daartegenover staan de ‘harde’ didactische werkvormen, waarbij de gewenste eindniveaus centraal staan. Een zeker evenwicht tussen beide werkvormen is het meest effectief. Maar dit evenwicht werd doorbroken ten gunste van de zachtere didactische werkvormen die de potentiële vaardigheden bij alle leerlingen zouden stimuleren, waarmee de ongelijkheid in onderwijsuitkomsten verkleind kon worden. Maar zachte didactische werkvormen verkleinen de ongelijke onderwijskansen niet. Dat komt doordat leerlingen die van huis uit over weinig culturele kennis beschikken – door ( culturele) armoede, migratie-geschiedenis, et cetera – meer onderwijstijd nodig hebben waarin hun die culturele kennis wordt onderwezen. Daardoor zetten de zachte werkvormen de leerlingen met minder bagage op achterstand.”*

In Frankrijk werkt minister Xavier Darcos aan een actieplan om het niveau te verhogen en de ontscholing tegen te gaan: *“Concernant les programmes, ministre M. Darcos a indiqué qu’il voulait ‘concentrer les objectifs sur l’écriture, la lecture, la maîtrise de la langue’. Selon lui ‘on se disperse beaucoup’ à l’école primaire et ‘il faudrait renoncer à cette manie qu’a l’école de s’occuper d’un peu tout’.”* Darcos stelt dat de leerkrachten met teveel tegelijk bezig zijn en daardoor aan het verzuipen zijn. Hij wil ook de klassieke methodiek voor rekenen en lezen in ere herstellen.

## 9 Genuanceerde & open opstelling

Als O-ZON-vereniging en als redacteurs van *Onderwijskrant* zijn we tevreden over het op gang gekomen debat. Naast de vele instemmende reacties noteerden we de voorbije maanden ook reacties van mensen die mede verantwoordelijk worden gesteld voor de ontscholingsdruk. Ze tonen aan dat de O-ZON-kritiek niet uit de lucht gegrepen is. We proberen een breed debat te stimuleren. We stellen met genoegen vast dat de O-ZON-actie nog meer betrokkenheid en discussie uitlokte dan destijds onze actie rond de ‘moderne wiskunde’. Na het publiceren in 1982 van *‘Moderne wiskunde: een vlag op een modderschuit’* was het tij gekeerd. Het tij inzake ontscholing is waarschijnlijk nog niet gekeerd, maar toch merken we al een belangrijke kentering.

We gaan nog even in op reacties van een paar lezers. Iemand vraagt zich af of we niet meer zouden bereiken met populaire en korte standpunten i.p.v. de vele doorwrochte analyses. We beseffen de waarde van korte opinie-stukken in de kranten – zoals de oproep van Hullebus eind november 2006, maar vaak worden onze ingezonden opinies niet opgenomen. We hechten ook veel belang aan gestoffeerde analyses die meer nuancering toelaten. Het O-ZON-taaldossier telt meer dan 100 pagina’s. Een andere lezer merkt op dat wij als O-ZON-woordvoerders geregeld wijzen op het verschil tussen de ontscholings- & vernieuwingsdruk en de *feitelijke* ontscholing anderszids. Volgens hem mogen we toch de nefaste gevolgen van de ontscholing en niveaudaling niet onderschatten. Ook volgens ons zijn de gevolgen voor het niveau van ons onderwijs aanzienlijk. Verder geraken leerkrachten en docenten in verwarring. Er wordt veel tijd, energie en geld gestoken in nutteloze vernieuwingen en vaste waarden worden aangetast. Het is achteraf dan moeilijk om naar het juiste pad terug te keren.

Met het onderscheid tussen ontscholingsdruk en feitelijke ontscholing proberen we ons genuanceerd op te stellen. We pakken ook niet uit met slogans en dichotomische tegenstellingen tussen oude en nieuw leren. We geloven niet in voortdurende cultuuromslagen, grote woorden, hypes en polarisering. We kiezen voor permanente optimalisatie, voor *‘vernieuwing in continuïteit’* waarbij de oude waarden en de basisgrammatica gevrijwaard blijven. *Welbegrepen conservatisme en welbegrepen vernieuwing zijn o.i. twee kanten van dezelfde medaille.* Ook in onze vakdidactische publicaties over wiskunde, lezen, spelling, wereldoriëntatie... getuigen we van deze ingesteldheid.

Iemand anders vroeg zich af waarom we in *Onderwijskrant 142* zoveel paginaruimte besteedden aan een bijdrage van leerplanontwerper die reageerde op het O-ZON-taaldossier. Confrontatie en debat zijn o.i. heel belangrijk. We mogen ons niet opsluiten binnen ons ‘clubje’. In voorliggend themanummer komen de standpunten van een twintigtal ‘buitenstaanders’ aan bod – waaronder ook deze van een aantal prominente ‘ontscholers’. We betreuren wel dat andere ‘clubs’ en onderwijstijdschriften zelfs het bestaan van O-ZON en van de vele O-ZON-publicaties blijven doodzwijgen. Reacties op dit themanummer zijn welkom.



## Taalpeilonderzoek 2007: taalleraars, leerlingen en burgers wijzen op knelpunten in 'officiële' taalvisie, eindtermen en leerplannen Onderzoek Taalunie bevestigt analyse O-ZON-taaldossier

Raf Feys en Noël Gijbels

### 1 Taalpeilonderzoek bevestigt kritiek

#### 1.1 Taalpeilonderzoek: conclusies

O-ZON en *Onderwijskrant* willen het debat over de *ontscholingstrend* in het onderwijs stimuleren. Met betrekking tot het onderwijs in het Nederlands en in vreemde talen verspreidden we hiervoor een taaldossier van 100 pagina's (zie website O-ZON of *Onderwijskrant*). Onze analyse en knelpunteninventaris werden grotendeels bevestigd in de vele *taal*-reacties die O-ZON en de kranten ontvingen. Ook in de context van het taaldebat van minister Vandenbroucke merkten we dat velen meer aandacht vroegen voor grammatica, spelling, woordenschat en het standaard-nederlands. Veel leraren en docenten hoger onderwijs stelden ook dat we er sterk op achteruit gingen op het vlak van het begrijpend lezen van een (moeilijke) tekst en van het schrijven van teksten.

De verantwoordelijken voor het 'officiële' taalbeleid verkozen veelal niet te reageren op de geformuleerde knelpunten. Dit was bijvoorbeeld het geval bij het Steunpunt NT2-Leuven (nu: CTO) dat nochtans veel kritiek kreeg. We waren dan ook aangenaam verrast toen we merkten dat het op gang gekomen taaldebat de *Nederlandse Taalunie* inspireerde om in het *Taalpeilonderzoek 2007* honderden leraren, leerlingen en volwassenen te bevragen naar hun mening over het vak Nederlands. We vermoeden dat vooral de Nederlandse vertegenwoordigers binnen de *Taalunie* hierop aangedrongen hebben. We leiden dit af uit het feit dat de Vlaamse vertegenwoordigers (uit het CTO, de VON e.d.) geen commentaar geven op de onderzoeksresultaten en ook niet reageren op het O-ZON-taaldossier.

De resultaten van de peiling bevestigen de stellingen in ons taaldossier en gaan in tegen de visie van de meeste Taalunie-mensen en nieuwlichters. Leerkrachten en burgers vragen veel meer aandacht voor spelling en grammatica en in iets mindere mate ook voor het schrijven van teksten en begrijpend lezen van (moeilijke) teksten. Ook de leerlingen eisen meer spelling en grammatica en vinden die onderdelen heel nuttig. Er wordt ook meer aandacht

gevraagd voor literatuur – die door de instrumentele competentie-benadering van het taalonderwijs buiten de prijzen viel. Terloops: in Vlaanderen krijgt vooral de Gentse professor *Ronald Soetaert* de kritiek dat hij het literatuur-onderwijs de vernieling inschreef.

Hoewel leraren en leerlingen *spreken en discussiëren* op zich heel belangrijk vinden, blijkt uit het *Taalpeilonderzoek* dat daar volgens hen in de lessen Nederlands niet meer aandacht aan besteed moet worden. Leerkrachten gaan er o.i. vanuit dat spreken, discussiëren en luisteren in de meeste vakken aan bod komen en geoefend worden. Dit geldt ook voor het opzoeken van informatie op het internet. Lessen wereldoriëntatie e.d. bieden voor dergelijke zaken een betere en meer motiverende context. Binnen het beperkt aantal taallessen willen de leraars vooral zaken aanbrengen die nergens elders aan bod komen en/of ingeoeffend worden, en die belangrijk zijn om de taalkennis en de taalvaardigheden op een hoger niveau te brengen. De taalleerkrachten s.o. en onderwijzers krijgen vanwege inspecteurs en begeleiders dan de kritiek dat ze de eindtermen Nederlands niet volgen omdat ze in hun taallessen te weinig aandacht besteden aan spreken en luisteren, 2 van de 4 basiscompetenties.

Uit het onderzoek blijkt verder dat de taalleraars vinden dat het Nederlands een apart vak moet blijven en 70 % verwacht dat dat ook zal gebeuren. De voorbije jaren gingen er stemmen op om Nederlands te integreren in andere vakken en het vak als zodanig af te schaffen of sterk te reduceren. Deze pleidooien waren vooral afkomstig van pleitbezorgers van de competentiegerichte aanpak en van het nieuwe leren (zie b.v. discussie in *Taalschrift* en afschaffing van het vak Nederlands op 'nieuwe leren scholen' als *Slash 21*). Leerkrachten gaan niet akkoord met de 'officiële' stelling dat alles wat te maken heeft met woordenschat, spelling en grammatica... geïntegreerd moet worden in lessen spreken, luisteren, lezen en schrijven.

De *Nederlandse* leerkrachten verzetten zich verder tegen de *constructivistische methodiek van het nieuwe leren* die in Nederland meer doorgedrongen is dan

in Vlaanderen: slechts 18 % vindt de methodiek van het nieuwe leren met veel zelfstandig werk positief. In Vlaanderen wordt zo'n aanpak vooral ook heel sterk gepropageerd door het Steunpunt NT2-Leuven (CTO), maar de meeste leerkrachten lusten dit niet. Verder vinden Vlaamse en Nederlandse leerlingen 'informatie leren opzoeken op computer' tijdens de les Nederlands minder belangrijk.

Bij de meer gedetailleerde voorstelling van het Taalpeilonderzoek zal nog duidelijker blijken dat de opvattingen van de leraren, volwassenen en leerlingen vrij goed overeenstemmen met onze analyse in het taaldossier van O-ZON (zie punt 4).

### 1.2 Ontgoocheling bij Taalunie en taaltenoren

De redactie van 'NU-Taalpeil' is ongelukkig omdat de 'officiële' taalvisie wordt afgewezen. Het gaat volgens de Taalunie om 'kunnen' en niet om 'kennen' (zie punt 2). De redactie nodigde dan ook 4 vertegenwoordigers van die 'officiële' taalvisie uit om kritisch commentaar te formuleren bij de uitslag. 2 Vlaamse commentatoren en 1 Nederlandse bestempelen de taalleerkrachten en ouders als conservatief (zie punt 3). Margot de Wit, Voorzitter Vereniging van docenten Nederlands (Nederland), geeft wel toe dat zij zich vergist heeft (zie 1.4).

### 1.3 Instemmende reactie CITO-hoofd

In een commentaar bij het 'Taalpeilonderzoek' onderkent Pol van Dam, voormalig hoofd CITO, de problemen in het taalonderwijs. Hij schrijft: "Kinderen verrijken in de loop der jaren wel hun taal, maar niet dankzij het taalonderwijs. Maar nog verbijsterender is dat het onderwijs bijna immuun is voor dit soort kritiek, ja er zelf een positieve draai aan weet te geven. 'Wij willen vooral de creativiteit stimuleren', of: 'Wij willen het kind niet ontmoedigen bij het schrijven door te wijzen op de fouten.' Het wordt de hoogste tijd dat de basisschool haar werk gaat doen: bijvoorbeeld kinderen effectief leren schrijven zonder fouten."

Een taalleerkracht reageerde instemmend als volgt: "In mijn vak hoef ik volgens de officiële taalvisie echt geen basiskennis te geven, als de leerlingen maar een briefje, een formulier, of een verslagje kunnen schrijven. Ze moeten 'alleen maar' een instructie goed kunnen lezen of de garantievoorzwaarden kunnen interpreteren. Daarnaast moeten ze alleen maar begrijpelijk kunnen spreken en luisteren. Doorsnee-leerkrachten gaan er echter vooreerst vanuit dat de klassieke doelstellingen voor lezen en schrijven veel

verder reiken dan een instructie kunnen lezen of een simpel verslagje kunnen schrijven, dan wat normaal-functioneel is. Daarnaast menen we dat een leerling de gevraagde taalcompetenties ook niet kan bereiken als hij: - niet weet aan welke eisen een fatsoenlijke zin moet voldoen - de basisregels van de spelling en grammatica niet kent - veel te weinig woordenschat en algemene ontwikkeling heeft - in zijn hele leven nog geen één boek uit heeft gelezen - geen oefening kreeg in het onderscheiden van hoofd- en bijzaken - geen ervaring heeft in het logisch formuleren, argumentatie - zelden in een 'beschaafd' milieu verkeert, zodat helemaal niet duidelijk wordt wat sociaal acceptabel is. Begrijpend lezen, schrijven, spreken, luisteren in een toepassingscontext kun je pas als je de basiskennis én de basisvaardigheden in de vingers hebt. En aangezien we verondersteld worden te werken met geïntegreerde doe-taken krijgen we ook nog kritiek als we woordenschat, zinsontleding, spelling... systematisch aanbieden."

### 1.4 Mea culpa voorzitter docenten Nederland

We merken dat Margot de Wit, Voorzitter Vereniging van docenten Nederlands (Nederland), de kritische opvattingen van de praktijkmensen ter harte neemt – en dit in tegenstelling met de Vlaamse VON e.d. Ze geeft impliciet toe dat ook zij zich vergist heeft. Ze schrijft: "Spelling is kennelijk voor de meeste mensen, en ook voor leerlingen, een heel nuttige zaak. Voor veel leraren Nederlands lag dat enkele jaren terug gevoelsmatig anders. Zij vonden spelling een 'ondersteunende vaardigheid' en meenden dat spellen iets was wat je vanzelf leerde als je met taal bezig was. Het lijkt dat er op dit moment een verandering is opgetreden: veel leraren nemen waar dat de spelling van leerlingen een probleem is en ook leerlingen zien dat zelf (gelukkig!). Want het klopt: de meeste genante spelfouten laat de spellingscontrole nog steeds ongemoeid... Meer aandacht voor verhalen schrijven scoort ook bij alle ondervraagden hoog. Terecht. Dat onderdeel heeft het de laatste jaren erg moeten ontgelden. Dat is jammer, vooral omdat je hiermee interessante verbindingen kunt leggen met andere onderdelen van Nederlands zoals schrijven en literatuur."

## 2 Nieuwlichters wijzen kritiek af

### 2.1 Taalunie: het gaat om kunnen, niet om kennen

In de commentaarbijdragen merken we dat de Taalunie-betrokkenen en de propagandisten van de constructivistische en communicatieve aanpak

ongelukkig zijn met de uitslag van de enquête, met de genuanceerde opvattingen van de meeste leerkrachten. Vier van hen mochten de uitslag commentariëren. Geen enkele van de vele critici van de modieuze taalvisie kreeg evenwel het woord. De redactie van "NU-Taalpeil" bekennt zelf kleur in een korte *karikaturale* oprisping: "Nederlands kunnen of kennen? Moet je op school vlot en goed leren schrijven, spreken, lezen en luisteren? Of moet je vooral grammaticale regels, namen van schrijvers en soorten romans uit het hoofd leren? Leerlingen moeten leren zelfstandig problemen op te lossen. Daar hebben ze meer aan dan aan simpelweg kennis in je hoofd stampen. Of niet soms?"

## 2.2 Hilde Vanden Bossche & Jan T'Sas

De mensen die in het verleden een cultuuromslag binnen het taalonderwijs propageerden zijn ontgoocheld over de conclusies van het onderzoek. Drie Vlaamse taaltendoren mochten in 'NU taalpeil' hun kritiek op de conservatieve leerkrachten en het klassieke taalonderwijs spuien. De neerlandici Hilde Vanden Bossche en Jan T'Sas zijn al een tijdje betrokken bij het taalbeleid (in de brede zin van het woord), maar zijn geenszins bereid rekening te houden met de opvattingen van de praktijkmensen. T'Sas schrijft: "Met geheugenwerk win je een quiz, maar geen debat. Veertig jaar geleden was lesgeven puur kennis overdragen. Als leerling moest en zou je zijn kennis slikken en reproduceren. Deed je dat niet, dan had je een slecht rapport. Leren hoefde niet leuk te zijn en leerlingen niet gemotiveerd." Er is ook een citaat opgenomen van André Mottart (UGent): "Als wij aan de spelling van een woord twijfelen, zoeken wij dat woord gewoon op. Wel, leer de kinderen dan om dat ook te doen".

Hilde Vanden Bossche, lector Nederlands normaalschool Sint-Niklaas en medewerkster Taalunie, stelt in 'Schrikken' dat ze geschrokken is door de voor haar tegenvallende opvattingen van de leerkrachten. "Als lector Nederlands van een lerarenopleiding lager onderwijs schrik ik. Deze enquête toont ons een eng spiegelbeeld: zoveel vermeldingen voor onderdelen als spelling en grammatica... Is dat dan echt zo of worden mensen heel gemakkelijk beïnvloed door allerlei doemberichten? Wat hebben we in ons onderwijs van het Nederlands als impliciete boodschap meegegeven? Dat het vooral belangrijk is correct te spellen, zonder veel aandacht te hebben voor het correct inschatten van de communicatieve situatie? Dat iedereen per se grammatica moet kennen en dan vooral zinnen moet kunnen ontleden

zonder er veel erg in te hebben dat mensen teksten moeten kunnen lezen en snappen? We hebben in de lerarenopleiding werk voor de boeg: doelen niet alleen helder formuleren maar ze ook realiseren zodat het spiegelbeeld ons de volgende keer open en warm toelacht. Ons vak verdient zo'n spiegelbeeld."

We merken dus dat Hilde Vanden Bossche erkent dat de meeste leerkrachten niet akkoord gaan met de 'officiële' taalvisie. Tegelijk legt ze vrij hautain de opvattingen van de meeste leerkrachten en burgers naast zich neer. De conservatieve opvattingen zijn volgens haar het gevolg van het feit dat velen een ouderwetse visie meekregen vanuit de (oude) lerarenopleiding. Ze hangt tegelijk een karikaturaal beeld op van het klassieke taalonderwijs en van de lerarenopleiding. In een vroegere reactie van de VON op de O-ZON-kritiek stelde het VON-bestuur enerzijds dat het ging om 'oprispingen van enkelingen', maar een paar lijnen verder lezen we: "De nieuwe (taal) didactiek bestaat al sinds de jaren 70 en wordt gedragen door begeleiding en inspectie, maar wordt vandaag nog onvoldoende toegepast" (Vaardigheden versus kennis?, zie website VON).

## 2.3 Brigitte van Hilst: 'conservatieve leraars'

Brigitte van Hilst, manager en taalkundige in het voortgezet onderwijs (Nederland), erkent in 'Leraren en vernieuwingen' dat de meeste leraren blijkbaar veel kritiek hebben op de vernieuwingstrends, maar stelt tegelijk dat die conservatieve leraars ongelijk hebben. Ze doet hiervoor een beroep op de loze bewering dat leerkrachten vaardigheden onbelangrijk vinden. Van Hilst schrijft: "Het valt op dat leraren vooral die vakonderdelen niet leuk vinden die betrekking hebben op 'schoolse taalvaardigheid'. Dat zijn echter de vaardigheden waarmee leerlingen op school bij de andere vakken wat moeten kunnen doen. Het gaat dan bijvoorbeeld om een discussie voeren, een werkstuk maken, informatie opzoeken in de computer. Hoewel de leraren die zaken soms wel nuttig vinden, geven ze de voorkeur aan traditionele vakonderdelen die meer om 'weten' draaien. Zo zijn literatuur, spelling en grammatica bij de leraren populairder. Dat is opmerkelijk, omdat de vernieuwingen van dit moment in Vlaanderen en Nederland, zoals begeleid zelfstandig leren en vormen van nieuw leren, nu juist vragen om een grotere beheersing van de schoolse taalvaardigheden."

De leerkrachten zeggen o.i. in feite enkel dat er te weinig aandacht is voor de klassieke kennisinhouden

en voor de geleide aanpak van het leerproces. Precies daardoor komen volgens hen ook vaardigheden als schrijven en begrijpend lezen in het gedrang. Zij gaan niet akkoord met Van Hilst en co die beweren dat alles wat zich afspeelt buiten spreek-, luister-, lees- en schrijfopdrachten niet zo belangrijk is voor het taalonderwijs en als ondersteuning van de uiteindelijke lees-, spreek- en schrijfvaardigheid.

### 3 Bevestiging O-ZON-taalanalyse

De pijnpunten die we in het O-ZON-Taaldossier aanduiden zijn ook deze waarop de leerkrachten, leerlingen en burgers in het *Taalpeilonderzoek* wijzen. Het *Centrum Taal en Onderwijs* (CTO, vroeger *Steunpunt NT2 Leuven*) had overigens vroeger al in eigen onderzoek vastgesteld dat de leerkrachten afstand namen van de 'officiële' taalvisie die door de taaltenoren gepropageerd en opgelegd werd. De leerkrachten blijken grotendeels andere opvattingen te hebben dan de taaltenoren die de voorbije 15 jaar voor een cultuuromslag pleitten en hun visie opdrongen via o.m. de eindtermen, de leerplannen Nederlands, de visietekst van 1997 over de aanpak binnen moderne talen, de inspectie en begeleiding... Deze uitslag verwondert O-ZON niet. In de vele O-ZON-reacties vanwege taal-leerkrachten stelden we hetzelfde vast.

In het O-ZON-taaldossier schreven we dat de nieuwe en eenzijdige visie op taalonderwijs vooral vertolkt werd door Vlaamse neerlandici die aanleunen bij de *Nederlandse Taalunie* en die hun visie verspreidden via de VON, het Steunpunt NT2-Leuven, de DVO, de eindtermen en de leerplannen... We denken vooral aan *Koen Jaspaert, Kris Vanden Branden, Rita Rymenans, Frans Daems, Ronald Soetaert, Piet Van Avermaet, Hilde Vanden Bossche, Jan T'Sas, Koen Van Gorp, Roger Standaert en de DVO, Ides Callebaut, ...* In 1996 beschreven *Kris Van den Branden en Piet Van Avermaet* het communicatieve en taakgerichte taalonderwijs in de VON-standpuntpublicatie als volgt: *"De leerkracht laat de leerder taken in zinvolle contexten uitvoeren (b.v. drankje bestellen, krant lezen, brief schrijven). Het gaat er vooral om dat leerders door middel van taal weten te bereiken wat ze willen of moeten bereiken, zelfs als op het vlak van de correcte vorm daarvoor soms wat oneffenheden door de vingers worden gezien. Bij een taakgerichte aanpak vloeit het verwerven van de taalelementen automatisch – en voor een groot deel onbewust – voort uit het succesvol uitvoeren van de taak (VON-werkgroep: Taakgericht taalonderwijs: een onmogelijke taak?, Plantyn, 1996).*

In 2004 relativeerden Daems en Van den Branden eens te meer het belang van spelling, woordenschat, grammatica, regels voor woordvorming... Al deze zaken mogen niet systematisch en geprogrammeerd aangebracht worden. We lazen b.v. dat een les woordenschat over de fiets niet functioneel/nuttig is omdat leerlingen thuis bijvoorbeeld niet het woord ventiel zullen gebruiken. Daems en Van den Branden citeerden verder met instemming uit het leerplan van het VVKBaO: *"Een slechte spelling maakt een taal niet slechter, en een goede spelling maakt een taal niet beter."* Zij pleitten voor het leren al doende. Expliciete aandacht is enkel zinvol *"als die direct aan een functioneel gebruik kan worden gekoppeld – bijvoorbeeld: een expliciete uitleg naar aanleiding van een fout die de leerling heeft gemaakt in een schrijfopdracht (Taaldidactiek voor het fundamenteel onderwijs, in Acco-handboek, 2004, p. 17).* Ook in de NRC (18.02.06) schreef Daems dat *"het aanleren van spellingregels geen zin heeft – zeker in het basisonderwijs."* In het Acco-handboek koos *Koen Van Gorp* (Steunpunt) radicaal voor *'geïntegreerd taalonderwijs'* en voor de constructivistische aanpak. Hij illustreerde dit met het thema *Ontdekkingsreizen* *"als een rode draad waaraan zelfontdekkende taken worden opgehangen en taalactiviteiten geïntegreerd voorkomen. Het gaat om een ontdekkingsreis door de school waarbij o.a. een plattegrond ingevuld moet worden, om de geschiedenis van de historische ontdekkingsreizen, om het zuiveren van water, enz."* Van Gorp pleitte voor zelfontdekkend leren: *"Enkel wat de leerlingen zelf ontdekken, blijft hangen en leidt tot fundamenteel leren, in tegenstelling tot het oppervlakkige leren dat door een uitleg van de leraar bereikt wordt. Goed gekozen taken werken dit fundamenteel leren in de hand"* (p. 321).

In de tekst die *prof. Rita Rymenans (UA)* namens de VON uitsprak op 20.02.07 in het Vlaams Parlement, lezen we volgende krachtlijn die volgens haar uit 'officiële' documenten afkomstig is: *"Spellingvaardigheid wordt niet als aparte vaardigheid gezien. Spelling wordt geïntegreerd in het schrijfonderwijs.* In *'Weg met het grammatica-onderwijs'* (DM, 20.01.05) schreef *Rita Rymenans (UA)* dat de *"scholen hun tijd verkwisten met het aanleren van grammatica".* Leerplanontwerper *Ides Callebaut* schreef onlangs als reactie op het O-ZON-taaldossier: *"Leerlingen moeten geen dictees zonder hulpmiddelen kunnen maken ... Kinderen hoeven niet per se te weten wat een lijdend voorwerp of een voorzetsel is. ... Zouden die miljoenen voorouders die niet wisten wat lijdende voorwerpen of voorzetsels zijn, geen goed Nederlands gesproken hebben? ... Moet je*

*kinderen grammatica leren waar ze in hun ontwikkeling nog niet aan toe zijn? 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? (Taalonderwijs waarvan ik wel eens droom, Onderwijskrant 142, juli 2007).*

Enkele maanden geleden onderschreef ook Jan Saveyn, pedagogisch coördinator VVKBaO, onze kritiek op de taalvisie van het Steunpunt NT2-Leuven (*Kennis en vaardigheden, Pedagogische Periodiek*, 07.04.07). Het Steunpunt opteerde volgens Saveyn voor radicaal *vaardigheidsonderwijs*. Woordenschatrijtjes, zinsontleding, aanleren van grammaticale – en spellingregels ... waren uit den boze. De leerling moest volgens de *analytische taalverwervingsmethode* al doende leren vanuit globale taaltaken en zelfontdekkend hun eigen taal analyseren. Vanuit de constructivistische leertheorie moesten de leerlingen enkel geconfronteerd worden met realistische en uitdagende taaltaken. De leraar was vooral *coach van het leerproces*. Ook volgens Saveyn namen veel mensen *“aanstoot aan het ontbreken van banden met de traditie van het systematisch moedertaalonderwijs, de exclusieve keuze voor inhouden vanuit een louter functioneel oogpunt, de stelling dat men onderwijsleerprocessen altijd aan realistische, authentieke contexten moet koppelen en aan het negeren van de verwachtingen van het secundair onderwijs ten aanzien van de basisschool.”* Naast de taaltenoren van het Steunpunt waren er o.i. ook nog vele anderen die een analoge visie verkondigden en eveneens een invloed hadden op de eindtermen, leerplannen, DVO-visietekst...

De taaltenoren haalden de voorbije 20 jaar de *vakdidactiek Nederlands* flink overhoop en de *Nederlandse Taalunie* deed hier duchtig aan mee. Dit vak verkeert momenteel in een identiteitscrisis. Met de invoering van de basisvorming in 1993 in Nederland en enkele jaren later van de eindtermen in Vlaanderen werd de invloed van de modieuze visie groter. De nadruk kwam te liggen op communicatieve vaardigheden, zoals argumenteren en discussiëren, informatie verzamelen en op basis daarvan verslagen schrijven. Dat ging ten koste van onderdelen als woordenschat, spelling en vervoeging van werkwoorden, zins- en woordontleding, dictie en literatuur – zaken die volgens de communicatieve filosofie ook niet langer afzonderlijk en systematisch gepresenteerd mochten worden. De achteruitgang van de kennisbasis bemoeilijkt ook vaardigheden als vlot,

taalrijk en keurig schrijven (van een betoog, verhaal e.d.), het begrijpend lezen van moeilijke teksten en het keurig spreken. Merkwaardig is overigens dat leerlingen s.o. al lange tijd minder schrijfp opdrachten krijgen dan leerlingen die pakweg 30, 50... jaar geleden studeerden. De communicatieve 'whole-language'-aanpak besteedt ook te weinig aandacht aan deelvaardigheden en aan alles wat te maken heeft met inoefenen. Verder was de Steunpunt NT2-stelling dat er geen verschil is tussen de NT2- en de NT1-aanpak, heel nadelig voor de allochtone leerlingen die nog het ABC van het Nederlands moeten leren. Gelukkig hebben veel leerkrachten in hun praktijk die nieuwe didactiek niet integraal toegepast. We merken ook met genoegen dat de uitgeverijen zich de voorbije jaren genoodzaakt zagen om opnieuw pakketten voor systematisch spellingonderwijs op de markt te brengen.

## 4 Taalpeilonderzoek: details

### 4.1 Meer spelling en grammatica

Niet minder dan 47 % van de Vlaamse leraren vraagt meer aandacht voor spelling, 29 % voor grammatica, 23 % voor zinsontleding. In Nederland ligt dit percentage nog hoger. Volwassenen, leraren en leerlingen in Vlaanderen, Nederland en Suriname rekenen spelling en grammatica eveneens tot de nuttigste vakonderdelen. De Vlaamse en Nederlandse *leerlingen* vinden spelling en grammatica en zinsontleding zelfs de nuttigste onderdelen van het vak, ook al vinden ze deze onderdelen moeilijker en minder leuk. Spelfouten zijn volgens de leraren een echte kwaal. Surinaamse leerlingen beschouwen spelling en grammatica zelfs als de leukste onderdelen. Is het minder belangrijk om goed te kunnen spellen nu er spellingcheckers zijn? Ruim 70 % van de leraren ziet hierin geen reden om de lat voor spellingvaardigheid lager te leggen.

De resultaten inzake spelling en grammatica staan lijnrecht tegenover de visie van de Vlaamse inspectie en taaltenoren die stevast stellen dat er nog steeds al te veel aandacht gaat naar spelling en grammatica. De leerkrachten, een aantal professoren linguïstiek en onderwijskundigen, de meeste volwassenen en leerlingen zijn het met deze visie geenszins eens. Omwille van de vele kritiek is men momenteel de eindtermen voor taalbeschouwing en grammatica aan het herschrijven. We hopen dat er rekening zal gehouden worden met de resultaten van het *taalpeilonderzoek*. De Antwerpse professoren Frans Daems en Dominiek Sandra relativeren geregeld het

belang van de spelling – het laatst nog in KLASSE nr. 117. *Marc Wustenberg*, docent Nederlands aan de Khlim in Diepenbeek, ergert zich in een reactie aan hun opstelling. Hij schrijft: *“De teneur van het artikel over spelling in KLASSE én de hilarische conclusies van de universitaire studie (UA) zijn een prachtig toonbeeld van het blablaisme dat ook vanuit Brussel het secundair onderwijs teistert: specifieke eindtermen, vakoverschrijdende eindtermen, en andere pedagogische rotzooi. Waar het in het talenonderwijs om gaat, is inzicht in structuren. Maar dat mag niet meer onderwezen worden. Nederlands krijgen de leerlingen tegenwoordig zonder d- en t-regels. Duits zonder voldoende kennis van de naamvallen... Een harde schijf met veel data zonder software. De terminale eindterm”* (KLASSE 181, januari 2008).

#### 4.2 Schrijven en begrijpend lezen moeten beter

De leerkrachten en volwassenen vragen ook meer aandacht voor het leren samenvatten en schrijven van teksten en voor begrijpend lezen. In de krant ‘NU Taalpeil’ (nov. 2007) lezen we: *“Nederlandse en Vlaamse volwassenen zijn kennelijk niet erg onder de indruk van de briefschrijfkunst van hun schoolgaande kinderen of van schoolverlaters die komen solliciteren. Na de spelling en grammatica moet er volgens hen vooral meer gedaan worden aan brieven schrijven (18 %) en begrijpend lezen (18 %).”* De leraren zouden hun eigen leerlingen ook meer literatuur en andere teksten willen laten lezen. Ook de docenten hoger onderwijs wezen er de voorbije jaren op dat de scholieren zich schriftelijk minder goed kunnen uitdrukken en meer moeite hebben met het lezen van moeilijke teksten – o.m. omdat ze over te weinig abstracte woordenschat beschikken.

Prof. Jan Van Damme concludeert uit het recente Pirls-onderzoek (vierde leerjaar) dat onze ‘betere’ leerlingen te weinig vorderingen voor begrijpend lezen maken. Dit is o.i. mede het gevolg van het feit dat de leesteksten en leesvragen momenteel minder denkwerk vereisen dan destijds het geval was. We vermoeden dat men de *jongere* leerlingen ook te veel lastig valt met allerhande leesstrategieën. In functie van het lezen, schrijven en spreken is er o.i. ook meer aandacht nodig voor het woordenschatonderwijs en dit vanaf de kleuterschool. Volgens het Pirls-onderzoek zouden de *Vlaamse* kleuterscholen ook het minst van al aandacht besteden aan beginnende (ontluikende) geletterdheid.

#### 4.3 Nieuwe leren en frequent zelfstandig leren afgewezen

De vraag werd ook gesteld wat de Nederlandse leraren denken van *het nieuwe leren* dat vooral de klemtoon legt op zelfstandig leren. In Nederland hebben de leraren meer ervaring met dat soort leren dan in Vlaanderen. We merken dat daar volgens het onderzoek slechts 16 % van de Nederlandse leraren positief staat ten aanzien van dit zelfstandig leren en 54 % zelfs heel negatief. Het *Begeleid Zelfstandig Leren* zoals we dit kennen in Vlaanderen is eerder bescheiden van aard en geenszins te vergelijken met het Studiehuis of het Nieuwe Leren in Nederland. Volgens de onderzoekers is het Vlaamse onderwijs op dit front behoudender. Dit verklaart volgens hem waarom 54 % van de Vlaamse leraars het (bescheiden) begeleid zelfstandig leren eerder als positief bestempelen.

### 5 Besluit

Uit het *Taalpeilonderzoek* blijkt eens te meer dat de praktijkmensen het geenszins eens zijn met de ‘officiële’ taalvisie, eindtermen en leerplannen. Het gaat om een taalvisie die opgedrongen werd door CTO (NT2)-Leuven, door vertegenwoordigers van de VON, DVO en de Nederlandse Taalunie, door taaltheoretici als *Koen Jaspaert, Kris Vanden Branden, Rita Rymenans, Frans Daems, Dominiek Sandra, Ronald Soetaert, André Mottart, Piet Van Avermaet, Hilde Vanden Bossche, Jan T’Sas, Koen Van Gorp...* We vrezen dat het jammer genoeg ook deze mensen zullen zijn die aangesproken werden om de eindtermen bij te werken.

In het parlement vroeg mevrouw Helsen (Cd&V) aan Vandenbroucke of nu ook leerkrachten bij die herziening betrokken zouden worden. Vandenbroucke antwoordde ontwijkend en stelde dat hij Marc Hullebus wel zou uitnodigen op een debat over de *‘Peiling informatieverwerving en -verwerking’* in de 1<sup>ste</sup> graad s.o. Het ziet er dus naar uit dat opnieuw dezelfde taaltheoretici de dienst zullen uitmaken. In het door Vandenbroucke gelanceerde taaldebat werden de verzuchtingen van de praktijkmensen al te weinig beluisterd. We vinden ten slotte dat er ook dringend een debat nodig is omtrent het dubieuze functioneren van de *Taalunie*. Denk maar aan de flaters inzake taaldidactiek & spellinghervorming en aan de relativering van het belang van het Standaardnederlands. (Zie ook *‘Pleidooi voor een andere Taalunie’*, Knack, 16.01.02).

## **Leren: Broodje aap of wetenschap? Prof. Kirschner maakt brandhout van onderwijshypes op studiedag Associatie Leuven**

Pieter Van Biervliet

### **1 Kirschner over onderwijs-hypes**

Op studiedagen van universiteiten en hogescholen werden de voorbije jaren uitsluitend propagandisten van het nieuwe leren uitgenodigd – zoals de professoren *Wynand Wijnen* en *Filip Dochy*. We waren dan ook aangenaam verrast toen het Expertisenetwerk van de Associatie KULeuven (1) op 8 november 2007 de Nederlandse professor Paul A. Kirschner voor het hoofdreferaat van een studiedag in Aalst had uitgenodigd. Kirschner staat bekend als een fervent tegenstander van de constructivistische visie en van de moderne onderwijshypes.

In zijn lezing maakte Kirschner brandhout van de 5 volgende hypes:

- De informatiemaatschappij eist een ander soort leren. *Ontdekkend* leren e.d. moet centraal staan.
- Onderwijs moet op de eerste plaats leuk zijn. De jongere is vandaag een *homo zappiens*.
- Het oude leren sluit niet aan bij de manier van leren van de huidige generatie jongeren. De jongeren *multitasken*, ze concentreren zich bij het leren niet langer op één zaak, ze zijn met verschillende zaken tegelijk bezig en bereiken aldus ook betere resultaten.
- De resultaten van het 'oude leren' zijn ondermaats, het klassieke leren deugt dus niet.
- De maatschappij is mondiger geworden. Jongeren moeten daarop worden voorbereid. Leraren moeten het initiatief bij hun leerlingen leggen.

Het gaat hier precies om hypes of fabeltjes waarmee ook de Leuvense prof. *Filip Dochy* uitpakte op de studiedag van WIVO op 8 maart 2007 (*Leren in samenhang, IVO 107, juni 2007*) en op tal van andere lezingen. De meeste deelnemers aan de studiedag van het *Expertisenetwerk* waren totaal verrast en verbouwereerd bij het aanhoren van de lezing van Kirschner. De hypes die op vroegere studiedagen als evident werden geserveerd, werden nu een na een doorprikt. In deze bijdrage brengen we een uitgebreid verslag van deze spreekbeurt. Kirschner is o.a. verbonden aan het Onderzoekscentrum *Leren in Interactie* en aan het Langeveld Instituut voor Pedagogisch en Onderwijskundig Onderzoek van de Universiteit Utrecht.

### **2 Onderwijshypes = blind geloof; constructivisme: geen leerprincipe**

In zijn betoog wees Kirschner vooreerst op het verschil tussen wetenschap en geloof. Hij definieerde wetenschap als het systematisch geordende geheel van het weten en van de regels waarmee verdere kennis verkregen en *getoetst* kan worden door theorieën te testen met behulp van experimenten of logische analyses. Typische kenmerken zijn dus:

- Er is een vermoeden of hypothese,
- Het vermoeden wordt getoetst,
- Het vermoeden wordt na (tegen-)bewijs bevestigd of verworpen.

'Geloof' daarentegen is een *blind vertrouwen* in de waarheid van iets op basis van de veronderstelling of overtuiging dat iets waar of niet waar is. Een bewering wordt dus als waarheid geaccepteerd, zonder adequaat bewijs. Voor *Kirschner* zijn het huidige constructivistische discours en de vele hypes eerder een uiting van geloof dan van wetenschappelijk denken. Typisch voor dat soort geloof is dat zelfs na bewijs van onjuistheid, anomalie of onwaarheid, gelovigen blijven volharden in de eigen overtuiging. Typisch is ook dat zo'n gelovigen elke tegenstand afblokken en zelfs verketteren. Wie kritiek geeft, wordt snel als 'verdacht' voorgesteld. *Prof. Greetje Vander Werff* hield een tijdje geleden een opgemerkte inaugurele rede waarin zij kritiek formuleerde aan het adres van het constructivisme en het nieuwe leren. Toen Kirschner haar achteraf de hand schudde en proficiat wenste, kreeg hij prompt van een collega de reactie: "*Dat meen je toch niet, Paul!*"

*Kirschner* is geen tegenstander van het *constructivisme* als algemeen 'filosofisch' principe. Niemand kan daar tegen zijn: "*Het is vanzelfsprekend de mens zelf die uiteindelijk zijn kennis construeert.*" *Kirschner* heeft wel veel moeite met de wijze waarop onderwijsdeskundigen van deze filosofie (epistemologie, kennisleer) een didactiek willen maken. Epistemologie heeft het over "*hoe iemand iets weet*", terwijl didactiek het heeft over "*hoe je iemand iets leert*". Dat is een fundamenteel verschil. Een constructivistische didactiek wordt dan vlug een didactiek van het *zelfontdekkend leren*. Op die manier

wordt 'constructivisme' een gevaarlijk begrip. De gevolgen zijn bekend. In Nederland werd het constructivistische gedachtegoed her en der op grote schaal ingevoerd, weliswaar zonder bewijs. Denk maar aan het studiehuis, het Nieuwe Leren, WSNS (Weer Samen Naar School)-project, basisvorming, brugklas... Er werd ook weinig (of zelfs geen) onderzoek gedaan naar de condities voor de invoering ervan en naar de effecten van die invoering. Al vlug ontstond er grote ontevredenheid bij de praktijkmensen. Uiteindelijk heeft dat alles in Nederland geleid tot 'heilige oorlogen' tussen stromingen, te vergelijken met de 'school wars' in de Verenigde Staten. Een parlementaire commissie onderzoekt nu waarom er zoveel hervormingen de voorbije decennia werden opgelegd die achteraf nefast bleken of mislukten.

*Kirschner* vergeleek de invoering van grootscheepse veranderingen in het onderwijs met de veranderingen in andere maatschappelijke sectoren. Typisch voor bijvoorbeeld de farmaceutische industrie is dat geneesmiddelen pas op de markt komen als die eerst de wetenschappelijke toets hebben doorstaan. De fondsen voor dat wetenschappelijk onderzoek zijn enorm. Het geld voor onderwijsresearch is daarentegen peanuts. Maar daar stopt de vergelijking volgens *Kirschner* niet. Van alle geneesmiddelen uit het onderzoeksstadium bereikt uiteindelijk slechts 0,01 % de markt. Als je dat vergelijkt met het materiaal uit de onderwijsresearch, dan vallen al die grootscheepse veranderingen in het onderwijs eigenlijk niet te begrijpen. "Hebben die echt allemaal de wetenschappelijke toets doorstaan?", vroeg *Kirschner* zich retorisch af. Prof. F. Dochy – de grote pleitbezorger van de door *Kirschner* bekritiseerde hypes, gaf op de WIVO-studiedag voor het eerst openlijk toe dat "niemand ooit wetenschappelijk onderzoek heeft gedaan naar het leren via competenties, en dat men de effecten ervan dan ook niet kent" (IVO nr. 107, juni 2007). De voorbije jaren stelden de Dochy's en de Wijnands het competentiegericht denken en de andere hypes nochtans steeds als evident voor. Ook in zijn verder betoog gewaagde Dochy geregeld over evidente en wetenschappelijk bewezen stellingen zonder verwijzing evenwel naar specifieke onderzoeken.

### 3 Informatiemaatschappij vereist ontdekkend leren!?

Constructivisme leidt al vlug tot ontdekkend leren. Omtrent 'ontdekkend leren' en 'zelfstudie' is *Kirschner* heel categoriek: ontdekkend leren en minimale

begeleiding van het leren is nefast. Kinderen zijn geen kleine volwassenen – geen experts, maar beginnelingen (novices) op het vlak van het leren. *Luria* wees al op dit belangrijk onderscheid in de jaren dertig en *prof. A. De Groot* toonde in 1958 aan dat het gedrag van een expert-schaker totaal anders verloopt dan bij een beginneling. Ontdekkend leren leidt tot een al te zware belasting voor het *werkgeheugen* van de leerlingen en doet te weinig een beroep op de steun vanwege de opgeslagen schema's van het langetermijngeheugen (LTG). Dit alles geldt zelfs voor studenten hoger onderwijs.

*Kirschner* lichtte zijn standpunt toe aan de hand van de *Cognitive Load Theory* van *John Sweller*. Volgens *Sweller* bestaat het menselijk geheugen uit drie elementen: het zintuiglijke geheugen, het kortetermijn- of werkgeheugen en het LTG. De informatie die mensen via hun zintuigen opdoen, passeert eerst langs het zintuiglijke geheugen. Vervolgens wordt deze informatie verder verwerkt in het werkgeheugen en opgeslagen in het LTG. Het *werkgeheugen* is echter beperkt qua opslag- en verwerkingscapaciteit. Hierdoor kan een deel van de informatie verloren gaan of niet verwerkt worden. Het is dan ook belangrijk dat de informatie uiteindelijk in het LTG wordt opgeslagen. Dat geheugen is opgebouwd uit verschillende cognitieve schema's en beschikt over een onbeperkte opslagcapaciteit. Doorheen zijn leven verwerft een individu geleidelijk aan een hoeveelheid cognitieve schema's. Volgens *Sweller* vormen nu deze cognitieve schema's of combinaties van elementen de kennisbasis van een individu en de basis voor het verwerven van nieuwe kennis of vaardigheden. Zo ziet een expert-geoloog vanuit zijn geheugenschema's in het gebergte veel geologische verschijnselen die een gewone wandelaar niet eens opmerkt. Wat je al weet, bepaalt wat je ziet.

Het verschil tussen een expert en een nieuweling of 'novice' zit hierin dat de novice nog niet de schema's van een expert verworven heeft, nog het onderscheid niet kan maken tussen relevante en niet relevante informatie, enz. Leren vereist dus een verandering in de schematische LTG-structuren. Aanvankelijk verloopt het leren moeizaam, het wordt gekenmerkt door onhandig gedrag en fouten. Maar geleidelijk aan zal de lerende steeds meer vertrouwd geraken met het leermateriaal waardoor het leren steeds beter en zelfs moeiteloos zal verlopen. Daardoor zal dit materiaal ook efficiënter verwerkt worden door het kortetermijngeheugen, wat dan weer bevorderlijk is voor de opslag ervan in het LTG.



Sweller en co stellen dat mensen beter in staat zijn om op een optimale manier te leren wanneer de cognitieve belasting op het werkgeheugen tot een haalbaar minimum wordt herleid. De niet-relevante informatie mag niet te groot zijn; LTG-schema's moeten geactiveerd worden; de nieuwe kennis moet stevig vastgelegd worden in het LTG ... Volgens Sweller moeten onderwijzers o.a. technieken aanwenden die de cognitieve belasting op het werkgeheugen kunnen verminderen om zo aldus ook de veranderingen in het LTG te bevorderen, die te maken hebben met de ontwikkeling van nieuwe schema's.

Sweller formuleert ook een aantal concrete aanbevelingen om het leren in klas te bevorderen. Bij zelfontdekkend of probleemgestuurd leren wordt het werkgeheugen van leerlingen veelal te sterk belast en de leerlingen weten vaak ook niet dat – en hoe – ze een beroep kunnen doen op passende LTG-schema's. Daarom pleit Sweller voor de klassieke aanpak waarbij men vertrekt vanuit *uitgewerkte en aangereikte voorbeelden* – die tevens aansluiten bij de voorkennis. Aldus kan men het verbinden met teveel verscheidene bronnen van informatie en met teveel overvloedige informatie vermijden. En men kan als leerkracht tegelijk de aansluiting bij – en ondersteuning vanuit LTG-schema's bevorderen. De kennis die men aldus verwerft wordt ook steviger in het LTG opgeslagen. Deze aanpak staat haaks op het basisprincipe van het constructivisme en het ontdekkend leren dat stelt dat leerlingen zoveel mogelijk zelf en zelfstandig hun kennis moeten construeren en dat men hierbij moet vertrekken van complexe, authentieke en globale taken. Een ander voorbeeld. In onze vakdidactische publicaties over wiskunde, spelling... beklemtonen wij het *stapsgewijze leren* waarbij het werkgeheugen minder belast wordt en het leren van een complexere vaardigheid maar een extra stapje toevoegt aan de al gekende kennis en/of de vaardigheden.

Beide voorbeelden van geleid en gestructureerd leren zijn dus gebaseerd op het functioneren van het werkgeheugen en op het optimaal gebruik maken van het LTG. Het aansluiten bij wat de leerling al kent, is een oerdegelijk didactisch principe. Merkwaardig genoeg merken we dat prof. Dochy en anderen dit principe bestempelen als een nieuw en constructivistisch leerprincipe en als een kenmerk van een *authentieke leeromgeving*. Ze verzwijgen dat dit een oerdegelijk leerprincipe is en dat precies dit principe haaks staat op de filosofie van het constructivistisch, zelfstandig en ontdekkend leren vanuit globale, gesitueerde en complexe taken.

Over deze thematiek schreef Kirschner samen met o.a. John Sweller een uitgebreid en opgemerkt artikel in de *Educational Psychologist*. "Why minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of the Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching" (P.A. Kirschner, J. Sweller & R.E. Clark, (14/2) 75-86, 2006). In Onderwijskrant nr. 141 brachten wij een uitvoerige samenvatting en vertaling van deze bijdrage – die opvallend veel aandacht en bijval kreeg op het voorbije AERLI-congres (2). In dit artikel worden ook experimenten met probleemgestuurd leren en begeleidde zelfstudie in het hoger onderwijs kritisch geanalyseerd. De KU-Leuven heeft ook de term 'begeleidde zelfstudie' in haar onderwijsvisie staan; maar de meeste studenten en professoren menen dat deze vlag de lading – in Leuven – geenszins dekt.

#### 4 Het oude leren slaat niet aan – leerlingen multitasken!?

Tegenwoordig wordt ons voorgehouden dat onze leerlingen een nieuw soort mensen zijn, met nieuwe of anders functionerende hersenen. Een typisch kenmerk van het functioneren van het nieuwe brein zou zijn dat huidige leerlingen kunnen 'multitasken' en aldus ook betere resultaten behalen. Kinderen zouden tegelijk vele taken kunnen uitvoeren. Wie dat niet gelooft, zou 'hopeloos achterlopen'. (Terloops: Dit is ook een van de stellingen die prof. F. Dochy verkondigde op de WIVO-studiedag – met een verwijzing naar zijn 14-jarige zoon als 'wetenschappelijk' bewijs, zie p. 19).

Volgens Kirschner is 'multitasken' – als totaal andere manier van leren bij de jongere generatie – volstrekt onzin. Hij verwees vooreerst naar de evolutietheorie. Evolutie is aanpassing. Maar evolutie is eerder een kwestie van duizenden of tienduizenden jaren dan van een paar decennia. De huidige puberhersens kunnen dus niet binnen enkele jaren zó zijn aangepast dat ze nu ineens allerlei taken gelijktijdig kunnen uitvoeren. Kirschner verwees vooral naar onderzoek vanuit de cognitiewetenschap. Uit tal van studies blijkt dat het menselijk brein juist *niet* in staat is om vele taken tegelijk uit te voeren. Een van de eersten die dit aantoonde, was de Amerikaanse psycholoog *John Ridley Stroop*. In 1935 al publiceerde hij een klassiek geworden test waarin hij proefpersonen eerst de kleuren liet benoemen van een rij kruisjes, en daarna de kleuren van een rij woorden. Deze test wordt trouwens nog altijd in CLB-middens gebruikt, bijvoorbeeld naar aanleiding

van een diagnostisch onderzoek naar AD(H)D. Wat blijkt nu uit die test? Bij de kruisjes kan de taak razendsnel en moeiteloos worden uitgevoerd. Maar bij de woorden komen de antwoorden trager, want het brein gaat eerst het woord lezen en dan pas naar de kleur kijken. Dit fenomeen, het zgn. *Stroop-effect*, bewijst dus dat het brein bij confrontatie met nieuwe taken, altijd eerst de taak uitvoert die min of meer vanzelf gaat (zoals lezen) en dan pas begint aan de taak die concentratie en denkwerk vereist (zoals het benoemen van een kleur).

Volgens Kirschner kunnen alleen geautomatiseerde handelingen gemultitasked worden. We kunnen bijvoorbeeld tegelijkertijd lopen en praten. Dat komt doordat lopen geautomatiseerd is, we hoeven daar niet bij na te denken. En dan kan het brein zich wél volledig concentreren op het gesprek. Maar als andere handelingen veel betekenis krijgen en concentratie vergen, zal het brein kiezen en onwillekeurig een van de taken eerst uitvoeren. Het gevolg is dan ook dat de andere taken slechter gedaan worden en de informatie slechter in het geheugen opgeslagen wordt. Op den duur leidt multistasken tot nalatigheid en fouten.

## 5 Zappend internet-leren: echt leren of vlindergedrag?

De term 'homo zappiens' of 'zappende leerling' werd geïntroduceerd door *Wim Veen*, hoogleraar Didactiek en Onderwijsontwikkeling aan de TU Delft. Veen verwijst ermee naar de internet- of Einstein-generatie, zoals jongeren tegenwoordig genoemd worden. Volgens Veen verschilt de e- of I-generatie van alle voorgaande in een aantal belangrijke leervaardigheden. Hij gaat er van uit dat leerlingen in staat zijn efficiënt en effectief gebruik te maken van het internet, dat zij beschikken over informatiegeletterdheid. Leerlingen zijn tegenwoordig 'mediacompetent' of mediavaardige 'digital natives'. De generatie 'zappende leerlingen' verschilt volgens Veen en Dochy van alle voorgaande in een aantal belangrijke vaardigheden, waar het onderwijs gebruik moet van maken. Zij zijn in staat om al zappende drie of vier programma's tegelijk te volgen. De I-generatie gebruikt niet-lineaire aanpakken om kennis te verwerven. Niet via leerboeken maar via e-mail en discussiegroepen doen kinderen hun kennis op. Enzovoort. Prof. F. Dochy voorspelde op de vermelde WIVO-studiedag dat door het internet "de identiteit van het onderwijs totaal zal veranderen." ... "Op het moment dat je iets wil uitleggen aan leerlingen, zijn er al straffe gasten die het eigenlijk al weten omdat

ze de informatie via het internet hebben verworven. ... We moeten er voor zorgen dat we de leerlingen een bepaalde mate van zelfverantwoordelijkheid geven en dat zij zelf het leermateriaal aanbrengen. ... De sterke regulering met de vakkenindeling, de eindtermen en leerplannen maken het echter moeilijk om het leren uitdagend en creatief te maken" (IVO o.c. p. 40).

Volgens ICT-professor *Kirschner* ziet de werkelijkheid er helaas heel anders uit. Zo stelt hij vast dat leerlingen, eenmaal op het internet aangekomen, vaak heel snel het zicht op het doel kwijt geraken. Aangemoedigd door allerlei links op een pagina, fladderen zij van de ene naar de andere site en weten al snel niet meer waarnaar zij eigenlijk op zoek zijn. *Kirschner* gebruikte hier de term 'butterfly defect'. Grappend noemde *Kirschner* dat vlindergedrag een typisch symptoom van het 'Attention Deficit Hyperlink Disorder' syndroom.

## 6 Schoolse kennis is vlug verouderd!?

Constructivisten beweren ook dat informatie opzoeken belangrijker is dan kennis vergaren omdat "kennis even houdbaar is als verse vis". Maar ook dat is voor *Kirschner* een dwaas argument. Als voorbeeld verwijst hij naar de valsnelheid, de Unie van Utrecht en de stelling van Pythagoras. Die stelling is sedert 500 v. Chr. nog steeds vers. En zonder te weten waar je moet naar kijken, weet je niet eens waar je moet zoeken en wat de gevonden informatie waard is. Zo stelde een student bij opzoekwerk omtrent Francis Bacon, een bekend natuurwetenschapper, dat dit een kunstenaar was. Volgens ICT-deskundige *Kirschner* blijkt overigens uit onderzoek dat jongeren zelden of nooit controleren of de informatie die ze van het internet halen, wel klopt. Ten slotte verwees *Kirschner* naar cognitiewetenschappelijk onderzoek waaruit blijkt dat naarmate een medium gemakkelijker is, de informatieverwerking ook van mindere kwaliteit is.

## 7 Leerresultaten 'oude leren' zijn ondermaats!?

Constructivisten e.d. beweren dat het slecht gaat met het onderwijs. De resultaten van het klassieke leren zouden benedenmaats en oppervlakkig zijn. Ze pleiten voor een cultuuromslag. Ook volgens een aantal Vlaamse onderwijskundigen is het oude leren passé. *Ferre Laevers* beweerde in 1995 dat onze leerlingen enkel wiskundige trucjes leerden. Volgens *Kirschner* klopt het niet dat het klassieke leren

tot ondermaatse resultaten leidde. In dit verband verwees hij naar de resultaten van de verschillende PISA-studies van de voorbije jaren. Nederlandse en Vlaamse scholieren scoorden in het verleden telkens vrij goed. Uit studies i.v.m. de leerresultaten blijkt dus geenszins dat het klassieke leren naar de prullenmand verwezen moet worden, aldus Kirschner.

## 8 Zelfsturing en leerpiramide!?

Op het laatste geloofspunt – het initiatief moet bij de leerlingen liggen – ging Kirschner ook nog even in. Kort gezegd: er is volgens Kirschner genoeg onderzoek over de problemen van zelfregulatie bij leerlingen. De conclusies van die onderzoeken zijn duidelijk: het zelfregulerend vermogen van jongeren wordt overschat; vooral goed gestructureerde zaken blijven bij... Nogmaals: kinderen zijn geen volwassenen-in-miniatur, geen expert-leerders. Minimale begeleiding volstaat geenszins.

Op een vraag vanuit het publiek 'wat hij van de zogenaamde *leerpiramide* dacht?', luidde het antwoord van Kirschner: *Nooit bewezen!* Inderdaad, ook wij zoeken al jaren naar bronnenmateriaal waaruit moet blijken dat deze leerpiramide op wetenschappelijk onderzoek is gestoeld. Die vonden we tot op vandaag nog niet. De piramide werd ontwikkeld aan de National Teaching Laboratory Institute van de Bethel University, Maine, in de jaren 1960:



Volgens de leerpiramide -theorie onthouden we: 14 % van wat we horen; 22 % van wat we zien; 30 % van wat we anderen zien doen; 72 % van wat gekoppeld wordt aan eigen ervaringen; 83 % van wat we in uitdagende opdrachten moeten doen; 92 % van wat we anderen uitleggen. Volgens *Kirschner* zijn er geen wetenschappelijke studies die deze cijfers bevestigen. Er circuleren overigens verschillende cijfergegevens. Volgens de ene piramide onthouden we 14 % van wat we horen, volgens de andere is dat maar 5 %

enz. In een interessant artikel van *Saranne Magennis and Alison Farrell* lezen we zelfs dat het NTL Institute van de Bethel University zelf moet toegeven dat alle onderzoeksmateriaal met betrekking tot deze leerpiramide spoorloos is (3). We moeten het dus maar geloven. In dit verband verwondert het ons ook dat prof. Dochy op de WIVO-studiedag nog uitpakte met een bedenkelijk onderzoek van Basse (1991) waaruit zou gebleken zijn dat leerlingen van een hoorcollege na drie weken nog slechts 8 % onthouden hebben.

## 9 Besluit

*Onderwijskrant* publiceert al meer dan tien jaar kritische analyses van de hiervoor beschreven 'pedagogische' modes. We zijn tevreden dat ook prof. P. Kirschner dit eens mocht verwoorden op een studiedag van het Leuvense expertisenetwerk. Nu maar hopen dat dit ook de nodige weerklank vindt binnen de lerarenopleidingen e.d. Het verwondert ons dat op Vlaamse studiedagen meestal enkel de refreintjes van prof. Dochy 'kritiekloos' beluisterd mogen worden.

## NOTEN

(1) Het expertisenetwerk 'School of Education Associatie K.U.Leuven' werd onlangs opgericht in uitvoering van het decreet op de lerarenopleiding met als doel: "*de expertise van de verschillende lerarenopleidingen in complementariteit te bundelen en te ontwikkelen, ter verbetering van de kwaliteit van de lerarenopleidingen en ter versterking van de dienstverlening op het vlak van de continue professionalisering van leraren*". Op 8 november organiseerde het netwerk de studiedag 'Een vliegende start'. Andere sprekers naast Kirschner waren o.a. de Leuvense onderwijsprofessor Geert Kelchtermans (*over Werkplekleren in contexten van lerarenopleiding*), en Lieve Heylen en Katrien Van Hauwermeiren (KAHO Sint-Lieven) over het 'Optimaliseren van het leraar-zijn in het eerste leerjaar'.

(2) Raf Feys & Pieter Van Biervliet, *Leerpsychologen pleiten voor meer leiding bij leerprocessen en tegen modieuze zelfstudie en zelfsturing – ook in het hoger onderwijs*, in: *Onderwijskrant* 141, mei 2007.

(3) Magennis, S. & Farrell, A. (2005). Teaching and learning activities: Expanding the repertoire to support student learning. In O'Neill, G., Moore, S., McMullin, B. (Eds), *Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching*. Dublin: AISHE. Integraal op het internet aangetroffen (3 januari 2008) via <http://www.aishe.org/readings/2005-1/magennis.pdf>

## **‘Leren is niet langer concentreren, maar multitasken’: recept uit fabeltjeskrant van prof. Dochy**

**Renske Bos**

De Leuvense professor *Filip Dochy* was en is in Vlaanderen de gevierde spreker op studiedagen over zelfstandig en competentiegericht leren en andere vormen van ‘nieuwe leren’. Prof. Kirschner maakte op een recente studiedag van de *Associatie KU-Leuven* brandhout van de onderwijskundige hypes die Dochy en co zo gretig verkondigen (zie vorige bijdrage). Een van die hypes is het zgn. ‘multitasken’.

*Multitasken* was een van de fabeltjes waarmee de Leuvense prof. *Filip Dochy* uitpakte op de studiedag van WIVO op 8 maart 2007. De nieuwe generatie leerlingen kan en wil tegelijk verschillende taken uitvoeren en dit leidt ook tot betere leerresultaten. *Dochy* verwees hierbij niet naar wetenschappelijk onderzoek, maar naar het multitasking-gedrag van zijn 14-jarige zoon: “*De leerlingen leren niet meer lineair, stap voor stap, zoals wij gewend waren, maar ze zijn meer en meer in staat om lateraal te leren, uitgaande van discontinue informatie, op verschillende plaatsen en momenten. Ik moet bijvoorbeeld bekennen dat het me soms beangstigt als ik langs de deur van de kamer van mijn veertienjarige zoon voorbij loop. Wat ik meestal hoor is harde ritmische muziek. Maar als je dan binnengaat, dan zie je dat hij niet enkel met outlook, word en excel tegelijk aan het werken is, zoals de straffe mannen uit onze generatie, maar dat hij zeker met zes verschillende programma’s tegelijk bezig is. Ondertussen is hij ook met zijn wiskundetoets bezig. Eigenlijk geloofde ik dit laatste niet en ik maakte me ongerust over het resultaat van zijn wiskundeproef. Maar toen we later het rapport zagen, konden we niet anders dan vaststellen dat het resultaat uitmuntend was. Zo zie je maar dat jongeren anders leren dan wij, ook al is het moeilijk te bevatten.*”

Dochy stelde verder: “*Dit multitasken is werkelijk een uitdaging voor het onderwijs. ... Of neem nu computer-games. In eerste instantie wil je dat als ouder in de hand houden, maar je slaagt er niet in. Het uiteindelijk resultaat is dat elk van de kinderen in zijn eigen kamer zijn eigen computer op zijn kamer heeft, en ermee doet wat het wil... Ze leren daar eigenlijk veel meer van dan we eigenlijk vermoeden*” (*Leren in samenhang, IVO 107, juni 2007*). Leren betekende tot nu toe steeds zich concentreren op een bepaalde taak. Leerlingen die een leertaak combineren met een andere taak, lopen

het risico dat de kennis die ze opdoen later moeilijker opnieuw te activeren is, aldus een onderzoek van de Universiteit van Californië – gepubliceerd in *Proceedings of the National Academy of Sciences*. “*Onze onderzoeksresultaten onderbouwen dat. Als je, doordat je wordt afgeleid, gedwongen bent minder aandacht te besteden aan wat je aan het doen bent, leer je niet zo goed als wanneer je je volle aandacht er wel bij hebt... Het beste wat je kunt doen om je herinneringen te verbeteren is aandacht besteden aan de dingen die je wilt herinneren*”, aldus professor *Russell Poldrack*, één van de onderzoekers. “*Concentrate while you’re studying*” is heel belangrijk. Dat is trouwens ook de conclusie uit de vele onderzoeken waarbij gekeken is naar de invloed van afleiding bij leertaken. Ook volgens prof. P. Kirschner is ‘multitasken’ als andere manier van leren onzin – zie volgende bijdrage over spreekbeurt van Kirschner op bijeenkomst *Associatie Leuven*. Iemand stelde voor om ‘multitasken’ te vertalen door ‘*simulteren*’ – een woord dat niet enkel associaties oproept met simultaan, maar ook met ‘*simuleren*’ (doen alsof).

Multitasken beïnvloedt het leren dus negatief. Dat geldt voor het leren van feiten en begrippen, maar nog veel meer voor het leren van complexe taken. Bij de voorbereiding op het examen wiskunde zou prof. Dochy zijn zoon beter adviseren om bij het studeren voor zijn wiskundeproef niet bezig te zijn met andere taken op de computer, om die iPod uit zijn oor te halen, om het mobieltje dat steeds maar rinkelt en de MSN-berichten uit te schakelen. Leerkrachten en ouders moeten het multitasken bij het leren niet promoten. Jongeren van vandaag zijn opgegroeid met technologie en sommigen van hen willen wellicht alles tegelijk doen en houden van multitasken en zappen. Maar dat wil niet zeggen dat zij via multitasken en zappen in staat zijn om beter of sneller te leren, zoals prof. Dochy ons voorhoudt te geloven. Het is de verdienste van het onderzoek van Poldrack e.a. dat opnieuw wordt aangetoond dat ruis in de omgeving van de lerende niet best uitpakt. Zoals in het persbericht over het onderzoek wordt vermeld: “*The researchers noted that they are not saying never to multi-task, just don't multi-task while you are trying to learn something new that you hope to remember.*”

## Kopstukken DVO, inspectie & begeleiding reageren op O-ZON-debat met pleidooien pro (verdere) ontscholing

Raf Feys

### 1 Interessant, maar geen confrontatie

De O-ZON-actie stimuleerde blijkbaar ook de redactie van *Nova et Vetera* om een volledig nummer aan dit thema te besteden. Dit tijdschrift van de VVKaSO-koepel publiceerde in september 2007 een themanummer met als titel: *Het kennisdebat: schijn of werkelijkheid?* In het *Redactioneel* lezen we omtrent de bedoeling van deze publicatie: *“Uitgangspunt van dit cahier is het zogenaamde kennisdebat dat enkele maanden geleden in de media en op het web soms ‘in zeer emotionele bewoordingen’ is gevoerd. Dit is een reden om het onderwerp ‘in alle sereniteit’ opnieuw aan te snijden. In dit cahier plaatsen we meningen naast elkaar. Het is ons te doen om ‘uiteenlopende opvattingen’ de revue te laten passeren en rustig met elkaar te confronteren. ... “Hiervoor deden we een beroep op ‘deskundigen’ uit verschillende hoeken: inspectie, begeleiding, leerplanontwikkeling, vertegenwoordiging van basis- en hoger onderwijs.”*

De redactie beloofde dus een open confrontatie van uiteenlopende meningen. Merkwaardig genoeg komen de meningen van de (kritische) leerkrachten en van de O-ZON-woordvoerders nergens aan bod. De naam O-ZON en de O-ZON-publicaties worden zelfs angstvallig vermeden. De redactie suggereert wel dat het debat tot nu toe niet ‘seren’ en ‘zeer emotioneel’ verliep. Ze wil het op de ‘serene’ toer gooien, maar doet hiervoor bijna uitsluitend een beroep op ‘sirenes’ uit de top van DVO (directeur Roger Standaert), de inspectie (coördinerend inspectrice Els Vermeire) en uit de begeleiding (Chris Decock e.a.) – allen propagandisten van de gecontesteerde ontscholing.

De redactie sprak *topmensen* aan die mede verantwoordelijk zijn voor de door de ‘ondeskundige’ leerkrachten gecontesteerde eindtermen en methodische richtlijnen die vanuit Brussel gedropt werden. Van een confrontatie van uiteenlopende opvattingen is dus geen sprake. De vertegenwoordigers van DVO, inspectie en begeleiding kregen gewoon de kans om de kritiek te relativiseren of te weerleggen en om het onderwijsveld gerust te stellen. We betreuren dus dat de stem van de kritische leraren en van de

O-ZON-woordvoerders nergens aan bod komt. Dit bevestigt eens te meer de kloof tussen de top (koepels) en de basis. Toch vinden we het themanummer een bijzonder revelerend document. In de reacties expliciteren de koepelmensen dat ze daadwerkelijk op ontscholing aansturen. De twee omvangrijke bijdragen zijn geschreven door *Roger Standaert* en *Els Vermeire*; twee andere door vakbegeleiders voor Duits en aardrijkskunde. In punt 2 geven we een kort overzicht van hun pleidooien. De standpunten van Standaert en Vermeire analyseren we uitvoerig in de hierna volgende bijdragen.

### 2 Pleidooien kopstukken: korte voorstelling

#### 2.1 DVO-directeur

DVO-directeur *Roger Standaert* blijft simplismen debiteren over de relativiteit van de leerinhouden en van de klassieke cultuuroverdracht: *“Moet je nog wel kunnen hoofdrekennen, met een calculator op zak? ... Ik zoek toch gewoon op hoe ‘gedownload’ (sic!) gespeld moet worden.”* Standaert beklemtoont de relativiteit en het burgerlijk karakter van de klassieke basiskennis en basisvaardigheden die volgens hem ook snel verouderen. Zijn ontscholingsdiscours staat haaks op de noden van de kansarmere leerlingen. *De DVO-directeur* die met zijn DVO zijn stempel drukte op de eindtermen en zelf de ‘uitgangspunten’ schreef, beweert nu ook dat de *Vlaamse Parlementsleden* de eindtermen bepaalden (zie bijdrage op pagina 24).

#### 2.2 Coördinerend inspectrice s.o.

*Els Vermeire*, coördinerend inspectrice s.o. en romaniste, geeft in haar bijdrage grif toe dat er bij de praktijkmensen geen draagvlak is voor veel vernieuwingen die de onderwijstop volgens haar terecht oplegde. Toch werden de eindtermen, de communicatieve taalvisie e.d. volgens haar democratisch vastgelegd door de *overheid*. Hierover zou volgens haar ook een consensus bestaan bij de onderwijskundigen en vakdidactici. De inspecteurs doen niets anders dan uitvoeren wat de overheid hen oplegde en moeten volgens de eindtermen de

'vaardigheden' inspecteren. De leerkrachten moeten de eindtermen en hypes dus gewoon uitvoeren. Vermeire erkent de sterke weerstand vanwege de meeste leraars tegen de opgelegde taalvisie e.d.. Ze blijft echter onvermurwbaar; dit blijkt ook uit de bijgevoegde foto met 'zonnebril op het hoofd' (zie verder bijdrage pagina 31).

In de O-ZON-publicaties werd duidelijk dat ook eminente taalprofessoren als Vanneste, Decoo, Taeldeman... het geenszins eens zijn met de visie achter de eindtermen voor taal en met de modieuze methodiek. *Johan Taeldeman* bestempelde de eindtermenvisie zelfs als 'misdadig'. Vermeire wekt dan ook ten onrechte de indruk dat er over deze zaken op het niveau van de vakdidactiek een consensus bestaat. Niets is minder waar. In het recente taalpeilonderzoek van de *Nederlandse Taalunie* blijkt eens te meer dat de taalleraars het geenszins eens zijn met de eenzijdige communicatieve taalvisie die door Els Vermeire als vanzelfsprekend wordt beschouwd.

### 2.3 Begeleider Chris Decock

Ook in de bijdrage van de begeleiders Duits en aardrijkskunde wordt het belang van de basiskennis sterk gerelativeerd. De twee *begeleiders* s.o. verdedigen de controversiële vaardigheidsdidactiek en de (taal)visie van de begeleiding. Net als bij Els Vermeire en Roger Standaert staat ook volgens hen de gecontesteerde vaardigheidsdidactiek buiten discussie.

*Chris Decock, begeleider Duits*, vertelt in 'Het verhaal over kennis en vaardigheden... in taal' een o.i. 'warrig' verhaal. Hierin verdedigt hij ook de controversiële visietekst talen van 1997 – waarin eenzijdig gepleit werd voor communicatief vaardigheids-onderwijs met de 60-40-norm voor de verhouding vaardigheden-kennis. Volgens Decock gaat het binnen de competentiegerichte aanpak om *kunnen* en niet om *kennen* – om 'Frans kunnen' en niet om 'Frans kennen'. "Je leert immers een taal om te kunnen communiceren. Dat betekent dat vanaf de start communicatieve taaltaken centraal staan. De leerlingen moeten mensen kunnen begroeten, formulieren invullen, advertenties kunnen lezen. De communicatieve taak (opdracht) staat voorop, en daarop worden de nodige woordenschat en grammatica geënt". De taalvisie van Decock klinkt eng instrumenteel en naïef communicatief. Hij sluit zich tevens aan bij de 'opgelegde' taalvisie en taalmethodiek waarbij de leerlingen de woordenschat,

de spelling, grammatica... en *passant* zelf ontdekken "terwijl ze communiceren met de leerkracht als coach aan de zijlijn".

De meeste leerkrachten willen ook systematisch woordenschat, spelling, grammatica, literatuur aanbrengen en dit ook los van communicatieve doe-opdrachten. Men kan al die zaken niet koppelen aan hetgeen leerlingen toevallig en gebrekkig te berde brengen binnen een communicatieve taak. Kennis die niet op systematiek, herhaling en inoefening berust is oppervlakkig en beklijft al te weinig. We stellen dan tegelijk vast dat leerlingen op het einde van het secundair onderwijs op tal van vlakken te weinig communicatievaardig zijn: geen tekst met abstracte woorden kunnen lezen, geen tv-debat in een andere taal kunnen volgen, geen deftige tekst kunnen schrijven...

### 3 Polariseerders ontwijken kritiek

In hun verweer tegen de aantijgingen ontwijken de vertegenwoordigers van de DVO, inspectie en begeleiding de meeste kritieken en O-ZON-actiepunten. Zo betreft O-ZON bijvoorbeeld dat de ontscholing en niveaudaling tot een onderbenutting van talenten leid(d)en – waarvan de kwetsbare leerlingen het meest de dupe zijn. Ook *Nico Hirtt, Ides Nicaise en Dirk De Zutter* wijzen in hun boek 'De school van de ongelijkheid' op de nefaste gevolgen van ontscholing in de vorm van te beperkte en gedestructureerde kennis; zelfontdekkend leren, sterke individualisering en principes 'als de leerling centraal'; vaagheid in eindtermen en leerplannen als gevolg van het competentiedenken; onvoldoende bewaken en meten van de resultaten, courante interpretaties van het constructivisme... (EPO, september 2007, p. 157 e.v.). Dit zijn alle kritieken die de koepelmensen in hun bijdragen ontwijken.

De zgn. *deskundigen* ontwijken in hun rekvisitoor ook de basiskritiek door het debat voor te stellen als een *schijn*debat en de rollen om te keren. De redactie suggereert in het edito dat het debat niet sereen, maar *emotioneel* verliep. Ook *inspectrice Els Vermeire* bestempelt het debat als "simplistisch en bij wijlen populistisch". De *deskundigen* beweren dat niet zij maar de kritische leerkrachten vertrokken zijn van polariserings: 'kennis versus vaardigheden' – aldus begeleider Decock, 'kennis bijbrengen of alleen nog leren leren' – aldus Roger Standaert. De redactie van *Nova et Vetera* en de 'deskundigen' verzinnen dat de kritische leraars enkel pleiten voor

meer ouderwetse kennis en tegen vaardigheden. De leerkrachten en O-ZON-mensen betreuren precies dat de topmensen het belang van basiskennis en instructie minimaliseerden en polarisering lanceerden als *vaardigheid versus kennis, leren versus onderwijzen, constructie van eigen kennis versus instructie, de leraar als coach versus lesgever*.

De leerkrachten en O-ZON betreuren dat vanuit de Brusselse cenakels opvattingen, eindtermen, inspectiecriteria, pedagogische en didactische visies... opgedrongen werden die haaks staan op de visie en ervaringswijsheid van de praktijkmensen en die bovendien ook binnen de vakgebieden controversieel zijn. *Standaert, Vermeire, Decock* ... doen hun best doen om de kritiek te ontwijken of te weerleggen. Door te stellen dat de Vlaamse Parlementsleden verantwoordelijk zijn voor de eindtermen, proberen Standaert en Vermeire ook de handen in onschuld te wassen.

#### **Noot: bijdragen van Raf Debaene en Jan Saveyn**

Om de schijn van partijdigheid te redden mocht naast die topmensen ook *Raf Debaene*, docent filosofie hoger onderwijs, zijn mening neerschrijven. *Debaene* schrijft terecht dat het de praktijkmensen geenszins te doen is om de schijntegenstelling tussen kennis en vaardigheden. In het hoger onderwijs en het bedrijfsleven wordt zelfs het meest geklaagd over het gebrek aan *vaardigheden*: *"Studenten spreken en schrijven hun eigen moedertaal op een armzalige manier, kunnen moeilijk een tekst lezen in een vreemde taal, hebben een gebrek aan historisch inzicht, zijn niet in staat iets op een gestructureerde manier uit te leggen, enz."* De visie van Raf Debaene wordt samengevat op pagina 35-37.

'Nova et Vetera' bevat ook nog de bijdrage *'Kennis of vaardigheden?'* opgesteld door *Jan Saveyn* – pedagogisch coördinator van het Vlaams verbond van het Katholiek Basisonderwijs. *Saveyn* stuurde deze bijdrage ook naar *Onderwijskrant*. We drukken ze verderop in dit nummer integraal af (zie pagina 38-43). We merken dat *Saveyn* – in tegenstelling met de andere kopstukken – wel begrip toont voor de kritiek van de leerkrachten. Vooral in het tweede deel van zijn bijdrage laat *Saveyn* merken dat hij die kritiek niet zomaar naast zich neerlegt. Hij merkt ook terecht op dat de aandacht voor de leerinhouden momenteel verzwakt is. Het verrast ons wel dat ook *Saveyn* nergens verwijst naar O-ZON en de vele O-ZON-bijdragen.

## Ontscholingsdiscours van DVO-directeur Standaert bevestigt kritiek op DVO en ontscholing

Raf Feys

### 1 Simplistisch ontscholingsdiscours

#### 1.1 'Standaerts ontscholingsdiscours'

Voor het themanummer van 'Nova et Vetera' (sept. 2007) over het kennisdebat werd ook Roger Standaert uitgenodigd om de O-ZON-kritiek te weerleggen. In de bijdrage 'Vaardig omgaan met kennis' verdedigde Standaert zijn standpunt en dat van de DVO. Standaerts ontscholingsdiscours komt plastisch tot uitdrukking in uitspraken als:

- *De reactie van de 'onderwijswereld' op de kennis-explosie is er een geweest van die kennis niet meer op de voet te volgen.*
- *Moet je nog wel kunnen hoofdrekenen, met een calculator op zak?*
- *Ik zoek toch gewoon op hoe 'gedownload' gespeeld moet worden.*
- *Waarom wordt weten wie Rubens was, hoger aangeslagen dan weten wie David Beckham is en 'culture & parlure bourgeoise' hoger dan 'culture & parlure vulgaire'?*
- *Ik vind dat taal hoofdzakelijk communicatief moet zijn. Wanneer er echter een parlementaire meerderheid is om te kiezen voor meer spraak-kunst, dan zal dat ook zo zijn.*

In de kritiek vanwege de leerkrachten en O-ZON lag de ontscholende onderwijsvisie en invloed van de DVO (Dienst Voor Onderwijsontwikkeling) en van DVO-directeur Roger Standaert geregeld onder vuur. Die visie staat o.a. centraal in de DVO-tekst 'Uitgangspunten' bij de eindtermen en bij de basiscompetenties. Ook Nico Hirtt, Ides Nicaise en Dirk Dezutter wijzen in hun recent boek 'De school van de ongelijkheid' op de nefaste gevolgen van ontscholing "in de vorm beperkte en gedestructureerde kennis, vaagheid in eindtermen en leerplannen, overbeklemtoning van instrumentele vaardigheden, onvoldoende bewaken en meten van de resultaten, veel zelfontdekkend leren en projectonderwijs, sterke individualisering en principes 'als de leerling centraal', constructivistische en competentiegerichte aanpak, ondoordacht invoeren van ICT, te globale aanpak van leesproces (Epo, september 2007, p. 157 e.v.). Dit alles leidt tot een onderbenutting van talenten –

en is het meest nefast voor de zwakkere leerlingen. In zijn bijdrage blijft Standaert zijn ontscholende standpunten verdedigen. Hij ontwijkt hierbij alle kritiek op de eindtermenfilosofie e.d. Pas op het einde van zijn bijdrage vraagt Standaert zich af of de spreekwoordelijke slinger niet een beetje is doorgeslagen.

#### 1.2 Controversiële DVO-filosofie

De DVO-filosofie staat ook in Franstalig België en in onze buurlanden volop ter discussie. Een paar illustraties. In Franstalig België merken we dat de grootste pleitbezorgers van het constructivisme en van de competentiegerichte aanpak van de eindtermen e.d., bekennen dat ze zich hebben vergist. Zo wijst de Luikse prof. Marcel Crahy het competentiedenken en de ontscholing nu totaal af. In Wallonië was er minder weerstand tegen de ontscholingsdruk en dit verklaart volgens velen waarom het onderwijs er zo sterk op achteruit ging. Momenteel voeren Hirtt en co er actie om de ontscholing terug te schroeven.

De Franse minister Darcos stelde onlangs dat precies de 'constructivistische en competentiegerichte religie' er verantwoordelijk is voor de niveaudaling: "Plus l'école s'enferme dans le constructivisme, plus elle est inégalitaire pour les enfants des milieux défavorisés qui ne peuvent pas avoir les compétences nécessaires. C'est la transmission du savoir qui est le seul moyen d'apprendre". In Franstalig Canada en Zwitserland beluisteren we analoge kritiek. In Québec wil een overgrote meerderheid van leraars en ouders de constructivistische en competentiegerichte hervorming dringend terugschroeven. In Nederland werd onlangs de competentiegerichte hervorming van het beroepsonderwijs voor minstens 2 jaar weer uitgesteld. Een parlementaire hervorming onderzoekt er wat er de voorbije 30 jaar zoal is misgelopen bij de opeenvolgende hervormingen.

### 2 Snel verouderde kennis en vaardigheden?

#### 2.1 Snel groeiende en vluchtige kennis

In de visie van de DVO staat de sterke relativisering van de klassieke leerinhouden en van de cultuur-



overdracht centraal. Dit komt ook in voorgaande citaten heel duidelijk tot uiting. Standaert verdedigt de sterke relativering van basiskennis met de *mythe van de snel groeiende kennis*: “De hoeveelheid kennis vermeerderd in een geometrische reeks en wie kan die hoeveelheid nog op de voet volgen? Het is een gevecht met de draak dat je niet kunt winnen, sisyfusarbeid, dweilen met de kraan open... De reactie van de onderwijswereld op de kennis-explosie is er een geweest van die kennis niet meer op de voet te volgen en kennis te leren zoeken wanneer je die nodig hebt.” Een paar voorbeelden: *Je kan moeilijk het volledige groene boekje uit je hoofd leren. Dus kies ik maar voor inzichtelijke kennis: ik zoek gewoon op hoe ik 'gedownload' (sic!) moet spellen.* ... *“In welke mate moet je nog hoofdrekenen, met een calculator op zak?”*

In de razendsnel veranderende tijden zouden de basiskennis en de basisvaardigheden geen lang leven beschoren zijn. Leerlingen zouden vooral moeten voorbereid worden om steeds nieuwe kennis en vaardigheden te construeren: leren kennis opzoeken, calculator leren gebruiken, leren leren... *Pedagogen* als Standaert relativeren dan ook ten zeerste de rol van de kennis en van de verschillende vakdisciplines. Standaert is ook een tegenstander van het werken met leerplannen en vanuit vakdisciplines. Interdisciplinair en projectmatig werken zou volgens de DVO centraal moeten staan. In de O-ZON-publicaties wezen we erop dat de schoolse basiskennis en basisvaardigheden een vrij stabiel karakter vertonen. Op school gaat het niet om willekeurige, tijdsgebonden of vluchtige informatie. Het gaat vooral om ‘eeuwige’, ‘duurzame’ basis-kennis en basisvaardigheden die ons in staat stellen om steeds opnieuw informatie op te nemen en te verwerken en om een kritische houding ten aanzien van informatie e.d. aan te nemen. In dit verband wees ook prof. Hans Van Crombrugge’ tijdens het O-ZON-symposium op de belangrijke rol van de vakdisciplines. De vakdisciplines zijn er nodig om de kennis te structureren en om interdisciplinaire verkenningen mogelijk te maken.

De progressieve Franse prof. G. Snyders repliceerde op het *cliché van de vluchtige kennis* in 1978 als volgt: “Voor de meeste nieuwlichters is de *erfenis van vroeger plots een nutteloze last* geworden. Dit is evenwel een *illusie die zich in iedere generatie herhaalt.* ...*Uit 1856 dateren de volgende regels, waarvan talloze variaties en moderne versies bestaan. 'De kennis ontwikkelt zich zo snel dat de vader van een gezin op tweederde van zijn loop-*

*baan al niet langer meer bij is; zijn kinderen worden niet langer door hem onderwezen, maar hij wordt door zijn kinderen opnieuw opgevoed. Hij vertegenwoordigt voor hen ouderwetse gewoonten, versleten gebruiken, een weerstand die overwonnen moet worden.’ (R. de Fontenay, in Journal des Economistes, juni 1856) ... Ieder tijdperk waande zich verloren in een wereld waarin, naar het leek, met alles weer van voren af aan moest worden begonnen. Iedere keer weer slaagden de onderwijzers die verder keken dan de uiterlijke schijn erin het historisch perspectief te ontdekken, dat een synthese is van grotendeels doorlopende lijnen en breekpunten.” Volgens Snyders blijven de klassieke basiskennis en basisvaardigheden uiterst belangrijk en nog het meest voor de sociaal-cultureel benadeelde leerlingen.*

## 2.2 Verwaarlozing basiskennis en -vaardigheden

Het is volgens Standaert evident dat de klassieke leerinhouden voor rekenen, spelling, geschiedenis... sterk gerelativeerd moe(s)ten worden. Dat was de boodschap die de DVO-voorzitter bij de start van de eindtermencommissies in 1993 meegaf. Voor wiskunde (lager onderwijs) spoorde Standaert ons aan om tal van leerinhouden te schrappen: alles i.v.m. breuken, alle formules voor berekening van omtrek, oppervlakte en inhoud... Zelf deden we ons allerbest om aan die druk en aan de constructivistische DVO-filosofie te weerstaan, maar toch sneuvelde bijvoorbeeld alle formules. Bij het opstellen van het leerplan hebben we de belangrijkste formules e.d. weer opgenomen. Volgens *Standaert* is het rekenen minder belangrijk en is het gebruik van de calculator een belangrijke competentie. Was het maar zo simpel. In verband met het belang van basiskennis wiskunde verwijzen we even naar het recent onderzoek *‘Rekenvaardigheid van verpleegkundigen’*. C.W. de Jong en A.P. Koster stelden vast dat veel verpleegkundigen over te weinig elementaire wiskundige kennis beschikken en daardoor al te veel medicatiefouten begaan – ook al kunnen ze gebruik maken van een rekenmachine. Wiskundige basiskennis over procenten, verhoudingen e.d. is breed toepasbaar in de meest uiteenlopende situaties en dus ook onmisbaar.

Standaerts alternatief voor de spelling klinkt heel simpel: *je kan telkens de schrijfwijze opzoeken in het groene boekje.* Standaert hangt tegelijk een karikatuur op van de klassieke aanpak door de indruk te wekken dat vroeger het volledige woordenboek – de spelling van alle woorden – gememoriiseerd moest worden. Hij beschouwt dit als *sisyfus-*

*arbeid*. Basiskennis spelling wil echter de sisyfus-arbeid van het telkens moeten raadplegen van een boekje voorkomen. Het gaat bij spelling niet zomaar om het inprenten van de schrijfwijze van een oneindige verzameling woorden. Het gaat ook om inzicht in de basisregels van de werkwoordspelling, open en gesloten lettergreep e.d. Via zo'n inzichtelijke en breed toepasbare kennis bevordert je het vaardig en vlot schrijven. Je voorkomt dat je telkens het groene boekje moet raadplegen en veel tijd verspilt. Het voltooid deelwoord van downloaden heeft dezelfde vorm als dit van antwoorden: *ge+stam+d/t*. *Ge+download+d* wordt *gedownload* – net zoals *ge-antwoord* – omdat we aan het eind van een Nederlands woord nooit twee d's spellen. In het groene boekje vind je overigens de schrijfwijze van veel werkwoordsvormen niet.

Bij spelling gaat het uiteraard ook om een dosis memoriseerwerk, met inbegrip van de vervoeging van de courante werkwoorden – net zoals bij de tafels van vermenigvuldiging. Om het inslijpen van verkeerde vervoegingen te voorkomen, gebeurde dit vroeger in de tweede graad lager onderwijs. Momenteel moeten veel toekomstige leraren deze vervoegingen nog inoefenen en dit gaat vrij moeizaam. Ook geheugenkennis en parate kennis zijn belangrijk. Als je over te weinig parate kennis beschikt, dan moet je alles telkens weer opzoeken en dit is een al te tijdrovende bezigheid. Hoewel de basiskennis spelling breed toepasbaar is en het vaardig en correct schrijven bevordert, wekt Standaert de indruk dat het vooral bij 'het opzoeken in een woordenboek' om een breed toepasbare, inzichtelijke en handige vaardigheid gaat.

In verband met de controverse rond het *taalonderwijs* pleit Standaert ook resoluut voor de communicatieve aanpak waarbij de traditionele inhouden i.v.m. woordenschat, spelling, grammatica... heel sterk gerelativeerd worden: "*Ik vind dat taal hoofdzakelijk communicatief moet zijn*". Standaert vindt grammatica dan ook niet nuttig. Zinsontleding wordt volgens hem enkel gewaardeerd omwille van de binding met klassieke talen. Het basisonderwijs moet volgens Standaert echter geenszins voorbereiden op het secundair onderwijs. Dit heeft ertoe geleid dat enkel de termen onderwerp en persoonsvorm behouden werden. Uit het recente *taalpeilonderzoek* blijkt dat de leraars, leerlingen en burgers het belang van spelling, grammatica, woordenschatonderwijs... veel hoger inschatten dan Standaert en de eindtermencommissie.

De DVO koos in haar eindtermenfilosofie (cf. 'Uitgangspunten') voor de thematische en vakkenoverschrijdende aanpak. Zelf adviseerden we de DVO om voor *wereldoriëntatie* naast thematisch onderwijs ook expliciet zaakvakkenonderwijs te programmeren in de hogere leerjaren van het basisonderwijs. We stuurden ook aan op meer systematiek. Het is geen toeval dat na de eerste tegenvallende W.O.-peiling voor het domein 'natuur' de eindtermen voor dit domein al weer worden bijgewerkt. Na verdere peiling zal dit o.i. ook het geval zijn voor tijd (geschiedenis) en ruimte (aardrijkskunde). Bij doorlichtingen zijn er al te vaak discussies omtrent de interpretatie van de vage W.O.-eindtermen. In de O-ZON-publicaties reageerden we uitvoerig op ontscholingsideeën à la DVO-voorzitter. Omtrent het belang van basiskennis verwijzen we ook naar de visie van *Raf Debaene* in een van de hierna volgende bijdragen. In punt 4 gaan we verder in op Standaerts visie i.v.m. kennis en vaardigheden.

### 2.3 Veranderde leefwereld en leergedrag

Standaert pakt verder uit met het cliché van de *sterk veranderde leefwereld en ingesteldheid van de jongeren*. "*De nieuwe jeugd groeit op met ICT en leert anders omgaan met informatie, die wereldwijd beschikbaar is.*" Dit is een snaar die ook *Wim Veen* in Nederland voortdurend betokkelt. Leerkrachten zouden moeten inspelen op de leefwereld van onze (inter)net-generatie die totaal anders zou leren: *zappend en multitaskend, associatief, via opzoeken op het internet...* In Vlaanderen loopt ook de *Leuvense prof. F. Dochy* hoog op met het multitaskend en zappend leergedrag van de *netgeneratie* (zie p. 15). Jongeren zouden het best leren als ze met alles tegelijk bezig zijn. *Prof. Paul Kirschner* gelooft niet dat de hersenen van de huidige generatie een plotse evolutie hebben doorgemaakt, dat ze nu bijvoorbeeld leren al zappend en multitaskend onder invloed van de nieuwe media e.d. (zie bijdrage over Kirschner op p. 16). Geconcentreerd met een bepaalde taak bezig zijn, blijft heel belangrijk.

Standaert, Dochy, Veen... wekken de indruk dat de leerlingen ineens veranderd zijn in 'zappende multitaskers' e.d., dat een miraculeuze verandering werd geproduceerd. Zijn het de leerlingen die plotsklaps veranderd zijn? Of zijn hun werkhouding, leergedrag, kennis en vaardigheden vooral veranderd als gevolg van de ontscholing die Standaert en co al lang propageren. Standaert en co spelen niet zo zeer in op een behoefte die daadwerkelijk bestaat. Zij duwen de technologische snufjes en didactische

nieuwigheden in de gretige kinderhanden door ze te promoten alsof hun leven er van afhangt. Bij de *veranderde* leerstijlen van de huidige generatie jongeren is er eerder sprake van een *self-fulfilling prophecy* opgedrongen door ontscholers en e-learning-mensen. Een verandering in de leefwereld betekent ook niet dat die jongeren minder nood hebben aan basiskennis.

### 3 Leerinhouden elitair en arbitrair; dominante 'bourgeois-cultuur'

#### 3.1 Bourdieu-visie van Standaert

Volgens *Standaert* is de relativiteit van de leerinhouden en van de klassieke cultuuroverdracht ook het gevolg van het feit dat enkel een beperkte maatschappelijke elite bepaalt wat belangrijke kennis is en wat er in de leerplannen komt. Het is een *dominante culturele minderheid* die vanuit haar culturele bourgeoiswereld de inhouden vastlegde/vastlegt. *Standaert* verwijst in dit verband naar de visie van de socioloog *Pierre Bourdieu* en schrijft: *"Kennis die bij een bepaald gevormde elite hoort, wordt hoger aangeslagen dan de kennis die circuleert in het volkshuis. Weten wie Rubens was, wordt hoger aangeslagen dan weten wie David Beckham is. Kritische sociologen als Bourdieu en Bernstein hebben boeken volgeschreven over 'la distance inégale à la culture' van een grote meerderheid van kinderen op school." ... "Vaak is die dominantie ook te vinden in de verbale sector. De verbale cultuur wordt torenhoog hoger geacht dan de technische cultuur. Het foutloos beheersen van de regels van de uitgangen d en dt, wordt waardevoller aangezien dan de kennis van de automotor. Het is ook geen schande als je een technische analfabeet bent, maar dat is het wel als je je nogal direct (en dus verbaal ongenueanceerd) uitdrukt in een gesprek: 'la parlure vulgaire, 'contre 'la parlure bourgeoise' van de Franse sociologen. ... Om het nogal cru te stellen, de dominante geldige kennis wordt voornamelijk vastgesteld en verspreid door mensen, die het verbaal goed kunnen zeggen en schrijven." ... De geselecteerde kennis is vaak die kennis die prestigieus is en die gedragen wordt door een dominante elite".*

*Standaert* imiteert Bourdieu en pleit voor *"minder aandacht voor kennis die circuleert bij de elite en meer kennis die circuleert in het volkshuis"*. Hij betreurt dat op school *"het weten wie Rubens is hoger aangeslagen wordt dan weten wie David Beckham is"*. Bourdieu stuurde zijn studenten de straat op met vragen als: *van welke muziek houd je, van de*

*muziek van Bach of van deze van Aimable?* Bourdieu stelde dan vast dat mensen met een hogere scholing en/of inkomen Bach verkozen. Hij concludeerde dat Bach, Rubens, Racine en de klassieke cultuur burgerlijk waren omdat ze gekozen werden door mensen die behoorden tot de burgerij, 'les héritiers' van de hogere cultuur. Het is deze klasse van 'héritiers' – waartoe ook de leerkrachten behoren – die de burgerlijke cultuur bewaken en opleggen in het onderwijs.

Er is volgens *Standaert* ook te veel aandacht voor abstractie en voor de verbale intelligentie en dit te koste van de andere soorten intelligentie van Gardner. Ook de technische cultuur – 'het doen' – krijgt te weinig aandacht. In de traditie van de Bourdieu-filosofie werd ook gepleit voor een soort onderwijs *in de eigen taal en cultuur* van de verdrukten: de taal en cultuur van de kinderen van het proletariaat – en bij uitbreiding de taal en cultuur van de niet-westerse immigranten.

Voor Bourdieu en zijn adepten is praktisch alles wat te maken heeft met het klassiek leerprogramma verdacht en 'burgerlijk' en dus ook vervreemdend en discriminerend voor proletarische kinderen: het leren van de standaardtaal, het leren deftig en duidelijk schrijven via het maken van verhandeling, de klassieke literatuur, leren deftig discussiëren, examens maken, inspanningen leren leveren... en zelfs de confrontatie met abstractere wiskunde. *Bourdieu en co* beschrijven de klassieke cultuuroverdracht in termen van het uitoefenen van *'symbolisch geweld'* op de proletarische leerlingen dit komt tot uiting in de burgerlijke leerinhouden, de exameneisen, de schooltaal, enz. De leerkrachten en de schoolse bourgeois-inhouden vervreemden de arbeiderskinderen aldus van hun fundamentele aspiraties en van hun familiaal en sociaal milieu. De Bourdieu-visie leidt tot een sterke relativering van de bestaande leerinhouden en vakdisciplines, van de oordeelkundige keuze van de leerinhouden, van het gezag van de meester... In het Franse *hervormingsplan Bourdieu-Gros* (1989) werd dan ook gesteld dat de leerkrachten veel minder aandacht moesten besteden aan de leertaak en in het bijzonder aan lezen, rekenen en schrijven.

#### 3.2 Cultuurrelativisme benadeelt 'arbeiderskinderen'

Met een beroep op Bourdieu propageert *Roger Standaert* dus het *cultureel relativisme* en de hieraan verbonden conclusie dat de confrontatie met de verbale of hogere cultuur nadelig, discriminerend en

vervreemdend is voor kansarmere leerlingen. De klassieke leerinhouden worden dus 'verdacht' en vooral de symbolische en abstracte onderdelen van het curriculum, de algemene vorming, de klassieke vakdisciplines, de literaire werken.

Indien men sociaal benadeelde kinderen belangrijke kennis onthoudt (beheersing van de moedertaal en vreemde talen, abstract denken, basiskennis omtrent de werkelijkheid, literatuur...) dan worden deze extra benadeeld en gediscrimineerd. Als handarbeiderkinderen hebben we ons destijds opgetrokken aan die zgn. *burgerlijke* schoolcultuur. We waren van huis uit minder voorbereid op alles wat te maken had met geschreven taal, maar precies door de aandacht hiervoor op school konden we die handicap overwinnen. We gaan ook geenszins akkoord met de stelling dat we ons als arbeiderskinderen niet aangesproken voelden door wat de school ons aanbod. Bourdieu, Standaert en de DVO zouden zich beter inspannen opdat alle kinderen toegang zouden krijgen tot de kennis, cultuurinhouden en standaardtaal, dan de leerkrachten te verwijten dat ze als 'privilegiés' of 'héritiers' de toegang tot de kennis en cultuur willen doorgeven.

De Franse socioloog Bernard Lahire stelt al lang dat precies de ideologie van zijn leermeester Bourdieu nefast is voor de talentontplooiing – vooral ook van benadeelde leerlingen. B. Lahire schreef b.v.: “*Si l'école exerce une domination culturelle sur les élèves des milieux populaires, c'est la seule orientation démocratiquement tolérable parce que les élèves en sortent mieux armés qu'il n'y sont entrés. ... En reprenant à son compte l'analyse sociologique de la violence symbolique de Bourdieu, on finira aussi par penser qu'il ne faut plus rien transmettre ni enseigner de peur de tuer les capacités créatives ou imaginatives (supposées naturelles) des enfants*” (*Défendre et transformer l'école pour tous*; zie Internet). Het hervormingsplan Bourdieu-Gros van 1989 wordt mede verantwoordelijk gesteld voor de daling van het onderwijsniveau in Frankrijk. De culturele reproductie- of nivelleringsideologie leidde tot een aantasting van de klassieke cultuuroverdracht en tegelijk tot een aantasting van de onderwijskansen. De *Bourdieu-ideologie* over de sociale reproductie leidde paradoxaal genoeg tot een toename van de 'école de la reproduction', tot een afname van de onderwijskansen. In naam van de 'gelijke kansen' onthoudt men 'benadeelde' leerlingen cultuurinhouden die de beter gesitueerde leerlingen buiten de school kunnen verwerven.

De Leuvense prof. Bart Pattyn drukte het onlangs nog zo uit: “*Omdat men de indruk geeft dat cultuur, waardeoordelen en verantwoordelijkheid er niet toe doen, biedt men de zwakste socio-economische subculturen geen ideaal en daardoor ook geen uitweg uit de sociale ongelijkheid die door die subcultuur – b.v. verleiding van instant gratification – in de hand wordt gewerkt*” (*Het nut van morele vorming*).

De Franse onderwijskundige Ph. Meirieu, de belangrijkste beleidsadviseur in de jaren negentig, propageerde destijds de Bourdieu-visie – net als Standaert. Achteraf zag hij wel in dat hij zich had vergist en getuigde: “*De pedagogen waarvan ik deel uitmaak, hebben inzake de democratisering grote fouten begaan door zich te inspireren op Bourdieu. We dachten b.v. dat benadeelde leerlingen eerder gebruiksaanwijzingen voor elektrische apparaten moesten leren lezen dan literaire teksten. Ik dacht dat dit veel dichter bij hun interesse stond. Ik heb me vergist omwille van twee redenen: vooreerst omdat de leerlingen de indruk kregen dat ze onderschat werden; vervolgens omdat ik ze een essentieel onderdeel van de cultuur onthield. C'est vrai que dans la mouvance de Bourdieu, dans celle du marxisme, j'ai vraiment cru à certaines expériences pédagogiques. Je me suis trompé*” (*Le Figaro Magazine*, 23.10.1999).

## 4 Competentiegerichte vaardigheidsdidactiek?

### 4.1 Controversiële competentiegerichte aanpak

Wij en vele anderen stelden dat er in de DVO-filosofie te eenzijdig gepleit werd voor vaardigheids- onderwijs en voor een constructivistische en competentiegerichte methodiek, voor een "idéologie du savoir faire", voor een pedagogisch activisme. Over het belang van basiskennis, instructie, vakdisciplines... werd gezwegen en/of denigrerend gesproken. In zijn bijdrage banaliseert Standaert eens te meer de basiskennis en basisvaardigheden. Hij vermijdt wel angstvallig de kritiek i.v.m. de constructivistische en competentiegerichte DVO-aanpak van de eindtermen e.d. Hij weet dat het hier gaat om de meest controversiële onderwerpen binnen onderwijskundige middens. De constructivistische en competentiegerichte visie heeft o.a. geleid tot een vage en wollige omschrijving van de leerinhouden, tot een sterke relativering van de cultuuroverdracht en tot een daling van het niveau. Professor Marcel Crahay, de vader van de competentieaanpak in Frans-talig België, stelt nu dat hij zich heeft vergist en dat precies de competentie-ideologie veel schade heeft

aangericht. *“Le concept de compétence ne résiste pas à une analyse scientifique sérieuse”* (*‘Faut-il finir avec les compétences?’*, zie Internet). Crahay concludeert: *“Il nous paraît urgent de plaider en faveur d’une restauration du disciplinaire.”* De leerinhouden en de vakdisciplines moeten weer in ere hersteld worden.

De invoering van de competentiegerichte aanpak leidde tot ware schooloorlogen in Québec, Zwitserland, Nederland, Frankrijk, Engeland, Verenigde Staten... In een recente raadpleging van de Waalse leerkrachten vond 65 % dat de ingevoerde competentiegerichte aanpak nefast was uitgevallen en 76 % dat ze niets positiefs had opgeleverd. Als belangrijkste kritieken werden vernoemd: *“flou, onbegrijpelijk, te weinig precieze aanduidingen van leerinhouden, parate kennis en evaluatiecriteria”* (zie APED-website). Ook de progressieve Nico Hirtt wijst op de APED-website op nefaste gevolgen van de competentiegerichte aanpak: *“Les nouveaux programmes sont d’une lourdeur incroyable sur le plan des directives pédagogiques. En revanche, ils créent le flou artistique quant aux contenus à enseigner.”* Het competentiedenken veroorzaakte volgens Crahay en Hirtt een sterke niveaudaling in het Franstalig onderwijs. In een themanummer zullen we binnenkort de kritiek op de constructivistische en competentiegerichte aanpak verder uitdiepen.

#### 4.2 Wie polariseert?

In de ‘Uitgangspunten’ bij de eindtermen, in de brochure *‘algemene toelichting eindtermen’* ... lanceerde Standaert volop het denken in termen van kunstmatige tegenstellingen tussen nieuwe en oude aanpakken, tussen kennis en vaardigheden, tussen onderwijzen en leren, tussen disciplinair en vakoverschrijdend werken... Hij dacht en poneerde dat de eindtermen tot een cultuuromslag en tot een omwenteling in het onderwijs en in de lerarenopleidingen zouden leiden. De DVO-voorzitter oefende ook zijn invloed uit op de eindtermencommissies. Gelukkig was er geregeld een grote afstand tussen de feitelijke eindtermen en de DVO-visietekst. Als commissielid voor de eindtermen wiskunde (basisonderwijs) en als tegenstander van het constructivisme hebben we ons best gedaan om het constructivisme zoveel mogelijk te weren.

In de vorige punten kwam het dichotomiserend en sloganmatig ontscholingsdenken nog eens duidelijk tot uiting in uitspraken over de snel verouderde kennis, slogans als rekenen minder belangrijk in het

tijdperk van de rekenmachine, spelling en andere kennis kan je opzoeken... Standaert verzwijgt in zijn bijdrage evenwel die kritiek op de simplistische DVO-filosofie. Hij keert zelfs de rollen om. Volgens hem zijn het de O-ZON-mensen die *“sloganmatig en dichotomisch denken”*. *Het probleem wordt compromisseloos en kritiekloos gesteld in een keihard dilemma: brengt de school nog kennis bij of moeten de kinderen alleen nog leren leren, leren opzoeken, leren ‘googelen’ of iets dergelijks? ... In samenhang met de extremiteit van de vraag krijg je ook de navenante slogantaal. ... Waar gaan we naartoe als de kinderen niet meer weten wie Hippocrates is (bijvoorbeeld de naam van de hond van een bekende mediafiguur) of hoe ze de inhoud van een cilinder moeten berekenen? Wat te zeggen van een knoert van een fout als ‘hij antwoordt’? Ik wil er geen karikatuur van maken (sic!), maar wie de vraag in een ‘of...of’-vorm stelt, genereert de simplistische antwoorden die bij een dergelijke tweedeling horen.”*

#### 4.3 “Kennis enkel omwille van de vaardigheden”!?

In het kapittel over kennis en vaardigheden zoekt constructivist Standaert merkwaardig genoeg zijn toevlucht in een lange uitweiding over de taxonomie van Bloom. Met een beroep op Bloom wil Standaert vooreerst duidelijk maken dat het in het onderwijs gaat om kennis én vaardigheden. Alsof de kritische leerkrachten en O-ZON hieraan zouden twijfelen. Het is wel merkwaardig dat een constructivist als Standaert verwijst naar taxonomieën van Bloom, De Block en De Corte die hun taxonomie combineerden met een behavioristische, Mageriaanse en operationele opvatting over doelstellingenformulering en evaluatie. Het gesloten ‘Mageriaans’ onderwijsmodel staat haaks op het ‘open leermodel’ binnen de constructivistische en competentiegerichte visie. Precies de constructivisten hebben er alles aan gedaan om afstand te nemen van de visie van Bloom, Mager, Lang & Johnson, Merill en vele anderen.

Met zijn verwijzing naar het taxonomisch ladderstelsel van Bloom wil Standaert vooral aantonen dat kennis enkel in functie staat van vaardigheden (competenties) en dus een ondergeschikte en instrumentele functie vervult: *‘Kennis is er enkel omwille van de vaardigheden’*. Volgens Standaert en co heeft kennis op zich geen zin, maar enkel in zoverre kennis de vaardigheid, kunde, competentie ondersteunt. Prof. F. Dochy beweert dat de leerlingen zeggen: *“Kennis an sich bestaat niet. Enkel als iets in een context geplaatst is, interesseert het ons”* (IVO 107, juni 2007, p. 37). Die kennis mag

dus ook niet los en op zich aangeboden worden, maar enkel in een specifieke toepassingscontext, in zgn. doe-activiteiten. Taalkennis bijvoorbeeld moet gekoppeld worden aan specifieke communicatieve doe-opdrachten, wiskundekennis aan concrete toepassingscontexten... Constructivisten pleiten dan ook voor 'gesitueerde' kennis.

Men kan o.i. niet zomaar kennis verwerven ondergeschikt maken aan vaardigheden, specifieke situaties en doe-activiteiten, kennis louter als dienstmaagd beschouwen. De kracht van fundamentele kennis is vooreerst dat ze niet gebonden is aan een specifieke probleem- of toepassingscontext en in heel veel situaties aanwendbaar is. In dit opzicht is dergelijke kennis belangrijker dan situatie- en contextgebonden kennis en vaardigheden. Het is verder ook zo dat de verschillende vormen van gebruik van kennis (b.v. vraagstukken wiskunde) eveneens in functie staan van de verwerving, vastzetting en verdieping van kennis. Via gevarieerde toepassingen komen we tot meer gedecontextualiseerde en breed toepasbare kennis.

Standaert zet ook de taxonomie van Bloom naar zijn hand. Bloom heeft het over 5 niveaus van kennisverwerking: (geheugen)kennis, inzicht, toepassing, analyse en synthese. Standaert stelt het voor alsof Bloom werkt met twee categorieën kennis (geheugenkennis en inzichtelijke kennis) en met 2 soorten vaardigheden (routinematig toepassen en probleemgericht toepassen). Standaert associeert verder kennis met feitenkennis. Kennis binnen geschiedenis is dan louter feitenkennis en 'historische interpretatie' noemt hij merkwaardig genoeg een 'vaardigheid'. De spelling van een woord opzoeken in het groene boekje noemt hij dan weer 'inzicht'. In de praktijk bleek het gebruik van de laddertaxonomie van Bloom overigens niet werkbaar.

## 5 "Politici bepalen eindtermen"

Roger Standaert vraagt zich af wie er uiteindelijk moet beslissen over de kennis en vaardigheden, over het curriculum, "om wat voor alle jongeren moet worden opgelegd als inwijding in de maatschappij, de cultuur en de beroepenwereld". Volgens de DVO-voorzitter trad het Vlaams Parlement als scheidsrechter op: "De brede waaier van opvattingen over wat kwaliteit is, manifesteert zich immers in allerlei bewegingen, actiegroepen, opvoedingsprojecten, verenigingen en belangengroepen en die brengen alle materiaal aan voor de arbitrage... Een heleboel boodschappen komen dus samen in een

*brandpunt, dat evenwel zo vol gestouwd zit, dat er keuzes moeten worden gemaakt. ... Op een bepaald ogenblik moeten er knopen worden doorgehakt. Er is op een bepaald moment een arbitrage nodig."*... "Het vastleggen van de eindtermen gebeurt in een democratie uiteindelijk via de filter van het parlement. Daar gelden dan de wetten van de democratie. Wanneer er een parlementaire meerderheid is om te kiezen voor meer spraakkunst, dan zal dat ook zo zijn." Standaert suggereert ten onrechte dat de Vlaamse parlementsleden verantwoordelijk zijn voor het opstellen en kiezen van de eindtermen. De parlementsleden hebben aan de door de DVO- en VLOR voorgelegde eindtermen praktisch niets gewijzigd.

De DVO patroneerde het opstellen van de eindtermen en schreef achteraf op eigen houtje de memorie van toelichting (= Uitgangspunten). Roger Standaert en co oefenden een sterke invloed uit bij de samenstelling van de eindtermen-commissies en bij het sturen van die 'eindtermen'. Voor de samenstelling van de leerplancommissie 'Nederlands' bijvoorbeeld werd vooral een beroep gedaan op taalkundigen van de universiteiten van Leuven en Antwerpen waarvan de eenzijdige visie op voorhand gekend was. Bij de start van de eindtermencommissie wiskunde (basisonderwijs) probeerde Standaert ons zijn visie op te leggen. In het kapittel 'Waar zit de scheidsrechter?' probeert hij zijn verantwoordelijkheid en deze van de DVO te ontvluchten, door te stellen dat de Vlaamse Parlementsleden de eindtermen en het eindtermendiscours patroneerden.

## 6 Besluit

In de bijdrage van Standaert komt duidelijk het ontscholingsdiscours en het cultuurrelativisme van de DVO-voorzitter tot uiting. Dit discours klinkt niet enkel vrij simplistisch, maar is een ware bedreiging voor de talentontwikkeling van de kinderen. We merken ook dat Standaert de grote invloed van zijn DVO op het 'officiële onderwijsdiscours' van de voorbije 15 jaar verhult door te beweren dat de politici de eindtermen bepalen en dat 'dé' onderwijswereld' aanstuurde op een beperking van de basiskennis. De invloed van de DVO is nu wellicht wat aan het verminderen, maar toch lijkt ons een debat over de invloed en opstelling van de DVO ten zeerste wenselijk.

## Coördinerend inspectrice Els Vermeire pleit voor ontscholing, communicatieve taalaanpak & staatspedagogiek

Raf Feys en Noël Gybels

### 1 Inleiding

Kritische leerkrachten en O-ZON stelden het voorbije jaar dat vanuit de Brusselse cenakels opvattingen, eindtermen, inspectiecriteria, pedagogische en didactische visies... opgedrongen werden die haaks staan op de visie en ervaringswijsheid van de praktijkmensen en die bovendien ook binnen de vakgebieden controversieel zijn. Ook de inspectie kreeg kritiek. In het O-ZON-witboek (Onderwijskrant nr. 140) resumeerden we al reacties vanuit de inspectie s.o. Vier Brugse inspecteurs stelden o.a.: "*Het is bewezen. Frontaal onderwijs heeft afgedaan. De leerlingen onthouden slechts 10 % van kennis die 'gedoceerd wordt'. 'Aangezien iedereen een zakrekenmachine heeft, is het hoofdrekenen niet meer essentieel.'* Kristien Arnouts – inspecteur generaal – beweerde in *KLASSE* (februari 2007): "*Als je een zaal vol vijftigers vraagt wat 1302 hen zegt, zullen ze ongetwijfeld weten dat het om de Guldensporenslag gaat. Maar wat weten ze meer daarover? Als groep kennen de twaalfjarigen zeker meer dan vroeger.*" Els Vermeire – coördinerend inspecteur s.o. – beweerde "*Onderzoek heeft duidelijk bewezen dat leerlingen niet beter gaan spellen als ze daar meer tijd aan besteden. ... Als je naar de huisarts gaat, verwacht je toch ook niet de behandeling of medicijnen van twintig jaar geleden*". In 2007 lazen we ook in het inspectierapport dat de leerkrachten nog veel te veel lesgeven en met de leerinhouden bezig zijn.

Voor het themanummer over de O-ZON-thematiek in 'Nova et Vetera' nodigde de redactie Els Vermeire uit om haar kritiek in een bijdrage uit te werken. Vermeire geeft in '*Enkele reflecties naar aanleiding van het kennis-vaardigheidsdebat*' grif toe dat er bij de praktijkmensen geen draagvlak is voor de vernieuwingen die de onderwijstop oplegde, maar ze blijft onvermurwbaar. De vernieuwingen zijn evident en moeten onverkort ingevoerd worden. Met een verwijzing naar *Onderwijspiegel 2007* betreurt ze dat het "*vaardigheids-onderwijs en het competentieren' nog niet algemeen is doorgedrongen*". In de bijdrage over de visie van *DVO-directeur Roger Standaert* toonden we aan dat precies het competentieren en het ermee verbonden vaardigheidsonderwijs ook binnen de onderwijskundige wereld sterk gecontesteerd worden.

Els Vermeire bekijkt als romaniste vooral de kritiek op het taalonderwijs, maar verwijst nergens naar de belangrijkste kritieken en naar de actiepunten en publicaties van O-ZON. In de vele O-ZON-reacties kwam ook tot uiting dat de modieuze vaardigheidsdidactiek volgens de leerkrachten precies tot een daling van de taalvaardigheden heeft geleid. Vermeire legt al die kritiek naast zich neer. De eindtermen, communicatieve taalvisie e.d. werden volgens haar democratisch vastgelegd door de overheid. De inspecteurs doen niets anders dan uitvoeren wat de overheid hen oplegde. De leerkrachten moeten de eindtermen en hypes dus gewoon uitvoeren. Vermeire begrijpt niet dat *vanzelfsprekende* onderwijsvernieuwingen en het optreden van de inspectie gecontesteerd worden. Inspectie moet de *democratische en evidente eindtermen* inspecteren. Ze moet dus vooral nagaan of leerkrachten met vaardigheden bezig zijn. In deze bijdrage analyseren we haar betoog.

### 2 Is kritiek simplistisch en conservatief?

In punt 1 merkten we dat de inspecteurs in hun reacties steevast uitpakten met simplistische uitspraken. Maar volgens Vermeire zijn het de kritische leerkrachten en O-ZON die aan populisme doen: "*Voor wie zich specialiseerde in deze materie is het frustrerend om de simplismen en het bij wijlen populistische discours te volgen.*" De inspectrice begrijpt verder niet dat de volgens haar *vanzelfsprekende* onderwijsvernieuwingen zo fel gecontesteerd worden en schrijft: "*Ik zit met een wrang gevoel: hoe komt het dat deze 'oude' onderwijsvernieuwingen niet alleen nog altijd niet breed geïmplementeerd zijn, maar ook nog altijd op felle weerstanden stuiten? ... Dat Hullebus daarbij zoveel reacties kon losweken, stemt tot nadenken.*" Vermeire betreurt dat er bij veel leerkrachten en ouders "*nog veel weerstand bestaat tegen hervormingen die een antwoord willen bieden op de 'nieuwe economische, culturele en sociale – en soms militaire – uitdagingen'. Nieuwe uitdagingen blijven op ons afkomen en vragen naar een adequate aanpak.*"

De inspectrice houdt vol dat de gecontesteerde vernieuwingen evident zijn en democratisch tot stand kwamen: "*Een veranderende samenleving vraagt*

*immers een veranderende school*". "De overheid stipelde dan ook een strategie uit om zicht te krijgen op de nieuwe noden en bepaalde welke verandering ze wenste in te voeren." Vermeire zegt niet welke strategie de overheid ontwikkelde en wekt ten onrechte de indruk dat de Vlaamse Parlementsleden de inhoud van de eindtermen e.d. zelf bepaalden.

### 3 Eindtermen en communicatieve aanpak: heilig?

Volgens Vermeire moeten de gecontesteerde eindtermen Nederlands & vreemde talen en de communicatieve methodiek geenszins bijgestuurd worden. Ze zijn volgens haar gebaseerd op 'wetenschappelijke' ontwikkelingen en beantwoorden aan de nieuwe uitdagingen. Er moet dan ook dringend "een offensief opgezet worden om de eindtermen en de communicatieve aanpak van het taalonderwijs integraal te implementeren. ... Veel van de elementen die in de discussie over kennis-vaardigheden werden aangehaald duiken op in de gesprekken tijdens schooldoorlichtingen. In het (vreemde) talenonderwijs heeft een aantal leraren moeite met de communicatieve aanpak, in wiskunde heeft men twijfels over de zinvolheid van een contextuele benadering... Zelden kan men deze mening onderbouwen met objectiveerbare gegevens. De discussie neigt naar het sloganeske."

Vermeire vindt echter dat de praktijkmensen ongelijk hebben en laat zich denigrerend uit over onwetende leerkrachten die simplistische kritiek formuleren. Als leerkrachten, professoren, bedrijfsleiders... beweren dat jongeren minder vaardig zijn in bijvoorbeeld het lezen en schrijven van teksten en dat dit mede het gevolg is van de eenzijdige communicatieve aanpak met het accent op doe-activiteiten, dan bestempelt Vermeire dit als sloganesk. Zij vermeldt niet dat er voor de taalvakken ook veel professoren (Taeldeman, Van-neste, Decoo...) en lerarenopleiders de voortdurende slingerbewegingen en eenzijdigheden betreuren. In het recente *Taalpeilonderzoek* kregen ze ook nog gelijk vanwege de taalleraars, de leerlingen en de burgers. De hautaine opstelling van de inspectrice en het misprijzen voor de ervaringswijsheid van de praktijkmensen verklaart o.i. ook waarom het bij doorlichtingen vaak tot discussies komt.

Er is overigens ook wereldwijd veel kritiek op de mode van de *contextgebonden wiskunde* die de basiskennis, begripsvorming en abstrahering bemoeilijkt. In Nederland is de kritiek op de constructivistische realistische wiskunde van het Freudental Instituut enorm. In Amerika leidden de constructivistische 'Standards'

tot een 'Math War'. De nieuwe aanpakken die werden opgelegd, zijn ingevoerd zonder dat ze ooit uitgetest werden. Is het toeval dat men op het niveau van de eerste graad s.o. momenteel werkt aan een nieuw leerplan? Ook de *moderne wiskunde* werd rond 1970 voorgesteld als een evidente vernieuwing die hoorde bij de postindustriële informatiemaatschappij. Ze is al terug opgedoekt. Rond 1990 werd dan plots de tegenpool van de *hemelse* moderne wiskunde, de *aardse* constructivistische wiskunde als de wiskunde voor de toekomst voorgesteld.

### 4 "Inspectie moet 'vaardigheden' inspecteren"

In de bijdrage over de visie van DVO-directeur Roger Standaert gingen we al in op het controversieel karakter van de *competentiegerichte* aanpak. Deze aanpak focust te sterk op inhoudsloze vaardigheden en op het feit dat de leerlingen hun kennis en vaardigheden zelf moeten construeren. Verder is ook het begrip competentie een wollig containerbegrip. Vermeire vindt dat de eindtermen en leerplandoelstellingen terecht in *can do-termen* (doe-activiteiten, vaardigheden, competenties) geformuleerd zijn. En alles wat te maken heeft met kennis (woordenschat, grammatica, spelling...) moet volgens haar gekoppeld worden aan de doe-activiteiten (taakgerichte, communicatieve... aanpak). Begeleider Chris Decock drukt het in zijn bijdrage in 'Nova et Vetera' zo uit: "Het gaat om Frans kunnen en niet om Frans kennen. Je leert immers een taal om te kunnen communiceren. Dat betekent dat vanaf de start communicatieve taaltaken centraal staan. ... De leerlingen moeten mensen kunnen begroeten, formuleren invullen, advertenties kunnen lezen ... De communicatieve taak (opdracht) staat voorop, en daarop worden de nodige woordenschat en grammatica geënt".

Volgens Vermeire moet de inspectie zich ook *concentreren op het inspecteren van de vaardigheden (competenties)* die in de eindtermen werden vastgelegd. Ze moeten ook nagaan of de kenniselementen niet apart geserveerd worden. Aangezien de inspecteurs zich hierbij niet baseren op de controle van de leerresultaten, gaan ze dan na of de meeste uren en examenvragen besteed worden aan 'doe-activiteiten' en of de taalkenniselementen geïntegreerd zijn binnen de doe-taken. Volgens de *Canadese onderwijskundige Normand Péladeau* wekt men hier ten onrechte de indruk dat een '*pédagogie pour compétences*' enkel kan bereikt worden via een '*pédagogie par compétences*'. Werken in functie van de ontwikkeling van competenties betekent nog



niet dat je die kan bereiken door enkel en onmiddellijk te werken via doe-taken. Competenties zijn het resultaat van een lang leerproces en niet iets dat men zomaar direct kan leren.

Een taalleerkracht steekt de draak met het modieuze talenonderwijs op zijn weblog: *"We hebben behoefte aan een kenniseconomie, zegt men, maar in het taalonderwijs kiest men voor een vaardigheden-economie. Er is nog iets mis met die vaardigheden: ze mogen niet stapsgewijs en op basis van kennis geleerd worden, maar moeten spontaan zijn ontstaan. Bijvoorbeeld: na drie jaar middelbare schoolonderbouw in Engels, met woordjes, kleine uitdrukkingjes en onregelmatige werkwoorden moeten leerlingen ineens een tekst uit de Sunday Times kunnen lezen en begrijpen. En het nieuws van de BBC kunnen verstaan. Wie wil dat een leerling dat kan moet echter eerst een leermethode bedenken met een reeks tussenstappen. Het aanleren van de tussenstappen i.v.m. taalkennis, deelvaardigheden e.d. kost tijd en mag blijkbaar ook niet, en dus noemen we het kunnen lezen van een tekst geen kennis maar een vaardigheid. Hetzelfde geldt ook voor het leren spreken en schrijven. Tussenstappen als woordenschat leren, dictee, grammatica, vertaaloefeningen... zijn uit de mode, spontane vaardigheden zijn in de mode."*

De vaardigheidseindtermen voor taal klinken overigens heel vaag en slaan enkel op wat leerlingen op het einde van de lagere school, eerste graad s.o.... moeten kunnen: b.v. op het einde van de lagere school bepaalde soorten teksten begrijpend kunnen lezen of schrijven. Ze duiden niet aan via welke lange weg de leerlingen uiteindelijk dergelijke eindtermen bereiken. Uitdrukkingen als 'begrijpend kunnen lezen', zeggen niets over het belang van het kunnen vlot technisch lezen, over het belang van woordenschatkennis, e.d. Een eindterm als 'een soort tekst kunnen schrijven' zegt ook niets over de kennis i.v.m. woordenschat, spelling, grammatica, stijl... die hiervoor is vereist. Het Leuvens 'Centrum voor Taal en Onderwijs' (CTO, vroeger NT2-Leuven) had een grote invloed op de eindtermen Nederlands. Vanuit de taakgerichte en analytische taalvisie opteerde NT2-Leuven destijds voor de taakgerichte 'whole language'-aanpak. Voor het aanvankelijk lezen betekende dit dat het begrijpend lezen vanaf de start van het leren lezen centraal moest staan. Jaspaert en co opteerden dus voor een (nefaste) 'globale leesmethode'. Alles i.v.m. taalkennis – spelling e.d. – moest verder geïntegreerd worden binnen taal-taken en inductief worden opgebouwd.

Als de inspecteurs dus kritiek formuleren op het feit dat de taalleerkrachten te weinig aandacht besteden aan 'doe-activiteiten' en te veel aandacht aan woordenschat, grammatica, spelling en dictee... dan is dit volgens Vermeire het gevolg van het feit dat de eindtermen in vaardigheidstermen (doe-activiteiten) geformuleerd zijn met 4 centrale activiteiten: luisteren, spreken, begrijpend lezen, schrijven. De inspectrice maakt hier zelf een strenge tegenstelling tussen kennis en vaardigheden en maakt geen onderscheid tussen het eindproduct en de lange weg erheen. Els Vermeire schrijft ook ten onrechte dat de inspectie bij doorlichtingen niet verwijst naar de 40-60-verhouding tussen kennis en vaardigheden binnen de visie van de begeleiding. Een aantal leerkrachten getuigden dat dit wel degelijk het geval is.

## 5 Els Vermeire over rol inspectie

De onderwijsinspectie moet volgens Vermeire gewoon *"nagaan of de eindtermen en leerplandoelstellingen worden bereikt"*. Volgens de geest van het inspectiedecreet moet dit echter vooral gebeuren door productcontrole, door evaluatie van de leerresultaten. In zijn reactie op de kritiek dat de inspectie (overheid) zich in sterke mate inlaat met de pedagogische aanpak, gaf minister Vandenbroucke toe dat de overheid via de eindtermen, inspectie e.d. geen didactische aanpak – bijvoorbeeld communicatieve taalmethodiek – mag opleggen. Hij wil geen staatspedagogiek. Ook de Franse minister Darcos heeft onlangs afgekondigd dat de inspectie zich enkel moet bezig houden met de evaluatie van de leerresultaten en niet langer meer met alles wat te maken heeft met het leerproces.

Vermeire gaat ervan uit dat de overheid wel een didactische aanpak mocht opleggen en dat de inspectie dus moet nagaan of de taalleraars die aanpak wel toepassen. Zij geeft hier dus openlijk toe dat de inspectie focust op het leerproces en de didactische aanpak: *"De inspectie onderzoekt de mate waarin 'het onderwijsproces' het bereiken van de leerplandoelstellingen ondersteunt. Het onderzoek kan uitwijzen dat veel onderwijstijd besteed werd aan de bouwstenen van het leertraject, maar dat er weinig onderwijstijd overblijft voor het effectief bereiken van de uiteindelijke leerplandoelstelling, de vaardigheid. In het geval van talen kan dit betekenen dat grammatica en woordenschat zo uitgebreid aan bod komen als losse bouwstenen, dat er te weinig ruimte is overgebleven om de leerplandoelstelling te bereiken."* Op basis van zo'n opstelling beweren Vermeire en co dan dat *"doe-activiteiten en vaardigheden onvoldoende worden aangeboden"*. Het gaat

dus bij de inspectie niet echt om duidelijke uitspraken over het product of leerresultaat, om de vraag of de leerlingen bijvoorbeeld behoorlijk kunnen schrijven, spellen..., maar veeleer om een beoordeling van het leerproces en de methodiek. Volgens Vermeire mogen de leerkrachten niet veel woordenschat, spelling, grammatica... aanbrengen en niet los van opdrachten lezen, spreken en schrijven. Leerkrachten die meer systematiek en houvast willen bieden, krijgen de kritiek dat ze werken met *'losse bouwstenen'*.

Vermeire beweert dat de overheid een *'curriculum'* mag en moet opleggen. De overheid mag o.i. geen *curriculum* opleggen met inbegrip van bepalingen over de methodiek (b.v. constructieve, communicatieve... taalaanpak). Jammer genoeg werd aan de eindtermen achteraf een memorie van toelichting en andere uitleg gevoegd waarin geopteerd werd voor een constructivistische aanpak met veel zelfstudie e.d.m. En als de inspectie in haar rapporten voorturend schrijft dat onze leerkrachten nog te veel lesgeven, dan zijn dit ook uitspraken over de pedagogische aanpak. De overheid verplichtte ook – ten onrechte – de leerplanontwerpers om ook methodische richtlijnen op te leggen.

## 6 Vernieuwing zonder draagvlak?

Vermeire geeft toe dat er bij de leerkrachten en ouders geen draagvlak bestaat voor de vernieuwing. Tegelijk stelt ze dat de eindtermen e.d. bij decreet vastgelegd worden door het Vlaams parlement en dat dit op een democratische manier gebeurde. *"Innoveren, nieuwe kennis ontwikkelen en die ingang te laten vinden binnen de muren van de klas is echter geen sinecure. Aan het vastleggen van de eindtermen ging een democratische besluitvorming vooraf. Dat betekent echter niet noodzakelijk dat er binnen het onderwijsveld een breed draagvlak bestaat voor deze eindtermen. Zonder een breed draagvlak bij de mensen op de werkvloer blijft het moeilijk om te implementeren wat de overheid wenselijk acht. Ook de druk van de ouders om bij het traditionele onderwijs te blijven is soms erg groot. Wanneer een overheid het noodzakelijk acht dat veranderingen in het onderwijs worden doorgevoerd, zou voldoende aandacht besteed moeten worden aan de aanpak om de bereidheid en de competentie tot veranderen te vergroten. Er moet een offensief opgezet worden om de eindtermen en de communicatieve aanpak van het taalonderwijs integraal te implementeren"*.

Als eindtermen e.d. democratisch zijn opgesteld, waarom blijkt dan dat er bij de leerkrachten en volwassenen geen draagvlak voor die vernieuwingen bestaat?. De enige reactie van de inspectrice op de

kritiek van de leerkrachten luidt: *"Welke strategieën kunnen ertoe leiden dat de gewenste onderwijs- vernieuwing sneller en adequater ingang vindt en verankerd wordt in het onderwijs?"* Hoe kunnen we maken dat de vernieuwingen daadwerkelijk geïmplementeerd worden? Vermeire vergeet dat in het verleden veel zaken als onafwendbaar werden voorgesteld en opgelegd die achteraf niet uitvoerbaar waren en/of op een vergissing berustten. In Nederland loopt er momenteel een parlementair onderzoek over de controversiële hervormingen van de voorbije dertig jaar. De grote kritiek luidt dat ze van bovenaf werden opgelegd – tegen de opvattingen van de praktijkmensen in. De *'moderne wiskunde'* is een schoolvoorbeeld van een opgelegde hype. De *'new math'* was zogezegd de wiskunde die paste bij de nieuwe informatiemaatschappij, maar werd na een kwarteeuw weer afgevoerd. Toen we al in 1973 voorspelden dat de *'moderne wiskunde'* een verkeerde keuze was en weer zou verdwijnen, werden we als conservatief verketterd. Als romaniste moet Vermeire ook weten dat de voorbije 50 jaar voortdurend voor eenzijdige en controversiële aanpakken voor Frans werd gepleit. Ervaren leerkrachten probeerden de slingerbewegingen wel af te remmen.

## 7 Besluit

Het standpunt van *Els Vermeire* bevestigt vooreerst dat de kritiek van de leerkrachten en van O-ZON op het functioneren en de ontscholingsdruk vanwege de inspectie niet uit de lucht is gegrepen. De bijdrage van de coördinerend inspectrice lijkt ons ook revele- rend als vertrekpunt voor discussie over de functie en het concrete optreden van de inspectie. Uit de getuigenis van Vermeire blijkt eens te meer dat de inspectie zich weinig of niet inlaat met haar decretale hoofdpodracht – de controle van het product, de leerresultaten – maar des te meer met de controle van de pedagogische aanpak. Dit is een aantasting van de pedagogische vrijheid en regelrechte staats- pedagogiek. Als reactie op de kritiek vanwege O-ZON en de leerkrachten, beloofde minister Vandenbroucke een bijstelling van het inspectiedecreet. Hij stelde ondermeer dat de inspectie zich niet mocht inlaten met de pedagogische aanpak. *Pieter Van Biervliet* vroeg de minister op 17.01.08 naar de stand van zaken na een spreekbeurt in Izegem. Vandenbroucke gaf de indruk dat er toch niet veel zou wijzigen. De decretaal opgelegde productcontrole zou volgens hem moeilijk zijn omdat de scholen qua instroom sterk verschillen. We vrezen dus dat de inspectie zal blijven focussen op de controle van het pedagogisch proces.

## Filosoof Raf Debaene over leerlinggestuurde ideologie, verwaarlozing cultuuroverdracht & individualistische visie

### Woord vooraf

Filosoof Raf Debaene – docent Arteveldehogeschool – formuleerde in zijn bijdrage in 'Nova et Vetera' (september 2007) vrij accuraat de belangrijke bekommernissen van de leerkrachten en van O-ZON. We vatten hier zijn interessant betoog uitvoerig samen.

### 1 Inhoudsloze vaardigheden én zelfstandig leren

*“Wat heel wat leraren dwars zit, is niet zozeer het feit dat vaardigheden belangrijk geacht worden, maar wel dat zij methoden en technieken opgedrongen krijgen die het hun onmogelijk maken die vaardigheden werkelijk aan te leren. ... Dat bijvoorbeeld in heel wat gevallen eerst kennis moet worden opgedaan vooraleer naar het niveau vaardigheid wordt overgestapt, wordt dan aangezien als een overbodige ballast.”*

Een tweede groot probleem voor de leerkrachten is volgens Debaene het feit dat in het actuele onderwijsdiscours vooral de klemtoon gelegd wordt op algemene leervaardigheden als *“het leren opzoeken en vinden van informatie, communicatieve vaardigheden, leren leren, probleemoplossend werken, ondernemingszin...”* en dit als doel op zich. *“En als de informatie (inhoud) minder belangrijk is dan de vaardigheid ze zelf te zoeken, het leren leren belangrijker dan wat men leert..., ligt het voor de hand dat men meer heil zal zien in de promotie van de zelfwerkzaamheid, het ervaringsgericht leren, het projectgestuurd leren en dergelijke meer.”*

### 2 Leerlinggestuurde ideologie, verwaarlozing cultuuroverdracht

Debaene bekritiseert vervolgens de leerlinggestuurde ideologie. Hij schrijft: *“De leraar is in die ideologie niet langer de leraar maar de coach van de leerling, die zelf zijn leerproces in handen neemt. Het onderwijs moet dan leerlinggestuurd of leerlinggecentreerd zijn. Het moet gesneden worden op maat van de individuele leerling. ... Daarom wordt de inhoud minder belangrijk: inhoud en programma zijn immers minder individueel; ze houden geen rekening met de aller-individueelste geaardheid van de leerling. ... Zo*

*groot als het wantrouwen is in de competentie van de leraar om de leerling iets bij te brengen, zo groot is aan de andere kant het vertrouwen in het vermogen van de leerling om via ervaringsgericht onderwijs zelf te ontdekken waar de mensheid duizenden jaren voor nodig heeft gehad.”*

*“De herleiding van onderwijs tot coaching van leerlingen die zelf verantwoordelijkheid opnemen voor hun leerproces richt zich tegen de essentie van onderwijs, namelijk dat daarin een (cultuur-)overdracht gebeurt. Ieder mens wordt immers geboren in een wereld die door de voorgaande generaties tot stand is gebracht; het is in die wereld dat hij zijn plaats moet verwerven. Dat kan hij nooit op puur zelfstandige basis: juist omdat de werkelijkheid altijd een cultureel-historische werkelijkheid is, heeft elke generatie de plicht de aankomende generatie in die wereld wegwijs te maken. Elk leerproces is dus tegelijk ook een socialiseringsproces. Onvermijdelijk is in dat proces dwang, beïnvloeding, macht aanwezig: juist omdat de werkelijkheid sociaalcultureel is, kan de groei tot volwaardig lid van de samenleving niet spontaan of natuurlijk zijn. Dat is evident, maar die evidentie wordt in de voorstelling van onderwijs als coaching weggemoffeld.”*

*Dat discours frustreert echter zowel de leraar als de leerling. De leraar wordt gefrustreerd omdat zijn meest reële en eerste verantwoordelijkheid, namelijk keuzes maken voor de leerling en sturend optreden, wordt miskend en zelfs met wantrouwen wordt bekeken. Maar ook de leerling wordt bedrogen: zijn zelfstandigheid en autonomie zijn fake, want natuurlijk blijft dat onderwijs eisen stellen, controleren en disciplineren. Meer nog: die controle wordt soms zelfs toevertrouwd aan de groep medestudenten'. De psychische en sociale druk die werkzaam is in zelfevaluatie en peer assessment, is een praktijk die herinneringen oproept aan Mao Zedong. Die druk is meer te vrezen dan het oordeel van de leraar, waarmee je géén vriendschapsband hoort te hebben. “*

### 3 Vlucht voor verantwoordelijkheid

*“Het belangrijkste bezwaar tegen deze ideologie is echter dat ze een vlucht voor de verantwoordelijkheid preekt. Het zogenaamde vertrouwen in de verantwoordelijkheid en de persoonlijke ontwikkeling van de leerling, maskeert de verwarring en angst*

van de huidige volwassen generatie, die zich heeft laten inpalmen door het overtrokken discours i.v.m. de 'razendsnelle veranderingen'. ... Omdat de huidige onderwijsvernieuwer 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 inhoudloze 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.

#### 4 Individualistische visie op de mens

*"In dat onderwijsdiscours is een mensbeeld aanwezig dat wellicht niet ten volle bewust is en zeker niet wordt geëxpliciteerd. Het is vrij duidelijk dat het hier gaat om een individualistische visie op de mens. De grondidee is immers dat het individu van de leerling uit zichzelf al goed bewust is van zijn mogelijkheden en talenten en die dan ook zal ontplooiën zonder veel hulp en zeker zonder sturing van buiten of van bovenaf. Daarbij ziet men over het hoofd dat concrete menselijke individualiteit nooit van meet af aan gegeven is, maar verworven wordt door op te groeien in een wereld die er altijd al eerder is dan het individu. ..."*

Belangrijk is ook dat het *individualisme* dat in het actuele onderwijsdiscours op de achtergrond aanwezig is, niet langer dat is 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 én 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*. Dat individu zal trouwens nooit volwassen zijn: het zal levenslang moeten leren – en ditmaal wordt hieronder wel degelijk begrepen dat dat individu zich levenslang de les zal moeten laten spellen. Levenslang leren is

immers niet via persoonlijke lectuur en ervaring jezelf verder bekwamen, maar levenslang cursussen volgen, want alleen dat laatste is meet- en telbaar. ...

De moderniteit geloofde nog dat wij op basis van redelijk inzicht de wereld zouden vermenschelijken en dat het een collectieve verantwoordelijkheid was. Welnu, die 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. Daarom moet het onderwijs mensen afleveren die niet gehecht zijn aan een bepaalde inhoud, maar integendeel bereid zijn telkens weer te veranderen.

#### 5 Belang van kennis

- Een degelijke hoeveelheid parate kennis is onmisbaar: het is niet voorstelbaar dat wie alles telkens weer moet gaan opzoeken ook nog tijd over heeft om efficiënt te werken.
- Ook de befaamde interdisciplinaire samenwerking vereist een diepgaand bezitten van het eigen vakgebied. Het wordt wat lastig als de deelnemers aan een interdisciplinaire bijeenkomst voor elke tussenkomst eerst internet moeten afzoeken. Ook om veranderingen binnen het eigen beroep of vakgebied te kunnen volgen, is eerst en vooral grondige kennis van dat beroep of vakgebied vereist.
- Inhoudelijke kennis verschaft leerlingen een zicht op en een plaats in de wereld. Deze wereld is het resultaat van eeuwenlange traditie en het onderwijs heeft de plicht die wereld voor de leerlingen toegankelijk te maken. Als kennis sociale constructie is, is dat het tegendeel van een argument voor 'samenwerkend leren' of voor de 'zelfsturing' van de leerling: het is immers een illusie dat de leerling alleen of in groep in staat zou zijn de geschiedenis van de mensheid, van zijn cultuur, van zijn vakgebied te herhalen.
- Doordat de leerling een zicht krijgt op de wereld, kan hij er een eigen plaats in veroveren, krijgt hij zelf inhoud. ... Volwassen worden betekent dat men keuzes moet maken en een plaats moet innemen in die wereld. Slechts op die manier is het mogelijk in die wereld kritisch te zijn, een rol van betekenis te spelen en hem eventueel te veranderen.
- Doordat de leerling geconfronteerd wordt met de logica en de rationaliteit van de vakinhoud, wordt hij wel gedwongen zijn eigen beperkte standpunt te verlaten. De inspanning en de openheid die hij daarvoor moet opbrengen, vormen hem ethisch.

Hier is een mogelijkheid tot waarheidsliefde, hier is minstens een eerste – en misschien wel onontbeerlijke – stap gezet naar een attitude van respect voor de wereld en de ander. Politiek gezien is inhoudelijke vorming essentieel voor een democratische attitude. Uiteraard levert dit niet onmiddellijk 'sociale vaardigheden' op, maar die zijn dan ook niet wezenlijk ethisch: ze behoren eerder tot het domein van de verkoopstechnieken.

- De inhoud bemiddelt ook de relatie tussen leerling en lector. De verhouding tussen leraar en leerling is geen persoonlijke verhouding, geen liefdesverhouding. Uiteraard speelt in het onderwijs de sociale relatie een grote rol en in die relatie is onvermijdelijk macht aanwezig. Doordat die relatie echter via de inhoud bemiddeld wordt, is de kans op ontsporen geringer: de leraar die zijn inhoud ernstig neemt, zal zijn macht tegenover de leerling daardoor ingetoomd weten; doordat de relatie van de leerling tot de lector op het vlak van de inhoud te situeren is, biedt die inhoud hem veiligheid: hoewel via die inhoud zijn gehele persoon wordt gevormd, wordt hij in hoofdzaak toch beoordeeld op zijn omgang met die inhoud. Dat in het onderwijs de inhoud centraal staat en niet de persoon van de leerling kan op het eerste gezicht sterk reductionistisch lijken, maar betekent alleen

maar dat er een limiet wordt gesteld aan de beoordeling van jonge mensen. De andere mogelijkheid – de persoon centraal stellen – loopt meer het gevaar te ontsporen in totalitarisme in de zin dat ze meer geneigd zal zijn om uitspraken te doen over de hele persoon van de leerling, wat altijd een hachelijke onderneming is.

- In de confrontatie met de inhoudelijke kennis is er ook een *zinervaring* mogelijk. Zin wordt fundamenteel *ervaren* en niet actief gegeven. Zin overschrijdt mijn individualiteit. In de inhoudelijke ontsluiting (ontsluiering) van de wereld ervaar ik een betekenis die ik er zelf niet in heb gelegd. Het argument van de postmoderne onderwijsvernieuwer daartegen dat er geen zin is, dat slechts oubollige conservatieven kunnen argumenteren dat er een zin is die ons overschrijdt, dat alles slechts individuele smaak en perceptie is, gaat voorbij aan het feit dat het individu nooit zichzelf heeft gemaakt. Het argument van de postmodernist spreekt trouwens zichzelf tegen: argumenteren veronderstelt altijd al een zinvolle rationaliteit die het individu overschrijdt. (Het alternatief voor argumentatie is indoctrinatie of puur geweld en misschien is het dat wel waar de postmoderne kritiek op de inhoudelijke vorming in het onderwijs zonder het zelf te weten of te willen op afstevent.)

## Thierry Debels laakt 'nieuwe leren' in hoger onderwijs

In een bijdrage in 'De Tijd' van 19.06.07 betreft Thierry Debels, lector economie aan de KHLeuven, dat het nieuwe leren zijn intrede gedaan heeft in het hoger onderwijs. Hij schreef: "*Reflectie op eigen leerstijl is onzin*". Tijdens een twee weken durende integratieoefening moeten studenten onderzoeken op welke manier ze eigenlijk leren. We vragen dus een reflectieve ingesteldheid van bachelorstudenten. Dat is onzin. Studenten moeten helemaal niet reflecteren over de manier waarop ze de nieuwe leerstof verwerken. Ze moeten die leerstof gewoon blokken: een begrip dat uiteraard ondertussen naar de prullenmand is verwezen. (NvdR: in haar doctoraatsonderzoek stelde ook Ella Desmedt vast dat de reflectie op de eigen leerstijl geen positieve resultaten opleverde en dat de studenten zelf daarin niet geloofden.)

*Groepswork weegt te zwaar door.* Veel studiepunten worden verkregen door groepswork. In groep werken is uiteraard waardevol. Maar de slinger is (opnieuw) te ver doorgeslagen. Studenten klagen erover dat ze te vaak moeten samenwerken. Dat levert soms zware spanningen op. *Er blijft te weinig tijd over om kennis over te dragen.* Niet zo lang geleden kwam een student bedelen om alsjeblieft meer les te mogen krijgen van

mij. Hij vond dat er veel te weinig 'klassieke' sessies overbleven waarbij de docent 'ex cathedra' (een vies woord is dat nu), kennis overdraagt. Zo ver is het ondertussen helaas gekomen. *Studenten zijn proefkonijnen, en bovendien weten ze dat.* In de hogeschoolen wordt volop geëxperimenteerd met het 'nieuwe leren'. Na een experiment – bijvoorbeeld een integratieoefening – wordt in het beste geval achteraf ook geëvalueerd. 'We moeten lessen trekken uit de gemaakte fouten', klinkt het dan. Oké, maar ondertussen zijn de studenten wel de pineut als het fout loopt.

*De belasting van lectoren loopt de spuigaten uit.* Ik heb in de privésector gewerkt en in het hoger onderwijs. Een docent is minstens dubbel zo zwaar belast in vergelijking met een gelijkwaardige werknemer uit de privésector. Dat is uitermate gevaarlijk omdat de kwaliteit van ons onderwijs op die manier in het gevaar komt. Veel lectoren zijn ontmoedigd. Ze geven dolgraag les maar ze mogen dat eigenlijk niet meer doen. Ze moeten 'studietrajectbegeleider' spelen of nutteloze teambuilding-sessies organiseren. Die houding sijpelt nu wel door naar de studenten. Laten we daarom ophouden met studenten te sollen en opnieuw gewoon lesgeven!

## Kennis of vaardigheden? Beschouwingen van leerplanverantwoordelijke Jan Saveyn

Jan Saveyn, adviseur-coördinator Pedagogische Begeleidingsdienst Katholiek Onderwijs

### 1 Inleiding

Bij de discussie over waar onderwijs vooral de klemtoon op hoort te leggen: systematisch bijbrengen van kennisstructuren of leerlingen ruimte geven om vaardigheden te ontwikkelen, viel ons de grote betrokkenheid van de leerkrachten op. Het valt zelden voor dat diegenen die het onderwijs effectief realiseren in de klas, in de pen kruipen om over een didactische thema hun mening te geven. Of in dit geval vooral: om uiting te geven aan hun frustraties. Het incident geeft alleszins aan hoe op de werkvloer bij velen andere opvattingen leven dan die waardoor nogal wat beleidsmakers en curriculumontwikkelaars zich in de voorbije jaren lieten leiden.

Aan wie mee verantwoordelijk is voor de oriëntatie van de leerplannen waar een grote meerderheid van de Vlaamse scholen, met name de katholieke scholen, mee werken, gaat die realiteit uiteraard niet voorbij. Wat geeft de koepelorganisatie VSKO, en in het bijzonder haar geleding basisonderwijs haar scholen als standpunt mee? Waar willen we ook de klemtoon op leggen bij de pedagogische begeleiding van onze scholen en bij het ontwikkelen van producten (bv. algemene peilproeven) die de implementatie van leerplannen ondersteunen? *Hierna lichten we onze standpunten toe die tot op vandaag ons begeleidings-ontwikkelingswerk oriënteerden. Te vaak zijn we daarin wellicht te impliciet geweest en kon de betrokkenheid van de basis beter. Het recente kennisdebat daagt ons alvast uit om het explicieter en kritischer over de corebusiness van het onderwijs te hebben.*

### 2 De tegenstelling

De discussie over 'kennis of vaardigheden?' heeft primair haar wortels in de visie op de pedagogisch-didactische opdracht van de school. Als we even polariseren in wat scholen menen te moeten doen, dan komen we aan het volgende tweezijdig plaatje.

- Er is *enerzijds* de visie die inhoudt dat de school er vooral is om jonge mensen toe te rusten met kennisstructuren en – zeker voor het basis-

onderwijs – met elementaire instrumentele vaardigheden. Je kunt de opdracht ook vertalen in het overdragen van het culturele erfgoed van mensen, in het bijzonder het gedurende generaties opgebouwde kennisbestand van vakken en (wetenschappelijke) disciplines. De school die zo'n opdracht realiseert, geeft haar leerlingen de instrumenten mee die ze in het latere beroepsleven kunnen toepassen, ze bereidt op haar manier de leerlingen voor op leven in een gemeenschap met complexe structuren en waarden en met een chaotisch aanbod van informatie, en ze legt een oriënteringsbasis voor persoonlijke ontwikkeling. Die opvatting houdt een potentiële kritiek in op de school die het belang van het zorgvuldig opbouwen van een oriënteringsbasis minimaliseert. Dat is dan veelal een school die leerlingen problemen voor de voeten werpt waarvoor ze niet de referentiekaders (begrippen, structuren, regels...) hebben om ze op te lossen, een school die aan leerlingen vraagt om kritisch te oordelen over een stuk werkelijkheid dat ze niet echt kennen, een school die de functionaliteit als enig criterium hanteert om iets al dan niet in het curriculum-aanbod of het onderwijsaanbod op te nemen.

- Er is *anderzijds* de visie dat de school leerlingen die capaciteiten of competenties moet helpen verwerven die ze nodig hebben om hun weg te vinden in een dynamische en veeleisende maatschappij, om situaties te beoordelen en om problemen op een eigen wijze te kunnen oplossen, om hun leren of ontwikkeling zelf te kunnen sturen (cf. leren leren)...niet alleen op school maar ook daarbuiten, niet alleen nu maar ook later. Kennis is in die visie waardevol voor zover ze, net als specifieke vaardigheden en attitudes, van een *competentie* deel uitmaakt. In die zin is kennis voor de leerling ook het resultaat van een gerichte keuze uit het informatieaanbod dat voor iedereen alsmaar toegankelijker wordt (cf. ICT). De potentiële kritiek vanuit die visie is dat de school zich ten onrechte uitslooft in het overdragen van exponentieel groeiende kennis, in het doorgeven van encyclopedische kennis waarvan de functionaliteit onvoldoende in vraag wordt gesteld. 'Kennis om de kennis' zeg maar.

Daarbij wordt dan verwezen naar het bescheiden effect van vele jaren werken aan basiskennis op de feitelijke vaardigheid, het 'kunnen' van de leerlingen.

De hierboven geschetste tegenstelling in visie is heel expliciet aan de orde waar het bijvoorbeeld gaat over de richting die de school met haar *taalonderwijs* best uitgaat. De eerste visie levert argumenten voor taalonderwijs met veel aandacht voor het leren kennen van grammaticale structuren, voor reflectie op de systematiek van de taal (zoals de zinsstructuur) en voor het systematisch aanleren van een uitgebreide en rijke woordenschat. De tweede visie legt de klemtoon op taalonderwijs dat leerlingen voorbereidt om hun taal in wisselende, realistische en communicatieve situaties te *gebruiken*. Daarbij staat de taalbeschouwing geheel in functie van dat beter taalgebruik (van kunnen luisteren, spreken, lezen en schrijven).

### 3 Verstrengeling waartoe- en hoe-vraag

De polarisering van kennis- of vaardigheidsonderwijs, wordt in de werkelijkheid niet tot een visie op de doelstellingen of tot de waartoe-vraag herleid. Tegelijk speelt ook een visie op wat een goede *onderwijsaanpak* (het middel) is. De ingenomen posities hebben met andere woorden te maken met de waardering van leerkrachten voor bepaalde werkvormen, voor het gebruik van schoolboeken en ICT, voor bepaalde organisatievormen van onderwijs (thematisch/geïntegreerd, cursorisch/lineair opgebouwd), voor bepaalde soorten van evaluatie (harde of zachte procedures), voor een bepaalde onderwijsstijl ook. Vanuit dat oogpunt interfereert de tegenstelling in verband met de doelen, dus met een andere tegenstelling.

Sommige scholen en leerkrachten zijn zeer gehecht aan directe, goed voorgestructureerde instructie. Daarbij hoort expliciete sturing van het onderwijsleertraject door de leerkracht, meestal geflankeerd door methoden met een strakke opeenvolging van de leertaken en de lessen, en een gesloten evaluatiesysteem. Die keuze gaat gepaard met veel respect voor de systematiek of de logische opbouw van de te onderwijzen vakinhouden. Voor de motivatie rekent men op de professionaliteit van de leerkracht om de leerlingen voor zijn vak, met een vaak onvermoede cultuurrijkdom, warm te maken. Is het niet meteen dan toch zeker gaandeweg. Motiverend is op zich al de heldere en stapsgewijze opbouw die, zeker ook

voor de zwakke leerlingen, een veilige leeromgeving creëert en die het onderwijsaanbod zorgvuldig laat aansluiten bij wat de leerlingen al beheersen.

Andere scholen en leerkrachten verwachten veel van onderwijs dat veel initiatief bij de leerlingen legt. Ze zijn zeer gehecht aan werkvormen waarbij de leerlingen actief, zelfstandig of samen met anderen naar oplossingen voor een uitdagend probleem zoeken. Ze bieden leerlingen toegang tot een open informatieaanbod (cf. open leercentrum) en ze leren de leerlingen vooral gebruik te maken van strategieën om informatiebronnen, in functie van taken of projecten, te ontsluiten. De leerkracht beschouwt zichzelf dan ook vooral als een *coach* van leerprocessen die de leerlingen per definitie zelf beheren. De keuze voor die onderwijsaanpak is mee ingegeven door de overweging dat confrontatie met authentieke situaties en met opdrachten die aansluiten bij datgene waar de leerlingen in hun leven mee bezig zijn, de grootste garantie biedt op intrinsieke motivatie. Deze visie heeft ook een naam: Het Nieuwe Leren. Oud en nieuw dus, dat voedt de polarisering (zie verder).

### 4 De fictieve tegenstelling

#### 4.1 Taxonomie van leerdoelen

Voor een verheldering van de tegenstelling die in deze bijdrage aan de orde is, kan men terecht bij de theorievorming over leren en onderwijzen of vormen. Om orde te brengen in de grote diversiteit van leerdoelen en hun onderliggende leerprocessen, werden enkele decennia geleden door menig onderwijskundige classificatiesystemen voor leerdoelen ontworpen. Die systemen waren een soort operationalisering van een onderwijs- of leertheorie. Sommige van die systemen plaatsten de doelcategorieën expliciet in een hiërarchische verhouding. Dat wil zeggen dat elke categorie een middel is voor, een basis is voor een hoger gesitueerde categorie. Dat is onder andere het geval voor *de taxonomie van A. De Block*, die o.a. in Vlaanderen veel is toegepast bij curriculumontwikkeling. De leerdoelcategorieën worden in het model (onder andere) geordend volgens de dimensie van de te leren *leerinhouden* én de dimensie van het beoogde *verwerkingsniveau* (de dieptedimensie).

Wat de *leerinhouden* betreft, onderscheidt het model: feiten, begrippen, relaties en structuren. Hier geldt dus dat de eerste categorie het materiaal levert voor

de volgende. Samen vormen de vier categorieën een geheel van *ordeningsmiddelen* of – in wat actueler terminologie – vormen van *declaratieve kennis*. Die kenniselementen zijn op hun beurt een basis voor een hogere categorie leerinhouden: specifieke procedures, strategieën om taken aan te pakken, algemene oplossingsmethoden. Die doelen kun je *strategische of procedurele kennis* noemen. Aan de top van de hiërarchie staat tenslotte de zeer complexe categorie van oordelen, waarden en attitudes.

Alle leerinhouden kunnen met verschillende graden van intensiteit, door de leerlingen worden *verwerkt of geïntegreerd*. Die dimensie gaat van ‘*kennis-nemen van*’ (weten), over *inzien* of het nieuwe door het zien van samenhangen in de al aanwezige kennisstructuur een plaats geven, over inzichtelijk *toepassen* of de leerinhoud op een productieve wijze bij taken aanwenden, tot *integreren*. Dat laatste wil zeggen: het geleerde spontaan, flexibel, op een eigen wijze en in zeer wisselende situaties kunnen actualiseren.

Beide dimensies uit de taxonomie wijzen erop dat datgene wat in de praktijk als onderwijsleerprocessen op het programma staat, op elkaar inspeelt, van elkaar afhankelijk is. Dat impliceert voor het toepassen van vaardigheden, dat die uit kennis (vooral procedurele) worden opgebouwd. Anders zou het gaan om geconditioneerd handelen waar de mens aan overgeleverd is; of gedrag waar bij nieuwe eisen en bij eventuele kortsluitingen, ook niet naar de steun van de cognitieve basis teruggegrepen kan worden.

Het model geeft dus aan dat het vooral de *samenhang* is die een degelijk onderwijsaanbod typeert. Maar is met zo'n model ook uitgeklaard hoe leerkrachten de verschillende doelen in de onderwijspraktijk een plaats kunnen geven? Zo eenvoudig is het niet. Een taxonomie geeft enkel de grote lijnen van curricula aan. Een curriculum realiseren in de klas verloopt niet zo rechtlijnig als de hiërarchie van doelen globaal aangeeft. De reden daarvan is die ingewikkelde klant: de lerende.

#### 4.2 De lerende... een ingewikkelde klant

De leerling gedraagt zich bij het leren altijd als een actieve constructeur van zijn eigen kennis en vaardigheden. Zelfs als de leerkracht voor aanbiedende werkvormen kiest, bouwt de leerling zijn kennis niet op zoals een muur wordt opgebouwd: door van op de grond de aangeboden bouwstenen volgens het voorgeschreven patroon te stapelen. Hij leert door

voort te bouwen op wat hij al weet, kan en meent. Hij wil ook vooraf wel min of meer weten wat hij met datgene waarvoor hij zich inspant, kan doen of wat het waard is. Zoals ieder mens is hij immers een betekenisgever en zinzoeker. Hij stuurt ook zelf zijn leren en verwerkt het onderwijsaanbod op een eigenzinnige wijze. Wie dus onderwijs concipieert vanuit de logica van *de leerling als onbeschreven blad*, rekent buiten de waard. Wil de leerkracht duurzame leereffecten realiseren, dan kan hij niet buiten de *psycho-logica* van zijn pupil. Het model van voor-geprogrammeerde kennisoverdracht (cf. behaviorisme) kan door zijn eenvoud sommigen al bekoren, de opdracht van de leerkracht vereist hoe dan ook complexer didactisch handelen. Zeker als hij naast ‘kennen’ ook gevarieerde en zelfstandige toepassing met zijn leerlingen beoogt.

#### 4.3 Onderwijzen... een trektocht van de leerling begeleiden

De leerkracht knoopt voor zijn lessen om te beginnen al aan bij datgene wat de leerlingen in zich hebben. Daar tracht hij componenten aan toe te voegen. De ene keer neemt hij helemaal zelf het initiatief en loodst hij de leerlingen op systematische wijze doorheen een stuk leerstof. Voor totaal nieuwe en zeer sequentieel opgebouwde leerstof (zoals wiskunde) kan dat zelfs de hoofdroute blijven. Een andere keer plaatst hij de leerlingen voor een taak die ze met hun voorraad aan kennis, en wellicht met heel wat moeite, zelf kunnen oplossen. En vandaar zoomt hij op de aspecten van de oplossingsstrategie in.

Ook verder in het proces neemt de leeromgeving, naargelang van de afgelegde weg en de aard van de doelstelling, verschillende vormen aan. Als nieuwe (declaratieve of procedurele) kennisstructuren moeten worden opgebouwd, is die omgeving vaak sterk voorgestructureerd en wordt de opbouw zorgvuldig gecontroleerd: eerst de feiten, daaruit begrippen en relaties afleiden, met begrippen en relaties bepaalde structuren en procedures helpen inzien en laten inoefenen. Vanuit die volledige of voorlopige oriënteringsbasis, kan de leerkracht de leerlingen taken geven met een toenemend aantal vrijheidsgraden. En uiteindelijk kan hij de leerlingen in een open omgeving complexe problemen voorleggen. Of hij kan ze uitnodigen om zelf projecten te kiezen waar ze veel van hun competenties moeten voor aanspreken.

De leerlingen worden zodoende in het ene geval sterk door de leerkracht geleid. De andere keer zijn



ze op de interactie met andere leerlingen aangewezen, of op de reflectie op hun eigen handelen en op zelfsturing.

De opbouw van kennisstructuren en de vaardigheid om ze aan te wenden, het leren dus, verloopt vrijwel altijd in verschillende lagen of op een concentrische manier. (2) Dat wil zeggen dat een leerdomein verschillende keren betreden wordt. Eerst met een globale en ongedifferentieerde ervaring als effect. Daarna met als effect: meer vertakkingen in de kennis van een stuk realiteit (nu ook de details van het verhaal, de uitzonderingen op de regels, de speciale mogelijkheden van een instrument...), meer nuancering in de beoordeling, meer persoonlijke betrokkenheid, toepassen in minder vertrouwde en complexere situaties, en eventueel creatief verwerken van wat men geleerd heeft.

De leerkracht is op elk moment nabij, zelfs als de leerling (op een hoger integratieniveau) klaar is om het leertraject grotendeels zelf in handen te nemen. De leerkracht is er namelijk om nieuwe cultuurdomeinen te helpen ontsluiten (bijvoorbeeld de *historiek* van een verschijnsel, *alternatieve* systemen en procedures...). Zo kan de lerende met een nieuwe input de leertaken op een hoger niveau van competentie, met meer diepgang en vanuit een ruimer referentiekader aanpakken. Voor een deel bevat het curriculum ook begrippen, structuren, procedures, principes en zingevende referentiekaders die leerlingen niet direct in taken zullen *gebruiken*. Het curriculum is een aanbod (van inzichten, ervaringen, overtuigingen, attitudes...) dat de leerling in zijn rugzak meeneemt voor later op de tocht. Ook dat is essentieel voor leren op school. Er is daar zeker niets mis mee, zolang de bagage door de leerling als zinvol wordt ervaren en zolang ze niet loodzwaar gaat wegen op de rest van het leren.

In de realiteit van onderwijsleerprocessen is er dus vooral veel *complementariteit* van verschillende soorten leren en verschillende soorten doelen. Het praktijkverhaal is er een van 'en...en' en niet van 'of...of'. Dat is ook zo voor de *aanpak*. Die is én sturend én zelfsturend, met meer of minder leerlingeninitiatief, soms uitgaande van een complexe, realistische taakstelling, soms gedurende een korte of lange tijd bij een cursorisch traject aanleunend... altijd afhankelijk van het doelenpakket dat op een bepaald moment aan de orde is, en van de wijze waarop de leerlingen leren.

## 5 Oorsprong huidige debat en controverse

### 5.1 Verklaringen

Blijft dan de vraag wat een scherpe tegenstelling – zoals die van 'kennis versus vaardigheden' – levendig houdt? Het is een realiteit die men best niet herleidt tot wat losse oprispingen van individuele leerkrachten. De antinomie van kennen of kunnen, is overigens niet nieuw, alleen de media-aandacht valt op. We hebben het thema bijvoorbeeld herhaaldelijk zien opduiken bij het ontwerpen van de nieuwe leerplannen voor verschillende leergebieden.(1)

Een van de verklaringsgronden is o.i. de *sterke of de zwakke invloed van didactische en leerpsychologische referentiekaders op het kiezen van de leerplandoelen* en – in het zog daarvan – op de ontwikkeling van leermiddelen en het vormingsaanbod voor leerkrachten. Al langer in het basisonderwijs dan in het secundair onderwijs overigens, zorgden pedagogisch-didactische referentiekaders voor een verschuiving van het perspectief op de opdracht van de school en de leerkracht. Ruim geformuleerd verschoof de klemtoon van *de te onderwijzen leerstof*, naar *het leren van de leerling*.

Het effect daarvan is dat het onderwijzen complexer is geworden. De aanpak dient immers gedifferentieerd te worden naar de verschillende vormen van leren. En de lerende, als actieve kennisconstructeur, verplicht de school om aan andere, nieuwe doelen te werken. Vooral de sociaal-constructivistische leertheorieën, waar de ontwerpers van de eindtermen en ook de leerplanmakers door geïnspireerd zijn, wegen op het kennisdebat en op de pleidooien voor nieuwe onderwijsmodellen.

De hiervoor genoemde omslag impliceert extra (c.q. nieuwe) expertise van leerkrachten, bovenop hun specifieke deskundigheid op een vakgebied of op de verschillende leergebieden waar onderwijsverantwoordelijkheid voor hebben. Denk aan *leerlijnen* ontwikkelen die de wijze waarop de leerlingen leren respecteren. Denk aan het helpen opbouwen van kennis, vaardigheden en attitudes waarmee de lerende zelf zijn leren leert aansturen (*leren leren*). Denk aan *actieve en coöperatieve werkvormen* die op het constructieve en interactieve van menselijk leren inspelen. Denk aan *evaluatieprocedures* die niet alleen naar reproductie van kennis peilen, maar leerlingen in open situaties brengen waarin ze kunnen laten zien dat ze het geleerde op een stevige, persoonlijke wijze verwerkt hebben. En denk aan

evaluatievormen waarbij leerlingen ten dele voor hun eigen beoordeling en bijsturing verantwoordelijk zijn (cf. portfolio).

Al die veranderingen in benadering van onderwijzen wekken weerstanden op. Ze doen mensen zoeken naar argumenten om hun 'onderwijstheorieën', waarmee ze meestal toch ook resultaten behaalden, aan te houden. Leerkrachten ertoe brengen om hun opdracht eens vanuit een ander perspectief te bekijken is een moeizaam proces. De behoudsgezindheid waar men op stoot, is een knelpunt. Maar tegelijk heeft het ook een positieve kant. Ze behoedt het onderwijs voor de valkuilen van nieuwlichterij die op veel geloof en weinig evidentie berust.

## 5.2 Invloed 'Petites religions'

Men kan bijvoorbeeld kritische vragen stellen bij de hoge verwachtingen van het zelfontdekkend leren en het zelfstandig leren van leerlingen, zeker als het zwakke leerlingen betreft. Of bij het vele heil dat men verwacht van leren van elkaar, en daarmee verbonden het minimaliseren van het effect van expliciete sturing door de leerkracht. Sommigen gaan in die zin, onder de vlag van Het Nieuwe Leren (zie hierboven), al dergelijke eenzijdigheden propageren. Het referentiekader van Het Nieuwe Leren gaat zich dan – net zoals de verknochtheid aan een traditionele onderwijsaanpak (cf. back to the basics) – als petites religions gedragen. Daarvoor is typisch dat ze algemene geldigheid claimen en dat ze meer absoluut vooropstellen dan ze met resultaten kunnen aantonen.

Het meest verontrustende effect is nog dat de *methode* waarin men gelooft een sluier legt over het geheel van de *doelen*. De vervaging van het onderscheid tussen middel en doel, zorgt ervoor dat bepaalde elementen van het curriculum teveel of te weinig aandacht krijgen.

Dat verschijnsel is mede verantwoordelijk voor het in stand houden van onproductieve tegenstellingen. Het verhindert dat uit de dialectiek van het doelen-debat modellen groeien waar de leerkrachten in de praktijk iets aan hebben. De hierna genoemde actoren zouden daar iets kunnen aan doen.

## 5.3 Falen onderzoekers

Onderzoek en theorievorming beïnvloedden dan wel het concipiëren van onderwijs, maar dat was toch vaak van op een grote afstand en met veel tussen-

stations. Men kan dan ook niet stellen dat de onderwijspraktijk in de voorbije decennia zeer veel heeft gehad aan het werk van de (universitaire) onderzoeksinstellingen.

Om te beginnen heeft er de laatste jaren relatief *weinig toegepast (vak)didactisch onderzoek* plaatsgevonden. Er ging des te meer energie naar onderwijssociologisch en beschrijvend onderzoek, en naar beleidsvoorbereidend onderzoek dat aansluit bij de speerpunten van de onderwijsministers. Dat betekent: veel aandacht voor onderzoek naar het effect van voorwaarden en contextfactoren, met thema's zoals: de invloed van de sociaal-economische herkomst van de leerlingen, de mechanismen die de democratisering van het onderwijs beïnvloeden, het realiseren van een gelijke onderwijskansenbeleid, de relatie school en omgeving, de invloed van schoolorganisatorische factoren (schaalvergroting, groepering van leerlingen...).

Veel minder ging het over datgene wat goed is voor de vorming van de leerlingen in het algemeen, en wat zoal de effectiviteit van leerprocessen in de reguliere klassenpraktijk zou kunnen verhogen. (3) Dat heeft natuurlijk veel te maken met de lage waardering van het toegepast en construerend onderzoek in academische kringen. Een betreurenswaardige evolutie is dat, gezien moet worden aangenomen dat wetenschappelijk onderzoek een nuttige bijdrage kan leveren voor het goed onderbouwen van ontwikkelingswerk. Dat laatste is bijvoorbeeld het empirisch-wetenschappelijk onderbouwen van leerlijnen voor bepaalde leergebieden, de ontwikkeling van onderwijsmodellen samengaan met *evidence based* onderzoek, de ontwikkeling van methoden (die nu helemaal in handen van commerciële organisaties ligt), de ontwikkeling van evaluatiesystemen, samen met onderwijsondersteuners trajecten ontwerpen voor de professionalisering van onderwijzen op pedagogisch-didactisch gebied; en ten slotte: referentiekaders ontwikkelen waarmee het debat over de invoering van curricula (bijvoorbeeld over kennis of vaardigheden) op een professioneler niveau zou kunnen worden gevoerd.

De zwakke relatie tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk, is o.i. ook een van de verklaringen voor de frustraties bij de praktijkmensen die zich in hun didactische kerntaak onvoldoende ondersteund weten. En daarmee komen we ook bij de volgende actor.

#### 5.4 Onderwijsondersteuners: meer aandacht onderwijsinhoudelijke opdracht

Pedagogische begeleidingsdiensten en nascholingsorganisaties zullen zich evenzeer kritisch moeten afvragen of ze voldoende aandacht blijven hebben voor de onderwijsinhoudelijke opdracht van de school en in het bijzonder wat de implementatie van de leerplannen op de werkvloer betreft. Het risico bestaat namelijk dat na de invoering van een nieuw leerplan, de aandacht voor de verankering van de nieuwe leerdoelen in de praktijk wegebt, om plaats te maken voor begeleidingsthema's die zich in de periferie van het primair proces van onderwijs bevinden. Door het feit dat politiek en beleidsmatig het onderwijsdiscours zich ook in die sferen ophoudt (cf. gelijke onderwijskansen, hertekening van het onderwijslandschap, brede school, lokaal overleg en participatiestructuren...) vergroot overigens de kans dat begeleiders zich eenzijdig in die beleidsthema's inschrijven, ten koste van de eigenlijke pedagogische begeleiding.

#### 6 Besluit

De onverwacht sterke belangstelling van veel onderwijzers voor het zogenaamde kennisdebat willen we als een kans beschouwen om de aandacht *meer* en *weer* te richten op de kerntaak van de school en het onderwijs: ervoor zorgen dat de leerlingen de dingen die goed voor ze zijn op de meest doeltreffende wijze in hun school verwerven.

Veel van wat nu als apart probleem wordt benaderd, zoals de 'gelijke kansen' en 'de brede leerzorg' kan zo wellicht al worden gereduceerd. Het discussiethema 'kennis of vaardigheden?' geeft mogelijks een impuls aan zowel beleidsmakers, onderzoekers, onderwijsondersteuners en de actoren in het onderwijsveld om onderwijskwaliteit meer vanuit het microperspectief van de didactische praktijk en vanuit het perspectief van de curricula te benaderen. En om daar dan samen iets aan te doen.

#### NOTEN

(1) Voor een uitgebreidere toelichting zie: Saveyn, J. (2007). Kennis of vaardigheden? De wijd vertakte grondslagen van een tegenstelling. Deel 2. *Basis*, 114 (6), 7 april 2007, 15-20.

(2) Saveyn, J. (1993). Ordening van curriculum-inhouden. Een theoretische verkenning. *Impuls*, 24 (2), 68-87.

(3) Vanderlinde, R. & Van Braak, J. (2007). De relatie tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk in Vlaanderen. Vlaams Instituut voor wetenschappelijk en technologisch aspectenonderzoek. Brussel: Vlaams Parlement.

## Vandenbroucke pleit voor *pedagogisch optimisme* in hoger onderwijs: iedereen gediplomeerd!?

Prof. dr. Frank Thevissen, Vakgroep Communicatiewetenschappen, VUB

### 1 Inleiding

"Nog even en een universitair diploma is even gewoon als dat van het secundair. En even weinig waard", aldus Rik Torfs in *Het Laatste Nieuws*, 23.03.06). Hersenen; het is de enige grondstof die Vlaanderen rijk is. Naast een vaak geciteerde boutade, ook een waarheid als een koe. Logisch dus dat *Flanders Future* zowat valt of staat met haar onderwijs. We hebben op dat terrein dus veel te verliezen en derhalve torsen onze Vlaamse onderwijsministers een verpletterende verantwoordelijkheid bij het uitstippelen van dat onderwijsbeleid en de handhaving en bevordering van de onderwijskwaliteit. Jaarlijks schuift zowat 40 % van de Vlaamse begroting naar onderwijs. Voor dat forse bedrag mogen er af en toe best wel eens een paar kritische kanttekeningen bij het beleid worden geplaatst, zou je denken. Een gezond kritische houding tegenover de politieke verantwoordelijken en hun beleid: het zou tot de core business van elke academicus moeten horen. Maar dat laatste was blijkbaar buiten de zere tenen van de onderwijsminister gerekend.

### 2 Populistisch

Eind september maakte ik in een opiniestuk in *De Standaard* enkele kritische bedenkingen bij o.a. de nieuwe outputfinanciering voor het hoger onderwijs (DS, 27/09/2007, p. 22). De Vlaamse Onderwijsminister wil immers, in het kielzog van zijn gelijk-kansenbeleid, meer mensen aan een hoger diploma helpen en de minister maakt zich sterk dat dat kan zonder ontwaarding van diploma's. En dus worden de universiteiten voortaan gedeeltelijk gefinancierd op basis van het aantal afgeleverde gediplomeerden. Een weinig doordachte beleidsmaatregel, zo stelde ik, die alles behalve bevorderlijk is voor de onderwijskwaliteit. Hoe bezorg je immers aan substantieel meer mensen een diploma hoger onderwijs, zonder fundamentele toegevingen te doen inzake kwaliteit en vereisten? Eenvoudig, zo redeneert de minister; door de verantwoordelijkheid voor het slagen in eerste instantie bij het academisch personeel te leggen. "*Professoren die buizen leveren immers niet het bewijs dat ze goede proffen zijn*", zo poneerde Vandenbroucke in dit verband opvallend populistisch.

"*Professoren bij wie de studenten op grote schaal slagen leveren daarmee evenmin het bewijs van hun pedagogische kwaliteit*", zo zou de al even banale tegenredenering kunnen luiden.

Ik koester een natuurlijk wantrouwen tegenover politici die evidenties met veel pretentie tot speerpunt van hun beleid proclameren. Gelijkekansenbeleid is zo'n stellige evidentie. Geen weldenkend mens die immers pleit voor een beleid van ongelijke kansen. Het beleid van Vandenbroucke steunt evenwel fundamenteel op een drogredenering, met niet alleen nefaste gevolgen voor de onderwijskwaliteit, maar ook voor een gezonde, professionele onderwijscultuur, zo luidde mijn stelling. Door de verantwoordelijkheid voor het behalen van een diploma niet langer bij de student, maar hoofdzakelijk bij het academisch personeel te leggen, stimuleer je vooral onder zwak gemotiveerde en begaafde studenten een cultuur die het diploma op den duur gaan ervaren als een verworven recht in plaats van een certificaat dat borg staat voor kennis, competentie en prestatie. Met een ontwaarding van diploma's en een toenemende juridisering van de onderwijscultuur als onvermijdelijk gevolg. Binnen die cultuur wordt het recht op een hoger diploma zonodig afgedwongen via beroepsprocedures of met behulp van advocaten die in het juridisch aanvechten van onvoldoendes vooral opportuniteiten zien voor nieuwe, lucratieve business.

### 3 Gelijke uitkomsten

De grootste bedreiging voor 'gelijke kansen' in het onderwijs zou nochtans wel eens het huidige gelijk-kansenbeleid zelf kunnen zijn. Als straks het hoger onderwijsdiploma is vergleden naar een voor iedereen quasi veralgemeend recht, zullen prijzige buitenlandse en private kwaliteitsopleidingen, de netwerken van geprivilegieerde gezinnen of hun dure advocaten, de gelijke kansen totaal in de vernieling rijden. Bovendien bega je een enorm onrecht tegenover het getalenteerde en gemotiveerde deel van de studenten, die in ruil voor een dergelijk ondoordacht beleid een minderwaardig universitair diploma ontvingen waarop de professionele markt straks enkel meewarig neerkijkt. Wie wil en kan trouwens nog langer strenge standaarden en hoogwaardige crite-

ria hanteren, indien de minister méér hoger gediplomeerden wil en zijn financieringsenveloppe bijgevolg afstemt op het volume diploma's dat wordt afgeleverd? Wie kan en wil nog strikte kwaliteitsmaatstaven toepassen, binnen een context waarbij het niet-slagen van studenten wordt voorgesteld als een zaak van slechte professoren, en die 'slechte professoren' er bovendien voor zorgen dat de onderwijsinstellingen een deel van hun overheidssubsidies mislopen?

Daartegenover staat dat instellingen die meer diploma's uitreiken, meer subsidies ontvangen. De prof deelt (best) hoge punten uit. Die krijgt daarvoor in ruil positieve evaluatiecijfers van de studenten terwijl de universiteit van de overheid voor verspreiding van diploma's een verhoogde subsidiedotatie ontvangt. Het onderwijsbeleid van Vandenbroucke omvat met andere woorden de mechaniek bij uitstek om iedereen gelijk, beroemd én gelukkig te maken. Binnen die context lijkt het zgn. 'gelijkekansenbeleid' niet meer dan een politiek excuus om de verdere bevoogding van het onderwijs te bewerkstelligen. Dat de realisatie van de beleidsdoelstellingen – i.c. meer hoger gediplomeerden – tegelijkertijd de inflatie van de onderwijskwaliteit in de hand werkt lijkt slechts een bijkomstigheid waarover, volgens Vandenbroucke, enkel onderwijspessimisten zich druk en zorgen maken.

Overigens was er in de oorspronkelijke plannen van Vandenbroucke niet enkel sprake van *gelijke kansen*, maar ook van *'het streven naar gelijke uitkomsten'*. In de beleidsnota 'Onderwijs en Vorming 2004-2009' van Vandenbroucke lezen we immers: *"Het streven naar gelijke uitkomsten (sic) vormt trouwens de rode draad doorheen de vier speerpuntacties die we hierboven hebben besproken."* Die hoogst bedenkelijke terminologie werd later ingetrokken, maar de filosofie erachter bleef duidelijk gehandhaafd.

#### **4 Omgaan met kritiek: geen makkie**

Totdaar in een notedop de ampleur van de discussie in de media. Daags nadien werd de bijdrage in dezelfde krant gecounterd met een ranzige repliek van professor Hooghe (KUL), die middels een hoogst 'originale' lectuur van de oorspronkelijke opiniebijdrage, de geformuleerde kritiek op het onderwijsbeleid van minister Vandenbroucke afwimpelde als een *achterhaalde, elitaire en racistische stuip trekking van een lid van de oude garde van blanke mannen van middelbare leeftijd* (DS, 28/09/2007, p. 26).

Maar ook de minister zelf geraakte in zijn reactie in De Standaard van 4 oktober niet verder dan een gebrekkige metafoor onder de titel *"De tienkamp is geen makkie"* (DS, 04/10/2007, p. 24). Dat opiniestuk eindigde met een teleurstellende plot waarin de onderwijswereld volgens Vandenbroucke uiteenvalt in twee strekkingen: zij die het onderwijsbeleid kritisch bejegenen – *'de pedagogische pessimisten'* genoemd – en de voorstanders van Vandenbrouckes beleid – *'de pedagogische optimisten'*. Voor een minister met een prestigieus doctoraatsdiploma uit Oxford: opvallend zwak intellectueel weerwerk op de kritiek die er richting zijn beleid kwam.

In dit verband was het trouwens opvallend om te zien hoe de onderwijsminister op 1 oktober II. in zijn officiële academische openingstoespraak aan de universiteit van Gent dweept met de lasterlijke bijdrage van professor Hooghe (DS, 28/09/2007, p. 26). De minister bejubelde er het potsierlijke opiniestuk van de KUL-professor als "een schitterend betoog". Eerder was dezelfde bijdrage door weldenkend en welbekend Vlaanderen unisono beoordeeld als 'compleet naast de kwestie'. Daarmee was meteen zonneklaar dat de oorspronkelijke bijdrage in De Standaard over de nivellering van de onderwijskwaliteit, de ontwaarding van de diploma's en de oneigenlijke politieke invulling van de notie 'gelijke kansen' een erg gevoelige snaar had geraakt bij de minister. En blijkbaar stonden de inhoudelijke tegenargumenten danig snel op rantsoen, dat er ijlings naar persoonlijke afrekeningstactieken moest worden gegrepen om de kritiek op het beleid te smoren. Ook een uitgebreid beleidskritisch interview in Klasse, voorzien voor het novembernummer (Klasse, november 2007, nr. 179), over dezelfde problematiek sneuvelde op het allerlaatste moment en werd vervangen door paginagrote kleurenfoto's van pinguïns, opgesmukt met propagandistische citaten die de krachtlijnen uit het beleid van de onderwijsminister scandeerden. Omgaan met kritiek op zijn beleid is blijkbaar geen makkie voor de minister.

#### **5 Manklopende kwaliteitscontrole**

Kritiek is er eveneens op het manklopende kwaliteitsbeleid in het hoger onderwijs. Volgens de onderwijsminister staan de zogenaamde visitatiecommissies garant voor het waarborgen van de kwaliteit. Dat laatste is hoogste bedenkelijk als je je realiseert dat deze commissie om de zes jaar in nauwelijks 48 uur moet trachten door te dringen tot de realiteit die achter de zelfevaluatierapporten van de instellingen schuilgaat. In de beoordeling van nogal wat visitatie-

commissies wordt de personeelondersteuning vaak aangeduid als hét pijnpunt bij uitstek. In mijn eigen vakgroep, kreeg de personeelondersteuning bij de eerste visitatie een fikse onvoldoende. Zes jaar later wordt in het nieuwe rapport van de visitatiecommissie gesteld dat *"de kwantiteit van het personeel als onvoldoende wordt beoordeeld voor de K.U.Leuven, Ugent, Universiteit Antwerpen en Vrije Universiteit Brussel (p. 53). "De financiële middelen waarover zij beschikken zijn zonder uitzondering bijzonder beperkt. De commissie betreurt dit ten zeerste."* (p. 53). Blijkbaar slaagt de onderwijsminister er dus zelf niet in om de structurele voorwaarden te creëren waarbinnen gelijke-kansen en kwaliteit worden gerealiseerd. Onderwijs is en blijft bovenal *people's business*. Een onderwijsbeleid dat er in zes jaar tijd niet in slaagt structurele personeelonderbezettingen weg te werken die van experts een veelzeggende 'onvoldoende' krijgen, moet dan ook zonder meer als 'niet-geslaagd' worden geproclameerd.

### **Bijlage: Getuigenis professor**

We noteerden nog volgende getuigenis als reactie op bijdrage van Thevissen in 'De Standaard'. "Ik werk op de universiteit en de professoren beamen – althans in 'mijn' faculteit – dat het onderwijsniveau er de jongste vijf jaar stevig op achteruit is gegaan om de studenten ter wille te zijn. Men staat onder druk om het de studenten steeds makkelijker te maken, in het kader van de democratisering van het onderwijs. Het feit om iedereen naar het hoger onderwijs te sturen, vind ik trouwens een manke redenering, de opinie van minister Vandenbroucke en anderen ten spijt. Men zou beter aanvaarden dat sommigen gewoon niet geschikt zijn om universitaire studies aan te vatten, men legt zich er beter bij neer. Dit is ook helemaal geen schande. Iedereen heeft wel een aantal kwaliteiten, sommige mensen zijn sportief, anderen zijn dan weer zogenaamd 'intelligent', nog anderen zijn zeer handig, andere hebben een ruime mate aan sociale vaardigheden, enz. Men moet niet pretenderen dat iedereen de intellectuele bagage heeft om aan de universiteit te studeren. Iedereen is verschillend, heeft andere kwaliteiten en deze diversiteit hebben we nodig om ons welzijns- en welvaartsniveau op peil te houden." De rector van de Sorbonne-universiteit, Jean-Robert Pitte, doet zijn beklag over het feit dat nu al meer dan 70 % hun baccalaureaat behalen en zo toegang krijgen tot de universiteit. Dat alles kan alleen maar door het niveau van het secundair en hoger onderwijs 'verder omlaag te halen', schrijft Pitte in zijn boek *Jeunes, on vous ment*.

### **Accreditatie en niveaubewaking: een aanfluiting!**

Dit nummer bevat een aantal getuigenissen over het gebrek aan niveaubewaking en kwaliteitsbeleid in het hoger onderwijs. Volgens onderwijsminister Vandenbroucke staan de zogenaamde visitatiecommissies garant voor het waarborgen van de kwaliteit. In zijn bijdrage formuleerde prof. Thevissen al kritiek op de accreditatie in het universitair onderwijs. De Nederlandse onderwijsminister *Mark Rutte* betreude al een tijdje geleden dat de visitatie en accreditatie in het hoger onderwijs zich nauwelijks inliet met hetgeen studenten leren. De visitatie focust vooral op het nagaan of de opleiding de gepropageerde 'modieuze' en 'ontscholende' principes' (b.v. competentiegericht aanpak, zelfstandig leren, portfolio i.p.v. examens) ook toepast – en vooral mooi en jargongeladen neerschreef in het voorgelegde dossier. Een opleiding met zwakke leerresultaten kan aldus nog een goede accreditatiescore verwerven. Het recent verschenen accreditatierapport over de Vlaamse lerarenopleidingen en de getuigenissen van teleurgestelde lerarenopleiders en commissieleden bevestigen dat dit ook in Vlaanderen het geval was. Zo'n accreditatie werkt verhullend en contraproductief.

De VLHORA, de verantwoordelijke voor de visitaties, werkte overigens vrij amateuristisch – zowel bij het samenstellen van de visitatiecommissies als bij het opstellen van de globale eindrapporten. Bij de leden van de meeste visitatiecommissies voor de lagere normaalscholen had bijvoorbeeld geen enkel lid ervaring met het lesgeven op een normaalschool of regentaat. De kandidaat-commissieleden moesten op voorhand een lijstje met hun belangrijke publicaties voorleggen. We gingen dit even na. De meeste doorlichters bleken totaal onbekend en nergens vinden we een spoor van publicaties. De meeste van hen hebben een diploma van onderwijzer. Iedereen verwacht dat professionals van de lerarenopleiding beoordeeld worden door soortgenoten die ervaren zijn en die hun competentie al bewezen hebben. Beoordeeld worden door onbevoegden die slechts gedurende enkele uren de opleiding bezoeken, is vernederend. De geldverslindende accreditatieoperatie was een maat voor niets. Naar verluidt zouden achteraf ook onvoldoendes voor bepaalde opleidingen onder politieke druk zijn weggemoffeld.

## Gelijkheidsmythe en nivellering. Leerkracht secundair onderwijs sluit zich aan bij pleidooi prof. Thevissen

Dominique Viaene, leraar Frans GO!

### 1 Inleiding

Als leerkracht secundair onderwijs stuurde ik tevergeefs onderstaande reactie op de bijdrage van prof. Thevissen naar de redactie van *'De Standaard'*. Het fenomeen van *iedereen moet kunnen en zal slagen* is niet enkel een trend die zich in ons land voordoet. In Frankrijk is de discussie over deze thematiek heel actueel: over de manier van lesgeven wars van elke onderwijsvorm of onderwijsniveau, de impact die leerlingen of studenten op het lesgebeuren kunnen/moeten hebben, het belang/de plaats hierbij van de leraar of docent, de invloed van de administratie of controleorganen van de overheid, de 'juiste' pedagogische aanpak. In haar boekje: *"Qui a eu cette idée folle un jour de casser l'école?"* (Ramsay, Parijs, 2002) heeft mev. F. Capel een even duidelijk als realistisch beeld van de toestanden in het Franse onderwijs en de strijd die er nog tot vandaag gevoerd wordt m.b.t. de kwaliteit ervan. Hierbij vermeldt ze de *nivellering naar omlaag* zodat de doelstelling van de Franse Overheid – 80% van de leerlingen naar de 'bac' te brengen – zou worden gehaald. Dit was de doelstelling na 1980. Ze benadrukt dat de OESO-profeten schaamteloos blijven verkondigen dat de overheid nog enkel als missie zal hebben *"d'assurer l'accès à l'apprentissage de ceux qui ne constitueront jamais un marché rentable et dont l'exclusion de la société en général s'accentuera à mesure que d'autres vont continuer de progresser."*

### 2 Gelijkheidsmythe

Gelijkheid zal je nooit kunnen bereiken, zelfs niet op een kunstmatige manier. Iedereen is weliswaar gelijkwaardig en iedereen moet alle kansen kunnen krijgen om te slagen in wat dan ook, ongeacht etnische verschillen. Alle GOK-initiatieven ten spijt, de kloof tussen diegenen die kunnen en willen en de anderen zal nooit verdwijnen. Maar het is onze plicht als leraar om er voor te zorgen dat elke leerling wel degelijk alle kansen krijgt. Wie die kansen met beide handen grijpt, zal slagen, als hij/zij de intellectuele mogelijkheden bezit en die ook wil benutten. Dit motto geldt voor alle onderwijsvormen en voor alle onderwijsniveaus. Het spreekt voor zich dat de ouders (en de studenten zelf) zich goed bewust moeten zijn van

de mogelijkheden die het kind in zich draagt. Al dat collectivistische – marxistische gedoe om iedereen 'gelijk' te stellen al 3 decennia lang, heeft tot vandaag de kloof tussen diegenen die meer aankunnen en diegenen die zich tevreden zullen moeten stellen met een minder of zelfs geen diploma helemaal niet weggeveegd.

### 3 Niveaudaling hoger onderwijs

Met ontstemming las ik de reactie op de bijdrage van prof. Thevissen vanwege prof. Marc Hooghe: nietszeggende argumenten om de glasheldere en terechte bedenkingen van prof. Thevissen neer te (willen) sabelen. Ik heb geen wetenschappelijke studie nodig om vast te stellen dat de studenten hoger onderwijs het veel gemakkelijker hebben dan vroeger om hogere studies te beginnen of verder te volgen (maar daarmee zullen de eindresultaten er niet beter van worden). Nu is bijvoorbeeld een 10/20 voldoende om dat vak naar een volgende academiejaar 'mee te nemen'. Enkele jaren geleden was het nog steevast een 12/20; het ingangsexamen voor Burgerlijk Ingenieur werd afgeschaft. Of dit nu gepaard zal gaan met een hoger slaagcijfer, is maar de vraag. Een prof van de V.U.B. vertelde me dat dit 'euvel' bij hem en veel van zijn collega's werd opgevangen door strenger te evalueren. Of hoe een probleem wordt verlegd maar niet wordt opgelost. Ik blijf een voorstander van een ingangsexamen voor alle academische studies en waarom zouden studenten HOBV zo'n test niet mogen ondergaan. Studeren is niet louter plezier en het kost de Overheid handen vol (gemeenschaps)geld om het allemaal te organiseren en te subsidiëren. Gelukkig is de huidige minister van onderwijs afgestapt van het idee om instellingen Hoger Onderwijs te subsidiëren a rato van de geslaagden uit het eerste jaar. Had het nog absurder gekund? Is het dan écht onredelijk om kandidaat-studenten, voorafgaandelijk aan de studies, te toetsen naar hun bekwaamheid/vaardigheden?

Prof. Dr. A. Vanneste (U.A.) heeft geen echte wetenschappelijke studie nodig om vast te stellen dat de nivellering naar beneden van de kennis en vaardigheden van zijn studenten (Romaanse filologie) reeds geruime tijd een feit is. Zijn eigen vaststellingen

spreken boekdelen (zie art. in het O-ZON witboek, blz. 119-133).

Kwaliteit van je onderwijs hangt ook af van de kwaliteit van de (afgestudeerde) lesgevers en dit geldt eveneens voor docenten H.O. Democratisering van het onderwijs is op zich een prachtige doelstelling maar als dit betekent dat iedereen koste wat het kost een (hoger) diploma moet behalen, dan pas ik.

#### 4 Nivellering in secundair onderwijs

In de jaren '70 heeft Brussel ons het V.S.O. door de strot willen duwen; na 10 jaar werd het systeem afgevoerd. Terloops: dit geldt evenzo met de moderne wiskunde, de keuze tussen 2<sup>de</sup> taal Frans of Engels en noem maar op. Allemaal spinsels uit de hoofden van 'onderwijsdeskundigen' met weinig of geen échte onderwijservaring. En de boer ? Hij ploegde voort. Met mijn 35 jaar integere, plichtsbewuste, deskundige aanpak van mijn onderwijs, onderschrijf ik de stelling dat er evenveel goede theorieën zijn als er goede leerkrachten werkzaam zijn. Maar ik ben van oordeel dat ons onderwijs er de laatste 20 jaar zeker kwalitatief op is achteruit gegaan. (cfr. de duizenden reacties op de O-ZON-site van M. Hullebus. Als alles wordt gedaan om het de leerling makkelijker te maken, dan gaat deze ook denken dat alles voor hem ook haalbaar is, zelfs met de geringste inspanning.

Mijn lat zal ik in die laatste fase van mijn carrière in elk geval niet nog meer verlagen. Ik geloof niet in de stelling: *'Il ne s'agit plus de transmettre des connaissances, il s'agit de faire réussir les élèves'* – stelling geponeerd door een rector van de Rijks Universiteit. Ik zeg dagelijks tegen mijn leerlingen: *"Help eerst en vooral jezelf, op mij zal je dan pas volop kunnen rekenen mochten er problemen rijzen."* Inhaallessen krijgen ze als ze bewezen hebben dat er voldoende aandacht, werklust en wilskracht was tijdens de les. Is dat echt onpedagogisch? Ik heb de moraliserende hints van prof. Hooghe echt niet nodig om te beseffen dat ik goed bezig blijf, op mijn manier met mijn leerlingen, in mijn school, zoals trouwens al mijn collega's.

#### 5 Besluit

Gelijkekansenbeleid mag niet verwateren in het doen slagen van iedereen. Deze utopie zal ik blijven bestrijden. Er zijn zelfs 'pedagogen' in ons land die de Gauss-curve willen wijzigen en enkel de linkerzijde (?) ervan willen behouden: iedereen (buiten een kleine heel kleine fractie) aan de top. Hetzelfde

probleem stelt zich met de ideeën over *inclusie*. Ik ben genuanceerd gekant tegen inclusie: als het gaat om motorisch gehandicapte kinderen, dan zie ik absoluut geen problemen om deze kinderen in het gewone onderwijs op te nemen. Ik eindig met prof. Thevissen van harte te feliciteren. Vele leerkrachten zullen zijn bedenkingen volledig onderschrijven.

#### Theodore Dalrymple over 'gelijke kansenmythe'

*'Gelijke kansen' is zoiets als vrijheid: niemand durft er iets tegen in te brengen. Aan de andere kant kost het mensen nogal wat moeite om uit te leggen wat ze nu precies met het begrip 'gelijke kansen' bedoelen. Het gaat eerder om een associatieve dan een inhoudelijke term, meer bedoeld om de politieke deugdzaamheid uit te dragen van degene die hem in de mond neemt dan om een waarheid of ideaal uit te drukken. Zij die voor gelijke kansen zijn, bedoelen daarmee dat ze progressieve democraten zijn die erg veel houden van rechtvaardigheid en van het volk. Daaruit volgt automatisch dat degenen die niet voor gelijke kansen zijn, reactionairen en verstokte pleitbezorgers van onrechtvaardigheid zijn, of vijanden van het volk.*

*Met 'gelijke kansen' bedoelen de voorvechters ervan natuurlijk iets anders dan andere vormen van gelijkheid, want anders zouden ze de term nauwelijks gebruiken. Zo is gelijkheid van kansen niet hetzelfde als gelijkheid voor de wet. Ooit beloofden het socialisme en het communisme niet alleen gelijkheid van kansen maar ook een 'gelijkheid van resultaat': iedereen hetzelfde bezit en dezelfde status. Hoewel nog maar weinig mensen daarin geloven, blijft het een invloedrijke vorm van gelijkheidsdenken. Nu is het geloof in gelijke resultaten voor ieder individu echter vervangen door het geloof in gelijke resultaten voor bevolkingsgroepen. Zo zien velen de over- of ondervertegenwoordiging in belangrijke sociale posities van leden van een bepaalde etnische of andere groep als het definitieve bewijs voor een onrechtvaardige situatie. Uiteraard kunnen ongelijke resultaten in de samenleving voortkomen uit onrechtvaardigheid; maar tegelijkertijd zouden gelijke resultaten juist een duidelijk bewijs zijn voor onrecht – althans als rechtvaardigheid enig verband heeft met capaciteit en verdienste, en zolang capaciteiten en verdiensten nog altijd niet gelijkelijk onder alle mensen zijn verdeeld.*



## Hoger onderwijs afstemmen op tso- en bso-student!?

**'Jawel' zegt Joke Knockaert van Arteveldehogeschool; 'neen' zegt collega Ignaas Devisch**

### **Knockaert: jawel! Kennis minder belangrijk**

Op 10 augustus reageerde docente *Joke Knockaert* (Arteveldehogeschool – bachelor sociaal werk) op de stelling van *Mieke Van Hecke* dat er te weinig aso-studenten aanwezig zijn in de lerarenopleiding: *TSO: nu is het genoeg*, DM, 10.08.07. *Knockaert* stelde dat haar studenten die uit het tso komen niet minder competenties bezitten dan aso-leerlingen, maar wel andere. Ze schreef verder: *“Wanneer ik les geef zie ik vooral de sterktes van elke leerling of student. Ik merk dat niet elke leraar of lector vanuit die visie vertrekt. Ik zie dagelijks dat sommigen enkel zien wat hun leerlingen of studenten niet kunnen. Sommige leerkrachten of lectoren zien hun taak zeer letterlijk: ze moeten anderen iets bijleren. Ze gaan uit van het principe: ik leer jou iets wat jij nog niet kent. Die visie is mijn inziens negatief omdat ze uitgaat van de onkunde van de ander.”*

*“Dit jaar start de opleiding sociaal werk met een vernieuwd curriculum. Binnen dat curriculum is gezocht naar een evenwicht tussen verworven competenties van zowel aso-, tso- als bso-studenten. Voorheen was het eerste jaar uitsluitend geënt op kennisverwerving. Nu krijgen de studenten de kans om naast de klasieke cursussen ook via ervaringsgericht onderwijs competenties te verwerven. Ik ben ervan overtuigd dat de ingevoerde praktijkervaring voor veel tso-leerlingen een aantal deuren zal openen. ... De aso-student is niet langer de norm. Aan ons leerkracht om die verscheidenheid als kracht en inspiratiebron te zien. Maar is dat niet in heel onze maatschappij zo?”*

### **Devisch: foute uitgangspunten**

Op 14 augustus publiceerde een collega van *Joke Knockaert*, docent *Ignaas Devisch*, een kritische reactie op haar standpunt: *‘Niet alle competenties in het onderwijs zijn ‘gewoon anders’*. *Devisch* schreef o.a.: *“Ik begrijp niet dat jij het negatief vindt dat je als lector of docent ervan uitgaat dat je anderen iets bij te brengen hebt omdat dit de onkunde van de student zou aantonen? Dit raakt kant noch wal. Stel je eens voor dat ik de studenten niets bij te brengen heb, dan zou ik pas op de verkeerde plaats zijn terechtgekomen. Juist omdat ik studenten wel hoog*

*inschat, wil ik hen iets bijbrengen. Dat heeft niets met onkunde te maken. Wel integendeel. Dat ik hen niets zou willen bijleren, dat zou pas een hautaine belediging voor hen zijn.”*

*Devisch* schreef verder: *“Je verhaal gaat verder uit van het feit dat je elke student individueel kunt benaderen. Vertel mij eens hoe ik, geconfronteerd met een auditorium van 200 studenten, kan aangeven: dit zijn uw kwaliteiten en dit zijn uw leerpunten? En vertel me eens hoe je die aanpak toepast op zaken die feitelijk gekend moeten zijn – denk aan opleidingsonderdelen als statistiek, rechtsvakken, anatomie, wiskunde, ga zo maar verder? Moeten we dan ook aangeven dat de competenties ‘gewoon anders’ zijn als men geen standaarddeviatie kan berekenen? ...*

*“Dat elke competentie, afhankelijk van de vooropleiding ‘gewoon anders’ is, getuigt ook van een relativisme dat alle wetenschap en relationeel spreken volstrekt onmogelijk maakt. Dan kunnen we niets meer bijleren aan een ander, enkel constateren dat hij of zij anders is. Niet alles wat anders is, is per definitie even goed of geschikt als competentie voor een opleiding. Een vooropleiding kan je dan niet goed voorbereiden, maar na een opleiding hoger onderwijs moet het eindresultaat wel hetzelfde zijn. Dat is volgens mij wat *Mieke Van Hecke* wou aankaarten. Het is natuurlijk ook zo dat kennis nodig is. En zoals *Hullebus* eerder schreef ‘geen vaardigheden zonder kennis, en omgekeerd. Het is niet omdat de wereld verandert, dat er geen kennis meer nodig zou zijn, kennis die je nog altijd niet zomaar spontaan uit jezelf kunt opdiepen, maar die je van anderen leert. Als ik bij de dokter of apotheker langs ga, of een jurist om advies vraag, dan ben ik verdomd blij dat hij of zij weet waarover hij het heeft. Van een sociaal werker verwacht ik trouwens hetzelfde. ...*

*Jammer genoeg geef je ook desinformatie over onze opleiding. Voorheen was het eerste jaar helemaal niet uitsluitend gericht op kennisverwerving. Dat is een foute voorstelling en dat weet je maar al te goed. Het was er meer op gericht dan nu het geval zal zijn, maar of de omschakeling naar meer ervaringsgericht onderwijs een goeie zaak is, dat moet de toekomst nog uitwijzen.”*

## Duitse pedagoog Winfried Böhm over opvoeding: 'Vrije solidaire persoon moet centraal staan'

Etienne Van Neygen

### Voorstelling boek

Wie vragen heeft bij het heersende discours over opvoeding en onderwijs zal met belangstelling het onlangs vertaalde boek van de Duitse pedagoog en filosoof Winfried Böhm ter hand nemen: *'Theorie en praxis. Een inleiding in het pedagogische grondprobleem'*. Daarin formuleert de auteur fundamentele kritiek op de 'maakbaarheidspedagogen' die de opvoeding en het onderwijs volledig denken te kunnen programmeren. Zijn kritiek geldt zowel de volgelingen van Rousseau met hun blind vertrouwen in de natuurlijke ontwikkeling van het kind als de discipelen van Emile Durkheim, de grondlegger van de sociologie, voor wie een kind opvoeden betekent het klaarstomen voor de samenleving. Böhm bepleit als alternatief een personalistische opvoeding en opvoedkunde die de zelfstandig denkende en vrij beslissende solidaire persoon centraal stelt, een persoon die zichzelf kan overstijgen, maar zich ook kan vergissen en zelfs falen.

In welke mate Böhm door zijn Europese collega's gewaardeerd wordt, bleek enkele maanden terug op een colloquium van DIROO (Dialogocentrum Reflectie op Opvoeding en Onderwijs), dat voor een belangrijk deel aan zijn boek gewijd was. Pedagogen en didactici uit Frankrijk, Duitsland, Nederland en Vlaanderen wisselden er levendig van gedachten over zijn ideeën.

Zoals de titel laat vermoeden is dit geen lekker weg-lezend essaytje: van dit betoog kennis nemen betekent het bestuderen. De auteur getuigt van een indrukwekkende belezendheid op filosofisch en pedagogisch gebied en dat van de oudheid tot nu. Je kan zijn boek zelfs lezen als een eigenzinnige introductie tot de geschiedenis van het opvoedkundig denken. En aan zo'n geschiedenis bestaat blijkbaar behoefte in de lerarenopleiding, al was het maar als een soort immunisering tegen onzin, zoals een Nederlands pedagoog zei. Je moet je wel af en toe heenworstelen door Böhms zware volzinnen. Gemakkelijke slogans kan je in zijn boek dus niet sprokkelen. Maar je hoopt wel dat het een aantal vertegenwoordigers van het onderwijskundig establishment aan het denken zet.

Het uitgangspunt van Böhms betoog is het dagelijks gebruik van de woorden 'theorie' en 'praxis', en met name de onoverbrugbare tegenstelling die veel opvoeders en leraren, de praktijkmensen dus, menen te zien tussen beide. In zijn poging de verhouding tussen beide domeinen te verhelderen keert Böhm terug naar de bron van het Westerse denken, de Griekse filosofie. De Grieken onderscheiden niet twee, maar drie begrippen: de theorie, de praxis en de poiesis. Je kan ze in het Nederlands vertalen als respectievelijk: het denkend schouwen (van de filosoof), het handelen en het maken. 'Praxis' heeft betrekking op het verantwoordelijke menselijke handelen (op de eerste plaats in de politiek), poiesis op het produceren van voorwerpen (door de ambachtsman).

De vraag die Böhm in zijn boek tracht te beantwoorden is: hoe moet je de opvoeding zien? Als verantwoordelijk handelen (praxis) of als een producerend maken (poiesis)? En met die vraag hangt een andere samen: welke theorie sluit daarbij dan aan? Gaat het om een praktische theorie, een theorie die vanuit bepaalde principes kritisch nadenkt over de opvoedingspraktijk of gaat het om een poietische theorie, waarvan je de recepten moet toepassen om de gewenste resultaten te halen?

En ook hier weer onderzoekt hij eerst het antwoord dat de oude Grieken gaven. De lezer zal zich afvragen waarom Böhm zich zo verdiept in het antieke denken. Het antwoord luidt: zijns inziens is in het opvoedkundig denken weinig echt nieuws naar voor gebracht sinds de oude Grieken. Eigenlijk zijn de discussies van nu afschaduwingen van die van toen.

Zo kan je Durkheim zien als een kleinzoon van Plato: beiden beschouwen de opvoeding als een socialisatieproces: het kind moet klaargestoomd worden voor de samenleving. Of neem de uitval van Isocrates, de eerste pedagoog, tegen de sofisten, de rondtrekkende leraars van toen. Daarin zie je al de botsing tussen een ethisch geïnspireerd opvoedkundig denken dat ruimte laten voor ontplooiing in vrijheid en een 'opvoedingswetenschap' die opvoedings technieken aanlevert.

Tot het einde van de christelijke middeleeuwen blijft de overheersende opvatting wel dat opvoeding een praxis hoort te zijn en pedagogie een praktische theorie. Een fundamentele verschuiving in de kijk op opvoeding en het denken erover ziet Böhm optreden vanaf de opkomst van de natuurwetenschappen in de Nieuwe tijd. De Westerse mens slaagt erin de wetten van de natuur te ontcijferen en ze naar zijn hand zetten. Hij is daarin zo succesvol dat hij die natuurwetenschappelijke methodes ook gaat toepassen op het menselijk handelen, met name in het denken over politieke wetenschappen (Machiavelli) en opvoeding (John Locke).

Böhm bespreekt kritisch de twee stromingen van die nieuwe 'opvoedingswetenschap': de individualistische 'strekking Rousseau' en de socialiserende 'strekking Durkheim'. Beiden willen zij zich beperken tot het empirisch waarneembare. Op die manier negeren zij natuurlijk wel het wezen van de mens, met name zijn persoon. De strekking Rousseau concentreert zich op de biologisch-psychische ontwikkelingsproces van het individu, de strekking Durkheim op het socialisatieproces dat door de omgeving wordt bepaald. De eerste doet daarbij beroep op de psychologie, de tweede op de sociologie.

Kort moet ik het hier nog hebben over Böhm's alternatief. Hij inspireerde zich op de christelijke personalisten als Emmanuel Mounier, Paul-Ludwig Landsberg, Giuseppe Flores d'Arcais en op de filosofie van Martin Buber. Böhm ziet de opvoeding van een mens niet alleen als het werk van de natuur of van de maatschappij, maar ook en op de eerste plaats als het werk van zichzelf. De mens moet zijn roeping ontdekken en realiseren, en dat gebeurt in 'een dialogisch proces' met zijn opvoeder. Böhm schreef een indrukwekkend betoog. Toch durf ik een aantal bedenkingen formuleren. De auteur schrijft over opvoeding in het algemeen en legt daarbij sterk de nadruk op de ethische dimensie. De specificiteit van het onderwijs behandelt hij maar erg summier. Zijn betoog vertoont ook af en toe utopistische trekjes. Neem nu het begrip 'dialogo'. Houdt dat ook de conflicten in waarmee opvoeden en onderwijzen gepaard gaat? Als dat het geval is, had hij dat wel wat explicieter mogen bespreken.

*Winfried Böhm, Theorie en praxis. Een inleiding in het pedagogische grondprobleem, Academia Press Gent, 180 p. – 16,50 euro.*

# Dertig jaar onderwijskrant



Het nulnummer over het project 'Onderwijskrant' verscheen in september 1977. Het eerste nummer van Onderwijskrant verscheen in oktober 1977. We citeren even uit het nulnummer.

*"Actieve vernieuwers stellen zich vaak vragen over het vaak ongenueanceerd, sloganeske en vaak kortzichtige karakter van goedbedoelde vernieuwingspogingen, het gebrek aan informatie en de slechte doorstroming van informatie. Ze merken de kloof op tussen deskundigen in hun ivoren wetenschappelijke torens en sleutelaars in de praktijk, boordevol goede wil en energie. Zij ervaren het gebrek aan kritische bezinning over onderwijs en de onderliggende mens-, maatschappij- en toekomstvisie. Ze voelen een grote behoefte aan het doorbreken van hun isolement, aan het uitwisselen van ervaringen, het bundelen van krachten en het steun vinden bij elkaar. Ze zouden ook graag zien dat hun praktische ervaringen meespelen bij beleidsbeslissingen. Ze wensen ook blikverruimende informatie over het onderwijs en het onderwijsbeleid die duidelijk en betrouwbaar is, deskundige analyses en een meer doeltreffende en wetenschappelijk gefundeerde aanpak."*

Voor historiek en bijdragen uit oude Onderwijskranten, zie: [www.onderwijskrant.be](http://www.onderwijskrant.be)

Een jaarabonnement op *Onderwijskrant* kost slechts € 16!

**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 onderwijs-tijdschrift met redactieleden uit de drie onderwijsnetten.



Lid van de Unie  
van de Uitgevers van  
de Periodieke Pers

**Abonnement (4 nrs.): € 16**

Buitenland: € 25  
Rekening: 001-0965165-91  
(BIC GEBABEBB / IBAN BE23 0010  
9651 6591) van Onderwijskrant vzw,  
3130 Betekom

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

**Tijdschrift, verschijnt driemaandelijks**

**januari-februari-maart 2008 – € 4,50**

**Veel O-ZON in onderwijslucht**

Steeds meer O-ZON-geluiden in onderwijswereld O-ZON-(ont)scholingsdebat: feuilleton deel 2	2
Taalpeilonderzoek 2007: taalleraars, leerlingen en burgers wijzen op knelpunten in 'officiële' taalvisie, eindtermen en leerplannen	9
Leren: Broodje aap of wetenschap? Prof. Kirschner maakt brandhout van onderwijskundige hypes op studiedag Associatie Leuven	15
'Leren is niet langer concentreren, maar multitasken': recept uit de onderwijskundige fabeltjeskrant van prof. Filip Dochy	20
Kopstukken DVO, inspectie & begeleiding reageren op O-ZON-debat met pleidooien pro (verdere) ontscholing	21
Ontscholingsdiscours van DVO-directeur Standaert bevestigt kritiek op DVO en ontscholing	24
Coördinerend inspectrice Els Vermeire pleit voor ontscholing, communicatieve taalaanpak & staatspedagogiek	31
Filosofie-docent Raf Debaene over leerlinggestuurde ideologie	35
Economiedocent Thierry Debels laakt 'nieuwe leren' in hoger onderwijs	37
Kennis of vaardigheden? Beschouwingen van leerplanverantwoordelijke Jan Saveyn	38
Vandenbroucke pleit voor <i>pedagogisch optimisme</i> in hoger onderwijs: iedereen gediplomeerd!?	44
Accreditatie en niveaubewaking: een aanfluiting	46
Gelijkheidsmythe en nivellering. Leerkracht secundair onderwijs sluit zich aan bij pleidooi prof. Thevissen	47
Hoger onderwijs afstemmen op tso- en bso-student!?	49
Duitse pedagoog Winfried Böhm over opvoeding: 'Vrije solidaire persoon moet centraal staan'	50



**Indien hiernaast een x staat**

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

**dat u ontvangt.**

**HERABONNEER dus om onderbreking**

**te vermijden!**