

158



Ont-scholing & Her-scholing

Waarom de school te weinig schoolt !

Themanummer Onderwijskrant & O-ZON-katern

- *Ontscholing en ontsystematisering = enorme verspilling talenten & centen
Herscholing overall; Vlaanderen nog *In Actie* voor ontscholing
- *Prominente stemmen over ont-scholing en her-scholing van het leerproces
- *Rapport *Centraal Planbureau* over dalend niveau in lager en voortgezet onderwijs
& onderpresteren *betere* leerlingen. Analoge trend in Vlaanderen.
- *Paul Van Dam (CITO), prof. Anna Bosman & onderwijzeres Liesbeth Hermans over
ontscholing Nederlands basisonderwijs & aantasting leerkansen
- *Jef Boden, Eric Van Damme e.a. over ontscholing Vlaams basisonderwijs
minimale en vage eindtermen & leerplannen, ... ontplooiingsmodel à la Laevers
- *Malaise en drastische ingrepen in hoger onderwijs in Nederland
Imiteerde Vlaanderen niet al te vaak de Nederlandse hervormingen?
- *Verspilling van talenten en centen. Waarom de school te weinig schoolt!
Over de teloorgang van gezag en van de kernopdracht van het onderwijs

Ontscholing & ontsystematisering = enorme verspilling talenten & centen Overall herscholing, maar V-laanderen nog I-n A-ctie voor ontscholing & nivellering

1 Actualiteit 'ontscholing en herscholing'

Veel Westerse landen kenden de voorbije decennia een ontscholing/ontschooling van het onderwijs en een daling van de eisen - dit vaak in naam van de democratisering en onderwijskansen. Bij inhouds- en structuurarm onderwijs worden benadeelde leerlingen nog meer benadeeld en kunnen ook sterkere hun talenten onvoldoende ontplooiën. Zo verspilt de samenleving een groot deel van de middelen en energie die in het instituut onderwijs gestopt worden. 'Armere' landen als China, Singapore, Zuid-Korea waar de ontscholing & infantilisering nog niet hebben toegeslagen, presteren het best in landenvergelijkende studies. Veel leerkrachten, onderwijsdeskundigen, beleidsverantwoordelijken, publicisten ... uit diverse landen pleitten de voorbije 15 jaar voor *herscholing van de school*. Ook de bekende Engelse socioloog *Frank Furedi* neemt het in *'Wasted. Why education isn't educating'* vooral op tegen de infantilisering, de aantasting van het gezag en prestige van de leerkracht & van de vakdisciplines, het anti-intellectueel karakter ...

In het buitenland merken we dat tal van *ontscholers* naarmate ze ouder werden, zich bekeerden en zelfs vurige *herscholers* werden. Zo evolueerde de Engelse kennissocioloog *Michael Young* van kennis- en curriculumrelativist tot een van de meest vurige pleitbezorgers van de *'powerful knowledge'* van de vakdisciplines.

In Vlaanderen merkten we onlangs dat ook *Roger Standaert* - directeur Entiteit Curriculum (DVO) - tekenen van bekering vertoonde. In het interview *'Leren in de 21 ste eeuw'* van 27 juni 2011 in *iSCHOOL* (zie Internet) poneert de *65-jarige Standaert*: *"Typisch voor welvarende staten zoals Vlaanderen er een is, is dat men niet genoeg eisen stelt aan kinderen. Leren moet hier altijd leuk zijn. Men leert kinderen onvoldoende omgaan met iets dat niet vanzelf gaat. Aziaten bijvoorbeeld hebben een heel andere aanpak op dat vlak. Ze eisen discipline en leggen niet zo de nadruk op het leuke. Ik pleit ervoor dat we kinderen op een draaglijke manier voldoende uitdagen in het leren."* Standaert sluit zich hier aan bij één van de belangrijke stellingen van de *herscholers*. Dit is toch ook wat minister Smet en zijn vele reisgenoten vastgesteld moeten hebben tijdens hun studiereis in China en Zuid-Korea.

In Nederland staat het terugschroeven van de ontscholing de voorbije drie jaar vooraan op de politieke agenda. *'Beter presteren'* is dé slogan. De school moet opnieuw een echte *leerschool* worden die voorrang geeft aan de corebusiness, aan basis-kennis en -vaardigheden, aan cultuuroverdracht en leerkrachtgestuurd onderwijs. De leerlingen moeten en kunnen beter presteren. In mei 2011 was er ook het parlementaire debat over de grote malaise & ontschooling in het hoger onderwijs. We noteerden de voorbije jaren tal van maatregelen om de controle op de leerresultaten & de corebusiness te verscherpen: duidelijkere doelstellingen en leerlijnen, verplichte centrale examens voor 12- en 15-jarigen en zelfs voor de opleidingen hoger onderwijs, verscherping van het toezicht, schrappen van competentiegericht onderwijs in het decreet beroeps-onderwijs en elders. Ook in Engeland en Frankrijk staat 'herscholing' centraal in het beleid.

Bij de Vlaamse beleidsmakers en hervormers is de bezorgheid om de ontscholing en beknotting van de talentontwikkeling nog niet doorgedrongen. In onze recente themanummers over ons secundair onderwijs betreuden we dat ze zich blind staren op grotendeels vermeende knelpunten en tegelijk met hun plannen de verdere ontscholing & nivellering én daling van de onderwijskansen bevorderen: middenschool met vage en structuur-arme vakkenclusters en belangstellingsgebieden i.p.v. gestructureerde vakdisciplines, heterogene klasgroepen, competentiegerichte methodiek ...

Eind juni j.l. merkten we dat ook de redactie van het tijdschrift *'Impuls'* de verdere nivellering wil stimuleren: invoering middenschool; gevoelige reductie in de 1^{ste} graad van het aantal lessen voor basisvakken als wiskunde, Nederlands en Frans, versnippering van de basisvorming via toevoeging van vage leerdomeinen als *economische initiatie, klas-sieke cultuur, artistieke opvoeding, voedingsleer, mechatronica...* ; de leerlingen automatisch laten overgaan naar het 2^{de} jaar; hoeken- en contractwerk, ... Het tijdschrift *Impuls* (destijds *Floreat*) heeft zich vanaf 1968 gepresenteerd als een grote voorstander van het VSO, het ontplooiingsmodel, de nivellerende eindtermen, het constructivistisch & competentiegericht leren dat elders mede verantwoordelijk wordt geacht voor de grote daling van het niveau & de onderwijskansen.

2 Onderwijskrant en O-ZON over ontscholing & ontschoolde leerlingen

Met de overkoepelende uitdrukking 'ontscholing van het onderwijs' verwijzen we in de eerste plaats naar de term 'unschooling' zoals *John Holt* die in 1977 introduceerde. Voor *John Holt*, *Carl Rogers* en de vele andere ontscholvers betekende de optie voor ontscholing van het onderwijs een keuze voor kindgestuurd, structuurarm & geïndividualiseerd onderwijs. De ontscholvers kozen voor het *zelfontplooiingsmodel* waarbij afstand genomen werd van de traditie van gestructureerde vakdisciplines en leerinhouden, leerkrachtgestuurd onderwijs, jaarklassen, klassikale instructie, hoge prestatieverwachtingen, enz. Vanaf de jaren zeventig drongen het prestatievrijdige, anti-intellectueel en anti-autoritaire klimaat en het ontplooiingsmodel ook in Vlaanderen door – o.a. binnen de VSO-hervorming van 1970.

In Vlaanderen botsten de 'ontscholvers' wel op meer weerstand en 'lippendienst' dan in andere landen. In *Onderwijskrant* en elders bestrijden we zelf al bijna 40 jaar de verschillende ontscholingstendenzen. In een bijdrage van 1973 in '*Persoon en Gemeenschap*' luidde onze boodschap al: *Weg met de prestatiedwang, maar leve de prestaties*. Toen vanaf de jaren zeventig het jaarklassensysteem als dé oorzaak van alle mogelijke kwalen werd voorgesteld, bestempelden we de invoering ervan als de grootste sprong voorwaarts ooit en als een belangrijke GOK-hefboom. We hebben vanaf de start van het *ervaringsgericht ontplooiingsmodel* van *Ferre Laevers* in 1976 die aanpak bestreden. We namen afstand van de nivellerende eindtermen en de ermee verbonden competentiegerichte en constructivistische aanpak, van de middenschoolplannen ... Ontscholing leidt tot ontschoolde leerlingen en staat haaks op de missie van *Onderwijskrant*, het bevorderen van de talentontwikkeling.

Met *O-ZON* en *Onderwijskrant* voeren we sinds begin 2007 een extra campagne rond de *ontscholingstrends*. Ter herinnering nemen we hier een samenvatting van ons *O-ZON-manifest van 2007* op.

*Respect voor- en vertrouwen in de professionaliteit en ervaringswijsheid van leerkrachten.

*Herwaardering van basiskennis en basisvaardigheden, van de vakdisciplines en van het belang van abstrahering, symbolisering & structuur. Geen competentiegericht en constructivistisch onderwijs.

*Herwaardering van de instructie, lesgeven en contacten, prestatiegerichtheid, orde en discipline.

*Herwaardering jaarklassen, klassikale aanpak en 'samen optrekken'. Geen doorgedreven individualisatie, geen *inclusief* LAT-onderwijs.

*Verhoging van het niveau van het onderwijs en van de lerarenopleidingen.

*Meer niveaubewaking en controle leerprestaties.

*Beter benutten van talenten van alle soorten leerlingen. *Effectief* achterstandbeleid. Geen nivellering en nivellerende middenschool.

*Vernieuwing in continuïteit i.p.v. doorhollings- en omwentelingsbeleid & moderniseringstover.

*Verminderen van de druk en invloed van vernieuwingsestablishment, van de vele vrijgestelden voor de permanente hervorming van het onderwijs.

*Afrempen en/of afbouwen van bureaucratisering en grootschaligheid, reductie van planlast, van de bureaucratische schil en overhead in het hoger onderwijs.

3 Inhoud themanummer

In voorliggend themanummer over 'ontscholing en herscholing' plaatsen we opnieuw de thematiek van de ontscholing, ontsystematisering en niveaudaling centraal. In de eerste bijdrage bekijken we een aantal standpunten van prominente onderwijsexperts over het thema ontscholing en herscholing. Het volgende artikel resumeert een recent studierapport van het Nederlands *Centraal Planbureau* over het dalend onderwijsniveau en het onderpresteren van de sterkere leerlingen. We tonen hierin ook aan dat de conclusies eveneens van toepassing zijn op het Vlaams lager en secundair onderwijs. In een derde bijdrage getuigen *Paul Van Dam* (ex-hoofd CITO-basisonderwijs), *prof. Anna Bosman* & onderwijzeres *Liesbeth Hermans* over ontscholing, niveaudaling ... in het Nederlands basisonderwijs. Hierbij aansluitend volgt een bijdrage waarin de Vlaamse onderwijzers *Jef Boden* en *Eric Van Damme* de ontscholing in het Vlaams basisonderwijs uitvoerig illustreren.

In de vijfde bijdrage staan we stil bij de niveaudaling en grote malaise in het Nederlands hoger onderwijs. Er komen ingrijpende maatregelen om de ontsporingen en niveaudaling terug te dringen. Aangezien we in Vlaanderen voor een groot deel de Nederlandse hervormingen hebben overgenomen, is veel kritiek ook toepasselijk op ons hoger onderwijs. In een laatste en lange bijdrage formuleert *prof. Wim Van den Broeck* uitgebreid zijn visie op ontscholing en herscholing. Hij inspireert zich hierbij in sterke mate op Frank Furedi's laatste boek '*Wasted. Why education isn't educating*'.

Prominente stemmen over ont-scholing & her-scholing van het leerproces

Raf Feys & Noël Gybels

1 Kritiek op *ontscholing, ontsystematisering en infantilisering*

1.1 *Entschulung, Entsystematisierung und Entsymbolisierung*

Niet enkel veel leerkrachten, maar ook veel onderwijsdeskundigen, beleidsverantwoordelijken, publicisten ... uit diverse landen pleitten de voorbije 15 jaar voor *her-scholing i.p.v. ont-scholing van de school, reconstruire & réscolariser l'école i.p.v. détruire l'école, Typisierung i.p.v. Enttypisierung, eine Pädagogik vom Lehrer aus i.p.v. Pädagogik vom Kinde aus, prestatieschool i.p.v. knuffelschool, Rückkehr der Leistungsschule, école i.p.v. 'lieu de vie' of studiehuis, leerling i.p.v. lerende, kind of klant, leerkracht i.p.v. begeleider...* Het waren/zijn alle pleidooien om ons in de toekomst meer te concentreren op de leertaak van de school, voor de reductie van het curriculum én de terugkeer naar de specifieke leeropdracht, ... Er werden/worden in de meeste landen ook tal van acties ondernomen om de anti-intellectuele trend en ontsystematisering te keren, om de fundamentele kenmerken van de school, haar ijzeren grammatica, in ere te herstellen, om de missie van de school specifieker en bescheidener te omschrijven. Het Vlaams vernieuwingsestablishment & *Klasse* verzwijgen angstvallig het *her-scholingsdebat* in Europa en de VS.

Het Franse onderwijsbeleid van de voorbije jaren stond volledig in het teken van de *herscholing*. Dit betekent ook een herwaardering van de klassieke leerinhouden, woordenschat en grammatica inclusief. De regering Sarkozy wil nog steeds het collège unique (=middenschool) vervangen door een gedifferentieerde structuur en 80% van de leerkrachten is het daar mee eens. In Nederland is vooral de voorbije 4 jaar een herscholingsbeleid opgestart onder het motto 'beter presteren' (zie bijdragen over Nederlands beleid in dit nummer). In 2004 werd ook al de *gemeenschappelijke basisvorming* in de lagere cyclus s.o. in sterke mate gereduceerd. Enkele jaren geleden stuurden ook premier Blair en 'Labour' in Engeland aan op *reschooling*. Zij erkenden dat hun arbeiderspartij zich in het verleden had vergist en dat de *'do it yourself pedagogy'* van het post-Plowden-tijdvak extra nadelig was voor de arbeiderskinderen. Binnen de huidige regering van David

Cameron staat de thematiek van de her-scholing en het verhogen van de leerresultaten centraler dan ooit (zie *White-paper* en *Training our next generation of outstanding teachers*). In praktisch alle Westerse landen werden actiegroepen opgericht die ijveren voor herscholing en tegen ontscholende hervormingen: *Beter Onderwijs Nederland, Reconstruire l'école, SOS Education, Sauver Les Lettres, Groupe de Réflexion Interdisciplinaire sur les Programmes (GRIP) & SLECC (Savoir lire écrire compter calculer)* in Frankrijk, O-ZON in Vlaanderen, ... *GRIP & SLECC* proberen oerdegelijke aanpakken voor rekenen, lezen, spelling, ... te herwaarderen & te optimaliseren; ze werken hierbij met experimenteerklassen. Ook in onze vakdidactische publicaties besteedden we hier veel aandacht aan.

In deze bijdrage beschrijven we visies van een aantal onderwijsexperts die de voorbije jaren een opgemerkt standpunt innamen omtrent ontscholing en herscholing. *Prof. Franz Weinert* (Max Planck-Instituut) omschrijft de gevolgen van de radicale hervormingsprojecten uit de voorbije decennia met de termen *'Entschulung, Entsystematisierung, Entsymbolisierung und Infantilisierung des unterrichtlichen Lernens'*. De emancipatorische pedagoog *Hermann Giesecke* sprak over een *'anti-intellektuellen, anti-kognitiven und insofern auch gegenaufklärerischen' effect*. De Duitse ex-president *Herzog* waarschuwde voor de *knuffelpedagogiek*. Het valt op dat de voorbije 15 jaar in Engeland, Frankrijk, Duitsland, Zwitserland, Oostenrijk, Québec, VS ... de talrijke ontscholingsprojecten van de voorbije decennia door veel onderwijsexperts als nefast beoordeeld werden. Het gaat dan vooral om kritiek op de neo-reformpedagogiek die grotendeels als een voortzetting van de reformpedagogiek wordt gezien en om een kritiek op de nivellerende middenschool, collège unique, Gesamtschule. *Ontschoolde scholen leiden tot ontschoolde leerlingen*.

Veel auteurs wijzen ook op het paradoxaal samengaan van twee verschillende ideologieën die het onderwijs bestoken: de *koude* rationaliteit van economisch rechts en de Europese Unie die de school utilitair benadert en de *warme* ideologie van romantisch links die de ware opdracht van de school en het prestatieprincipe ondergraaft. *Jean Romain* bestempelt die alliantie als *"un grand danger"*

d'appauvrissement de l'expérience humaine" (Lettre ouverte à ceux qui croient encore en l'école, L'Age d'Homme, 2001). Romain e.a. verweten linkse romantici à la Meirieu dat ook hun ideeën uiteindelijk een deshumaniserend effect hebben en tegelijk heel nefast zijn voor sociaal benadeelde kinderen.

Bij de tegenstanders van ontscholing treft men volgens prof. Giesecke "veel vernieuwers in continuïteit aan die het onderwijs proberen te optimaliseren zonder te raken aan de fundamentele pijlers van de school en met respect voor hetgeen in het verleden werd opgebouwd. Deze vernieuwers hebben gedurende de voorbije decennia één en ander bereikt, maar ze werden hierbij afgeremd door de radicale hervormers die het prestatiebeginsel sterk in vraag stelden en voor de benadeelde kinderen - in tegenstelling met hun mooie beloftes - niets hebben gerealiseerd." In het verleden ging de steun van de overheid ook praktisch uitsluitend naar ontscholen- de nieuwlichters - ook in Vlaanderen.

Opvallend veel herscholars zijn sterk begaan met het bieden van optimale onderwijskansen. Gemeenschappelijk in de meeste pleidooien is de stelling dat de sociaal en/of cultureel benadeelde leerlingen nu minder onderwijskansen krijgen omdat de slinger te sterk is doorgeslagen in de richting van ontscholing en ontsystematisering. De Engelse kennisocioloog Michael Young stelt dat het *nieuwe leren* "leerlingen de verkeerde boodschap geeft dat ze niet veel moeten werken om iets waardevols te bereiken in het leven". Dit ontscholingsconcept legt volgens Young ook de basis voor een ongelijke maatschappij. Leerlingen die kennis het meest nodig hebben, omdat hun weinig van huis uit wordt aangereikt, steken zo op school al te weinig op. Ook de keuze van Pierre Bourdieu en co om arbeiderskinderen eerder te confronteren met de eigen arbeiderscultuur of 'culture populaire' (i.p.v. de 'culture bourgeoise') duwt deze kinderen terug in hun eigen sociale klasse. Dit is ook de basisidee in het boek 'Education and justice' (Sage, London, 1997) van de Engelse prof. Denis Lawton.

In dit nummer beluisteren we herscholingsvoorstellen uit verschillende landen. In deze bijdrage geven we het woord aan een aantal prominente herscholars uit Duitsland en Frankrijk. In de laatste bijdrage komt de visie van één van de belangrijkste Engelse herscholars – de socioloog Frank Furedi – uitvoerig aan bod. In andere bijdragen beluisteren we praktijkgetuigenissen uit Nederland en Vlaanderen.

2 Mythen und Errungenschaften

2.1 Giesecke: 'anti-intellektuellen und gegen-aufklärischen' ontscholingseffect

Een boek waarin de ontscholingsgedachte sterk bestreden wordt is 'Neue Mythen in der Pädagogik'. Warum eine gute Schule nicht nur Spass machen kann (Donauwörth, Auer, 1999). Een algemene idee in verschillende bijdragen in 'Neue Mythen' is precies dat het vermeende 'humane leren' zijn beloftes niet houdt en dat het *neue Benachteiligungen schafft* en dus heel nadelig is voor sociaal en/of cognitief benadeelde kinderen en voor de zorgverbreding. Net als vele anderen stelt ook prof. H. Giesecke in 'Neue Mythen' dat veel moderne pedagogische theorieën een 'anti-intellektuellen, anti-kognitiven und insofern auch gegenaufklärischen' effect produceren en het onderwijs al te sterk 'emotionaliseren' en 'therapeutiseren' (p. 86). In het onderwijspedagogische en onderwijspolitieke discours werden de kernopgaven van het onderwijs vaak gedemonsteerd. De leerlingen moeten dan eerder zelf vinden en zelf bepalen wat, hoe en in welk tempo ze willen leren. "Leerkrachtgeleid onderwijs wordt als ouderwets en politiek reactionair gezien. De leerkrachten zijn geen lesgevers meer maar opvoeders en moderators van leerprocessen. De nieuwe Leit-motive van ons schoolsysteem heten 'Selbsttätigkeit', 'Lernen' (niet Lehren), 'Erziehung', 'Integration'. Ze zijn in de plaats gekomen van het klassieke vormingsbegrip".

Het basisbeginsel van degelijk onderwijs berust volgens Giesecke op het feit dat er leraars zijn die één en ander weten of kunnen en dit wensen door te geven op een didactisch verantwoorde manier aan leerlingen die dat nog niet weten of kunnen (p. 90). Onderricht mag men niet bekijken als 'eine feindliche Besatzungsmacht in das Leben Unschuldiger ein, wie manche Schultheoretiker zu glauben scheinen. Pas via bemiddeling door de leerkracht kunnen complexe zaken en handelingen geleerd worden. Onderwijs vereist ook de passende distantie ten aanzien van het dagelijks leven. Onderwijs is een culturele uitvinding omdat het mogelijk maakt de onmiddellijkheid van ons bestaan te overschrijden en een voorraad (vooraf) aan kennis op te doen in functie van toekomstige handelingen. De basis-polariteit van onderwijs en leven mag niet weggewerkt worden, zoals steeds opnieuw geëist wordt met parolen en slogans als 'lebensnahe Schule, Schülerorientierung, Erfahrungsorientierung, Lebensweltorientierung, Handlungsorientierung'...

Giesecke: "De totale maatschappij heeft er belang bij dat de nieuwe generaties het aanwezige potentieel aan kennis en vaardigheden overnemen en kunnen aanvullen. De leerplannen moeten een minimaal gemeenschappelijk bestand van kennis en vaardigheden vastleggen. Vanuit zichzelf is het kind niet onmiddellijk geïnteresseerd om veel vak-kennis en culturele kennis op te doen; de interesse van het kind reikt niet verder dan zijn onmiddellijke levenshorizon. Vooral ook de sociaal benadeelde kinderen hebben met het oog op hun emancipatie uit hun benadeelde situatie nood aan directe, gerichte, maar tegelijk geduldige en aanmoedigende instructie. De radicale hervormingsbeweging heeft in tegenstelling met haar beloftes voor deze kinderen niets gerealiseerd. Integendeel."

Giesecke betreurt ook de steeds verder toenemende maatschappelijke en pedagogische opdrachten die aan de school toegewezen worden. De school moest volgens de ontscholers een allesomvattende levensschool (*total institution*) worden, waarin de leerkrachten zo polyvalent zijn dat ze alle mogelijke problemen van de leerlingen en van de maatschappij kunnen oplossen. Door de te sterke beklemtoning van de zgn. '*Sozialpädagogisierung*' komt de kernopdracht van de school in het gedrang. Door het feit dat de kerntaken van het onderwijs ondergesneeuwd geraakten, is ook het beroepsbeeld van de leerkracht heel diffuus en minder aantrekkelijk geworden – nog het meest voor de jongens. De ontscholing is volgens Giesecke één van de belangrijkste oorzaken van de crisis van het leraarsberoep (Radiouitzending NDR 4 op 11.07.01: *Woran erkennt man gute und schlechte Lehrer?*, Internet). De kernopdracht voor de leraar moet opnieuw worden dat hij onderricht en hierop moet zijn zelfbeeld gebaseerd zijn. Er moet dus aandacht zijn voor de begrenzing van zijn opdracht: *"Een goede leraar moet in elk geval zo goed mogelijk willen onderwijzen. Als de leerkracht hier goed scoort, dan mag men er meestal ook van uitgaan dat hij ook geslaagd is voor zijn pedagogische en motiverende opdrachten en dat hij een leer-vriendelijk klimaat geschapen heeft."*

Giesecke heeft deze ideeën meer uitvoerig uitgewerkt in drie publicaties: *Pädagogische Illusionen. Lehren aus 30 Jahren Bildungspolitik*, Stuttgart 1998 en *Wozu ist der Schule da?*, Stuttgart 1996 en *Pädagogik: quo vadis?*, Juventa-Verlag 2009. Op het Internet treft men ook tal van interviews met hem aan.

2.2 Max-Planck-Institut: leraargeleid onderwijs is effectiever

In Duitsland komt de kritiek ook uit de hoek van het wetenschappelijk onderzoek. In 1996 onderzocht het Duitse *Max-Planck-Institut für Bildungsforschung* het effect van directe instructie in vergelijking met de veel gepropageerde vormen van zgn. 'open onderwijs' en deschooling (*Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklungen im Jugendalter*). Ook hier kwamen de onderzoekers tot de vaststelling dat de resultaten van leerlingen die 'open onderwijs' genoten beduidend lager waren dan deze die '*lehrerzentrierten Unterricht*' kregen. Een andere conclusie luidt: *"Doorgedreven individualisering schaadt de effectiviteit en is heel nadelig voor benadeelde kinderen"*.

In het onderzoeksverslag concludeert de voorzitter, prof. Fr. Weinert: *"Tot verbazing van veel reform-pedagogen blijkt uit de meeste grondige onderzoeken dat 'directe instructie' veruit het meest effectief is. Directe instructie verbetert niet enkel de prestaties van bijna alle leerlingen, maar verhoogt ook het zelfvertrouwen in het eigen kunnen en reduceert de faalangst"*.

2.3 Leraar-publicist Michael Felten

Leraar *Michael Felten* is ook één van de bekendste herscholers in Duitsland. We denken vooral aan 3 publicaties: *Neue Mythen in der Pädagogik*, Auer, 1998, *'Kinder wollen etwas leisten'* (Kösel-Verlag, 2000) en *Auf die Lehrer kommt es an! Für eine Rückkehr der Pädagogik in die Schule* (Gütersloher Verlagshaus 2010). Felten bekritiseert in dit laatste boek de reformpedagogische tijdsgeest die gebaseerd is op een *gelijkheidsfictie* tussen leerkrachten en leerlingen, op een *zelfstandigheidsillusie* m.b.t. de zelfstandige capaciteiten van het kind en op een *conflictschuw strengheidstaboe* in de relatie leerkracht-leerling. Dit alles mondt uit in schoolse verwenning omdat de leerlingen behoed moeten worden voor grote verwachtingen en beschermd tegen slechte cijferbeoordelingen; de leerkracht moet dus vooral speelse werkvormen toepassen. Felten omschrijft de methodische overdrijvingen in termen van **triomf van de leeftijdsgenoten* – het sociale leren van elkaar; het zoveel mogelijk leren op eigen verantwoordelijkheid of *triomf van het ego*; *triomf van de open werkvormen en het open onderwijs*; *triomf van het leuk zijn en het welbevinden...*

2.4 Duitse hoogleraar Thomas Ziehe

Een andere bekende Duitse her-scholer is de onderwijspedagoog *Thomas Ziehe*. Ziehe stelt in tal van publicaties dat leerkrachten moeten accepteren dat het op school vooral gaat om culturele kennis die ver af staat van de leefwereld van de leerlingen en die dus door hen op een eerste gezicht als 'vreemd' ervaren wordt. Voor het vreemde karakter moeten leraren zich niet excuseren en omgekeerd moeten leerlingen niet de schuld krijgen van hun *self world*-gerichtheid. Leraren moeten leerlingen helpen hun *motivatiehorizon te verbreden*. Leerlingen mogen niet gefixeerd blijven op hun innerlijke zelf vanwege de ambivalenties die dat oproept. Leraren vervullen dus een brugfunctie tussen de *self worlds* van hun leerlingen en die andere werelden. *Leraren kunnen en moeten ook meer gebruik maken van het verborgen verlangen van leerlingen naar het trots zijn op wat je bereikt/geleerd hebt*. Ze moeten zelf uitstralen dat je verdiepen in een vak tot verrukking kan leiden. De leerlingen moeten leren dat *op de lange termijn aan iets werken* uiteindelijk een groter gevoel van bevrediging en arbeidsvreugde oplevert dan het *momentaan* welbevinden.

Scholen moeten verder meer i.p.v. minder *gestructureerde situaties* bieden om de diffuusheid voor leerlingen niet nog groter te maken. Er moet een setting zijn van regels en routines die je vasthouden. De leraar is verantwoordelijk voor structuur én voor een responsief klimaat. Volgens *Ziehe* hebben leerlingen in de huidige periode van individualisering juist behoefte aan meer i.p.v. minder structuur. De profeten van het Nieuwe Leren en 'open onderwijs' hebben ongelijk, want kinderen geraken alleen maar in de war door al die vrijheid en openheid.

2.5 Josef Kraus, voorzitter lerarenvakbond

Ook *Josef Kraus*, de bekende voorzitter van de *Deutsches Lehrerverbandes*, pleitte de voorbije 15 jaar herhaaldelijk voor *her-scholing: eine Schule des Wissens, eindeutig, strukturierten Ergebnisorientierten Unterricht, Schule des lebendigen Wissens statt der sterilen technisch gespeicherten Daten, keine Überfrachtung von Schule durch sozialpädagogische Aufgaben, meßbare Wissensleistung & Qualitätskontrolle, eine Schule der Kultur und keine Schule des flachen Ökonomismus*. Kraus spreekt zich kritisch uit over tal van pedagogische mythen: *Selbstbestimmung, Selbstentfaltung, Selbsterfahrung Selbsterziehung, Selbstkonzept*... Hij betreurt dat

de 'nieuwlichters' minder aandacht besteden aan *Selbstbeherrschung, Selbstdisziplin ... Uit het louter bezig zijn met het zelf resulteert vaak: Selbstgefälligkeit, Selbstsucht, Selbstüberschätzung, Selbsttäuschung*...

We citeren nog even uit een aantal stellingen die *Josef Kraus* in maart 2011 verspreidde in '*Zwanzig Wahrheiten über Schule in Deutschland*' (Internet). Kraus: "Die um sich greifende Erleichterungs- und Wohlfühlpädagogik bringt nichts. Schule ohne Leistung und Anstrengung geht nicht. Die Notengebung wurde immer und immer wieder liberalisiert oder gar abgeschafft, schwere Schulfächer konnten durch leichte ersetzt werden, und überhaupt wurde eine Pädagogik gepredigt, derzufolge Schule Spaß und Unterhaltung garantieren soll. *Die Debatte um Bildungsgerechtigkeit ist nichts anderes als der sozialromantisch kaschierte Versuch, über die Schule Gleichmacherei zu betreiben. Wir brauchen schulische Vielfalt statt integrierte Einfalt. Die Gesamtschule in Deutschland ist gescheitert. ... Außerdem erzielt eine von Gleichmacherei geprägte Schulpolitik vermeintliche Gleichheit allenfalls durch Absenkung des Anspruchsniveaus.

*Wir verzichten immer mehr darauf, von unseren Schülern konkretes Wissen einzufordern. Stattdessen schwafeln wir von Methoden-, Basis-, Horizontal-, Sozial- und Handlungskompetenzen. Wir brauchen wieder einen Primat der Inhalte vor den Methoden. Es ist eine Renaissance des konkreten Wissens angesagt. ... *Wir lassen unsere Muttersprache bereits in der Schule verkommen. Das Beherrschen der Mutter- und Landessprache ist das A und O jeder Bildung. Tatsache ist aber: Schule in Deutschland schafft es nicht, den Nachwuchs solide in der Mutter- und Landessprache zu schulen. (F. betreurt de uitholling van het moedertaalonderwijs.)

*Falsch ist die Behauptung, es komme nicht auf Schulstrukturen, sondern ausschließlich auf die Art des Unterrichts an – nämlich auf einen projektorientierten, lehrermoderierten und schülerzentrierten. Unsere Schüler brauchen einen strukturierten und ergebnisorientierten (nicht nur erlebnisorientierten) Unterricht. Übrigens: Gerade leistungsschwächere und jüngere Kinder profitieren von einem klar strukturierten Unterricht. Die internationalen Abitur-Vergleiche sind falsch. Dort wo man in Europa die niedrigsten Abiturienten-Quoten hat, hat man zugleich die besten Wirtschaftsdaten: nämlich in Österreich, in der Schweiz sowie in Bayern. "

3 Reconstruire l'école: réscolariser

3.1 Herscholing in Frankrijk

In Frankrijk leidde de thematiek van de ontscholing de voorbije 15 jaar tot een nieuwe schoolstrijd. Er verschenen veel boeken, artikels e.d. met scherpe kritiek op de ontscholingsprojecten van de voorbije decennia. De herscholers spreken er over '*reconstruire l'école*' en formuleren ook veel kritiek aan het adres van het nivellerende 'collège unique'.

We denken in dit verband aan de vele boeken die alle de ontscholing bekritisieren. We vermelden er enkele: *La destruction de l'enseignement élémentaire et ses penseurs* (L. Lurçat), *Vers une école totalitaire* (L. Lurcat), *L'école desoeuvrée, la nouvelle querelle scolaire* (C. Thélot en Ph. Joutard), *L'enseignement de l'ignorance* (J.C. Michéa), *La barbarie douce* (J.P. Le Goff), *Oser enseigner* (G. Molina), *Lettre ouverte à ceux qui croient encore en l'école* (J. Romain) over de 'délimitation' de l'école, *L'enseignement mis à mort* (Adrien Barrot)... *Que vive l'école république*, 1999 en '*L'école de la philosophie*, Pleins feux, 2000 (Charles Coutel); *La Pédagogie du vide* (Hervé Boil-lot en Michel Le Du) P.U.F, 1993: kritische analyse van de visie van Ph. Meirieu; *L'enseignement mis à mort* (Alain Barrot, Libro 2000; *L'imposture pédagogique* van Isabelle Stal (2008) met vooral een kritiek op de (universitaire) lerarenopleidingen. Een fundamentele analyse treffen we ook aan in een oproep (28 pagina's) van een aantal professoren wiskunde en wetenschappen: *Les savoirs fondamentaux au service de l'avenir scientifique et technique. Comment les réenseigner*, Laurent Lafforgue e.a, 2004, Internet.

Het gaat hier telkens om vrij bekende auteurs. Ook in de publicaties en TV-uitzendingen van *Alain Finkielkraut* treffen we regelmatig een hoofdstuk aan over de ontscholing in Frankrijk. We denken verder aan de publicaties van *Jean-Paul Brighelli* (*La fabrique du crétin: La mort programmée de l'école, ...*) en aan deze van *Marc Le Bris* over de ontscholing in het lager onderwijs: *Bonheur d'école : Peut-on encore sauver l'école française?; Vos enfants ne sauront pas lire... ni compter !*

3.2 Reconstruire l'école

Voorals ook de scherpe kritieken op de hervormingen van het secundair onderwijs wijzen op een bitsige schoolstrijd. Het verzet tegen het voorbije

beleid wordt deels gecoördineerd door de vereniging "*Reconstruire l'école*" waarvan prof. *Denis Kambouchner* de voorzitter is. Hij publiceerde zelf een boek hierover: '*Une école contre l'autre*'. Hij verwijt *Meirieu en co* dat ze net als de reformpedagogen destijds de fundamentele pijlers van elk degelijk onderwijssysteem totaal in vraag stelden en dat hun alternatieve (romantische) onderwijsvisie te ver afstaat van de praktijk. Met een zinspeling op het beleidsprincipe "*enseigner moins pour enseigner mieux*", repliceerde *Kambouchner* dat hij eerder opteede voor '*enseigner mieux en enseignant plus*' (plus betekent hier meer aandacht voor basis-kennis en basisvaardigheden).

Zelf lazen we ook met veel interesse *L'école desoeuvrée, la nouvelle querelle scolaire* (Ed. Flammarion, 1999) van *C. Thélot en Ph. Joutard*. Op de achterflap wordt de basisgedachte als volgt samengevat: "*Sinds de jaren zeventig geeft de onderwijs-politiek voorrang aan de visie van pedagogen zoals Meirieu en co. Men verwaarloost elementaire kennis, men minacht het lesgeven en de leerkrachten, men wil per se van het onderwijs een 'lieu de vie' maken. De school gaat voorbij aan haar ware roeping: transmettre les savoirs et les oeuvres. In plaats van het aanmoedigen van de vlucht vooruit van vele nieuwlichters zou een verantwoorde onderwijs-politiek eerder moeten proberen om de fundamentele evenwichten te vinden die een school nodig heeft.*"

Volgens de Franse onderwijs-sociologe *Judith Lazar* hebben ontscholers als *Ivan Illich*, *Paulo Freire*, *Michel Foucault*, *Pierre Bourdieu*, *Louis Althusser*, *A.S. Neil*, *Françoise Dolto*... de basisgrammatica van het onderwijs en het gezag van de school en van de leerkrachten sterk ondermijnd. Ze beïnvloedden sterk de publieke opinie en de '*Education nationale*', de onderwijshervormingen van de voorbije 30 jaar (*J. Lazar, Pour quoi faire?*, Flammarion 2004).

We vermelden nog een aantal werken die de analyse hiervoor ondersteunen. *Jean Romain: Lettre ouverte à ceux qui croient encore en l'école*, L'Age d'Homme, 2001. Zijn belangrijkste boodschap luidt: "*On est en train de casser un vieux métier humaniste qui consiste à enseigner quelque chose à quelqu'un. Il faut recommencer à enseigner, reprendre le risque de l'autorité et réapprendre à lire, réapprendre à écrire, réapprendre à calculer. Remettons la matière au centre, parce que c'est la matière enseignée qui va faire grandir, qui va élever - c'est l'étymologie du mot élève.*"

Jean-Piere Le Goff: *La Barbarie douce: la modernisation aveugle des entreprises de l'école*, 1999. In dit boek behandelt Goff verschillende thema's waaronder de vernieuwingsdwang, de managementmode, de reductie van de primaire opdracht van het onderwijs: "L'école perd sa mission première qui est de transmettre les connaissances dans une relation par essence inégalitaire entre le professeur qui a étudié pour acquérir un savoir et l'élève qui va progressivement apprendre. L'établissement scolaire devient un 'lieu de vie', sorte de garderie sociale; le professeur n'a plus l'autorité reconnue, il est censé être à l'écoute de l'apprenant qui n'est plus celui qu'on 'élève', mais celui au niveau duquel on s'abaisse, toujours au détriment des plus faibles". We vermelden verder ook de tekst *L'imposture pédagogique* van prof. Bernard Berthelot (2001, de tekst staat op het Internet).

3.3 Prof. Nathalie Bulle

De bekende Franse onderwijssociologe *Nathalie Bulle* publiceerde in 2009 het boek 'L'école et son double' over wat er al 40 jaar misloopt met de hervormingen van het secundair onderwijs, met de ontscholing en comprehensivering. Het *ontplooiingsmodel vanaf de basisschool samen met de invoering van het collège unique* ontworpen volgens *Bulle* het destijds behoorlijk functionerende onderwijs. De vele nieuwlichters kozen voor een didactische ommekeer: voor het ontplooiingsmodel gebaseerd op een biologische visie à la Rousseau en Piaget. Ze stelden ten onrechte het belang van de *culturele vakdisciplines* en van cultuuroverdracht à la Vygotsky in vraag. *Prof Bulle* schrijft in deze context: "L'école en France est en réalité aujourd'hui dominée par des représentations de l'homme et de son développement fondées sur des bases fausses. Les conceptions aussi bien en psychologie, en épistémologie qu'en sociologie, qui ont partie liée et qui ont guidé ses transformations pédagogiques, sont à la source d'une profonde dégradation de son enseignement." *Bulle* plaatst o.a. terecht de *biologische visie van Piaget* en co tegenover de *culturele visie van Vygotsky* waarin de kennisoverdracht centraal staat. Heel wat constructivisten beroepen zich ten onrechte op Vygotsky.

De nieuwlichters kozen volgens *Bulle* ook voor het nivellerende *collège unique*. Volgens haar was de invoering van comprehensief onderwijs zoals het *collège unique* vooral bedoeld voor de 15 procent leerlingen die zich op het einde van de lagere

school in een situatie van bijna definitieve mislukking bevonden. Alle leerlingen werden de dupe van het *collège unique* en van de ontscholing; nog het meest de sociaal benadeelde leerlingen. *Bulle* wijst ook op de nefaste invloed van het onderwijs-sociologisch gedachtegoed van *Pierre Bourdieu* en zijn vele volgelingen.

3.4 Kritiek op ontscholing in basisonderwijs

Voor het basisonderwijs lijken ons de publicaties van prof. *Liliane Lurçat*, destijds 'directeur de recherche au CNRS (psychologie de l'enfant) heel revelerend. *Lurçat* schreef ook verschillende werken over de vakdidactiek voor schrijven, lezen en rekenen voor jonge kinderen. Een bijdrage op het Internet draagt de titel 'L'école élémentaire détruite'.

Lurçat betreurt o.a. dat door de hervormingen van de voorbije decennia geraakt werd aan de fundamentele pijlers van het basisonderwijs waardoor ook het aantal mislukkingen en het aantal kinderen met leerproblemen sterk is toegenomen. Er wordt te weinig aandacht besteed aan het onderwijzen van de basisvaardigheden; er werd afbreuk gedaan aan de oerdegelijke methodiek van het basisonderwijs, gebaseerd op de systematische en progressieve overdracht van kennis en vaardigheden. Door de onduidelijkheid over de juiste aanpak en het tekort aan systematiek heerst er nu verwarring en onbegrip. De basisvaardigheden worden niet meer bereikt door veel leerlingen die geen beroep kunnen doen op steun thuis; maar ook bij veel gewone kinderen merkt men tal van lacunes. De toegenomen ongeletterdheid op het einde van het basisonderwijs is een product van de aantasting van de beproefde methodes. De (universitaire) lerarenopleidingen lieten de beproefde vakdidactische methodes vallen in naam van ideologische en pedagogische argumenten (*pédagogisme et constructivisme à la Ph. Meirieu, Freinet ...*). We vermelden ten slotte nog een interessant boek onder redactie van de professoren *Liliane Lurçat en Laurent Lafforgue* 'La débâcle de l'école/Une tragédie incomprise', Xavier de Guibert, 2007.

4 Besluit

In deze bijdrage werd duidelijk dat er in tal van landen een geanimeerd debat wordt gevoerd over de ontscholing. In de hierop volgende bijdragen wordt dit alles verder geconcretiseerd. In de laatste bijdrage komt de visie van de Britse socioloog *Frank Furedi* uitvoerig aan bod.

Rapport *Centraal Planbureau* over dalend niveau in lager en voortgezet onderwijs & onderpresteren betere leerlingen. Analoge trend in Vlaanderen

Samenstelling en Vlaamse vergelijking: Raf Feys & Marc Hullebus

1 Inleiding: 'Beter presteren!'

1.1 Niveaudaling in lager & voortgezet onderwijs

De kwaliteit van het Nederlands lager en secundair onderwijs daalt. Dat is zorgelijk, want de kwaliteit van onderwijs is grotendeels bepalend voor de economische prestaties van Nederland. Dat is de basisconclusie van een recent studierapport van het Centraal Planbureau: '*CPB Policy Brief 2011/05: Niveau onderwijs daalt. Vooral de beste leerlingen blijven achter. Nederlandse onderwijsprestaties in perspectief*'. Het grootste probleem ligt volgens dit rapport bij de meer getalenteerde leerlingen. Hun prestaties blijven consequent achter bij die van de beste leerlingen in veel andere ontwikkelde landen. Opmerkelijk is verder ook dat goede *basisschool-leerlingen* nog het meest achterblijven. Het CPB baseerde zich vooral op landenvergelijkende studies als PISA, TIMSS en PIRLS.

Dit rapport is illustratief voor het Nederlands onderwijsdebat van de voorbije jaren. Het besef dat het onderwijsniveau en de eisen te sterk gedaald zijn, is allang doorgedrongen bij de onderwijsmensen. Dit blijkt o.a. uit de publicaties en uit de website-getuigenissen van BON (Beter Onderwijs Nederland) en uit hun uitstekend *Deltaplan* waarin ontscholing en herscholing centraal staan. Ook bij de Nederlandse beleidsmakers is dit besef de voorbije drie jaar sterk toegenomen. Het algemeen beleidspaarool luidt '*beter presteren*'. De niveaudaling is volgens de meeste waarnemers te wijten aan allerhande vormen van ontscholing waarvan ook het onderwijs de voorbije decennia en op alle onderwijsniveaus het slachtoffer werd. In deze bijdrage wordt de ontscholing in het lager en secundair onderwijs bekeken vanuit onderzoeksresultaten.

1.2 Niveaudaling ook in Vlaanderen

We vinden deze CPB-studie en de voorgestelde beleidsmaatregelen interessant omdat we in Vlaanderen analoge ontwikkelingen hebben meegemaakt. Na de publicatie van het O-ZON-manifest in januari 2007 verzamelden en publiceerden we veel getuige-

nissen van onderwijsmensen uit alle onderwijsniveaus. Ook studies die wijzen op de grote lacunes inzake basiskennis en basisvaardigheden van studenten die starten in het hoger onderwijs, bevestigden de vele getuigenissen. We merken verder dat de conclusies van het *Centraal Planbureau* overeenstemmen met het advies dat de *Vlaamse Raad voor Wetenschap en Innovatie* op 27 januari 2011 publiceerde - als reactie op het hervormingsplan voor het secundair onderwijs van minister Smet. We verwijzen ook naar een bijdrage in dit nummer waarin de ervaren onderwijzers *Jef Boden* en *Eric Van Damme* uitleggen hoe de niveaudaling & ontscholing concreet tot uiting komen in ons basisonderwijs. Aanwijzingen voor de achteruitgang van de leerprestaties zijn vaak ook gebaseerd op vergelijkingen van examens en leerplannen in de loop van de tijd. Voor Vlaanderen volstaat het bijvoorbeeld de interdiocesane, kantonnale, ... examens van nu te vergelijken met deze van 1970, of de huidige leerplannen met het leerplan van 50 jaar geleden (1957) of met het allereerste leerplan van 1880.

Verderop zal ook duidelijk worden dat de Leuvense onderzoeker *Jan Van Damme* en de *Denktank Itinera* voor Vlaanderen tot dezelfde conclusies kwamen als het Centraal Planbureau; ook zij stelden vooral een achteruitgang in de tijd bij onze sterkere leerlingen vast (zie punt 3.2). We beseffen dat vergelijkingen op basis van PISA e.d. voor discussie vatbaar zijn, maar gezien die onderzoeksresultaten overeenstemmen met veel andersoortige studies en praktijkgetuigenissen, zijn we sterk geïnteresseerd in de analyse en in de conclusies van het *Centraal Planbureau* in de beleidsmaatregelen die het *Planbureau* voorstelt. Uit de CPB-studie kunnen we bovendien ook afleiden dat de door minister Smet voorgestelde invoering van een middenschool en heterogene klassen zou leiden tot een niveaudaling van onze 'betere leerlingen' (zie punt 4).

We vermelden in deze bijdrage de belangrijkste conclusies uit het CPB-rapport van mei 2011. De cijfertabellen en de verwijzingen naar wetenschappelijke studies nemen we hier niet op. We besteden ook aandacht aan een vergelijking met Vlaanderen.

2 Samenvatting van CPB-rapport: niveau daalt, vooral bij betere leerlingen

CPB: “De Nederlandse onderwijsprestaties dalen sinds het begin van deze eeuw, zowel ten opzichte van andere ontwikkelde landen als in absolute zin. De teruggang is het sterkst bij lezen in het basisonderwijs en bij wiskunde in het voortgezet onderwijs. De daling bij wiskunde kost Nederland naar verwachting op de lange termijn structureel enkele procenten van het bruto binnenlands product. *De grootste ruimte voor verbetering ligt bij de meer getalenteerde leerlingen.* Hun resultaten blijven consequent achter bij hun evenknieën in veel andere ontwikkelde landen. De beste leerlingen blijven vooral achter in het basisonderwijs. Deze achterstand wordt wel enigszins goedge maakt in het voortgezet (= secundair) onderwijs. Een van de verklaringen hiervoor is de vroege selectie van leerlingen in Nederland over verschillende schooltypen, die positief blijkt uit te pakken voor de slimmere leerlingen.”

“Minister Van Bijsterveldt (Onderwijs) is blij met het rapport, omdat het volgens haar naadloos aansluit op wat het kabinet wil: *‘Naast investeringen om de prestaties van leerlingen over de volle breedte te verhogen, wordt er de komende jaren een extra accent gelegd op excellente en hoogbegaafde leerlingen’* (Niveau Nederlands onderwijs blijft dalen, Het Laatste Nieuws, 6 juni 2011). In een reactie op het rapport stelde de voorzitter van de Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen, *Robbert Dijkgraaf*, dat vooral ook het wiskundeonderwijs ondermaats is en dat getalenteerde leerlingen voor dit vak onvoldoende worden uitgedaagd.

We lezen in Vlaamse reacties op dit bericht in *Het Laatste Nieuws*: *“In Vlaanderen is het niet veel beter, we gaan dezelfde weg op. De vorige minister Vandenbroucke liet al de hoogbegaafden stikken, Smet zet met zijn hervormingen die ingeslagen weg verder zodat we in een negatieve spiraal zitten. En ook in Vlaanderen werden/worden de eindtermen aangepast (lees verlicht) - geïnspireerd door onze import uit Nederland”* (Piet Pot). Leraar *Jean Emare*, schrijft: *“Ons onderwijs was wereldtop, maar onze ministers van onderwijs keken telkens naar het buitenland om het te verbeteren. Ik erger me er danig aan de nivellerende onderwijspolitiek die hier al jaren wordt gevoerd”*.

3 Dalende trend in lager en secundair onderwijs

3.1 Dalende trend in Nederland

CPB: “De prestaties van het Nederlands basis- en voortgezet onderwijs vertonen een dalende trend. Dit blijkt uit prestaties van Nederlandse jongeren op internationale vaardigheidsonderzoeken op het terrein van lezen, wiskunde en natuurwetenschappen sinds het begin van deze eeuw. Het huidige kabinet heeft inmiddels concrete doelstellingen geformuleerd ten aanzien van de prestaties van Nederland op de komende internationale vaardigheidsonderzoeken.

De grootste ruimte voor verbetering ligt in het basisonderwijs en bij de meer getalenteerde leerlingen van beide schooltypen. In het voortgezet onderwijs, maar nog meer in het basisonderwijs, blijven de prestaties van de beste leerlingen ver achter bij veel andere ontwikkelde landen. De beste Nederlandse leerlingen behoren in geen enkel onderzocht vak tot de internationale top-10. De achterblijvende prestaties van de beste leerlingen vormen een hardnekkig fenomeen in Nederland.

Zowel de daling bij wiskunde onder 15-jarigen als de daling bij lezen onder 9-jarigen is het sterkst onder de *beste leerlingen*. Nederland behoort sinds het begin van deze eeuw consequent tot het slechtste kwart OESO-landen in termen van de ontwikkeling van de gemiddelde scores bij de beste leerlingen. Dat geldt voor alle gemeten vaardigheden en voor zowel de toetsen op negenjarige (PIRLS en TIMSS) als op vijftienjarige leeftijd (PI-SA). *Hier ligt een belangrijke uitdaging voor het Nederlandse onderwijs. De beste Nederlandse leerlingen blijven consequent achter bij veel van hun internationale evenknieën. De meeste ruimte voor verbetering lijkt dan ook te liggen bij de meest getalenteerde leerlingen.*

De getalenteerde Nederlandse leerlingen blijven dus het meest achter in het lager onderwijs. De slimste Nederlandse leerlingen presteren daar onderin de middenmoot (lezen, wiskunde) of behoren zelfs tot de slechtste jongetjes en meisjes van de internationale klas (natuurwetenschappen). Niet alleen de slimste leerlingen, ook de gemiddelde en bovenmodale Nederlandse leerlingen presteren in internationaal opzicht slechter in het primair onderwijs dan in het voortgezet onderwijs. ...”

Opmerkelijk is ook dat de achteruitgang in onderwijs gepaard ging met veel hogere uitgaven. Nederland is in de afgelopen 10 jaar 60 procent meer gaan uitgeven aan elke leerling in het basisonderwijs en 50 procent meer aan scholieren in het voortgezet onderwijs. *“Blijkbaar hebben de grotere uitgaven en de vele hervormingen dus averechts gewerkt”*, aldus de CPB.

3.2 Analoge dalende trend in Vlaanderen

In hun publicaties wijzen ook prof. Jan Van Damme, de Itinera-Denktank (zie Onderwijskrant 157), O-ZON ... op het feit dat ook in Vlaanderen de betere leerlingen in het lager en het secundair onderwijs minder goed presteren dan vroeger het geval was. Zij baseren zich hiervoor – net als het CPB - op landenvergelijkend onderzoek. *Itinera* schrijft in een recent rapport: *“Men dient er dus dringend over te waken dat het prestatieniveau van de sterkste leerlingen niet verder daalt ... PISA 2009 dat is verschenen op 7 december 2010, geeft aan dat het niveau van de sterksten verder afkalt: “Ook Vlaanderen behoort tot de internationale groep van landen die in PISA 2009 significant minder presteert voor wiskunde.” ... “De significante daling tussen 2003 en 2009 van het percentage Vlaamse leerlingen dat gemiddeld op niveau 5 of hoger presteert voor wiskundige geletterdheid komt door een gestage vermindering van dat percentage per PISA-cyclus. In 2003 zette 34% van de geteste leerlingen een topprestatie neer, in 2006 was dat 29% en in 2009 presteren nog 26% van de leerlingen gemiddeld op de hoogste twee vaardigheidsniveaus” (Itinera, Een schooljaar overslaan. De mythes voorbij. Tevens benaderd vanuit de hervormingsplannen secundair onderwijs).*

In een reactie op de website van het dagblad *‘De Tijd’* stelde C. VK (*Itinera*) op 22.10.09 dat het onderpresteren van de betere leerlingen zich vooral ook situeerde op het niveau van het basisonderwijs: *“Er zijn voldoende redenen om aan te nemen dat we de vrouwelijke ICT'ers, maar ook ingenieurs en wetenschappers vooral verliezen in het kleuter- en lager onderwijs. Onvoldoende uitdaging blijkt de fundamentele oorzaak te zijn.”* Dit jaar studeren er amper 60 studenten wiskunde af aan de Vlaamse universiteiten; 40 jaar geleden - op een moment waarop er veel minder leerlingen aso volgden - waren er nog een 200. *Terloops: van die 60 zijn er ook uiterst weinig die na 5 jaar nog een jaar aggregatie-opleiding zullen volgen. We hebben hier tijdig voor gewaarschuwd!*

4 Opsplitsing lagere cyclus: positief! Betere leerlingen uit middenschool- klassen presteren zwakker

4.1 CPB: selectie in lagere cyclus: positief!

CPB: *“Nederland maakt wel een inhaalslag tussen het primair en het voortgezet onderwijs voor alle bovengemiddelde leerlingen. Het is belangrijk om de oorzaken hiervan te achterhalen. De vroege selectie van leerlingen die Nederland kent, speelt daarbij een positieve rol. De vroege selectie draagt bij aan de verkleining van de achterstand die bovenmodale Nederlandse leerlingen oplopen in het basisonderwijs ten opzichte van veel ontwikkelde landen.*

Deze verkleining van de achterstand in het voortgezet onderwijs blijkt nog meer uit een aparte vergelijkende studie van de prestaties en vervolloopbanen van leerlingen met een vwo- (= aso) advies (op het einde van het basisonderwijs). De ene groep is vroeg geselecteerd in een vwo-(=aso) brugklas, de andere groep wordt later geselecteerd. De later geselecteerde groep vwo-ers start in een gemengde vmbo-havo-vwo of havo-vwo brugklas en blijft een, twee of zelfs drie jaar met leerlingen van lagere niveaus. Gemiddeld wordt de vroeg geselecteerde (vwo-)groep dus bijna twee jaar eerder geselecteerd. *De groep die meteen instroomt in een vwo (=aso) brugklas scoort na drie jaar substantieel hoger bij zowel taal- als rekentoetsen.* Ook behaalt de vroeg geselecteerde groep uiteindelijk beduidend vaker een universitair diploma. Deze kans stijgt gemiddeld met een kwart, van 44 naar 55 procent. In de analyses is gecontroleerd voor een groot aantal achtergrondkenmerken, zoals opleidingsniveau en beroepsniveau van ouders en de motivatie van de leerling. Ook werd gecontroleerd voor het startniveau van de leerlingen. *De ‘subtop’ van Nederland profiteert dus het meest van vroege selectie, van een homogene klas.* De top-10 procent van de Nederlandse leerlingen profiteert ook van vroege selectie in een vwo brugklas, maar wel iets minder sterk.

Het is niet eenvoudig te achterhalen waarom vroeg selecteren voor de bovenmodale leerlingen tot betere resultaten leidt. *Mogelijk kunnen docenten in vwo (= aso-) brugklassen het niveau van de lessen makkelijker afstemmen op het gemiddeld hogere niveau van de leerlingen. In de gemengde brugklassen is het gemiddelde niveau substantieel lager en loopt het niveau van de leerlingen ook verder uiteen.* Ook kunnen zogenoemde ‘peer-effecten een

rol spelen: in gemengde brugklassen kunnen de mindere leerlingen van vwo-niveau (=de subtopleerlingen) zich moeilijk optrekken aan betere leerlingen. Ze behoren daar immers zelf al tot de beste leerlingen van hun klas (opwaartse vergelijking is niet mogelijk.) Het feit dat de zwakkere leerlingen met een vwo-advies het meest profiteren van vroege plaatsing in een vwo brugklas biedt hiervoor enige ondersteuning”, aldus de CPB.

In Duitsland kwamen de professoren Jürgen Baumert en Olaf Köller tot een analoge onderzoeksconclusie: “Zusammenfassend zeigt sich das deutsche leistungsstarke Schüler von der Differenzierung im Sekundarbereich profitieren” (in: *Lehrbuch der Entwicklungspsychologie*, 2008). In comprehensive Gesamtschule presteren de betere leerlingen minder sterk. Ook in de Finse middenschoolen stelt men vast dat van de betere leerlingen al te weinig wordt verwacht (zie *Thelma von Freymann: Und was tun Sie für die Begabten? Zur Kehrseite der finnischen Medaille*, Internet).

4.2 Lessen voor Vlaanderen

Minister Smet en de pleitbezorgers van de invoering van een comprehensive middenschool beweren steeds dat een heterogene middenschoolklas ook voor de betere leerlingen voordelig uitvalt. Op basis van recent Nederlands, Duits en Fins onderzoek kunnen we stellen dat gemengde middenschoolklassen nadelig zijn voor sterkere leerlingen – en het meest nog voor de subtopleerlingen. De studies van het CPB en van prof. Baumert bevestigen de kritiek dat de door minister Smet voorgestelde invoering van de middenschool en de ermee verbonden heterogene klassen tot nivellering zouden leiden. Het CPB-onderzoek e.d. ondersteunen ook onze stelling dat onze betere leerlingen in onze vrij heterogene eerste graad *moderne wetenschappen* eigenlijk te weinig uitgedaagd worden. *Precies daarom opteren wij - samen met prof. Jan Van Damme - voor meer i.p.v. minder differentiatie in de eerste graad en tegen de invoering van sterk heterogene klassen.*

In het al geciteerde *Itinera-rapport* lezen we hieromtrent een analoge conclusie: “Een belangrijk gevolg van de hervormingsvoorstellen is het langer samen houden van zo veel mogelijk kinderen in een gemeenschappelijke onderwijsvorm. Onderwijsdeskundigen zoals prof. Jan Van Damme leren ons nochtans het volgende: ‘Op dit ogenblik zijn er zeer grote verschillen tussen de leerlingen bij de start

van het secundair onderwijs. Kinderen nog langer samenhouden kan alleen tot gevolg hebben dat deze verschillen nog verder toenemen’ (Hervorming van ons secundair onderwijs. *Bedenkingen van een onderzoeker bij de voorstellen van de commissie Monard*). Het verschil tussen leerlingen op die leeftijd is al zeer groot. Toch wordt er nogal gemakkelijk, gespeend van enig wetenschappelijk bewijs of bron, geponereerd dat zowel de sterke als zwakke leerlingen baat hebben bij een heterogene klas-samenstelling tot 14 of volgens sommigen zelfs tot 16 jaar.” De auteurs vermelden ook een aantal studies waaruit blijkt dat de kwaliteit niet alleen voor de sterkste leerlingen daalt. Ook de zwakkere leerlingen waren minder betrokken en vertoonden meer storend gedrag .

4.3 Bieke De Fraine en Impuls verzwijgen nivellerende middenschool-effecten

In deze context verrast het ons dat de redactie van het tijdschrift ‘Impuls’ (juni 2011) in zijn recente keuze voor de invoering van een middenschool met geen woord rept over de nivellerende effecten van dergelijke hervormingsplannen. *Impuls* is een tijdschrift dat vanaf de late jaren zestig de middenschoolgedachte propageert. Het eigen voorstel werkt de bestaande nivellering ook nog verder in de hand door het aantal lessen voor basisvakken als wiskunde, Nederlands en Frans drastisch te verlagen, door de beoordeling in de eerste graad uit te stellen tot het einde van de eerste graad, ...

Het verwondert ons ook dat redactielid *Bieke De Fraine* in haar bijdrage verwijst naar het recent advies ‘Vroeg of laat’ van de *Nederlandse Onderwijsraad*, maar de basisconclusie verzwijgt: de *Nederlandse Onderwijsraad* sprak zich radicaal uit tegen uitstel van de studiekeuze (*De sterke en zwakke punten van het Vlaams secundair onderwijs belicht vanuit onderzoek*). *De Fraine* wekt zelfs de indruk dat de *Onderwijsraad* voorstander is van de invoering van de middenschool. Ze rept ook met geen woord over de recente uitspraken van prof. Jan Van Damme omtrent het onderpresteren van de sterkere leerlingen en over onderzoeken die er op wijzen dat zowel de sterkere als de zwakkere leerlingen de dupe zijn van de middenschool. Haar voorstel om overal voor de eerste graad ‘authenticke middenschoolen’ in te voeren en om voor de 2^{de} en 3^{de} graad te werken met bovenbouw-scholen die zich specialiseren in één of twee belangstellingsgebieden, lijkt ook totaal onrealistisch.

In een volgende *Onderwijskrant* staan we langer stil bij de recente hervormingsvoorstellen van *Impuls*. Die voorstellen oogstten al veel kritiek op de websites van de kranten en opvallend weinig bijval. De 'impulsieve' geschiedenis herhaalt zich. *Impuls* (vroeger *Floreat* genaamd) gaat net als met zijn propaganda voor de invoering van VSO (=vernieuwd secundair onderwijs) veertig jaar geleden, regelrecht in tegen de visie van de meeste leerkrachten, directies, leerlingen, ouders en schoolbesturen. We raden de redacteur die de pen vasthield aan ook eens te polsen bij de leerkrachten. *Peter Op 't Eynde* gelooft ook blijkbaar nog steeds dat een *constructivistische aanpak* de grote problemen met heterogene klassen kan oplossen - zoals hij ook in *Impuls* van september 2004 fantaseerde.

5 Dalende kwaliteit van de leerkrachten

CPB: "De kwaliteit van docenten (=leerkrachten) blijkt sterk bepalend voor de prestaties van leerlingen. Deze kwaliteit staat in Nederland onder druk. De grootste verschillen in kwaliteit zitten *binnen* groepen leraren met hetzelfde behaalde onderwijsniveau en met dezelfde ervaring. Het is dan ook niet productief om leraren al te zeer te belonen op basis van hun ervaring en opleiding. De toetsscores van docenten gedurende hun vooropleiding en het wel of niet bevoegd zijn voor het vak hebben wel invloed op de prestaties van leerlingen. Hier zijn de ontwikkelingen in Nederland niet gunstig. Het gemiddelde niveau van de vooropleiding van studenten aan de lerarenopleidingen voor het basisonderwijs is verslechterd sinds het eind van de vorige eeuw. Vanuit de havo en het vwo (= ons aso) is de instroom afgenomen, terwijl de instroom vanuit het mbo (=middelbaar beroepsonderwijs) fors is toegenomen. Het substantieel lagere slaagpercentage bij de instaptoets rekenen onder mbo-instromers duidt op een verlaging van de kwaliteit van de toekomstige basisschoolleraars."

Commentaar. *In Vlaanderen stellen we eenzelfde trend vast. Het effect van de niveaudaling zal op termijn - na de afvloeiing van de oudere en hogergetalenteerde leerkrachten en directies - groter worden. Merkwaardig is ook dat het niveau van de tweejarige lerarenopleiding hoger was dan het niveau van de huidige driejarige. We voorspelden in 1983 dat de invoering van het 3-jarige regentaat - zonder enige compensatie voor 1 jaar weddeverlies en 1 jaar extra-studie - tot een aderlating zou leiden, maar vonden jammer genoeg geen gehoor bij de beleidsmensen.*

6 Niveauverhogende maatregelen: hogere eisen e.d.

CPB: "Kenmerkend voor landen die grote vooruitgang hebben geboekt in onderwijsprestaties, is dat zij zich veelal hebben gericht op het aantrekken van docenten van hoge kwaliteit (*Mourshed et al.* 2010). Ook effectief voor betere onderwijsprestaties blijken centrale examinering, de verhoging van de transparantie over de prestaties van scholen en een grotere mate van verantwoording (accountability) van scholen over hun prestaties. ... In Amsterdam werd b.v. eind jaren negentig besloten om de toekenning van de gemeentelijke middelen voor bestrijding van onderwijsachterstanden afhankelijk te maken van prestaties. Deze beleidswijziging leidde ertoe dat de prestaties substantieel meer vooruitgingen, in vergelijking met vergelijkbare scholen elders. Het beleid heeft de scholen er vermoedelijk toe aangezet om meer focus aan te brengen in hun onderwijsdoelen en meer opbrengstgericht te gaan werken.

Het onderwijssysteem lijkt scholen vooralsnog vooral te prikkelen tot het beperken van leerachterstanden van de zwakkere leerlingen en minder tot het vergroten van de leerwinst voor meergetalenteerde leerlingen. Dit komt o.a. door de extra middelen voor achterstandsléerlingen, en het (alleen) stellen van minimumeisen aan de eindniveaus voor alle leerlingen. Deze situatie geldt vooral voor het basisonderwijs, waarin geen selectie van leerlingen op verschillende niveaus plaatsvindt. De prestaties van de getalenteerde leerlingen blijven daar dan ook achter bij de andere ontwikkelde landen. Een mogelijk startpunt voor het verbeteren van de prestaties van de beste leerlingen is meer meten, transparant maken en sturen op de hoeveelheid toevoegde kennis en vaardigheden ten opzichte van het niveau waarop leerlingen een school binnenkomen. Dit vereist wel dat startniveaus objectief en frequenter gemeten worden."

Commentaar: Ook in Vlaanderen worden getalenteerde leerlingen momenteel minder uitgedaagd dan vroeger het geval was. De leerstofeisen werden sterk afgezwakt. *De Vlaamse Raad voor Wetenschap en Innovatie (VRWI)* is eveneens die mening toegedaan en stelt: "De VRWI dringt er op aan voldoende gewicht te geven aan parate kennis, waarbij de eindtermen ambitieuzer worden ingevuld" (o.c.). De VRWI maakt zich o.i. ook terecht zorgen over het hoger en universitair onderwijs (cf. bijdrage verderop over malaise in Nederland).

Paul Van Dam (CITO), prof. Anna Bosman & onderwijzeres Liesbeth Hermans over ontscholing basisonderwijs & aantasting leerkanen

Samenstelling: Raf Feys

In deze bijdrage laten we drie getuigen aan het woord over de ontscholing in het Nederlands basisonderwijs: *Paul Van Dam, voormalig hoofd Cito - afdeling Basisonderwijs, prof. Anna Bosman en onderwijzeres Liesbeth Hermans*. Hun uitspraken over het Nederlands basisonderwijs zijn o.i. ook grotendeels toepasbaar op de evolutie in het Vlaams basisonderwijs – zoals straks in de hierop volgende bijdrage zal blijken uit de getuigenissen van Vlaamse leerkrachten.

1 Paul Van Dam: van doelgericht naar ondoelmatig onderwijs

Hierbij wil ik reageren op het rapport '*Naar doelmatiger onderwijs*' van de Onderwijsraad. Na het lezen ervan heb ik, om mijzelf tot nadenken aan te zetten en te laten inspireren, het boek '*80 jaar r.k. Onderwijs in de Wippolder*' gelezen. Het boek geeft een fraai en indringend beeld van de veranderingen die zich in de loop der tijd hebben voorgedaan.

De doelmatige lagere school van weleer. Ik zat op deze school van 1950 tot 1956. Dat was de tijd van strenge juffrouwen en meesters, meer meesters dan juffrouwen, van klassen van 40 of meer leerlingen, van sobere rechttoe rechtaan leermiddelen en strikt klassikaal onderwijs, van een aparte kleuter- en lagere school en van allemaal normale leerlingen, want de explosieve groei van gedragsafwijkingen zoals dyslexie, ADHD, autisme, dyscalculie, enz. had toen nog niet plaatsgevonden. Behalve leerkrachten was er geen schoolpersoneel. Leerkrachten gaven onderwijs en daarmee uit. Vergaderen bestond toen nog niet en een visie ontwikkelen hoefde ook niet.

De doelgerichtheid en doelmatigheid was optimaal. Met naar huidige maatstaven gemeten geringe middelen, zowel wat betreft menskracht als leermiddelen wist men indrukwekkende opbrengsten te realiseren. Om hiervan een beeld te krijgen raadplege men de 'Toetsnaalden', bundels toelatingsexamens voor toelating tot het voortgezet onderwijs. Toen ik die onlangs onder ogen kreeg, was ik verbijsterd over de moeilijkheidsgraad. Daarbij vergeleken is de huidige Citotoets een peulenschil. Echt, ik overdrijf niet en ik kan het weten want ik

ben jarenlang eindverantwoordelijk geweest voor deze toets en heb aan de ontwikkeling ervan intensief meegewerkt. Wat men verlangde op het gebied van rekenen, taal, aardrijkskunde en geschiedenis is haast niet te geloven, zo moeilijk en zo veel. (*NvdR: wie de Vlaamse interdiocesane en kantonale examens van vroeger bekijkt, komt tot dezelfde vaststelling. Wie de examens voor het bekomen van een studiebeurs van 50 jaar geleden bekijkt, merkt ook tot welke hoge prestaties de beste leerlingen toen in staat waren.*)

Ik heb het allemaal geleerd, want ik ben geslaagd voor het toelatingsexamen voor het St.- Stanislascollege in Delft, terwijl ik toch kansarm was, want afkomstig uit een groot arbeidersgezin, en niet hoogbegaafd. Hoe dat kan? Ik heb goed onderwijs gehad, zeer doelgericht en ook doelmatig. Geen flauwekul in de klas, gewoon hard werken. Meester List, de onderwijzer van klas vijf en zes, krijgt met terugwerkende kracht en postuum een groot compliment. En juffrouw Weber, de onderwijzeres van klas 1 idem. Zij leerde alle kinderen, groepen van meer dan 40 leerlingen, lezen. Kom daar nog eens om. Nu moeten Kees Vernooij c.s. alles uit de kast halen om het leesonderwijs weer op een aanvaardbaar niveau te krijgen. Maar hoe zat het dan met de rest van de leerlingen, want niet iedereen werd opgeleid voor het toelatingsexamen? Daarover kan ik alleen maar speculeren want onderzoek dat hierover iets kan vertellen is er niet. Ik denk dat ook voor hen de maatstaven relatief hoog waren. Men was streng en er moest gewerkt worden. De opbrengsten zullen navenant geweest zijn.

Toen gingen we het onderwijs vernieuwen. Op de kweekschool (= lerarenopleiding) kreeg ik er al het nodige van mee. Projectonderwijs werd gestimuleerd, het taalonderwijs moest anders en er moest meer aandacht besteed worden aan de muzische vakken. In de eerste school waar ik onderwijzer was in 1964, volgden we cursussen bij het Haags Pedagogisch Centrum, een van de eerste schoolbegeleidingsdiensten en we deden van tijd tot tijd een project. Overigens was het onderwijs dat ikzelf gaf, nog niet zo heel anders dan wat ik als kind had genoten en de klassen waren nog steeds groot, naar huidige maatstaven zelfs heel groot. Wel

was de omgang met de kinderen veranderd. Het hoofd, de heer Went, stond open voor onderwijsvernieuwing, maar er moest ook gewoon geleerd worden. Hij zag er persoonlijk op toe door eens per trimester in alle klassen zelf een paar proefwerken af te nemen: kwaliteitszorg avant la lettre. Ook moest bij al het schriftelijk werk één leerling in het classeschrift werken. Dat schrift ging ook weer naar het hoofd, die het werk daadwerkelijk controleerde.

De projecten werden hoogstandjes. Mag ik als voorbeeld een project in de zesde klas noemen over Noorwegen waarbij zelfs de Noorse ambassadeur de school kwam bezoeken. Het opzetten en uitvoeren van zo'n project was zeer bewerkelijk en vroeg het uiterste van de leerkracht. De kinderen vonden het fantastisch en waren maximaal gemotiveerd. Dat was nog eens onderwijs! En toch had ik mijn twijfels. Wat leerden kinderen hier nu van? Wat hadden ze ervan op moeten steken? Die vragen werden nooit gesteld, laat staan beantwoord. Was ook niet nodig, want de kinderen waren lekker bezig en vonden het fijn. En de ouders waren ook opgetogen. En als de vraag al eens gesteld werd kwam er een 'pedagogisch' antwoord. Het was natuurlijk altijd goed voor de sociale vorming, de creativiteit, de inventiviteit etc. en het bood een realistische context voor taal en rekenen. Enzovoort, en zo verder. Dergelijk onderwijs zette de bijl aan doelgerichtheid en doelmatigheid.

De onderwijsvernieuwing zette door en stevig ook. Alles wat 'schools' was kreeg een naar luchtje, zoals klassikaal onderwijs, instructie, oefenen, uit je hoofd leren. Kennis werd verdacht of in ieder geval overbodig. Grammatica ging overboord, spelling werd onbelangrijk, jaartallen of historische figuren deden er niet toe en topografie was iets van je grootmoeder. Wie denkt dat ik overdrijf verzoek ik de PPON-rapporten te raadplegen waarin de opbrengst van het basisonderwijs zorgvuldig is gedocumenteerd (PPON= periodiek peilingsonderzoek). Een anekdote in dit verband. Onlangs was ik op een school. De wanden tussen drie opeenvolgende lokalen waren verdwenen. Drie groepen werden als één groep beschouwd. Op mijn vraag hoe instructie dan georganiseerd werd, was het antwoord: *'Wij geven geen instructie. De kinderen kiezen zelf een taakje'*. En op mijn vraag of het wel eens stil was in de klas, was het antwoord eenvoudig: *'Nee, eigenlijk nooit'*. Nog een anekdote. Toen ik een leerkracht wees op de geringe spellingresultaten antwoordde ze: *'Maar dat vind ik helemaal niet belangrijk. Kinderen leren zoveel*

andere dingen'. En ten slotte: toen een leerkracht bij zijn directeur verzuchtte: *'Ik zou zo graag weer eens gewoon les willen geven'* was het antwoord: *'Dan zoek je maar een andere school.'*

In het eerder genoemde boek staan vele voorbeelden en beschrijvingen van hoe het onderwijs veranderde. Het onderwijs werd een stuk leuker maar ook zeer bewerkelijk. Ouders moesten dan ook regelmatig bijspringen. En de relatie met onderwijsdoelen werd losser en losser. *'Kortom er waren veel activiteiten, er was een hoop werk, maar we hebben altijd met ontzettend veel plezier en met heel veel inzet gewerkt.'*

Inmiddels blijkt de opbrengst van het basisonderwijs onder de maat. Iedereen die de moeite neemt zorgvuldig kennis te nemen van de PPON-rapporten van het Cito schrikt van de tegenvallende resultaten bij alle vakken van het basisonderwijs, ja ook bij muziek. (PPON= periodiek peilingsonderzoek). Als een van de oorzaken heb ik eerder aangegeven de gebrekkige doelgerichtheid en doelmatigheid. Iedereen is heel druk bezig, de klassen zijn een stuk kleiner geworden, er is veel ondersteunend personeel bijgekomen, het aantal leermiddelen is explosief toegenomen en ze zijn leuker geworden, en er zijn computers op school.

Ik wil me niet uitspreken over de kwaliteit van het onderwijs. Daar gaat het hier niet om. Wat ik wel wil zeggen is: *door de ontwikkeling van het onderwijs in de afgelopen dertig jaar is de doelgerichtheid van het basisonderwijs schrikbarend afgenomen.* Het onderwijs wordt maar in beperkte mate gestuurd door gewenste resultaten. Minstens zo belangrijk is dat de leeractiviteiten als boeiend en leuk worden ervaren. *Ook is de doelmatigheid afgenomen.* De middelen zijn fors toegenomen, de leerresultaten zijn op zijn best niet achteruit gegaan. Wie zich mag rekenen tot de betere leerlingen, leert thans minder dan vergelijkbare leerlingen in de zestiger en zeventiger jaren.

Meer doelmatigheid. Wat zou je moeten doen om de doelgerichtheid en de doelmatigheid te vergroten? Een voorwaarde voor het eerste is dat er duidelijke onderwijsdoelen zijn. Er zijn verschillende pogingen ondernomen om voor alle vakken tot duidelijke doelen te komen. Die pogingen zijn nooit helemaal geslaagd. Daarvoor was er te veel amateurisme, gekrakeel tussen vakvertegenwoordigers, hoogdravende en pretentieuze prietpraat over wat de school niet allemaal zou moeten bereiken, nee

nastreven, bereiken hoef je nooit iets, als je er maar aandacht aan besteedt, en gedram met een hoog ideologisch gehalte. Mijn eerste advies luidt dan ook: Zorg dat er heldere, haalbare, schoolse – ik bedoel schoolspecifieke, door de school te bereiken – overtuigende leer- of onderwijsdoelen komen. Zonder dat is alle gepraat over doelgerichtheid ondoelmatig.

Vervolgens zouden de onderwijsleermiddelen met name de methodes eens grondig geanalyseerd moeten worden op effectiviteit. Ik heb het zelf wel eens gedaan in verband met het schrijven van een artikelje over de onzin in aardrijkskundeboekjes. Het resultaat was even treurig als hilarisch. Ook zou eens afgerekend moeten worden met de onderwijsleermethode als grabbelton van suggesties voor activiteiten die een leerkracht zou kunnen doen met de leerlingen om ze lekker bezig te laten zijn. Daar gaat het namelijk niet om in het onderwijs. Leeractiviteiten moeten zodanig ingezet worden dat leerlingen via de kortste weg het beoogde leerresultaat bereiken.

Ten slotte en niet in de laatste plaats dient er met een kritisch oog gekeken te worden naar allerlei projectachtige activiteiten met een hoog edutainment gehalte. Dat leerlingen die leuk en boeiend vinden is op zichzelf niet voldoende. Er moet sprake zijn van een aantoonbare en gewenste leeropbrengst die in een redelijke relatie staat tot de geleverde inspanning. Een voordehandliggend voorbeeld is natuurlijk de musical op het einde van het schooljaar. Misschien is het goed om iedereen er nog eens aan te herinneren dat het in een school gaat om onderwijs.

Dit zou mijn voorlopige agenda zijn voor de broodnodige verhoging van doeltreffendheid en doelmatigheid. Er moet natuurlijk nog veel meer, maar dit zou een start kunnen zijn.

Paul van Dam, voormalig hoofd afdeling Basisonderwijs Cito, voormalig ondervoorzitter afdeling Basisonderwijs Onderwijsraad, 1 december 2009. (NvdR: *Paul van Dam* onderschreef ook ons witboek over de uitholling van het moedertaalonderwijs – *Onderwijskrant* 153).

2 Prof. Anna Bosman pleit voor *corebusiness*, klassikale instructie ...

In *'Handelingsplannen? Zonde van de tijd!*', een interview van Ciska de Graaff met *prof. Anna Bosman* in het *Schooljournaal* 25-05-11, treffen we kritische ideeën aan die aansluiten bij het standpunt van Paul Van Dam. *Individueel onderwijs in een klas met 25 leerlingen? Onzin! Verplichte handelingsplannen? Zonde van de tijd.* Zomaar wat ideeën van prof. dr. Anna Bosman, hoogleraar en directeur van het onderwijsinstituut pedagogische wetenschappen en onderwijskunde aan de Radboud Universiteit in Nijmegen. We citeren even uit een recent betoog van prof. Bosman.

“Het grote probleem is dat we kinderen te vroeg loslaten, zelfstandig laten werken, laten plannen, eigen verantwoordelijkheid laten nemen. Mijn collega's hebben al niet eens iets af als er geen deadline is, laat staan kinderen van 6! Als kinderen zelf willen plannen, prima, maar de meesten vinden het heerlijk om meegenomen te worden en om samen iets te doen. Leerlingen die zeggen: 'Juf, ik hoef dat niet te doen, want ik kan dat al.' 'Hup, gewoon mee doen, andere kinderen kunnen het nog niet, die kun jij dan mooi even helpen.'

‘Het hele *idee van individueel onderwijs* in een groep van 25 leerlingen is onzin. Geef gewoon eerst uitvoerig klassikaal instructie en oefening en laat pas daarna het kind op het eigen niveau werken. Dan is ook duidelijk wat je leerlingen beheersen en wat niet, want je geeft gewoon onderwijs aan de hele groep. Te denken dat leraren in staat zijn om individueel onderwijs te geven en dat dan ook nog allemaal bij te houden (in handelingsplannen e.d.)!

Ik denk dat ook lerarenopleidingen eens heel kritisch naar zichzelf moeten kijken of ze leraren wel goed voorbereiden op hun werk. Al die jonge leraren die niet kunnen rekenen en spellen, dat is toch vreselijk! Ik verwijt het hen niet, maar de pabo's kunnen wel eens hand in eigen boezem steken. Begin maar bij het begin, 6 plus 2, 7 plus 5, net zo lang tot de leerlingen het kunnen. Daar komt bij dat we vroeger veel meer tijd hadden voor de basisvaardigheden. Nu moet een school echt overal aandacht aan besteden! Laat ze bij hun *corebusiness* blijven! De eerste jaren vooral rekenen, lezen, spellen en pas vanaf groep 7 (= ons vijfde leerjaar) zaken als burgerschapskunde, zelfstandig werken en samenwerken. Eerder zijn ze daar toch nog niet aan toe!

Dit is geen pleidooi voor een terugkeer naar vroeger, naar het in rijtjes zitten en feitjes stampen. Het moet functioneel zijn. Is zitten in rijtjes functioneel, dan doe je dat, is werken in groepjes functioneel, dan doe je dat. Vroeger mocht je lezen tot je een fout maakte, dus de slechte lezers kregen veel minder lang de beurt. Dat sloeg helemaal nergens op. Maar we zijn doorgeslagen naar de andere kant. We denken dat de simpele vaardigheden niet meer geoefend hoeven te worden.

Als wij de leerlingen minder los laten en minder in groepjes laten werken, zal dat ook driekwart van de gedragsproblemen en daarmee de leerachterstanden oplossen. Vroeger, in klassen van 40, hadden we ook adhd'ers, moeilijk opvoedbare kinderen en autisten, al heette dat niet zo, en ging het wel goed. Waar lag dat aan? Aan beter klassenmanagement en aan een strakkere opvoeding door de ouders. Even wachten op je beurt, luisteren, je impulsen beheersen, niet ergens door heen praten, dat soort simpele dingen. Daar ontbreekt het aan en daar hebben leraren last van.

Het maakt verder bijkaar ook niet uit hoe de kwaliteit van het onderwijs is, als het maar op papier staat. Ik maak me ook druk om *die bureaucrativering*. Ik wil af van de verplichte *handelingsplannen*, die eigenlijk alleen maar ingevoerd zijn zodat de Inspectie kan controleren of de scholen het wel goed doen. Leraren zijn bijvoorbeeld zo druk bezig met die handelingsplannen dat ze niet meer toekomen aan goed onderwijs geven. Ik vind het echt zonde van de tijd. Als je in het speciaal basisonderwijs (= ons buitengewoon onderwijs) een klas hebt met vijftien leerlingen, heb je vijftien handelingsplannen. Als je de vierde gelezen hebt, weet je al niet meer wat er in de eerste stond. Leraren die weten hoe ze goed onderwijs moeten geven, hebben die plannen bovendien niet nodig. Als je elke dag met die kinderen werkt en echt interactie hebt, wéét je wat elk kind nodig heeft. Als een leraar het wél zinnig vindt om een handelingsplan te maken, prima, maar het moet geen plicht zijn. Het is een papieren tijger, die de werkdruk verhoogt, het probleem van het kind niet oplost en ten koste gaat van onderwijstijd.

NvdR: We leerden *prof. Anna Bosman* ook waarderen via haar degelijke bijdragen over spelling en technisch lezen. Haar visie op *aanvankelijk lezen* sluit sterk aan bij onze '*directe systeemmethodiek*'. (*Beter leren lezen*, Acco, 2010).

3 Juf Liesbeth Hermans: de school schoolt te weinig!

De analyse van *Paul van Dam & Anna Bosman* vinden we ook grotendeels terug in de analyse die juf *Liesbeth Hermans* in 2009 publiceerde in haar boek '*Lieve inspecteur... Observaties in het basisonderwijs*', Soest, Boekscout. *Bart Hellinckx* bracht een uitstekende synthese van dit boek in het COV-tijdschrift '*Basis*' van maart 2010 onder de titel '*Wat is er aan de hand met het basisonderwijs?*' Hij schrijft terecht: "*Omdat het onderwijs in Vlaanderen op vele vlakken dezelfde (nefaste) evoluties heeft doorgemaakt, is Hermans' analyse ook interessant voor het Vlaams basisonderwijs*".

Van leerschool naar totalitaire leefschoon
Liesbeth Hermans staat al 25 jaar voor de klas en heeft in al die jaren veel zaken zien evolueren. Ze betreurt in de eerste plaats dat de aandacht steeds minder ging naar de kerntaken van het basisonderwijs: "*Scholen zijn er niet langer voor lezen, taal, rekenen en schrijven*." De basisschool kreeg steeds meer andere onderwerpen en disciplines opgedrongen: gesprekken over sociaal-economische ontwikkeling, redzaamheid in het verkeer, ict, opgroeien tot wereldburger, natuureducatie,... Daarnaast worden scholen ook overspoeld met een onoverzienbaar aanbod van activiteiten, projecten en themadagen. Vanwege de politici, maatschappelijke instanties, actiegroepen, inspectie, ouders ... worden de scholen overstelpt met nieuwe onderwerpen, vaardigheden en attitudes. Wat er wel bijhoort in het onderwijs en wat niet, en wat essentieel is, dat blijft voor de leerkracht ook heel diffuus.

Terugkeer naar onderwijsopdracht
De basisschool was vroeger vooral een *leerschool*, nu heeft ze er een gigantische verantwoordelijkheid bijgekregen. Ze is '*behalve een instituut om rekenen, taal en lezen te leren ook een plaats geworden om de psychische groei van het menskind doelgericht te bevorderen*'. Vaak wordt zelfs gesteld dat ze in de eerste plaats een *leefschoon* moet zijn. Dit alles leidt ertoe dat de leerkrachten verzuipen en dat de werkdruk sterk is toegenomen. De leerkrachten kunnen minder tijd en energie besteden aan de kerntaak van het onderwijs, aan het bijbrengen van basiskennis en -vaardigheden waarop verder kan gebouwd worden. En aangezien kinderen momenteel minder uren naar school gaan dan 25 jaar geleden passen al die nieuwe onderwerpen onmogelijk in het lessenrooster. *Hermans wil een terugkeer naar de specifieke onderwijsopdracht*.

Zegeningen van het nieuwe leren?

Hierbij aansluitend worden voortdurend nieuwe onderwijsmethoden, - materialen en – vormen gepropageerd en geïntroduceerd zonder dat hun effectiviteit bewezen is. Elke oproep voor vernieuwing is/was volgens haar voornamelijk gebaseerd op ideologie en maar heel weinig op inzicht of werkelijke kennis van zaken. Haar ervaring heeft haar ook geleerd dat gemiddeld om de vijftien jaar het warm water opnieuw wordt uitgevonden. *Allerhande nieuwe methodische aanpakken zoals zelfstandig werken, samenwerkend leren, creatief denken met diverse strategieën, hebben er toe geleid dat leerlingen nog weinig parate kennis en vaardigheden hebben.*

Realistisch wiskundeonderwijs: niet realistisch

Zo beschrijft ze hoe de leerlingen in Nederland voor een eenvoudige vermenigvuldiging een hele resem strategieën moeten hanteren, zonder evenwel de tafels van vermenigvuldiging paraat te kennen. (NvdR: *het is geen toeval dat momenteel in Nederland radicaal afstand genomen wordt van het (ir-)realistisch wiskundeonderwijs van het Freudenthal Instituut (= FI). De wiskundemethodes worden grondig herwerkt en de klassieke aanpakken worden gehervormd. Zelf probeerden we al vanaf 1988 duidelijk te maken dat we in Vlaanderen de constructivistische en fantasierijke benadering van het FI niet mochten overnemen. We zijn grotendeels in dit opzet geslaagd.*)

Verleuking van het onderwijs; te weinig inspanning

Hermans klaagt ook de *verleuking van het onderwijs* aan. Het moet allemaal leuk en flitsend zijn – zelfs het aanleren van de tafels van vermenigvuldiging. Weg met het afdreunen en dergelijke. De leerlingen leren zich zo te weinig inspannen en vol te houden, ook als iets niet leuk is, maar gewoon omdat het moet. Het aantrekkelijker maken van het onderwijs heeft volgens Hermans niet geleid tot betere, maar tot mindere prestaties.

Fabeltjes over adaptief, geïndividualiseerd & inclusief onderwijs.

Liesbeth Hermans staat net als prof. Anna Bosman ook stil bij alles wat te maken heeft met het nastreven van zogenaamd *adaptief of geïndividualiseerd onderwijs*. Het onderwijs werd volgens haar steeds minder gezien als een collectief gebeuren en samen klassikaal optrekken, maar meer en meer als *het volgen van een individueel leertraject afgestemd op de allerindividueelste ontwikkeling van elk kind*. Vandaag de dag staat 'officieel' de

geïndividualiseerde aanpak centraal. Leerkrachten moeten onderwijs bieden op maat van elk kind en moeten extra zorg besteden aan kinderen met leer- of gedragsproblemen. Hermans schrijft: *"Mijn dyslecticus moet samen met iemand lezen, mijn hoogbegaafde moet zelf onderzoek kunnen doen op de computer, mijn lieve autist moet op haar laptopje. Mijn schuwe muisje moet uit zijn schulp kruipen en leren samenwerken, mijn vier meiden met rekenproblemen hebben recht op extra rekeninstructie, mijn vijf spellingzwakke boys vragen om herhaling van de spellinguitleg, mijn gepeste leerling moet ik goed in de gaten houden, en (...) Jelle moet structuur en rust en zo weinig mogelijk prikkels om hem heen. En mijn vijftien 'gewone' kinderen willen ook wel eens wat echte aandacht".* Zelfs een duizendpoot kan dat niet allemaal regelen en controleren. De aandacht van de leerkracht verbrokkelt als hij die moet verdelen over allerlei leerstijlen en denkniveaus. Bovendien moet de leerkracht na het einde van de schooldag twintig verschillende taken nakijken.

Over gezag en straf en onderhandelingspedagogiek

Hermans kaart nog een aantal thema's aan zoals het miskend vakmanschap van de leerkracht, de te sterke bemoeienis van de ouders, de irritatie over het optreden van de inspectie en van externe deskundigen, het tekort aan gezag en discipline. Ze schrijft omtrent dit laatste thema: *"De baby en het schoolkind worden op een voetstuk gezet, de volwassene tuimelt er juist van af. Gezag mag niet meer."* Ze maakt ook komaf met de *mythe van de onderhandelingspedagogiek*. De moderne leerkracht zou voortdurend moeten overleggen en alles moeten uitleggen en verantwoorden, de leerlingen over alles inspraak moeten geven. Het kost verschrikkelijk veel tijd om een eenvoudig dagelijks voorval genuanceerd te onderzoeken en levert het uiteindelijk weinig op, omdat bij de meeste conflicten de waarheid gewoon niet bestaat. *"Praten, uitleggen, ... wat een geweldig misverstand", merkt zij op. "Juist heldere, duidelijke straffen vinden kinderen heerlijk. Te weten dat er zijn en wanneer en waarvoor, dat geeft hen een zekerheid."*

Oproep tot actie voor herscholing

Te tamme leerkrachten? Hermans betreurt ten slotte dat de leerkrachten te braaf en te tam zijn. Meesters en juffen moeten massaal nee leren zeggen en zelf het stuur in handen nemen. Zij wil meer respect voor de leerkracht, maar meent dat de leerkrachten daar zelf moeten voor zorgen door meer zelfbewustheid uit te stralen.

Jef Boden, Eric Van Damme e.a. over ontscholing Vlaams basisonderwijs: minimale en vage eindtermen & leerplannen voor Nederlands, Frans, wereldoriëntatie ...; ontplooiingsmodel à la Laevers ...

Samenstelling & commentaar: Raf Feys

1 Inleiding

1.1 Jef Boden over ontscholing

Onderwijzer Jef Boden bracht met zijn opiniestuk *'Het Vlaams onderwijs: het noorden kwijt?'* van 24 augustus 2010 een boeiend debat op gang op de VRT-website. Boden betreurt de *niveaudaling en ontscholing* in het basisonderwijs van de voorbije decennia. Hij illustreert dit vooral aan de hand van een kritische analyse van de eindtermen die hij als veel te vaag bestempelt, maar tegelijk als te minimalistisch en te nivellerend. In het tweede deel van zijn bijdrage formuleert Jef Boden vooral kritiek op de overbeklemtoning van het zelfstandig werken, hoeken- en contractwerk e.d. en het tekort aan aandacht voor de kernactiviteiten.

Een honderdtal mensen reageerden op zijn alarmerende oproep. De kritiek van leraar Boden komt vrij goed overeen met het beeld dat enkele Noordburen in het vorige artikel schetsen omtrent de evolutie in het Nederlands basisonderwijs. Onze sympathie voor Bodens oproep heeft uiteraard ook te maken met het feit dat zijn analyse een bevestiging inhoudt van de vele bijdragen over deze thematiek die wij in het verleden in *Onderwijskrant* publiceerden.

1.2 Overzicht bijdrage

In de vele reacties op Bodens oproep wordt de wens uitgedrukt dat zijn boodschap en de reacties erop breed verspreid zouden worden. *Onderwijskrant* gaat hier graag op in. In punt 2 laten we onderwijzer Jef Boden uitvoerig aan het woord. De opiniebijdrage lokte op de VRT-website opvallend veel instemmende reacties uit. In punt 3 nemen we de uitgebreide reactie op van Eric Van Damme. Hij stelt dat het ontplooiingsmodel - zoals in het ervaringsgericht onderwijs van Ferre Laevers - al meer dan twintig jaar ons basisonderwijs teistert. De zwakkere en/of sociaal benadeelde leerlingen zijn hier volgens hem het meest de dupe van.

Boden en Van Damme zijn beide leerkrachten lager onderwijs met een lange staat van dienst. Het zijn

leerkrachten die erg begaan zijn met de kwaliteit van het onderwijs en die zich ernstig zorgen maken over de evolutie van de voorbije 25 jaar en over de overtrokken verwachtingen ten aanzien van het onderwijs. Precies omdat de getuigenissen heel concreet zijn en komen van mensen die het onderwijs van binnenuit kennen, zijn ze veel aandacht waard. In punt 4 nemen we nog een aantal korte reacties op Bodens oproep op. We sluiten de bijdrage af met wat commentaar.

2 Jef Boden: lager onderwijs is het noorden kwijt

Eindtermen: moeras der vaagheid

"Aan het einde van vorig schooljaar kregen de lagere scholen een brochure met de (deels vernieuwde) ontwikkelingsdoelen en eindtermen. Deze doelen en eindtermen werden goedgekeurd door het Vlaamse parlement en zijn geschreven door talrijke achtergrondmedewerkers en al dan niet zelfverklaarde onderwijspecialisten. Zitten er in het parlement of tussen die theoretici mensen met realistische en liefst recente onderwijservaring? Wellicht niet. In dat land der blinden wil zelfs een eenogige onderwijzer geen koning worden. Het resultaat is een surrealistische bundel die aantoonde dat de lat van het kwaliteitsniveau of steeds lager gelegd wordt, in een droomwereld schittert of op wereldvreemde veronderstellingen berust.

Voor alle duidelijkheid: "Eindtermen voor het lager onderwijs zijn minimumdoelen die de overheid noodzakelijk en bereikbaar acht voor een bepaalde leerlingenpopulatie. Het bereiken van de eindtermen zal worden afgewogen tegenover de schoolcontext en de kenmerken van de schoolpopulatie." Noodzakelijk en bereikbaar voor het leerlingenpubliek van iedere school afzonderlijk. Benieuwd wat het minimum zoal is en of het een beetje meer mag zijn? Verlaat dan alle zekerheden en alle hoop op duidelijkheid. Of wat dacht u van het volgende? "De leerlingen voelen zich veilig in het water en kunnen zwemmen." Als dat geen nobel doel is! Wenst u het iets concreter? De brochure vermeldt als voorbeeld

hierbij: “*De leerlingen beheersen een zwemslag.*” Zo eenvoudig is het leven: een zwemslag. Een persoonlijke variant van de vrije slag? De poedelslag? De kikvorsslag? Of met een Franse slag? Wie lang genoeg bovendien - afstanden blijken geen belang te hebben - voldoet aan de normen. Bestudeer je iets nauwkeuriger de Vlaamse wateren dan is dit allerm minst een verrassing. Eén derde van de gemeenten heeft geen openbaar zwembad. Scholen die zich naar een buurgemeente - of nog verder - moeten verplaatsen, zien dat andere verschijnsel, de maximumfactuur (die oplegt dat lagere scholen maximum 60 euro schoolkosten per jaar aan de ouders mogen aanrekenen), snel sport- of cultuuractiviteiten schrappen. Een kind hoeft toch niet kennis te maken met een echte schouwburg? En waarom slechts één jaar zwemmen gesubsidieerd wordt, is duidelijk: meer is te duur wegens een ontbrekende infrastructuur maar rijkelijk voldoende voor de minimumdoelen. Scholen in de nabijheid van de Nederlandse grens die hun toevlucht hebben gezocht in een buitenlands zwembad ontdekken andere normen: drijven, bepaalde afstanden zwemmen in verschillende afgewerkte slagen en kleding-zwemmen. Kinderen moeten zich ook veilig kunnen voelen in het water wanneer ze per ongeluk in een vaart zouden belanden. Realistische veiligheid.

Een taalregister kiezen

We bladeren verder in de bundel eindtermen. In de inleiding van het Nederlands vinden we volgende boeiende gedachte: “*Al heel vroeg is een kind bekwaam in een bepaalde situatie een taalregister te kiezen.*” Dit is absoluut een positieve benadering. De ervaring leert dat wat vandaag mondigheid wordt genoemd, heel vaak eenvoudige ongemaniërdheid is. Juist wegens het niet aangepaste taalregister. Zowel voor Nederlands als voor Frans staat communicatie hoog in het vaandel. Wat ontdekken we dan wanneer het over zelfexpressie gaat? “*Bij het uiting geven aan gevoelens, verwachtingen, emoties enz. wordt geen rekening gehouden met een publiek. Zelfexpressie in taal is veeleer een kwestie van attitude dan een kwestie van vaardigheid.*”

Daarnaast lezen we evenwel dat elke tekst voor een bepaald publiek bedoeld is. Op het laagste niveau staan de teksten voor de jonge spreker zelf. Daarna volgen bekende en onbekende leeftijdsgenoten, bekende volwassenen en als hoogste een onbekend publiek. Waar het over taalexpressie gaat, is het laagste niveau dus al voldoende. Voor verdere info verwijst de brochure naar de site “*De lat hoog voor talen*”. Volg u nog?

Taalbeschouwing: enkel onderwerp en persoonsvorm

Iets minder geurend, maar zeker niet helderder, is de taalbeschouwing. Het kan niet de bedoeling zijn om kinderen lastig te vallen met de zinsontleding van de onwaarschijnlijkste, kreupele en dubieuze zinnen. Of dat wil zeggen dat de taalbeschouwelijke begrippen rond een zin moeten beperkt blijven tot de termen zinsdeel, onderwerp, persoonsvorm en woordgroep? Dat lijkt opnieuw een erg zuinig minimumdoel. Toch is dat zo voor het Nederlands. Hilarisch, of om te huilen, is de situatie wanneer dezelfde bundel vermeldt dat voor het vak Frans de leerlingen bezittelijke voornaamwoorden functioneel kunnen hanteren. Mag men veronderstellen dat zelfs zonder echte grammaticalesen (want zo goed als verboden) enige verklaring over het gebruik van die bezittelijke voornaamwoorden als nuttig en leerrijk zal worden ervaren? Probeer dat eens wanneer het begrip voornaamwoord voor het vak Nederlands geschrap is.

Het veronderstelde onderwijs: verwaarlozing AN-woordenschat ...

Noot vooraf van redactie: In volgende paragraaf stelt Jef Boden dat men precies veronderstelt dat de leerlingen al het Standaardnederlands voldoende kennen en dat men op school nog weinig aandacht moet besteden aan AN-woordenschat, zuivere uitspraak ... Niets is volgens hem minder waar. Volgens een leerplanvoorzitter is Standaardnederlands zelfs niet belangrijk meer. Zie Onderwijskrant 153.

In de inleiding van het domein Nederlands lezen we dat kinderen, of ze nu thuis Standaardnederlands, tussentaal, dialect of een andere taal dan Nederlands spreken, met de specifieke schooltaal moeten leren omgaan. Dat is vlugger gesteld dan gerealiseerd. Bij een massa leerlingen, welke variant van het Nederlands ze ook spreken, leeft een gevoel van reeds kennen. “*Wat we dag in dag uit spreken, dat kennen we toch?*” Nederlands verwordt zo tot een taalkundige valse vriend.

Bovendien trappen leerkrachten massaal in dezelfde val. Van instructies in andere vakken tot specifieke leesopdrachten voor het vak Nederlands gaat men er te algemeen van uit dat het meegedeelde begrepen wordt. De resultaten van studies rond leerlingen met het Nederlands als tweede taal tonen helaas dat wantrouwen met betrekking tot het

begrip de enige juiste houding is. Hoe vaak begrijpt iemand een mededeling niet omwille van de taal? Welke woorden of formuleringen - zelfs in de leesmethodes - overstijgen het begrip? Wie daarvoor alert is, wordt constant verrast door wat leerlingen vragen. Maar die leerlingen moeten eerst ervaren dat wat ze niet vragen aan hen ter verklaring kan voorgelegd worden. Kinderen moeten attitudes en strategieën ontwikkelen om goede taalgebruikers te worden, stelt dezelfde inleiding. Het zou al een stap in de goede richting zijn als de leerkrachten op die wantrouwende attitude zouden verder bouwen.

Achteruitgang spelling en schrijven

Een even vanzelfsprekende fantasie is de verwachting die geschetst wordt rondom het omgaan met *schrijven en spelling*. Een *minimumdoel* heet dat de leerlingen in hun geschreven teksten algemene regels als *werkwoordvorming toepassen en de bereidheid ontwikkelen om hun werk spontaan na te lezen en bewust te reflecteren op hun taalgebruik*.

Als dat een minimum is, ben ik een tevreden mens! Ik ben er inderdaad van overtuigd dat de werkwoordvorming niet zo'n lastig punt is in de taal. Een heikel punt omdat het om de houding gaat. *Vroeger waren foute werkwoordvormen onvergeeflijk. Vandaag mag je van geluk spreken als je op hoger onderwijsniveau foutloze lesvoorbereidingen krijgt*. Sinds alle studierichtingen steeds luider gelijkwaardig worden genoemd, en men er niet meer bij durft stellen dat wat achtergrond betreft er toch een verschil zou kunnen bestaan, lijkt men niet langer te durven eisen dat studenten die een jaar later zelf die inhoud in de klas moeten onderwijzen, die spellingregels kunnen toepassen. Of daarvoor een veilige attitude aannemen.

Als dat niet kan binnen een moedertaal, hoe hilarisch klinkt het dan dat het Vlaams Ministerie van Onderwijs verwacht dat leerlingen op het einde van hun secundair onderwijs ten minste vlot en vloeiend twee vreemde talen beheersen. Het zal bestaan in deze tijden waarin Franstaligen die Nederlands spreken steeds meer moeite hebben met Vlamingen die het Standaardnederlands hebben ingeruild voor een dialect of streektaal. Of valt het Nederlands reeds onder die twee vreemde talen?

Wereldoriëntatie: vaag & te weinig systematiek

Een ander voorbeeld van de laag- en vaagheid vindt men zeker binnen "W.O domein Tijd". W.O. staat voor wereldoriëntatie of werkelijkheidsonderricht. *Geschiedenis is in Vlaanderen immers uit het lager onderwijs geschrap*t. Wat moeten de leerlingen nog kennen van de historische tijd? *"De leerlingen kennen de grote periodes uit de geschiedenis en ze kunnen duidelijke historische elementen in hun omgeving en belangrijke historische figuren en gebeurtenissen waarmee ze kennis maken, situeren in de juiste tijdsperiode aan de hand van een tijdsband."* Enkele bladzijden vroeger werd gesteld dat de geschiedenisindeling beperkt blijft tot vier periodes: Prehistorie/oudheid, Middeleeuwen, Nieuwe Tijden en Onze Tijd. Deze indeling laat volgens de brochure immers ruimte over voor zowel nadere specificering als voor vergelijking met andere culturen en tijdsrekeningen. Je zou haast spontaan beginnen applaudiseren.

Helaas heb je om verschillen te ontdekken een basis aan zelfkennis, kennis van de eigen cultuur en geschiedenis nodig. Als het onderwijs het niet tot haar taak rekent om deze kennis en inzichten mee op te bouwen, waar halen de meeste kinderen dit dan vandaan? Valt dit als het manna uit de hemel? Geen enkele ernstige burger is verbaasd dat er rondom ons cursussen eigen cultuurgeschiedenis worden georganiseerd. Die noodzakelijke achtergrond om taal, beelden, gebeurtenissen, verhalen minimaal te kunnen kaderen en duiden, worden hier niet tot de basis(school)inhoud gerekend. In die vaagheid is het niet moeilijk om het noorden te verliezen.

Dolend in de mist: alles integreren?

Hoe is het onderwijs in zo'n erwtensoeptikke mist beland? Een van de ontegensprekelijke oorzaken van de ondefinieerbare snert is de *actuele modieuze koorts van de geïntegreerde levensechte schoolaanpak*. Thema's en onderwerpen mogen dan in een leuke eenheidsverpakking zitten, de inhoud is voor de meeste leerlingen een catastrofe. Topper van dit gebeuren is het leergebied wereldoriëntatie (WO). Dit bevat zes domeinen - natuur, techniek, mens, maatschappij, tijd en ruimte - die liefst niet beschouwd worden als zes leergebieden. Het magische woord is 'multiperspectiviteit'. Bekijk liever alles vanuit verschillende invalshoeken en de leerlingen gaan ontdekken hoe alles in elkaar haakt, elkaar beïnvloedt en hoe daarin brongebruik een

essentiële vaardigheid is die weerom op alle domeinen van toepassing is.

Mooi, denk je dan. De sterkere leerlingen zullen zo'n benadering appreciëren. Helaas gaat dit aan 75 % van de kinderen voorbij. Hoe zullen zij ooit wijzer worden in deze chaos? Ze hebben nooit een referentiekader aangeleerd gekregen dat als kapstok voor die losse flodders informatie kan dienen. Ondertussen vermeldt de onderwijsbrochure met eindtermen, visie en achtergrond dat binnen W.O. *bronnen beoordelen een logische vaardigheid* wordt. Logisch? Zonder fundament dreigen de bronnen voor de meerderheid een martelend doolhof te worden. Kennen, instuderen, geheugentraining: die activiteiten ruiken te sterk naar kindonvriendelijke bezigheden.

Chaotische wiskunde-methodes

Deze aanpak is geen exclusiviteit voor W.O. Ook de wiskunde lijdt daaronder. *Betekenisvol en realistisch loopt alles in de soep*. In één les krijg je een hap getalennis, een brok metend rekenen en een saus bewerkingen. Dit is de regel, geen uitzondering. Opnieuw: wiskundeknobbels verwerken dit. De anderen zwoegen, krijgen terloops extra toelichting en ontberen vooral de tijd om nieuwe technieken en methodes werkelijk in te oefenen tot de kennis of het inzicht zich heeft vastgezet. Dat deze aanpak op zijn minst rampzalig is, ontdek je nu zelfs via de rinkelende kassa van de uitgevers. Als je mag veronderstellen dat een nieuwe methode uitwerken (zelfs als deze gebaseerd is op een bestaande Nederlandse uitgave) toch enkele jaren in beslag neemt, en je merkt dat na amper vijf jaar een uitgever zo'n geïntegreerde methode vernieuwt (lees: herorganiseert), dan ruikt dit potje verdacht. Is het edelmoedig dat de uitgever een eerste proefjaar alle materialen gratis ter beschikking stelt? Schijn bedriegt. Niets gratis. Te betalen met uitstel. Schaamte? Blijkbaar niet. Met een grijnslach naar de kassa om de onderwijswereld die deze stinkende schande slikt.

Zelfstandig werk, contractwerk en groepswerk

Een ander onderdeel in dit drijfzand is het verschijnsel "*zelfstandig werk, contractwerk, groepswerk*" in al haar varianten en benamingen. Ach, zonder discussie is zelfstandig en in groep kunnen werken een noodzakelijke sociale vaardigheid. Bedenklijker als je ontdekt dat zo'n eerder vermelde wiskunde-aanpak twee derde van de lessen klas-

seert onder zelfstandig werk. Wat is het rendement van deze allicht goedbedoelde bezigheidstherapie als je het aantal uren in overweging neemt?

Leer ons iets! Geef les! Verleuken?

In de hoogste jaren middelbaar onderwijs weerklinkt de vraag jaar na jaar duidelijker: "*Geef ons alstublieft les! Leer ons iets! We hebben een schoolloopbaan en een buik vol van dat groepswerk, van het profitaat van de ene en het zweet van andere maar steeds dezelfde plichtsbewuste slachtoffers.*" En heel wat begeleidende ouders hebben daarbij voldoende punten verdiend om een eigen rapport te krijgen. Als studie na studie bevestigt dat de slaagkansen in de Vlaamse middelbare scholen zeer sterk afhangen van de opleiding en omkadering van de ouders, dan vraag je je ongerust af wat de zorg voor zwakkere leerlingen voorstelt. (NvdR: *Jef Borden stelt dus dat de ontscholing vooral ook nadelig uitvalt voor de 'sociaal' benadeelde kinderen.*)

Leer ons iets! Waar is trouwens in dat 'zelfstandig werk' alle didactiek gebleven? *Is men in dit onderwijs waar alles leuk moet zijn, vol moetjes en magjes, waar het vooral niet te veel moeite mag kosten, niet vaak de kernactiviteit uit het oog verloren?* Een basisonderwijs moet een basis leggen, zo stevig dat gebouwd kan worden op de parate kennis, op het geoefende geheugen, op de inzichten en op een gestart referentiekader. Mogen we dat nog van een gewoon basisonderwijs verwachten? Of is het niet meer dan een veronderstelling?

Een basis waarop gebouwd kan worden

Het basisonderwijs veronderstelt een basis te vormen waarop kan worden gebouwd. Zou men dan niet beter ernstig nadenken wat de *kernactiviteiten* zouden moeten zijn? We lezen dat hoofdrekenen en schatten fundamentele wiskundige basiscompetenties zijn. Onmiddellijk en correct de tafels van vermenigvuldiging en deeltafels tot 10 hanteren. Het is geen grap: wie vandaag een klas aan het einde van een lagere schoolcarrière stil wenst te krijgen, vraag gewoon hoeveel 7 maal 8 is. *Automatisering en memoriseren passen niet echt in een onderwijs waarin alles leuk moet zijn.* Moeite is een vervelend verschijnsel. Wie heeft er ooit durven veronderstellen *dat de verleuking de basiskennis zou ten goede komen?* Denk bij die basiskennis niet alleen aan wiskunde maar eenvoudigweg aan alles wat met parate kennis en referentiekader te maken heeft.

Waarom is *leren typen* geen eindterm?

Vaardigheden op het vlak van ICT zullen minder moeite kosten om te verwerven en zoals de brochure stelt vaker buiten de school verworven worden. Het onderwijs moet die vaardigheden aanreiken die de lerende in staat stellen om in de toekomst en buiten de school bepaalde taken op een effectieve, vaardige en creatieve manier uit te voeren. Opgemerkt wordt dat niet alle leerlingen in staat zijn dat allemaal buiten de school te verwerven. Zorg past in het onderwijs. Gelukkig. Een absolute basisvaardigheid om vlot en vaardig te kunnen werken, lijkt mij *kunnen typen*. Geen woord daarover binnen de eindtermen. Of veronderstelt men dat dezelfde kwetsbare groep lessen typen op de vrije markt kan volgen? Dàt zal zeer snel boven heel wat gezins-maximumfacturen vallen. Wil of durft men daar geen basispunt van maken?

Inspectie: minimumdoelen zijn heilig

Geprezen zijn de vliegende inspecteursbrigades die in een doorlichting de scholen op de ware kern van de eindtermen komen onderzoeken. Vaak valt niet te discussiëren over de kernitems waarmee ze op pad gestuurd zijn. Minimumdoelen zijn heilig: minimum is vaak geen argument om te beweren dat een ruimer aanbod voor vele leerlingen uitdagend logisch lijkt. (NvdR: *leerkrachten die wat meer geven dan in de eindtermen krijgen al te vaak kritiek bij doorlichting: b.v. "Je mag voor Frans geen woordjes meer dicteren, volgens de eindtermen volstaat het kopiëren van woorden". Of: "Volgens de eindtermen mag er absoluut geen cursorisch geschiedenisonderwijs meer gegeven worden".*)

Besluit: het noorden kwijt

Kunnen de geïntegreerde methodes of de WO-potpourri ter discussie gesteld worden? Dat is afhankelijk van de inspecteur in kwestie. Binnen de inspectie overleven hier en daar zelfstandige, kritische geesten. Toegegeven: uiteindelijk probeert de onderwijsoverheid toch één onverbiddelijke rechte lijn te trekken. Wanneer het resultaat van de doorlichting mee bepaald wordt door de samenstelling van de teams, dan is het systeem helaas weer niet meer dan van een veronderstelde objectiviteit.

Hopelijk volgt snel een nieuwe informatiebrochure met ontwikkelingsdoelen en eindtermen die de vaagheid, de mist en de veronderstellingen overstijgen en basiskwaliteit boven chronische mo-

degrillen en trends durft plaatsen. De kwaliteit van het Vlaamse onderwijs: laat ons maar een poosje niet te hoog van de toren blazen. Voor wie het nog niet weet: aan de hand van de zonnestand of een kompas in de werkelijkheid het noorden bepalen is wel degelijk een eindterm. Letterlijk.

3 Eric Van Damme: al meer dan 20 jaar ontplooiingsmodel

Onderwijzer Eric Van Damme sluit zich aan bij de oproep van Jef Boden en legt uit hoe het ontplooiingsmodel is doorgedrongen in de dominante publicaties over het Vlaams onderwijs. Hij heeft zelf een aantal jaren geloofd in het zelfontplooiingsmodel van CEGO en co, maar heeft aan de lijve de gevaren van dit model ervaren – vooral ook voor de zwakkere leerlingen.

Ervaringsgerichte aanpak, zelfstandig leren: nefast voor veel leerlingen

Eric Van Damme: "Als gepensioneerd onderwijzer kan ik vrijwel alles wat Jef Boden stelt, onderschrijven. Ik wil een beetje achtergrond schetsen van al de vernieuwingen in het onderwijs. Er is een grote beweging op gang gekomen die de ervaringswereld van de leerlingen wil vergroten. Deze beweging is al meer dan 20 jaren gaande vanuit een reële en positieve bekommernis; door betrokkenheid in het onderwijsgebeuren te verhogen, zouden kinderen meer gemotiveerd zijn vanuit zichzelf allerlei vaardigheden en kennis te willen verwerven. Daarom groepswork, zelfgekozen projecten, afwisselende leertaken, zelfstandig taken verwerken en de volgorde zelf kiezen enz. Men wil de zelfstandigheid en interesse van de leerling maximaal ontplooiën zodat 'het welbevinden' van de leerling door eigen positieve ervaringen hoog wordt en blijft. De school als een leef- en ervaringsavontuur!

Het zijn alle nobele doelstellingen en ikzelf heb me daar met hart en ziel voor ingezet. Ook omdat ik destijds het mensbeeld erachter steunde. Het gaat hier om de humanistische filosofie van *Carl Rogers*, *Gordon* en *Maslow* die in de jaren zeventig en tachtig veel opgang maakte. Gaandeweg heb ik echter vastgesteld dat vooral begaafde leerlingen van dergelijke onderwijsvorm genieten. Zij hebben de intelligentie om zichzelf te organiseren en de nieuwsgierigheid om zelfstandig te leren. Veel basisvaardigheden, structuren en inzichten rijpen bij hen vanzelf. *Voor vele andere leerlingen is deze onderwijsvorm erg hoog gegrepen. Zij kunnen niet*

zelfstandig werken, verliezen hun tijd of interesse of krijgen niet de nodige tijd om basisvaardigheden en kennis te trainen die nodig zijn om moeilijkere zelfstandige taken op te lossen. De leerkracht moet zijn tijd verdelen tussen al de verschillende leer-groepjes in de klas die elk op hun niveau aan taken werken. En zo krijgen kinderen die het nodig hebben te weinig aandacht.

Te weinig klassikale aanpak en regelmaat

Klassikale lestijd wordt binnen deze benadering immers beperkt gehouden terwijl het juist deze methode is die het effectiefste is om kennis en vaardigheden door te geven en te trainen aan grote groepen. Niet alle kinderen worden managers, professoren of minister. Veel jonge mensen zullen later hun leven lang uitvoerende taken onder supervisie van een ander moeten uitvoeren.... En daarin gelukkig zijn! Voor veel van die kinderen is het verdwijnen van het klassikale onderwijs en de regelmaat van een lesgebeuren dat basisvaardigheden oefende een ramp. Want er worden van hen dingen verlangd die ze niet kunnen opbrengen en ze krijgen niet de handvaten die nodig zijn om succesvol taken te vervullen.

Ontmoediging en leerachterstand

Wat ooit begon als een welgemeende poging om het 'welbevinden' - toverwoord binnen deze beweging! - te verhogen dreigt daardoor juist in zijn tegendeel te belanden: jongeren die ontmoedigd afhaken, een laag zelfbeeld ontwikkelen en uiteindelijk achterstand oplopen die er niet had moeten zijn als ze wat meer gestructureerd onderwijs met de nadruk op basisvaardigheden hadden ontvangen.

Verlaging leerstofeisen

Om dat euvel te verhelpen, wordt de lat van de vaardigheden en benodigde kennis steeds lager gelegd. En wat de eindtermen met hun minimumdoelstellingen betreft wordt het dan zo dat dit voor veel scholen uiteindelijk het maximumdoel wordt. Zo worden spelling, grammatica, hoofdrekenen, schrijven, geschiedenis, natuurkennis en aardrijkskunde steeds minder belangrijk gevonden. De oproep die in sommige middens sterker wordt: 'Back to the basics!' is daarom geen signaal van nostalgie of bekrompenheid maar juist een teken van oprechte bekommernis om het welzijn en de betrokkenheid van alle leerlingen, nu en voor later als ze in de samenleving hun eigen weg moeten uitstippelen."

NvdR: In een interview met professor Jan Van Damme in school+visie (december-januari 2009-10) stelt deze: "Veel basisscholen werken sterk ervaringsgericht. We moeten de vraag durven stellen of dat voor de kansarmen steeds de beste aanpak is." Zo'n aanpak is o.i. niet enkel nadelig voor de onderwijskansen van kansarmen, maar evenzeer voor de talentontwikkeling van alle leerlingen.

4 Reacties op opiniebijdrage Jef Boden

De lezer kan op de website deredactie.be en op andere websites tientallen instemmende reacties lezen op de oproep van *Jef Boden*. We nemen hier slechts enkele korte reacties op. **Sam Vermeulen:** "Het onderwijs wordt steeds meer eenheidskoek; ik herken zelfs enkele eindtermen van het lager onderwijs, die op de universiteit ook terugkomen. Zoals ook de universiteiten klagen dat de jeugd geen zinnig woord kan schrijven en dus noodgedwongen vakken introduceert zoals 'academisch schrijven' om je toch maar een notie te doen krijgen van hoe je nu een goede tekst samenstelt. Er is echt niets mis met een degelijke basiskennis, integendeel, het komt je uiteindelijk ten goede! Laat de kinderen van tegenwoordig maar hun hersenen eens pijnigen bij het oplossen van een rekensom. laat hen eens vloeken op historische feitjes of op de provincies van België ... En wat het taalkundige betreft, om een tweede en derde taal goed te kunnen leren heb je eerst wel de taalkundige basis nodig. Leer dus eerst een zin te ontleden in het Nederlands en dan pas in het Frans."

Danielle: "Soms is het te gek voor woorden wat sommige 'onderwijsexperts' poneren, zoals bijvoorbeeld dat men een vreemde taal kan leren net zoals men zijn moedertaal geleerd heeft: gewoon door ernaar te luisteren. Les in die vreemde taal kan zich dan beperken tot het lezen van wat korte stukjes en het invullen van enkele woorden in een opgeleukt werkboek. Op het overzicht van de examenleerstof (met als rode draad dat men iets over zichzelf moest kunnen vertellen) gaf de leerkracht het volgende voorbeeld: *my parents where* (sic) teachers."

Birre Timmermans (leesmoeder): "Als leesmama bij een jaarlijkse schrijfwedstrijd in de lagere school van mijn oudste zie ik opstellen van vijfde- en zesde klassers die amper te begrijpen zijn door de ontelbare spellingsfouten." **Bart:** "Ik heb eenzelfde ervaring als ouder van drie kinderen waarvan de oudste net is afgestudeerd (in de lagere school). Het verdwijnen van kwaliteit en kennis wordt

bewezen door de brieven die we de voorbije zomer van hen hebben gekregen: een (pijnlijk) gebrek aan inzicht in de Nederlandse taal vertoont zich.” **Koen Verhulst** (ouder): “Mijn dochter heeft net het lager onderwijs beëindigd, bij de beste 5 van de klas. Maar haar gebrek aan basiskennis is ontstellend! Zij heeft bijvoorbeeld geen enkele notie van aardrijkskunde (zij weet niet waar landen noch continenten liggen, Belgische rivieren of provincies zijn ook onbekend.....) of geschiedenis. **Wouter**: Ik erger me regelmatig aan ‘de jeugd’ die niet kan hoofdrekennen of benaderend rekenen, en voor iedere berekening de GSM of het rekenmachientje moet bovenhalen. Ik stoer me aan het schabouwend Nederland dat geschreven en gesproken wordt. Met een kind van 12 dat juist voldoet voor ieder van de eindtermen (minimumdoelstellingen), daar kan je volgens mij niet veel mee aanvangen.”

Karel VdH: “Ik heb het zelfs fel zien achteruitgaan tussen de oudste (ze kent haar talen nog) en de jongste (compleet spoorloos in talen) en daar zit maar vijf jaar (maar een nieuwe reeks handboeken voor Frans en Engels) tussen. Volgens mij is er een markt voor OBO en OSO: Oud (Basis en Secundair) Onderwijs, met handboeken van enkele tientallen jaren terug, met discipline en duidelijke schoolreglementen. Met maar heel af en toe groepswork, met in het OBO regelmatige schrijfopdrachten, zinsontleding en Franse onregelmatige werkwoorden en reeksen vraagstukken en cijferen als huiswerk.”

Docent XY: “Het moet allemaal plezanter, minder strikt, minder theoretisch, de klassieke richtingen moeten afgeschaft worden, de verschillende onderwijssystemen deugen niet, noem het allemaal maar op. Het gevolg zie ik jaar na jaar: de binnenstromers aan de unief kunnen steeds minder en weten steeds minder. Met het trucje van de outputfinanciering kunnen we dat nog wat verdoezelen, want een universiteit of hogeschool die consequent de standaard hoog houdt, wordt daar financieel voor afgestraft.”

5 Commentaar bij getuigenissen

5.1 Uitholling van de leerinhouden

In de bijdrage van Jef Boden en in de andere getuigenissen gaat veel aandacht naar de uitholling van de leerinhouden & leerplannen, naar de niveaudaling, naar het ontplooiingsmodel en naar de tijdsgeest en permanente verandering. Door de programmaverarming en modieuze methodieken kunnen de benadeelde kinderen hun achterstand minder inha-

len en kunnen ze hun talenten minder ontplooiën dan vroeger het geval was.

Jef Boden is terecht bijzonder streng voor de minimalistische en vage eindtermen, en voor de eindtermen *Nederlands en Frans* in het bijzonder. Al in 1993 hebben we in ons themanummer over de (ontwerp)eindtermen uitgebreid aangetoond waarom we geenszins akkoord gingen met die minimalistische en vage eindtermen voor Nederlands en Frans. Volgens dit ontwerp was het voldoende dat de boodschap van een stelwerk op een ondubbelzinnige wijze gedecodeerd kon worden. We formuleerden onze kritiek op de uitholling van het taalonderwijs meer uitvoerig in onze taaldossiers en in ons *witboek moedertaalonderwijs*. **Boden** betreurt uitdrukkingen als “*zelfexpressie in taal is veeleer een kwestie van attitude dan een kwestie van vaardigheid*”, de bijna totale uitholling van het grammaticaonderwijs en het anderzijds overbektone van nieuwe vormen van taalbeschouwing als ‘passende taalregister kiezen, de vaagheid inzake spelling en schrijven, de geringe aandacht voor alles wat de maken heeft met AN-woordenschat e.d. **Boden** vindt het terecht ook huichelachtig dat leerlingen voor het vak *Frans ‘bezittelijke voornaamwoorden functioneel moeten kunnen hanteren*’, maar dat men anderzijds geen expliciete kennis omtrent bezittelijke voornaamwoorden e.d. mag aanbrengen, maar enkel nog onderwerp en persoonsvorm. De nieuwe eindtermen en leerplannen sinds september 2010 hebben de weinige grammatica nog verder gereduceerd. De leerkrachten betreuren ten eerste dat plots alles als zinloos en te moeilijk wordt voorgesteld.

Voor het domein *wereldoriëntatie* betreurt **Boden** vooral en terecht dat de eindtermen (en leerplannen) al te weinig beklemtoonden dat er in de hogere leerjaren *voldoende aandacht moet zijn voor cursorische basiskennis voor geschiedenis, aardrijkskunde en natuurkennis*. Toen ons al begin 1993 om een oordeel hieromtrent gevraagd werd door de DVO, hebben we er openlijk voor gepleit dat men in de hogere leerjaren minstens 50 % van de tijd zou besteden aan cursorische basiskennis. Om dit tekort in de W.O.-methodes te compenseren, namen we in de jaren negentig het initiatief voor het opstellen van een paar cursorische leerpakketten voor geschiedenis en aardrijkskunde (uitgeverij Pelckmans). Tot mijn verwondering zijn er nog steeds inspecteurs en begeleiders die beweren dat dergelijke pakketten niet gebruikt mogen worden. In Nederland wordt sinds een aantal jaren opnieuw

cursorisch gewerkt en dit vanaf het derde leerjaar; in Frankrijk is dit nog meer het geval. *Boden* heeft dus meer dan gelijk als hij stelt dat de invoering van de eindtermen (1996) & van de herziene eindtermen (september 2010) tot een uitholling van de leerinhouden heeft geleid. De *Dienst voor Onderwijsontwikkeling* (DVO) en voorzitter *Roger Standaert* die de eindtermenoperatie patroneerde gingen duidelijk uit van een ontscholingsdiscours en van het didactisch constructivisme.

5.2 Nefast ontplooiingsmodel: vrij initiatief...

Op *algemeen methodisch vlak* betreuren de critici de overbeklemtoneering van zelfstandig *werk*, *contracten hoekenwerk*, *groepswerk*, ervaringsgerichte methodiek ... Vooral ook *Ferre Laevers* van het Leuvense CEGO ontpopte zich vanaf 1976 als dé grote ideoloog van de ervaringsgerichte beweging met aanvankelijk het *vrij initiatief* van het kind als toverwoord en later vooral betrokkenheid en welbevinden. Van meet af aan hebben wij in *Onderwijskrant* en elders gewezen op de grote gevaren die aan dit zelfontplooiingsmodel verbonden zijn. Jammer genoeg werd dit model ook vele jaren door de overheid en de inspectie officieel gepromoot. De inspectie schaarde zich openlijk achter het ervaringsgericht ontplooiingsmodel van het CEGO. We hebben hierop tijdig en krachtig gereageerd; en met succes. De voorbije jaren is de invloed van het CEGO aan het wegdeemsteren. Zo gebruiken nog weinig scholen het kindvolgsysteem van het CEGO en vorig jaar werd het GOK-Steunpunt CEGO opgedoekt. (Voor een grondige analyse van de visie van het CEGO verwijzen we naar *Onderwijskrant* 139 - zie www.onderwijskrant.be.)

Jef Boden verbindt de ontscholing vooral met de invoering van de eindtermen. De ontscholing is eigenlijk al gestart in de jaren zeventig. Algemeen werd in die tijd gesteld dat het onderwijs te prestatiegericht en te autoritair was. Deze visie trof je aan in onderwijstijdschriften, publicaties van de alternatieve scholen, in VLOR-publicaties, in de brochure '*Opdrachten voor een eigentijds katholiek (basis)onderwijs*' van 1974, vanaf 1976 in de publicaties van *Ferre Laevers* met zijn ervaringsgericht (kleuter)onderwijs, ... Op de VRT werd in 1972 de Duitse film '*Opvoeding tot ongehoorzaamheid*' over de anti-autoritaire Kinderladen in Berlijn getoond en de twee Leuvense pedagogen die commentaar gaven, spraken er zich heel lovend over uit. Zelf waarschuwen we vanaf de jaren zeventig al voor de gevaren van de anti-autoritaire opvoeding, van het

ontplooiingsmodel en van ontscholing & ontsystematisering allerhande. We beklemtoonden hierbij ook telkens dat de belangrijkste GOK-hefbomen werden aangetast.

5.3 Nuancering van invloed van nieuwlichterij

Jef Boden wou met zijn oproep geen volledige en grondige analyse presenteren. In een meer uitgebalanceerde benadering moeten we bijvoorbeeld vooreerst de invloed van de ontscholers wat relativeren omdat de leerkrachten in de praktijk ook vaak lippendienst aan de hervormingen bewezen. Dit alles had ook als gevolg dat de ontscholing en ontsystematisering in het Vlaams lager onderwijs beperkter uitvielen dan in veel andere landen. We moeten vervolgens ook een *onderscheid maken tussen de eindtermen enerzijds en de leerplannen en leermethodes anderzijds*. De eindtermen oriënteerden wel de leerplannen, maar een aantal leerplannen zijn gelukkig concreter en veeleisender dan de eindtermen. We slaagden er bijvoorbeeld zelf niet in om in de *eindtermen* wiskunde elementaire formules voor de oppervlakteberekening als basis x hoogte te laten opnemen, maar we namen die wel op in het leerplan wiskunde. In de eindtermen wiskunde werd ons voorstel voor een onderscheid tussen gestandaardiseerd (& geautomatiseerd) rekenen enerzijds en flexibel rekenen anderzijds niet opgenomen, maar het staat wel in het leerplan. We vermelden hier nog even dat de DVO destijds poneerde dat er geen leerplannen met concrete leerdoelen per leerjaar nodig waren.

In een overzicht van de evolutie zouden we naast de invloed van de ontscholers ook de invloed moeten vermelden van de *vernieuwers in continuïteit* die het onderwijs probeerden te optimaliseren zonder te raken aan de fundamentele pijlers van de school. Ook als lerarenopleider hebben we in onze vakdidactische publicaties voor vakken als Nederlands, Frans, Wiskunde, W.O. ... steeds een visie gepropageerd die sterk afwijkt van de minimalistische en vage eindtermen/leerplannen. We ijverden samen met anderen - en met succes - voor het herwaarderen van oerdegelijke aanpakken binnen het wiskundeonderwijs, voor het terug invoeren van systematische leerpakketten voor spelling, voor meer doelgericht aanvankelijk lezen (=de directe systeemmethodiek), voor voldoende cursorisch geschiedenisonderwijs ... Deze 'optimaliseerders' hebben gedurende de voorbije decennia één en ander bereikt, al werden ze sterk afgremd door de radicale hervormers.

Malaise en drastische ingrepen in hoger onderwijs in Nederland Ook de competentiegerichte aanpak moet het ontgelden. Vlaanderen imiteerde al te vaak de Nederlandse hervormingen!

Raf Feys & Pieter van Biervliet

1 Malaise in hoger onderwijs pas na 20 jaar officieel erkend

1.1 Grote malaise in hoger onderwijs

In Nederland noteerden we de voorbije maanden veel heibel over de toestand van het hoger onderwijs. Op dinsdag 24 mei j.l. hield de Tweede Kamer een debat over de zorgwekkende kwaliteit van de hogescholen en er komen ingrijpende maatregelen om de situatie weer recht te trekken. Velen betreuren dat de jarenlange klachten over de ontspoorde situatie en ontschooling van het onderwijs in de hogescholen pas nu tot de Kamer van volksvertegenwoordigers doorgedrongen is. Het zou mede te maken hebben met het feit dat veel politici connecties hebben/hadden met de besturen van de hogescholen.

Ook de *Vereniging Medezeggenschap Hogescholen (VMH)* trok op 30 maart j.l. aan de alarmbel. *VMH* stelde: "De onderwijskwaliteit op de hogescholen laat steeds meer te wensen over. Zo hebben studenten soms minder dan tien 'contacturen' per week met hun docenten. Willen we het hoger onderwijs weer op niveau krijgen dan zullen de onderwijsprogramma's weer zwaarder moeten worden" (Algemeen Dagblad, *Lesgeven meer bijzaak in hbo*). Als gevolg van de hervormingen en grote fusies ... gaat er volgens *VMH* ook al te veel geld naar de overhead, de koepel van de hogeschool, de prestigieuze gebouwen ... In *Intermediair* van 11 juli j.l. lezen we: "Docenten en studenten deden in verschillende media een boekje open over de opleidingen in het hoger beroepsonderwijs. Samenvattend: het niveau lijkt in veel gevallen nergens meer op; en hoe incapabel de student ook is, dat papiertje krijgt hij uiteindelijk toch wel. De eindschrijftie: die zou in veel gevallen helemaal een lachertje zijn. 'Het lijkt wel alsof iedereen over zijn of haar hobby een eindwerk mag maken', aldus de Inspectie zelf over de opleiding *Media & entertainmentmanagement bij InHolland in Haarlem*. De comotie over het hbo is groot, maar niet nieuw. Het hbo - en in mindere mate ook universitaire studies - liggen al veel langer onder vuur. Publicist Bastiaan

Bommeljé zette onlangs in NRC Handelsblad (7 mei) op een rijtje hoeveel 'hbo-gates' er sinds de jaren tachtig al geweest zijn. Het draaide daarbij steeds om hetzelfde: een niveau van niks en fraude met cijfers en diploma's" (Intermediair, 1 juni 2011). Vooral ook de competentiegerichte aanpak moet het ontgelden.

Nadat de voorbije jaren vooral de kwaliteit van de lerarenopleidingen onder vuur kwam te liggen, is de kritiek nu ook uitgedeind naar de andere opleidingen. De problemen in het hbo komen niet uit de lucht vallen. Al in 2001 werd bijvoorbeeld aan het licht gebracht dat de hogescholen op grote schaal frauderen. Zij ontvingen geld voor onderwijs dat ze niet leverden, door op een kunstmatige wijze hun studenten op te waarderen. Een zevental lerarenopleidingen kregen een aantal jaren geleden een onvoldoende vanwege de NVAO-accreditatie. Er werden nationale examens ingevoerd voor de lerarenopleidingen. Enzovoort. Vooral de voorbije jaren gingen de beleidsmakers zich duchtig moeien met de hachelijke situatie in het hoger onderwijs. Volgens alle politieke partijen moest er krachtig ingegrepen worden; *staatssecretaris Zijlstra* kondigde alvast in mei j.l. een aantal ingrijpende maatregelen aan. Vooral in de maand mei lazen we dagelijks bijdragen over de grote malaise in het hoger onderwijs en het parlementair debat hierover. Het gaat al vele jaren goed mis met de hogescholen in Nederland, maar de beleidsmakers sloten de ogen.

1.2 Malaise in Vlaams hoger onderwijs?!

In april 1993 waarschuwden we al in *Onderwijskrant* voor de te sterke imitatie van de hervorming van het Nederlands hoger onderwijs - in een reactie op een analoog hervormingsplan vanwege onze Vlaamse topambtenaren (*Reactie op het rapport ambtelijke commissie over hervorming hoger onderwijs*, *Onderwijskrant* nummer 76). De voorbije 15 jaar wezen we ook op de vele klachten omtrent het hoger onderwijs in Nederland en in het bijzonder omtrent de competentiegerichte aanpak, de outputfinanciering, de flexibilisering, de evaluatie, de niveaudaling, ... We maakten ons veel zorgen omtrent de vele pleidooien voor ontschooling van het hoger onderwijs (cf. *Bie*

de Dick en Gerritse Jaap: *Onderwijs als opdracht - overwegingen en praktische suggesties voor een ontschooling van het hoger onderwijs*, 1999). We schreven ook dat veel kritieken toepasbaar waren op de evolutie van het hoger onderwijs in Vlaanderen. We bestreden telkens en tijdig de invoering van soortgelijke hervormingen. Vlaanderen is Nederland niet, maar op het niveau van het hoger onderwijs hebben we in al te sterke mate de noorderburen geïmiteerd. Het waren ook steeds Nederlandse nieuwlichters als Wynand Wijnen die hier mochten komen verkondigen hoe het 'didactisch' moest, probleemgestuurd, competentiegericht, enz.

Onze kritiek vanaf 1993 zien we nu bevestigd in het recente debat over de malaise in het Nederlands hoger onderwijs. Tot op vandaag is er jammer genoeg nog nooit een evaluatie geweest van de gevolgen van de vele 'Vlaamse' hervormingen sinds 1995. Weinig of geen beleids mensen, onderwijskundigen ... formuleerden de voorbije 15 jaar kritische vragen over de toestand van ons hoger onderwijs en van onze lerarenopleidingen. Met deze bijdrage over de malaise in het Nederlands hoger onderwijs willen we tegelijk het debat over de toestand van ons hoger onderwijs stimuleren.

2 Belangrijkste kritieken

De algemene klacht in Nederland luidt: *"Bestuurders en docenten hebben slecht werk geleverd, studenten hebben gedevalueerde diploma's op zak, docenten in hart en nieren moeten zich verantwoorden voor de wanprestaties van hun collega's. Het leren werkplezier van iedereen staat onder druk en dat komt de kwaliteit van het onderwijs niet ten goede. Studenten, docenten, ouders en politici roepen om kwaliteitsverbeteringen."* Recentelijk werden zelfs een honderdtal diploma's die uitgereikt werden door de hogeschool *Inholland* onrechtmatig verklaard en weer ingetrokken. De *Landelijke Studenten Vakbond* (LSVb) eist nu dat alle diploma's die tussen 2007 en 2010 in het hoger beroeps-onderwijs zijn uitgereikt, op rechtmatigheid worden gecontroleerd. Aanleiding was een recent onderzoek van de Inspectie; uit een steekproef in 15 opleidingen bleek dat niet enkel in de hogeschool *Inholland*, maar ook elders veel diploma's zijn uitgereikt terwijl het niveau ondermaats was.

De inspectie stelde onlangs ook vast dat de topbestuurders van hogeschool *Inholland* tussen 2006 en 2010 bijna negen miljoen euro over de balk hebben gesmeten. Staatssecretaris Zijlstra eist nu dit bedrag terug.

Eén van de belangrijkste kritieken slaat op de niveaudaling en deze zou grotendeels een gevolg zijn van de *competentiegerichte aanpak*. In een reactie op een NOVA-TV-programma van 16 maart 2005 op het NOVA-discussieforum formuleerde een docente een vernietigende kritiek: *"Het lijkt er inderdaad op dat met behulp van een welzijnsjargon een stille en competentiegerichte revolutie in de hogescholen heeft plaatsgegrepen waardoor kennis, analyse en (wetenschappelijke) reflectie uit de opleidingen is verdwenen. Sinds een aantal jaren leer je in het Hoger Beroepsonderwijs zelfstandig leren aan de hand van docenten die zich projectbegeleiders, 'coaches' of 'consultants' moeten noemen. Je 'leert' zelfstandig aan de hand van onderwijsmethoden (het lijkt wel *ledeWijs*) met samenvattingen, vragen én antwoorden. Hoorcolleges en grondige inleidingen in disciplines en wetenschapsgebieden zijn er niet meer, tentamens ook weinig. De studielast is officieel 40 uren per week, met weinig contacturen en de opleiding duurt 4 à 4,5 jaar. Het niveau van de instroom en van de uitstroom van het hoger beroepsonderwijs is ook sterk gedaald. Een bijkomend gevolg is ook dat er op de universiteiten veel VWO'ers (=ASO'ers) zitten die eigenlijk liever een goede gedegen (hogere) beroepsopleiding hadden willen volgen. Maar die zijn er niet meer, dus zitten ze op de universiteit. De verlenging van de studieduur van het hoger onderwijs met een vierde jaar en de invoering van studiehuismethodieken hebben ook een averechts effect gesorteerd"*.

De Hogeschool die het meest onder vuur ligt - en dit al jaren - is de grote hogeschool *Inholland* die zich in het verleden als de meest vernieuwende en beste school presenteerde. De Inspectie bestempelde bij een recente steekproefdoorlichting vier opleidingen van *InHolland* als 'zeer zwak' en de accreditatie werd ingetrokken. De hogeschooldirecteur stapte op. Alle vijftien door de Inspectie onderzochte opleidingen op de tien verschillende hogescholen die bij het steekproefonderzoek betrokken waren, kregen het oordeel 'zeer zwak' tot in het gunstigste geval 'voor verbetering vatbaar'.

De voorbije maanden is de discussie over wat er met het HBO moet gebeuren sterk toegenomen. In de twee recente inspectierapporten en in het debat in het parlement werd bevestigd wat critici als de vereniging BON (Beter Onderwijs Nederland) altijd al gezegd hebben: in vele competentiegerichte opleidingen zijn de kwaliteit en het niveau van de gediplomeerden onvoldoende gewaarborgd. In dit

verband stelde de nieuwe voorzitter van de belaagde hogeschool Inholland, *Doekle Terpstra*, onlangs: *'Inholland neemt nu ook de manier van lesgeven op de schop, omdat de kwaliteit van onderwijs omhoog moet. Inholland werkte tot nog toe via de methode van het competentiegericht leren, waarbij studenten veel vrijheid krijgen opdrachten naar eigen inzicht uit te voeren. We stoppen met ons huidige onderwijsconcept. Inholland gaat in de toekomst meer structuur en houvast bieden'*.

In analyses van de malaise in het hoger onderwijs wordt erop gewezen dat de radicale hervormingen van de jaren negentig niet deugden: de al te grote schaalvergroting met eraan verbonden bureaucrativering, de enveloppe- en outputfinanciering, de flexibilisering van de studies, de competentiegericht aanpak waarbij de studenten al te weinig leiding kregen, de te vage basiscompetenties waarmee gewerkt moest worden ... Cruciaal is volgens velen ook dat het toezicht door de Nederlands-Vlaamse Accreditatie-Organisatie en de inspectie niet deugde. Zo keurde de NVAO de afgelopen jaren de nu te zwak bevonden opleidingen goed. Tegelijk liet NVAO-voorzitter Dittrich o.i. wel tijdig kritische geluiden horen over de lage kwaliteit van de opleidingen.

3 Negen lessen voor een beter hbo

Fenna Vergeer-Mudde, bestuurslid van BON (Beter Onderwijs Nederland) formuleerde in *de Volkskrant* van 24 mei negen lessen voor een beter hbo. "De affaire bij hogeschool Inholland is allesbehalve een incident, stelt de vereniging *Beter Onderwijs Nederland*. Dat schrijft Fenna in de *Volkskrant*. De auteur was Tweede Kamerlid en woordvoerder onderwijs voor de Socialistische Partij (2002 - 2007).

Geef weer les! Laat de studenten niet met zelfwerkuren aan hun lot over. Zorg voor voldoende lesuren met instructie en begeleiding. In 2003 ben ik begonnen met het stellen van Kamervragen over de afbraak van de onderwijskwaliteit en de stijgende inzet van publiek geld aan overhead. *Geef de leraar zijn vak terug!* Na alle opgelegde onderwijs hervormingen wordt het de hoogste tijd om de leraar de zeggenschap over de didactiek terug te geven. De politiek kan bij wet de leraar zijn vak teruggeven. Een leger ondersteunende en adviserende organisaties is ontstaan. In 2010 gaf het ministerie een klein miljard uit aan deze doorgaans niet zelf lesgevende 'onderwijsdeskundigen'

Stel eerst de lestaken veilig! Uit de begroting 2003-2004 van Inholland blijkt desinteresse voor de kwaliteit van het onderwijs. De overhead en de huisvestingskosten van de hogeschool nemen toe, ter-

wijl gelijktijdig wordt bezuinigd op docenten. *Oormerk de financiering van leraren!* Het geld dat bestemd is voor de lestaken moet geormerkt worden, met als grondslag een werkbare docent-studentratio en voldoende contacturen. Het gaat niet alleen om méér geld, het gaat er ook om hoe dat wordt besteed. *Stel hoogopgeleide docenten aan!* Zo'n 15 jaar geleden bestond het docentenkorps van een hbo voor het merendeel uit academici en hogeschoolden met substantiële arbeidservaring. Anno nu uit de accreditatieorganisatie NVAO haar zorgen over het niveau van de hbo-docent. (Het reduceren van het aantal docenten met een universitair diploma is vooral ook het gevolg van de enveloppefinanciering.)

Lever topsalarissen in! In schril contrast met de bezuinigingen op de docent staan de exorbitante salarissen van de besturen. Bijna de helft van de hogeschoolbestuurders krijgt meer dan de balkenendenorm. In zes jaar tijd is de gemiddelde vergoeding aan de hogeschooltop met minstens 30 procent gestegen. *Halveer het aantal opleidingen en verhoog het examenniveau!* Een wildgroei aan studierichtingen is ontstaan om maar zo veel mogelijk studenten weg te houden bij de concurrent. Door bundelen valt veel te winnen. Laat het beroepenveld de kwaliteit van de beroepsgerichte examens beoordelen vanuit de praktijk. Voor de kernvakken heeft staatssecretaris Zijlstra afgelopen vrijdag aangekondigd centrale examens in te voeren, een uitstekend idee.

Schaf de HBO-raad af! De raad Hoger Beroeps-Onderwijs, heeft geëxcelleerd in het rechtpraten wat telkens weer krom blijkt te zijn. Wanneer de overheid de regie weer in handen neemt, heeft de HBO-raad geen functie meer. Scholen betalen miljoenen aan contributie aan deze raad en de overheid bekostigt ook nog eens deze instelling. *Schrap de diplomabonus (= outputfinanciering) af!* Het wordt tijd om de waarde van hbo-diploma's weer op peil te brengen. Een groot deel van de rijksbijdrage wordt gerelateerd aan getuigschriften en aantallen studenten waardoor een groot financieel belang ontstaat om studenten te laten afstuderen, ook als er onvoldoende kwaliteit is geleverd."

In haar column tijdens de Buitenhof-uitzending van 15 mei 2011 stelde *Naema Tahir* vooral de outputfinanciering en het gebrek aan controle verantwoordelijk voor de malaise: *"De Hogeschool InHolland ligt onder vuur, maar het is eigenlijk op alle fronten mis. Om te beginnen de fraude en het grote graaien van het college van bestuur, dat gedacht moet*

hebben: wat ze in het bedrijfsleven kunnen, dat kunnen wij ook. Het is een schandaal. Maar nog veel erger is dat veel studies niks voorstellen. Met niets doen krijg je ook een goed cijfer. En na een paar jaar volgt moeiteloos het diploma. Dat wordt wel eens cijferinflatie genoemd. Dat resulteert uiteindelijk, net als bij de geldinflatie, in papier dat weinig meer waard is dan de inkt die erop is gedrukt.

Hoe moet je dit alles zien? Wat is InHolland? Eén rotte appel in een mand van verder blozende en kerngezonde Hollandse scholen en universiteiten? Was het maar waar. Wat er bij Inholland aan de hand is, is eerder regel dan uitzondering. De docenten zelf weten dat allang. Veel ouders ook. En er zijn de nodige alarmerende rapporten over geschreven, onder andere door de commissies Dijsselbloem en Veerman. Maar de realiteit dringt moeilijk door. Misleid door de statistieken bleven politici en bestuurders ontkennen dat het mis ging. Maar U weet het: je hebt leugens, verdomde leugens en statistiek. Het Nederlandse onderwijsbestel is een mammoettanker die sinds enkele decennia langzaam maar zeker aan het zinken is.

De belangrijkste oorzaak is in wezen simpel. Dat is het misplaatste idee dat het succes van een onderwijsinstelling af te meten is aan het aantal uitgereikte diploma's. De realiteit is dat hoe meer studenten er moeten slagen, des te lager de kwaliteitseisen. Als de dommen en luien het ook moeten halen, kan je als instelling niet al te kritisch zijn natuurlijk."

4 Debat in Kamer en ingrijpende maatregelen

Op dinsdag 24 mei j.l. hield de Tweede Kamer een debat over de zorgwekkende kwaliteit van de hogescholen en over de maatregelen die staatssecretaris Zijlstra voorstelde. "Krachtig ingrijpen is absoluut nodig om het vertrouwen in het hoger beroepsonderwijs te doen terugkeren", stelde staatssecretaris Zijlstra. „Ik ben de eerste om te erkennen dat er iets fout is in het stelsel van het hbo, Het stelsel zoals het er nu is, is niet genoeg geborgd. Er is te veel vrijblijvendheid. De fouten die er zijn, zijn een optelsom van zaken. Bestuurders en oud-bestuurders, maar ook de politiek hebben het laten gebeuren." Daarom wil Zijlstra bij alle hbo-instellingen landelijke toetsen voor de kernvakken invoeren. Zo zullen de algemeen geldende basisprincipes van het vak economie bijvoorbeeld gaan gelden

voor zowel een student bedrijfseconomie als voor een student die een marketingopleiding doet – zoals dit al een tijdje geleden opgelegd werd aan de lerarenopleidingen. Verder komt er een veel scherper toezicht omdat in het verleden de NVAO-accreditatie en de inspectie faalden in hun opdracht. Alle docenten moeten straks ook minimaal een mastergraad hebben.

De Kamer oordeelde globaal gezien heel positief over deze maatregelen. Het mag niet langer gaan om studentenaantallen en financiële rendementen, betoogde Jadnanansing (PvdA), maar om goed onderwijs. Dat Zijlstra de regie neemt, verdient volgens Beertema (PVV) lof, want "er moet veel meer discipline in de sector van het hoger onderwijs komen". Van der Ham (D66) denkt dat de problemen mede worden veroorzaakt door een te ruime programmavrijheid voor de opleidingen. Een groot deel van de oplossing kan de staatssecretaris vinden in een schaalverkleining van de hbo-opleidingen, menen Beertema en Van Dijk (SP). Hbo-instellingen zijn onderwijsfabrieken geworden, beaamt Klaver (GroenLinks). Boris van der Ham (D66) erkent dat er te veel geld naar management (overhead) gaat.

Volgens Beertema (PVV) heerst op scholen ook nog steeds grote onvrede over de *bedroevende kwaliteit van de lerarenopleidingen*. Hij vindt het belangrijk dat wat het hbo betreft juist de lerarenopleidingen extra onder de loep worden genomen. "We moeten zorgen voor vakmensen voor de klas". SP-Kamerlid Jasper van Dijk vraagt zich openlijk af of met de invoering van landelijke toetsen de rol van de NVAO die de opleidingen van een vergunning voorziet, niet is uitgespeeld. „Het accreditatiecircuit zorgt namelijk voor een hoop ongewenste bureaucratie." De NVAO bekeek onvoldoende de kwaliteit van het lesgeven en van de leerresultaten, en baseerde zich al te sterk op het modieus vernieuwingsjargon in de zelfevaluatierapporten van de hogescholen.

De maatregelen lijken op een eerste gezicht indrukwekkend. Maar zal men voldoende beweging kunnen brengen in de scheefgegroeide structuur en cultuur van veel mastodonthogescholen en in de pedagogische aanpak van hun onderwijs? Het vernieuwingsestablishment en de vele vrijgestelden zullen niet zomaar abdiceren. Een aantal politici sturen aan op defusie, maar in de praktijk scheidt boedelscheiding veel problemen. En is het niet intriestig dat nu nationale examens ingevoerd moeten worden?

5 Kritiek op competentiegerichte aanpak

5.1 Hogescholen nemen afstand van cgo

Vooraf ook de invoering van competentiegericht onderwijs wordt algemeen aangewezen als de belangrijkste oorzaak van de niveaudaling. We lazen recentelijk dat de directies van 2 grote hogescholen (Fontys en Inholland) besloten de competentiegerichte aanpak weer af te bouwen.

We citeren even: *“Toen Marcel Wintels drie jaar geleden voorzitter van Fontys-hogescholen werd, was iedereen in de organisatie druk bezig met het invoeren van een zeer verregaande vorm van competentiegericht onderwijs, vertelt hij. ‘Mensen hadden de mond vol van zaken als ‘zelfsturing’, ‘keuzevrijheid en de ‘intrinsieke motivatie’ van studenten, die tot goede resultaten zouden leiden. We kunnen nu concluderen dat het hbo daarin te ver is gegaan’.*

Fontys-voorzitter Wintels is inmiddels tot de conclusie gekomen dat competentiegericht onderwijs eigenlijk voor bijna niemand geschikt is. ‘Voor het merendeel van de studenten werkt al die vrijheid niet; alleen de meest gemotiveerde 5 procent heeft baat bij deze manier van lesgeven. We moeten studenten weer een duidelijke structuur bieden. Op Fontys hebben ze weer gewoon minimaal twintig tot dertig contacturen per week.’ De critici van competentiegerichtonderwijs, zoals BON en de SP, mogen de recente aanpassingen in het hbo op hun conto schrijven, zegt Wintels.’ (Bart Funnekotter, Hoe het hbo de vakdocent verjoeg, NRC, 23/06/2011.)

Op de website van Fontis stelt Wintels verder: *“Ik zelf ben niet zo een voorstander van de grote en brede onderwijsvernieuwingen. Ik hecht vooral belang aan duidelijke structuur, sturing en vakinhoudelijke kennis en inspiratie. En regelmatige tussentijdse beoordelingen middels tentamens, ook gewoon in cijfers uitgedrukt. Onderwijs dat goed past bij die specifieke opleiding.’ De reacties die hij ontving, geven volgens hem aan dat er met te ver doorgevoerd competentiegericht onderwijs veel leed is berokkend aan docenten en studenten. Velen voelen zich vermoedelijk opgelucht en in hun eerdere stevige kritiek gesteund als ze lezen dat nu ook een bestuurder publiekelijk aangeeft dat een eerder gekozen onderwijsvernieuwing op onderdelen echt te ver was doorgesloten,’ aldus Wintels.*

NvdR: In Vlaanderen wordt competentiegericht onderwijs nog steeds officieel gepropageerd.

5.2 Docent Wes Holeman: cgo = niveaudaling & bemoeilijkt evaluatie

Docent Wes Holeman toont in zijn interessante weblog (onderwijsethiek.nl) aan waarom in veel competentiegerichte opleidingen (cgo) de kwaliteit van het onderwijs en het niveau van de gediplomeerden onvoldoende gewaarborgd was. *Holeman* schrijft: “In de praktijk van cgo-systemen kan er veel misgaan. Aangezien kennis en vaardigheden geen voldoende voorwaarde voor competent handelen zijn, menen de CGO-opleiders niet van studenten te mogen eisen dat ze voldoende prestaties op kennis- en vaardigheidstoetsen leveren. Bij het formuleren van de beoogde competenties stellen de CGO-opleiders niet de inhoudelijke kern van het beroepsmatig handelen centraal, maar marginale, aan ‘het nieuwe leren’ ontleende competenties zoals samenwerken, reflecteren en zelfverantwoordelijk leren.

Bovendien postuleren de cgo-opleiders dat studenten in het kader van hun opleiding in ruime mate praktijkervaring moeten opdoen, aangezien dat volgens de cgo-opleiders veel leerzamer is dan dorre theorie en strikte vaardigheidstraining. Dit alles vormt de legitimatie om studenten in hun opleiding voornamelijk groepsprojecten te laten doen (afgesloten met een groepscijfer) en vervolgens individuele stages en een individuele praktijkopdracht. Al die ervaringen worden keurig gedocumenteerd in een portfolio (gereflecteerde praktijkervaring!), die de examinandus in een eindassessment moet verdedigen. Dit zijn, naar mijn indruk, de praktijken die de context vormen van het cgo-schandaal dat door de beide recente inspectierapporten in de schijnwerpers is geplaatst.

Het risico van het cgo-systeem is dat opleiders reeds tevreden zijn als de gediplomeerden min of meer succesvol blijken te kunnen opereren in hun stage en in hun eerste werkkring, zonder systematisch te toetsen of ze tevens over de algemene en vakinhoudelijke kennis en vaardigheden beschikken die van hbo-gediplomeerden verwacht mogen worden. Dat risico wordt nog vergroot als de opleiders bovendien geïnfecteerd zijn door de ideologie van *Het Nieuwe Leren*. Volgens *HNL* moeten de verantwoordelijkheden van de docenten en examinatoren grotendeels worden overgedragen aan de student, die zelf geacht wordt de eigen leerprocessen te sturen, de eigen leerresultaten te beoordelen en eventuele deficiënties bij te spijkeren. Zo kan een orthodoxe HNL-examinator ermee volstaan te toetsen of examinandi in staat zijn adequaat te

reflecteren op de uitkomsten van hun leerproces.” Vanaf 1993 waarschuwden we geregeld in *Onderwijskrant* en elders voor het werken met vage basiscompetenties, voor het invoeren van een competentiegerichte & studentgestuurde methodiek en voor de vage competentiegerichte evaluatie. We merken met tevredenheid dat de Vlaamse competentie-paus, prof. F. Dochy, de voorbije jaren niet veel meer van zich laat horen. Vermoedelijk heeft onze kritiek toch al wat effect gesorteerd.

6 Kritiek op NVAO-toezicht

De Nederlandse en Belgische overheid heeft een accreditatie-orgaan in het leven geroepen dat de kwaliteit van opleidingen controleert. Van verschillende kanten wordt er nu geroepen dat die hele accreditatie niets voorstelt, tandoel is, de mogelijkheid tot sancties opleggen ontbeert, het onderwijs niet voldoende controleert, dat opleidingen getoetst worden aan hun eigen normen en dat bovendien de commissies door de opleidingen voor de gek worden gehouden. Op 23 mei j.l. lazen we op de website *VKBANEN.NL* een bijdrage met als titel ‘*HBO-keuring is ‘dure poppenkast’*. We citeren even. “Het keuren van hbo-opleidingen is nu een show voor de bühne, blijkt uit gesprekken met vele betrokkenen. De beoordelende bureaus keuren zelden of nooit iets af. Cruciaal is de rol van de accreditatieorganisatie NVAO in het keuringssysteem. De NVAO keurde in de afgelopen jaren de recentelijk afgekeurde opleidingen goed én stelde pas onlangs vast dat het met de kwaliteit van een aantal opleidingen op allerlei punten mis is.

Om de kwaliteit te controleren, wordt elke hbo-opleiding eens in de zes jaar onder de loep genomen. Er gaan miljoenen om in dit schouwspel en het levert niets op. Pure arbeidsverschaffing en verspilling’, zegt een docente. Een oud-docent, opleidingsmanager en accreditatie-panellid: ‘*Als er onterecht zesjes worden gegeven, komen visitatie-commissies daar echt niet achter. De afdeling kwaliteitsmanagement schrijft een mooi rapport, de commissie leest tussen de regels door. De beste toetsen worden neergelegd, alles is gescreend, geoefend en getraind, het is allemaal window-dressing.*’ Voor het bezoek van een visitatiepanel stelt elke opleiding een ‘zelfevaluatie-rapport’ samen. Een ‘kostbaar, perfect gedirigeerd communicatieproduct met de juiste hoeveelheid zelfkritiek’, noemt een oud-opleidingsmanager de gemiddelde zelfevaluatie. ‘Gebruik de woorden ‘verbeterpunten’ en ‘kwaliteitslagen’ en je zit gebakken.’

Het systeem is te veel gericht op het proces, niet op de inhoud, zegt een vakdocent die in panels heeft gezeten. ‘Ik denk niet dat je het accreditatiecircus ooit gezond krijgt. Maar het is een leuke bijverdienste voor de commissieleden’ ...‘Als een opleiding wil sjoemelen, dan kan dat’, zegt een student die panellid was binnen visitatiecommissies. ‘De commissies beoordeelden vooral papieren. Kritische studenten zag je niet en wij zagen alleen de beste eindwerken - of een paar scripties zonder te weten wat de toetsings-criteria zijn. Kritische studenten en docenten worden weggehouden van visiterende panels, zeggen betrokkenen. Studenten worden geselecteerd, getraind en in veel gevallen zelfs betaald om aanwezig te zijn bij een visitatiedag.’

Commentaar

Ook Vlaamse docenten bevestigen de hiervoor geformuleerde kritieken. We formuleerden in 2005 in *Onderwijskrant* onze kritiek omtrent het kader van waaruit de visitatiecommissies de lerarenopleidingen inspecteerden. We schreven: “*Uit het Nederlands visitatierapport Moed tot meesterschap(2003) blijkt bijvoorbeeld al duidelijk dat de visitatiecommissies vertrekken van de stelling dat de lerarenopleidingen een constructivistische en competentiegerichte opvatting over leren moeten toepassen. Zo lezen we op pagina 11: “Alle opleidingen (zijn) bezig hun onderwijs vorm te geven vanuit een constructivistische opvatting over leren. De meeste opleidingen zijn bezig met de verschuiving van docentafhankelijke invulling van de werkvormen naar vormen van zelfverantwoordelijk leren. Bij een aantal opleidingen is de gekozen visie al daadwerkelijk sturend voor het onderwijs en het didactisch handelen. Dit is echter nog geen gemeengoed in de sector en daarover is de commissie bezorgd. Prof. Luc Stevens, de voorzitter van de PABO-visitatiecommissie, is trouwens één van de belangrijkste propagandisten van het constructivistische en studentgestuurde leren. In het voorwoord moedigt Stevens de lerarenopleidingen dan ook aan om verder te gaan in de ingeslagen constructivistische en competentiegerichte richting.”*

We merkten een paar jaar geleden dat Vlaamse lerarenopleidingen die minder de vernieuwingsrage genegen zijn, bij de NVAO-visitatie vaak geconfronteerd werden met Nederlandse doorlichters die zich pal achter het nieuwe leren scharen. Een voorzitter was zelfs propagandist van de *Iederwijsscholen*. Je moet dan als opleiding je eigenheid verdoezelen en comedie spelen.

Verspilling van talenten en centen. Waarom de school te weinig schoolt! Over de teloorgang van het gezag en van de kernopdracht van het onderwijs

Lezing van prof. Wim Van den Broeck, Vrije Universiteit Brussel
– mede geïnspireerd op visie van Frank Furedi

Woord vooraf van Onderwijskrant

De Brusselse prof. Wim Van den Broeck gaf op 20 oktober 2010 een opgemerkte lezing in de KaHO Sint-Lieven. Deze bijdrage bevat de tekst van die lezing. Van den Broeck sloot zich in sterke mate aan bij de inspirerende visie van de Engelse socioloog Frank Furedi in zijn recent werk *“Wasted. Why education isn’t educating?”* Het boek kreeg in het Nederlands de titel: *‘De terugkeer van het gezag. Waarom kinderen niets meer leren* (Meulenhoff, 2009).

Van den Broeck en Furedi beschrijven tal van vormen van ontscholing - met als centraal thema de *aantasting van het gezag en het prestige van de leerkracht en van de leerinhoud*. De maatschappij en de school hebben het belang van cultuuroverdracht als een intrinsiek waardevolle activiteit uit het oog verloren. Daarmee verspillen ze een groot deel van de middelen en energie die in het instituut onderwijs gestopt worden. *De vorige bijdragen in dit nummer ondersteunen de geloofwaardigheid van deze visie en concretiseren de algemene uitspraken van Van den Broeck & Furedi*. Furedi merkte in zijn lezing in Antwerpen wel op dat de ontscholing en de aantasting van het gezag en het curriculum in Vlaanderen wel iets minder doorgedrongen zijn dan in landen als Engeland, Nederland, de Verenigde Staten ... Wellicht heeft ook *Onderwijskrant* hier toe bijgedragen.

Van den Broeck maakte voor zijn lezing ook gebruik van een boek van Hirsch - *The schools we need and why we don’t have them*, en van een lezing van de Leuvense prof. Jan Masschelein op de Onderwijsresearchdagen 2009 onder de titel: *‘Onderwijs een publieke kwestie? Emancipatie en gelijkheid als essentie van de school’*.

Hij behandelde thema’s die de voorbije decennia centraal stonden binnen *Onderwijskrant* en in ons *O-ZON-manifest* van januari 2007 (zie pag. 3). Omdat we die onderwerpen zo belangrijk vinden, nemen we de tekst van de lezing bijna integraal op. We brachten hier en daar wat tussentitels aan.

1 Intergenerationele overdracht van intellectueel erfgoed

1.1 Intellectueel erfgoed en cultuuroverdracht versus zelfgestuurd & individueel leerproces

Meer en meer wordt onderwijs beschouwd als een individueel en zelfgestuurd leerproces en wordt de cultuuroverdracht en de autoriteit van de volwassenen en leerkrachten in vraag gesteld. Dit staat haaks op de essentie van het onderwijs. In het onderwijs gaat om het proces waarbij de ene generatie de andere inwijdt in hoe de wereld eruit ziet. De filosofe Hannah Arendt drukte het destijds zo uit: *“Educatie is het moment waarop we beslissen of we de wereld in voldoende mate liefhebben om de verantwoordelijkheid ervoor op te nemen. ... Het is precies door educatie/onderwijs dat volwassenen ervoor zorgen dat de jongere generatie cultureel, moreel en intellectueel voorbereid wordt om onze ‘gemeenschappelijke wereld’ te vernieuwen.”* Het gaat bij educatie en onderwijs dus zowel om verantwoordelijkheid opnemen voor de jongeren als voor de wereld en de toekomst.

Zowel bekende ‘linkse’ als ‘rechtse’ denkers zagen onderwijs als de *intergenerationele overdracht van het intellectueel en cultureel erfgoed*. Antonio Gramsci, een Italiaanse marxistische denker, stelde dat elke generatie de nieuwe generatie moet opvoeden, en hij beklemtoonde heel sterk de rol van onderwijs voor de zwakkeren in de samenleving. De conservatieve Engelse filosoof, Michael Oakeshott, kwam tot dezelfde conclusie. En de liberaal politiek filosoof Hannah Arendt beschouwt de intergenerationele overdracht als een belangrijke zaak - die niet kon overgelaten worden aan beroepspedagogen.

Arendt stelde dan ook dat *educatie altijd het verleden moet conserveren, de kennis van het verleden absoluut nodig is om de toekomst te kunnen hernieuwen*. Een pleidooi voor ‘conserveren’ heeft niets te maken met één of andere reactionaire politieke agenda of met ‘sociaal conservatisme’, maar wel met het zelfbewust opnemen van onze verantwoordelijkheid. Dit is echte progressiviteit: het inzicht dat we maar vooruitgang kunnen boeken

indien we recht doen aan de verworvenheden van het verleden. Diegenen die in de illusie leven dat hun postmoderne en flinterdunne hervormingsideeën progressief zouden zijn, noem ik 'regressieven': ze gooien de verworvenheden van het verleden en van de liberale democratie zo maar te grabbel.

1.2 Verschil tussen onderwijzen en leren

De voorbije decennia werd voortdurend geponereerd dat we moeten evolueren van 'onderwijzen' naar 'leren', van een 'système d'enseignement' naar een 'système d'apprentissage'. *Onderwijs heeft echter te maken met een doelbewuste initiatie door volwassenen, dat is het verschil met leren in de brede zin van het woord.* Onderwijs is dus niet zomaar een variant van leren, zoals de voorstanders van het *levenslange leren en van het informele en dagelijkse leren* vooropstellen. *Het verschil tussen onderwijzen en leren is dat onderwijzen gaat over dingen die niet direct tot de leefwereld van het kind behoren.* Wat een leraar een kind bijbrengt is gebaseerd op het intellectuele erfgoed van de mensheid als geheel en sluit meestal niet zomaar aan bij de spontane interesses of vragen van een kind. *Dat is dus iets anders dan de inzichten die een kind oppikt door de interacties met vrienden, familie en eigen ervaringen.* *Onderwijs draagt kennis en inzichten over die het resultaat zijn van de ervaringen van anderen in plaatsen ver weg van hier en in verschillende historische contexten.* Deze kennis is in grote mate contextonafhankelijk en stelt jonge mensen net in staat om deze kennis te generaliseren en eventueel toe te passen in nieuwe contexten. Vanuit het perspectief van onderwijs als *intergenerationele overdracht* is onderwijs een afzonderlijke fase in het leven van jonge mensen, met een duidelijk begin en een eindpunt. Verderop in deze bijdrage wordt de aantasting van het klassieke onderwijsmodel uitvoerig geconcretiseerd, vooral ook in punt 6.

Precies omdat onderwijs een unieke rol speelt in de kennismaking van kinderen met het erfgoed uit het verleden, werkt het instituut onderwijs ook het beste los van al te veel externe druk. De politieke en sociale agenda's die voortdurend het onderwijs binnendringen, hebben veelal een negatieve invloed op het onderwijs. (In punt 9 wordt deze thematiek verder uitgediept.) Het verwezenlijken van politieke doeleinden is overigens ook moeilijk omdat dit een *symmetrische relatie van gelijkheid tussen de verschillende deelnemers* veronderstelt. *Onderwijs impliceert echter een asymmetrische*

relatie tussen de volwassene en het kind, tussen de leraar en de leerling, tussen het oude en het nieuwe. Men probeert die asymmetrische relatie tegelijk op te heffen - en dit zolang het onderwijs duurt. Zolang de educatie van kinderen niet voltooid is, kan er geen (politieke) dialoog zijn tussen gelijken; als men hier wel naar streeft, kan er alleen maar sprake zijn van indoctrinatie.

1.3 Volksverheffing en emancipatie i.p.v. onderdrukking

Cultuuroverdracht en schoolse/academische kennis worden door nieuwlichters vaak voorgesteld als elitair en vooral unfair ten aanzien van kansarme kinderen of kinderen wier interesse elders ligt. (NvdR: cf. visie van de Franse socioloog *Pierre Bourdieu* en veel Vlaamse GOK-ideologen.) Veel opvoedingstheorieën verwarren al te vaak de rol van de politiek met die van het onderwijs. Ze stellen dan de school voor als dé plaats waar sociale ongelijkheden en allerhande andere onbillijkheden aangepakt en weggewerkt kunnen worden. Ze concluderen dan veelal dat de school hierin niet slaagt en dat ze dus de leerlingen sociaal discrimineert en de ongelijkheid reproduceert.

Het onderwijsmodel dat we in deze bijdrage bepleiten, heeft in het verleden wel degelijk emancipatorisch gewerkt: het heeft er in de 20ste eeuw o.a. voor gezorgd dat arbeiderskinderen degelijk onderwijs kregen en dat sociale mobiliteit voor velen een realiteit werd. Paradoxaal genoeg kunnen sociale ongelijkheden nog het beste gereduceerd worden door dit niet als een expliciet en primordiaal onderwijsdoel te beschouwen, maar wel door er vanuit te gaan dat quasi alle kinderen in staat zijn kennis te nemen van ons intellectueel en cultureel erfgoed. De algemene kwaliteit van het onderwijs is het belangrijkste. Deze onderwijsopvatting delen we met Gramsci, Arendt en veel andere denkers.

We merken dat ook mensen die achterdochtig staan t.o.v. de technocratische manipulatie van het curriculum, tegelijk dat curriculum aantasten door de schoolse kennis als elitair en voorbijgestreefd te bestempelen. Zo'n anti-elitaire bekommernis en kritiek op het klassieke onderwijs spelen dus in de kaart van de instrumentele en competitieve economische agenda die eveneens aanstuurt op flexibele kennis en vaardigheden. We krijgen dus een merkwaardig verbond, een gemeenschappelijke aanval op het schoolse, inhoudsgebaseerde onderwijs.

De klassieke onderwijsopvatting staat ook haaks op de opvattingen van de radicale bevrijdingspedagoog *Paulo Freire*. Volgens Paulo Freire en co werkt het (klassieke) onderwijs onderdrukkend door het opleggen van de normen en waarden van de burgerlijke klasse aan hen die niet tot die klasse behoren. Er bestaat volgens hem niet zoiets als een neutraal onderwijs omdat alle onderwijs politieke en ideologische keuzes maakt. Men herkent hier de subjectivistische inslag en de ontkenning van de mogelijkheid van de mens om de rede te laten zegevieren. Freire heeft zijn eigen ideeën in de praktijk kunnen brengen toen hij door de Braziliaanse militairen gevraagd werd minister van onderwijs te worden van Sao Paulo; maar de ongelijkheden zijn daar duidelijk niet weggewerkt.

2 Gezags- en verantwoordelijkheids crisis

Momenteel zijn de volwassenen nogal vervreemd geraakt van hun taak om verantwoordelijkheid op te nemen voor de wereld en voor de jongere generaties. *Het lijkt erop alsof volwassenen tegen kinderen zeggen: wij weten het ook niet meer, zoek het zelf maar uit.* De meesten hebben ook weinig contacten met jongeren (buiten hun eigen kinderen). De hedendaagse maatschappij maakt het de volwassenen en de leerkrachten daarbij niet gemakkelijk. Het gezag van ouders en leerkrachten werd de voorbije decennia vaak in vraag gesteld. We krijgen voortdurend de boodschap om ons niet al te veel te bemoeien met de jongeren; de kinderen van andere mensen zijn je zaken niet, zegt men dan bijvoorbeeld. De taak kinderen en jongeren te onderwijzen wordt verder ook steeds meer uitbesteed en toevertrouwd aan curriculumexperten en pedagogen van alle slag; onderwijs wordt vaak voorgesteld als een aparte en gespecialiseerde activiteit die van hun expertise afhankelijk is. Onderwijs is echter veel meer dan een activiteit die overgelaten kan worden aan een kleine groep van professionele experts. Dit alles heeft verreikende gevolgen: een conversatie tussen de generaties is een essentiële component van educatie. Het begrip volwassenheid heeft maar betekenis door de relatie die volwassenen onderhouden met de niet- (of nog niet) volwassenen. Bij educatie/onderwijs gaat het om diverse zaken, maar in eerste instantie om het opnemen van verantwoordelijkheid voor de wereld én voor de jongeren.

Op het eerste gezicht lijken alleen de ouders en de leerkrachten verantwoordelijk te zijn voor de opvoeding van de kinderen. Maar volwassenen zijn niet

alleen individuen, ze zijn ook leden van een gemeenschappelijke volwassenenwereld en vertegenwoordigen voor de jongere generatie de volwassenheid; via hun gedrag drukken volwassenen uit wat ze van kinderen verwachten. Overigens blijft het gedrag van volwassenen voor de kinderen niet onopgemerkt. Als ouders gezag afdwingen in de thuissituatie en in situaties daarbuiten, dan zullen leerkrachten wellicht weinig moeite hebben om gezag uit te oefenen in het klaslokaal. Als volwassenen in het algemeen weigerachtig staan of twijfelend om leiding te geven aan de jongere generatie, dan dreigt het afdwingen van gezag in klas ook heel moeilijk te worden.

Het probleem van de intergenerationele relaties en van de verantwoordelijkheid van de volwassenen wordt te zelden gezien als een probleem dat op zich én gezamenlijk aangepakt moet worden. Het wordt dan veelal gezien als een probleem van de leerkrachten, *of* van de ouders, *of* van de politici. Daardoor wordt er niets opgelost. Het gaat nochtans om een zaak die elk aspect van het onderwijs beïnvloedt.

De verantwoordelijkheid van volwassenen wordt ook al te vaak op een eenzijdige en negatieve manier uitgedrukt. Ouders worden dan bekritiseerd omdat ze zelf het slechte voorbeeld geven aan hun kinderen die als gevolg daarvan storend gedrag vertonen in klas, en ze worden gesommeerd om hun verantwoordelijkheid op te nemen. Voor sommige leerkrachten zijn de ouders zelfs de vijand, vooral als het gewelddadige gedrag van kinderen gezien wordt als een nabootsing van het gedrag van de ouders. Maar het kan ook omgekeerd. Sommigen zien ouders net als de redders van het onderwijs. Volgens de Engelse onderwijsminister dwingen wakkere ouders zwakke staatsscholen om beter te presteren. Vorig jaar kondigde de Britse regering een systeem aan waarbij ouders en leerlingen tevredenheidsratings over hun school kunnen invullen. Iedereen weet ook dat ouders meer en meer optreden als advocaat van hun kind en ze beschouwen de kritiek die een leerkracht heeft op een kind als een kritiek op henzelf. In plaats van de autoriteit van de leerkracht te ondersteunen en te versterken (zoals dat vroeger veel meer het geval was), wordt hun autoriteit gewild of ongewild ondermijnd. Dit naar elkaar toespelen van de zwarte piet, toont aan dat volwassenen niet voldoende bereid zijn om samen te werken en hun gemeenschappelijke verantwoordelijkheid op te nemen voor de jongere generatie.

De crisis van de autoriteit van de volwassenen heeft zelfs geleid tot een soort omkering van de autoriteit. Meer en meer worden volwassenen aan de kinderen voorgesteld als de verantwoordelijken en schuldigen voor allerlei kwalen van onze samenleving, bijv. voor de opwarming van de aarde, voor de armoede, oorlog etc. Kinderen daarentegen worden geromantiseerd en opgehemeld door hun waarden voor te stellen als puur en onbedorven (cf. Rousseau). Er gaan nu ook al expliciet stemmen op om kinderen te gebruiken in de socialisering van hun ouders, bijv. om hun milieuverantwoordelijkheid bij te brengen, gezonde levensgewoonten, etc. Een omkering dus van alle waarden, een aantasting zonder voorgaande van de ouderlijke autoriteit.

3 Aantasting van gezag en belang van schoolse vorming

Door het gezag van de leerkrachten niet duidelijk te waarderen en te bevestigen, ondermijnen we de ontwikkeling van het potentieel van jonge mensen. Het werk van leerkrachten kan pas gedijen als hun autoriteit gewaardeerd wordt. De dubbelzinnigheid en onzekerheid die daarover momenteel heerst, levert enkele nefaste effecten op.

- *Het gezag van leerkrachten om vakinhoudelijke kennis over te dragen wordt meer en meer in vraag gesteld* - vooral ook door allerlei experts. Het leren uit eigen ervaringen zou meer waarde hebben. Vakinhoudelijke kennis wordt vaak voorgesteld als eng en droog; ervaringskennis zou veel breder en rijker zijn.

- Door voortdurend te spreken over de kennismaatschappij en over het vluchtig en relatief karakter van de schoolse kennis, *wordt het gezag en het belang van de formele scholing ondermijnd*. Informele vormen van leren zouden superieur zijn gedurende het levenslang leren, de 'lifelong learning'. Door onderwijs voor te stellen als een levenslang project, vermindert automatisch het gewicht van de formele scholing in het onderwijs.

- De erosie van het gezag heeft ook een direct effect op de *status van de leraar*. Terwijl de term 'leraar' de betekenis in zich draagt van gezag (*iets te zeggen hebben*), bestaat er nu een tendens om zowel leerlingen als leerkrachten *'lerenden'* te noemen. De leraar mag geen gezagsfiguur meer zijn, maar moet een soort coach zijn, een facilitator.

- De verwarring over gezag zorgde voor een verminderd vertrouwen in het vermogen van de samenleving om jongeren te socialiseren. Scholen worden daardoor meer en meer belast met de taak om

jongeren te socialiseren en oplossingen te vinden voor problemen die de samenleving niet opgelost krijgt. Het lijkt er zelfs op dat naarmate de volwassen autoriteit afneemt, de (maatschappelijke) rol van de school toeneemt (zie verder punt 6 en 9).

- Het verlies van autoriteit leidde ook tot *disciplineproblemen*. Leerkrachten worden in toenemende mate blootgesteld aan allerlei vormen van agressie. Er ontstaat bij sommige leerkrachten zelfs 'efebifobie' (angst voor jongeren). Pesten, spijbelen en storend of agressief gedrag, daar kun je natuurlijk niet naast kijken. Bij het bevorderen van discipline gaat het echter niet alleen over het beheersen van storend gedrag. Discipline heeft ook een creatieve dimensie. Het zich eigenmaken van discipline, geeft de jongere een gevoel van onafhankelijkheid en zelfbeheersing; het leidt tot het cultiveren en disciplineren van hun smaak en gevoeligheden.

Van de vijf genoemde effecten staan disciplineproblemen wel het meest in de kijker. De problematiek van het aangetast gezag is echter veel ruimer. Tal van onderwijsproblemen zijn een gevolg van de aantasting van het gezag van de leerkracht. Vaak wordt bijvoorbeeld gediscussieerd over de vraag of er sprake is van een algemene niveaudaling van het onderwijs. Of men vraagt zich af of ons onderwijssysteem wel voldoende voorbereid op de arbeidsmarkt, of waarden en normen nog wel aan bod mogen (of moeten) komen. Ook de problemen inzake disciplineren komen ruimschoots aan bod. Dergelijke discussies brengen op zich weinig verduidelijking, omdat ze eerder symptomen zijn en niet de echte oorzaak: het probleem van de aangetaste autoriteit. Niveaudaling bijvoorbeeld en afname van het gezag van de leerkracht en van de leerinhoud en vakdisciplines ... zijn met elkaar verbonden. Veel leerkrachten schijnen nu ook te denken dat ze niet goed genoeg opgeleid zijn om het hoofd te bieden aan storend gedrag in de klas. Fundamenteel weerspiegelt dit echter een crisis van het gezag. Dat lost men niet op door het toepassen van gedrags- en motivatietechnieken, integendeel ze maken het in feite vaak erger.

4 Verslaafd aan verandering: = afbraak vaste waarden

De belangrijkste rechtvaardiging voor de kritiek op onderwijs als cultuuroverdracht en voor de constante stroom onderwijshervormingen is de stelling dat scholen irrelevant dreigen te worden indien ze zich niet aanpassen aan een snel veranderende wereld. Bijna elk nieuw initiatief wordt voorafgegaan

door de bedenking dat we in een snel veranderende wereld leven. *Constante verandering wordt niet alleen gezien als een feit, maar ook als de belangrijkste positieve of drijvende kracht in het onderwijs. Zo hecht men veel belang aan levenslang, zelfgestuurd en individueel leren.* In het wereldbeeld van het *onderwijskundige establishment* is verandering een bijna heilig begrip dat bepaalt wat er geleerd moet worden.

Verandering wordt gepresenteerd op een dramatische en haast mechanische manier; de nieuwheid van het huidige moment wordt fel overdreven. Beleidsmakers en hervormers hanteren vaak een retoriek waarbij niets is wat het vroeger was (een breuk met het verleden, culturomslag); *ze zien het heden als losgekoppeld van het verleden.* Dit geloof in een fundamentele breuk tussen het oude en het nieuwe maakt hen blind voor allerlei belangrijke historische ervaringen die doorwerken in het heden. De discussie over het belang van verandering voor het onderwijs wordt vaak overschaduwed door de waan van de dag, of de gril van het moment, met zijn typische oppervlakkigheden, eigen aan nieuwlichterij. *Men vergeet daarbij dat de fundamentele onderwijsbehoeften van leerlingen bijvoorbeeld ook niet veranderen telkens een nieuwe technologie onze samenleving beïnvloedt.* De vragen opgeworpen door de Griekse denkers, door de dichters uit de Renaissance, door de wetenschappers uit de Verlichting, of door de romans van Shakespeare, Cervantes, van het Reve en Elsschot zijn nog steeds relevant voor leerlingen en studenten van vandaag, en niet alleen voor de periode die het digitale tijdperk voorafging.

Verandering en transformatie worden veelal voorgesteld als een uniek kenmerk van onze tijd, een fenomeen dat zich niet eerder op deze wijze heeft voorgedaan. Een citaat van een veranderingsgoeroe: *"We weten misschien niet precies welke vorm de toekomst zal aannemen, maar we weten zeker dat de toekomst van de huidige studenten niet veel zal gelijken op het verleden"*. Maar wanneer hebben we voor de laatste keer gedacht dat de toekomst van onze kinderen er hetzelfde zou uitzien als deze van ons? Zeker niet in 1968, ook niet in 1938, en evenmin in 1908. Allerlei beleidsdocumenten herhalen steeds dit zelfde refreintje: *"We leven in een tijdperk waarin het tempo van verandering hoger is dan in om het even welke historische periode"*. Deze retoriek van nooit geziene verandering is niet meer dan retoriek. Ze is niet gebaseerd op een zorgvuldige evaluatie van de

manier waarop samenlevingen in het verleden veranderden.

Die zienswijze verdeelt de wereld op een mechanische manier in twee periodes: het verleden waarin weinig of niets veranderde, en het heden waarin verandering onophoudelijk plaats heeft. Het oordeel over de huidige problemen wordt aangetast door historische amnesie. De stellige bewering dat de huidige globale veranderingen zonder voorgaande zijn, is immers een steeds weerkerende stelling in pedagogische discussies van de voorbije eeuw. Bij het begin van de twintigste eeuw gebruikte *John Dewey*, een bekend Amerikaanse filosoof en pedagoog, precies hetzelfde argument. Zijn reformpedagogiek is overigens in essentie nog altijd dezelfde als deze van de huidige hervormers die denken dat hun visie zo nieuw en vooruitstrevend is. *Sinds de jaren '80 en nog meer de jaren '90 heeft de fetisj van verandering de vorm aangenomen van een onaanvechtbaar dogma.* Veel beleidsmakers en pedagogen stellen dan ook de toekomst voor als onvoorspelbaar en chaotisch. We moeten dus de leerlingen vooral flexibel maken en de oude pedagogische recepten vaarwel zeggen. De vraag is uiteraard of we de leerlingen op die manier echt flexibel maken en of ze wel goed voorbereid zijn op de toekomst. Wat een dergelijke boodschap van voortdurende verandering sociaal-emotioneel doet met onze kinderen is nog een andere vraag.

Deze dramatisering van verandering maakt het verleden volkomen irrelevant. Het onophoudelijke herhalen van deze stelling heeft blijkbaar als doel mensen ongevoelig te maken voor het besef dat alle verworvenheden (en beperkingen) van onze huidige samenleving het gevolg zijn van ons gemeenschappelijk erfgoed. Een kritische geest stelt zich hierbij de vraag hoe nieuw de laatste versie van de 'new age' nu eigenlijk wel is. Het idee van onophoudelijke verandering krijgt het karakter van een soort van natuurkracht of natuurwet waaraan mensen zich alleen maar kunnen onderwerpen. Mensen maken dan geen geschiedenis meer, maar passen zich aan, aan deze natuurkrachten die buiten hun controle liggen. Waar mensen vroeger bij confrontatie met drastische veranderingen, zich terugplooiden in de zekerheden van het verleden - een natuurlijke conservatieve neiging, lijkt het nu de dominante tendens te zijn om te vluchten van het verleden. *Dat zien we ook terug in de huidige pedagogiek die voortdurend flirt met allerlei nieuwheidjes.*

De idee van voortdurende en onvoorspelbare verandering is allesbehalve nieuw. In 1897 schreef Dewey al: *“Met de komst van de democratie en de moderne industrialisering is het onmogelijk om te voorspellen welke beschaving we binnen 20 jaar zullen hebben. Het is dus ook onmogelijk om het kind voor te bereiden op deze condities.”* Het als vanzelfsprekend beschouwen van de onvoorspelbare verandering, plaatst het buiten elke vorm van debat. Verandering kan dan alleen maar gezien worden als een feit waaraan men zich moet aanpassen. De ironie is dat verandering en onzekerheid voorgesteld worden als absoluut zeker: in deze wereld van onzekerheid is één ding zeker, de onvermijdelijkheid van nog meer verandering. De mens wordt hier in een passieve rol gedwongen: verandering is een machtige kracht die onophoudelijk aan het werk is en waarop de mens geen controle heeft. Het enige wat je dan kan doen is volgen. We worden dus tot volgzaamheid aangemaand. *Deze retoriek van verandering ontkoppelt ons niet alleen van het verleden, het maakt de toekomst tevens tot een vreemd en onvoorspelbaar terrein.* De rol die onderwijs dan nog kan spelen is niet langer om mensen te helpen hun eigen beslissingen te nemen, maar om jongeren te leren hoe ze zich aan deze natuurwet kunnen aanpassen.

Het verlangen om zich af te scheiden van het verleden wordt ook weerspiegeld in de *post-industriële* en *post-moderne* terminologie. Men definieert zich dan niet in positieve zin: men zegt vooral wat men niet is. *Hannah Arendt* noemde dit alles de pathos van het nieuwe. Hervormingspleidooien zijn ook vaak geformuleerd in een *dramatische taal* die verwijst naar *de sfeer van economische survival*. Het zich kunnen aanpassen aan een steeds veranderende omgeving wordt dan gezien als *noodzakelijk voor de economische competitiviteit*.

Vanuit het perspectief van de flexibele aanpassing worden gedragsmodificatietechnieken heel belangrijk. Leerlingen moeten niet zozeer kennis opdoen, maar hun gedrag moet worden beïnvloed. Langetermijnkennis wordt dan overbodig en het frontaal of klassikaal lesgeven wordt als voorbijgestreefd beschouwd. Leren gebeurt nu toch levenslang, en dus speelt de schoolse vorming nauwelijks nog een rol. *Leren*, niet *onderwijzen* is het motto; en een didactiek waarbij er zekere antwoorden bestaan wordt verworpen. *In een wereld waarin geen zekerheden meer bestaan is de klassieke rol van de leerkracht in feite uitgespeeld. Coach mag hij of zij nog spelen.*

Volgens de hervormers leven we nu in de eeuw van het leren, of in een kennismaatschappij of kennis-economie waarin de economische competitiviteit centraal staat. Termen als *levenslang leren*, *leren i.p.v. onderwijzen*, *leren leren* ... verwijzen naar die competitiviteit, maar ze worden ook gebruikt om de waarde van kennisoverdracht in het onderwijs onderuit te halen. *De leerenthousiasten reflecteren ook zelden over wat ze verstaan onder inhoudelijke kennis. Hun stilzwijgen over de inhoud* hoeft niet te verwonderen omdat ze uitsluitend geïnteresseerd zijn in het gebruik van kennis. In het onderwijs hoort men voortdurend de klacht dat de ene hervorming nog niet is doorgevoerd als de volgende er al staat aan te komen. Dit is ook een gevolg van *het feit dat er een uitgebreid vernieuwingsestablishment bestaat dat veel mensen werk verschaft*, niet door voor de klas te staan, maar door allerlei vernieuwingen en hervormingen voor te stellen. Die beleidsmakers en het hele onderwijsestablishment zijn veelal verslaafd aan verandering.

5 Als gezag van leerinhoud en leerkracht is aangetast, brengen motivatietechnieken geen soelaas

Termen als *'leren leren'*, *'reflectief leren'*, *'levenslang leren'*, *'e-learning'*, *'ervaringsleren'* ... drukken alle een *verschuiving uit van onderwijzen naar leren*, en een *gezagsverschuiving van leraar naar leerling*. Het zijn vormen van leren die niet afhangen van de gezagsvolle leiding van een leraar. Dit wordt vaak ook voorgesteld als een meer democratische manier van lesgeven. *Kinderen en jongeren moeten hun stem kunnen laten horen.* Tot het modieuze pedagogische vocabularium behoren dus allerlei begrippen die uitdrukken dat men zich neerlegt bij de teloorgang van het gezag van de leerkracht en van de klassieke leerinhouden. *Beleidsmakers en pedagogen stellen ook al te vlug dat veel jongeren onvoldoende gemotiveerd zijn om te leren en dat dus het motiveren van de leerlingen en het verleuken centraal moeten staan.* Zo wordt momenteel de nadruk gelegd op het toepassen van allerlei motivatiebevorderende technieken. Dergelijke pedagogische praktijken en beleidsadviezen zijn een poging om de gezagsproblemen te compenseren of te omzeilen. Als het gezag van de leerkracht en van de leerinhouden wordt aangetast, dan brengen motivatietechnieken geen echte oplossing.

Het motiveren van leerlingen is altijd al een uitdaging geweest. Hoe deden we dat in het verleden, vóór de komst van de vermelde technieken?

Verschiedene factoren speelden daarbij een rol. Levenservaringen en het verlangen om de kansen in het leven te verbeteren motiveerden kinderen om hun scholing ernstig te nemen. Binnen de school was er de motiverende autoriteit van de leraar, die leiding en inspiratie gaf aan zijn leerlingen en hoge eisen stelde. Ook hoge verwachtingen van ouders, familie en gemeenschap speelden een belangrijke rol. Motivatietechnieken kunnen en mogen wel een rol spelen om leerlingen aan te moedigen, maar op zich zijn ze zelden in staat een effectieve leeromgeving te scheppen. De huidige tendens om motivatie te zien als een probleem op zich, iets waaraan apart gewerkt moet worden, leidt tot een eenzijdig steunen op deze technieken en trucjes, die kinderen juist afleiden van het zich inzetten voor een uitdagend curriculum. Zo heeft men ook te veel verwacht van ICT-toepassingen om kinderen te motiveren.

De huidige *motiveerpedagogie(k)* draagt precies bij tot het verzwakken van het academische (prestatie-) ethos van een school, van het stellen van eisen en van de bijhorende discipline. Die pedagogie(k) moedigt een cultuur aan waarin de vraag hoe je kinderen geïnteresseerd houdt, domineert op de vraag wat we kinderen willen en moeten bijbrengen (de inhoud van het onderwijs). Wat te denken van de volgende stelling: *'omdat het moeilijk is om sommige kinderen te motiveren tot het lezen van een boek, kun je maar beter een DVD tonen of eenvoudige werkblaadjes laten maken'*. Met zo'n opstelling is het niet verwonderlijk dat er kinderen zijn die gedurende hun hele schoolloopbaan nooit één boek helemaal uitgelezen hebben. Dat soort ideeën vervreemdt kinderen van de wereld van de boeken.

De verplichting om kinderen te motiveren en het onderwijs vooral leuk te maken en te infantiliseren, heeft ook een negatieve invloed op de leraar-leerling relatie. Leraren die saai lesgeven, worden al te vlug verantwoordelijk gesteld voor het ongepaste gedrag van leerlingen, vanuit de veronderstelling dat er een relatie bestaat tussen de saaiheid van de lessen en de prestaties van leerlingen. Iedereen heeft wel eens een saaie leraar gehad, maar de overgrote meerderheid van leerkrachten doet zijn uiterste best. Het belangrijkste criterium is dat een leraar zijn vak met liefde geeft en dan speelt het niet zo'n rol of zij of hij al dan niet een geboren lesgever is. In dezelfde lijn situeert zich de tendens dat leerlingen en studenten hun leraren en docenten mogen evalueren. Dat beoordelen werkt gezagsondermijnd. We geven leerlingen daarmee immers

de boodschap dat zij in staat zouden zijn om uit te maken wat goed onderwijs is. Uiteindelijk hebben leerlingen het toch niet voor het zeggen, ook niet in de lespraktijk van de (post) moderne (progressieve) pedagogen. Een goede leraar heeft dat soort evaluatie ook niet nodig. Die heeft allang door hoe de stof geland is bij de leerlingen.

Het is ook onmogelijk om alle kinderen op alle momenten te boeien. Episodes van saaiheid zijn eigen aan onderwijs; in het leven is het overigens ook zo. Als verantwoordelijke volwassenen een kind horen zeggen *'Ik verveel me'*, dan veranderen ze hun gedrag toch ook niet in dat van een clown. Dat is ook zo in het onderwijs. De eenzijdige obsessie met motivatie gaat verder ook voorbij aan het feit dat kinderen en jongeren ook zelf een verantwoordelijkheid hebben voor hun eigen scholing. Niet elke les moet volgestouwd zijn met opwindende elementen. Onderwijs is geen entertainment. Pedagogiek moet altijd zoeken naar praktijken die het enthousiasme van leerlingen bevorderen, maar het slagen hangt vooral van de autoriteit van leerkrachten en van de leerinhoud af. (Noot: de hierbij aansluitende thematiek van de infantilisering, therapeutisering en personalisering van het onderwijs behandelen we verderop in de punten 8 & 10. Daar wordt duidelijk dat van de leerkrachten wordt verwacht dat ze de leerlingen moeten motiveren via het infantiliseren en verleuken van de leerinhoud, het bevorderen van het eigenwaardegevoel en momentaan welbevinden, het vermijden van stress, het afstemmen op de persoonlijke leerstijl of soort intelligentie, ...).

6 Overtrokken maatschappelijke verwachtingen; te lage prestatieverwachtingen

6.1 Geen instituut om maatschappelijke problemen op te lossen

Het verval van het gezag van volwassenen leidde ook tot een enorme expansie aan taken die het onderwijs worden opgelegd. Omdat de samenleving niet langer in staat is om een alsmaar groeiende lijst van sociale problemen zelf op te lossen, moeten scholen daar blijkbaar een oplossing voor bieden. *Zo wordt de oproep om op school de hele persoonlijkheidsontwikkeling van kinderen ter harte te nemen, verantwoord op grond van de vaststelling dat de maatschappij niet langer in staat is om het goede voorbeeld te geven aan kinderen.* Scholen kunnen echter slechts een beperkte rol spelen in het oplossen van al die maatschappelijke problemen. In

plaats van die problemen maatschappelijk aan te pakken, probeert men ze te omzeilen door op school motivatietechnieken en pedagogische expertise in te zetten. Sommige trucjes om kinderen te motiveren verraden een stuk wanhoop. Sommige scholen belonen kinderen die beloven zich te zullen gedragen. Wellicht gebeurt dat uitzonderlijk, maar als omkopen niet lukt, dan staan gedragspsychologen klaar met een heel arsenaal aan gedrags-technieken om de orde op school te bewaren.

Het onderwijs is de vergaarbak geworden van alle problemen van de volwassenenwereld. De constante zoektocht naar substituten voor de autoriteit van volwassenen is een van de belangrijkste drijfveren voor de expansie van de onderwijsdoelstellingen. Scholen bezitten echter geen magische krachten om die problemen even op te lossen. Motivatie-technieken en pedagogische expertise zijn geen compensatie voor de ambigue wijze waarop volwassenen omgaan met hun autoriteit. Door alle problemen naar het onderwijs door te schuiven, wordt het leraarsberoep hopeloos gecompliceerd. Als onderwijs alles wordt, dan houdt het op onderwijs te zijn. Het onderwijs moet dan ook gered worden van diegenen die er een instituut willen van maken dat alle problemen kan oplossen.

6.2 Maatschappelijke dienstmaagd, geen doel op zich?

We worden geconfronteerd met een op het eerste gezicht tegengestelde tendens: hoe meer de maatschappij verwacht van het onderwijs, hoe minder we verwachten van de kinderen. Hoe meer verwachtingen de maatschappij koestert t.a.v. het onderwijs, hoe minder we het onderwijs waarderen als iets dat belangrijk is op zich en hoe meer onverschilligheid ook omtrent het curriculum. *Furedi neemt het in zijn boek vooral op tegen de lage verwachtingen in het onderwijs, een ingesteldheid die een groot deel van het huidige pedagogische denken beïnvloedt en de onderwijscultuur een beperkt en anti-intellectueel karakter verleent.*

Het instituut onderwijs wordt enerzijds ernstiger genomen dan ooit tevoren; het wordt gezien als een instrument voor maatschappelijke mobiliteit, maatschappelijke gelijkheid, burgerzin, milieubewustzijn ... enz. De grootste hap in het budget van de Vlaamse regering gaat naar onderwijs en de overheid doet steeds meer een beroep op het onderwijs om allerlei positieve effecten te verkrijgen. In heel de westerse wereld valt het op dat onderwijs

een primordiale rol speelt in het politieke beleid. *Hoe meer er echter 'politiek' te doen is over onderwijs, hoe minder onderwijs beschouwd wordt als een waarde op zich.* Onderwijs wordt dan vaak gezien als een belangrijk middel voor de economische ontwikkeling, of als een instrument voor het aanmoedigen van sociale inclusie en sociale mobiliteit. Momenteel doet het ook dienst als promotor van waarden als multiculturalisme en milieubewustzijn. Dit alles heeft weinig of niets te maken met de intrinsieke kwaliteit van het onderwijs.

Onderwijs wordt dus steeds meer gezien als een middel om een doel te bereiken dat buiten het onderwijs zelf gelegen is. Tal van commentatoren bekritiseerden al het idee van de school als een voor alle doelen inzetbaar politiek instrument om allerlei maatschappelijke problemen op te lossen. Ook al kan het onderwijs ongetwijfeld een gunstige rol spelen in bijvoorbeeld het bevorderen van sociale mobiliteit (gelijke kansen zeggen we nu), toch blijkt uit sociologisch onderzoek dat die effecten verre van eenduidig zijn. Betere onderwijskansen geven aan meer mensen is een lovenswaardig doel op zich, maar het onderwijs alleen is niet in staat sociale ongelijkheden op te heffen. Hetzelfde geldt voor de vermeende gunstige effecten op de economie.

6.3 Onverschilligheid voor leerinhoud en te lage prestatie-eisen

Het probleem is vooral dat deze instrumentele visie samengaat met een onverschilligheid over de inhoud van het onderwijs. *Pragmatische belangen ondermijnen in feite de integriteit van de vakinhouden.* Al te vaak worden deze vakinhouden ook onderhandelbare materie. De nagestreefde politieke doeleinden overschaduwen de schoolse vorming. Het schoolcurriculum wordt daarmee gedegradeerd tot het strijdveld van allerlei belangengroepen. Deze verwarring tussen de problemen van de samenleving en de essentie van onderwijs creëert het risico dat scholen afgeleid worden van hun taak, het cultiveren van de intellectuele en morele ontwikkeling van de hun toevertrouwde kinderen. Als onderwijs een antwoord moet bieden op alle problemen, dan lost het geen enkel probleem echt op en wordt de rol ervan hoogst onduidelijk. *Onderwijs kan maar goed functioneren als het een waarde op zich kan zijn en als kinderen onderwezen wordt dat leren iets is dat belangrijk is op zich.* Het gaat hier om de klassieke of liberale-humanistische

interpretatie van onderwijs, een visie ook die gedragen zou kunnen worden door mensen van alle politieke strekkingen. Dit heeft dus weinig te maken met politiek links of rechts. De humanistische interpretatie van de school weet de culturele verworvenheden te waarderen waardoor een samenleving zichzelf kan vernieuwen, en is ook in staat de intellectuele en morele bronnen te verwerven die nodig zijn om zichzelf te begrijpen en de toekomst tegemoet te zien. Door sommigen wordt dit afgedaan als een elitaire gedachte die hopeloos voorbijgestreefd is. Zelfs op universiteiten wordt soms zo gedacht. Men wil liever allerlei dringende praktische problemen oplossen via het onderwijs; zo'n onderwijs heeft een voorkeur voor activiteiten die onderwijskundig zijn qua vorm maar niet qua inhoud. De verwachte effecten zijn vaak meer denkbeeldig dan reëel. Het belangrijkste doel van educatie is een goed gevormd (opgevoed) volk en maatschappij. Alle energie die men in het onderwijs stopt om doelen buiten het onderwijs te verwezenlijken, is in feite veelal verloren moeite: verloren kansen, verloren potentieel, en een verloren generatie, dat zijn de symptomen van het onvermogen van de volwassen wereld om betekenis te geven aan zijn autoriteit en zijn onderwijs.

7 Aantasting klassiek onderwijsmodel constructivisme, leren leren; vaardigheidsonderwijs

7.1 Klassiek onderwijsmodel & belang van schoolse kennis

Formeel (klassiek) onderwijs heeft altijd te maken gehad met het overdragen van kennis die niet toegankelijk is via directe ervaringen in het dagelijks leven. De waarde van deze kennis ligt precies in het feit dat het jongeren in staat stelt verder te komen dan hun eigen ervaringen en begrip te verwerven over de natuurlijke en sociale wereld waarin ze leven. Het is precies de ervaringswereld van kinderen die te beperkt is en die moet worden uitgebreid door schoolse kennis.

Als de hervormers het dan al over kennis hebben, dan hebben ze het bijvoorbeeld eerder over *kennis over wat te zeggen, kennis over hoe het te zeggen, kennis van zichzelf*, en vooral over *het vermogen om iets te doen of kennis toe te passen in nieuwe situaties. Volgens dit kennismodel houdt kennis op een betekenis op zich te hebben en wordt kennis simplistisch getransformeerd in een vaardigheid (skill) om iets te doen; een soort vaardigheidsonderwijs dus. Men slaat hier gemakshalve een*

belangrijke vraag over. Wie beweert dat leerlingen moeten leren hoe kennis toe te passen in nieuwe situaties, zou zich ook moeten afvragen: welke kennis men hier denkt toe te passen? Dit soort (vaardigheids)pedagogiek is dus in feite leeg; men weigert de vraag te beantwoorden welke kennisinhouden belangrijk zijn. De enige kennis die men de moeite waard vindt is die kennis die relevant is in functie van een of ander doel. Wat relevant is, wordt al vlug als achterhaald beschouwd en de oude kennis moet plaats ruimen voor de nieuwste gril. Niet toevallig haalt het onderwijs-establishment zijn mosterd in de bedrijfswereld en vooral in het managementjargon.

Van het model van kennisoverdracht wordt meestal een karikatuur gemaakt door te stellen dat wat vandaag voor ware kennis wordt aangenomen, morgen in onze snel veranderende informatiewereld al voorbijgestreefd kan zijn. *Kennisverwerving wordt voorgesteld als het van buiten leren van stupide feiten*; transfereerbare vaardigheden zouden veel beter zijn (de zgn. competenties). Men ziet hier het fundamentele verschil tussen kennis en informatie over het hoofd. Het is in feite omgekeerd: informatie is van voorbijgaande aard, kennis groeit en is altijd mede gebaseerd op de al aanwezige kennis. Nieuwe informatie kan maar begrepen worden indien ze kan geplaatst worden tegen de achtergrond van kennis. Vandaar dat *leren leren* niet werkt indien het losgekoppeld wordt van een leerinhoud - zoals meestal gepromoot wordt. Kennis is cumulatief en is de enige valide basis voor transfer.

Vaak wordt ook beweerd dat jongeren beter in staat zijn om te leren via het internet. Maar om goed en efficiënt te kunnen zoeken via internet heb je weer heel wat kennis nodig. Men stelt het ook voor alsof kennisoverdracht de creativiteit zou doden. Het is opnieuw omgekeerd: om creatief te kunnen zijn heb je heel wat kennis nodig. Inhoud en proces zijn onscheidbaar in het leerproces.

7.2 Constructivistisch leren: uitholling curricula & weggoopedagogiek

In deze context situeert zich ook *het (sociaal) constructivisme als nieuwe heilsleer*. In de psychologie zijn er ongetwijfeld constructivistische elementen aanwezig, maar de radicale constructivistische opvattingen die meestal gepropageerd worden, staan ver af van de wetenschappelijke psychologie. Wat wordt er zoal beweerd in dit constructivisme? In zijn meest radicale vorm (en dat

is helaas een populaire) wordt de stelling verdedigd dat de werkelijkheid niet bestaat en dat ieder persoon (en iedere leerling) zijn eigen werkelijkheid construeert. Ieder heeft dan zijn eigen waarheden en zijn eigen waarden. Dat leidt tot een erg subjectivistische en individualistische invalshoek. *Men denkt dat alles uit het kind zelf moet komen, dat het kind zelf zijn kennis moet construeren en dat sturing door de volwassene of leerkracht zelfs fout is.* De huidige *ervaringsgerichte stroming* in het onderwijs sluit hier bij aan – al valt ze er niet mee samen.

In tegenstelling met het (sociaal)constructivisme gaan wij ervan uit dat de lessen die de mensheid doorheen de geschiedenis geleerd heeft, opgeslagen zijn in de kennis die we beschikbaar willen stellen aan onze jongeren. *De waarheden die de mensheid in het verleden ontdekt heeft door een antwoord te zoeken op de meest diepe en eeuwige vragen, hebben we ook nodig om veranderingen in de wereld te kunnen plaatsen, begrijpen en er oplossingen voor te vinden. Uiteraard moeten kennis en onderwijs voortdurend vernieuwd worden, maar altijd via het verder ontwikkelen van ons intellectueel erfgoed.*

De huidige klemtoon op het zelf construeren van zijn kennis en op het leren uit ervaringen die direct relevant zijn voor de jongeren, het ervaringsgerichte leren dus, onterft onze jongeren van hun rechtmatig intellectueel erfgoed. Scholen moeten het verleden ook bewaren omwille van het nieuwe. Indien ze dit niet doen, onthouden ze jonge mensen de grondslagen die ze nodig hebben om hun eigen weg in de wereld te vinden. Vertrouwdheid met de wereld zoals hij is, geeft jongeren de existentiële zekerheid die ze nodig hebben om er iets nieuws en beters van te maken. *Het voortdurende gepruts aan curricula geeft jongeren dan ook een verkeerd signaal.*

Deze *weggooi - pedagogiek* heeft nog de meest schadelijke gevolgen voor diegenen die uit economische of culturele achterstandsgroepen afkomstig zijn. Meer dan om het even welke andere maatschappelijke groep hebben deze jongeren er nood aan vertrouwd te geraken met het culturele en intellectuele erfgoed van het verleden, zo dat ze maximaal profijt kunnen halen uit het geboden onderwijs. Eén van de belangrijkste voorspellers van onderpresteren op school is de relatieve ontoegankelijkheid tot het culturele en intellectuele kapitaal.

De constructivistische denkbeelden ondervonden jammer genoeg te weinig tegenkanting. Het zijn nochtans claims met verreikende gevolgen. Een consequentie van radicaal constructivisme is zelfs dat de hele grondslag van onze westerse beschaving verworpen wordt. De mogelijkheid rationeel te denken en het idee dat er een werkelijkheid bestaat die we kunnen leren kennen (zij het vaak met veel moeite), vormt immers de grondslag van de wetenschap en heeft geleid tot het succes van de industriële en technologische ontwikkeling. Maar ook het ontstaan van een democratische samenlevingsvorm dankt hieraan zijn bestaan. Deze is maar mogelijk indien mensen in staat zijn met elkaar op een redelijke manier van gedachten te wisselen en indien opvatting en persoon van elkaar gescheiden worden. Als alles subjectief is, is er geen redelijke communicatie meer mogelijk.

Het spreekt ook voor zich dat de wetenschappelijke psychologie nooit kan ingeroepen worden als basis voor deze radicale constructivistische ideeën. Vooraanstaande psychologen (bv. Simon & Andersen) hebben er zich ook tegen gekant. (*NvdR: In Onderwijskrant nummer 113 – september 2000 hebben we een themanummer aan het constructivisme besteed; zie www.onderwijskrant.be*).

Een kritiek luidt ook dat het onderwijs te formeel en abstract is, en onvoldoende aansluit bij de leefwereld van het kind. Hoe denkt men echter via *ervaringsgerichte* methoden kinderen het alfabetisch schriftsysteem te laten ontdekken of de rekenen wiskunde te laten herontdekken? Het gaat hier om prestaties waar de mensheid eeuwen over gedaan heeft? Dat kennis niet altijd direct bruikbaar of praktisch relevant is, moet men ook niet voorstellen als een nadeel. Het is er precies de kracht van: we komen zo los van het onmiddellijke hier en nu, het verruimt dus de blik, het maakt ons tot mensen. Begrijpen hoe de werkelijkheid in elkaar zit, vereist juist het kunnen loskomen van het direct observeerbare, dat is de zin van wetenschap: de diepere lagen van de werkelijkheid onthullen. Ook de antwoorden die grote denkers in het verleden op de diepere levensvragen hebben proberen te geven, zijn nog altijd relevant voor de mens van vandaag. We moeten ze niet klakkeloos overnemen, maar de jonge generatie moet er kennis van nemen om er nadien haar eigen antwoorden op te kunnen formuleren. Dit is de manier waarop we de capaciteiten moeten ontwikkelen van jonge mensen om na te kunnen denken, vragen te stellen, kritisch te oordelen.

7.3 Achteruitgang basiskennis & basisvaardigheden

De 'weggooi'-pedagogen zijn in feite niet echt geïnteresseerd in de ontwikkeling van kennis op zich. Denken zonder inhoud/kennis is echter leeg: de holle technieken van leren leren, thinking skills, zelfgestuurd leren, enz. kunnen dat nooit verwezenlijken. De resultaten van de wegwerppedagogiek zijn ernaar: veel studenten hoger onderwijs beschikken niet meer over de broodnodige basiskennis en basisvaardigheden. Blijkbaar hebben het lager en het secundair onderwijs hun werk niet goed gedaan. Onderwijs gaat niet zozeer over het aanleren, het trainen van een aantal nuttige levensvaardigheden (sociale vaardigheden, omgaan met geld, relatievaardigheden, etc.). Precies deze klemtoon op onmiddellijk praktisch bruikbare vaardigheden maakt het voor leerkrachten tegenwoordig zo moeilijk om interesse te wekken voor vragen die niet direct gerelateerd zijn aan hun leefwereld. Om het met *Hannah Arendt* te zeggen: *"De functie van de school is kinderen te onderwijzen hoe de wereld in elkaar steekt en niet hen te onderwijzen in de kunst van het leven"*. De hervormers vergeten maar al gemakkelijk dat dit laatste de taak is van de hele samenleving, en in de eerste plaats van de ouders.

Dit is geen pleidooi voor een rigide pedagogiek waarbij alles volgens vastomlijnde regeltjes verloopt, of waar alleen maar feiten ingeramd worden. Er mag best plaats zijn voor allerlei creatieve vormen van leren waarbij kinderen kunnen experimenteren en uiteindelijk hun gaven (en beperkingen) leren ontdekken. *Dat kan echter alleen maar werken als deze leerprocessen gestuurd worden door leerkrachten die zelfbewust weten wat belangrijk is als bijdrage tot de kennis, door leerkrachten dus met autoriteit.* Bovendien is de zgn. kindgerichte pedagogiek waarbij kinderen de richting van hun leerproces in handen zouden mogen nemen, niet minder autoritair dan de klassieke. In werkelijkheid is ook daar de leraar degene die uiteindelijk bepaalt wat er gebeurt, via manipulatieve gedragsmodificatietechnieken. Het verschil is dat het hier verdoezeld wordt. Je zou kunnen stellen dat de leraar hier controle heeft, maar geen autoriteit. Laten we er gewoon voor uitkomen en het begrip gezag in de pedagogiek niet langer als iets vies beschouwen. Dit alles belet niet dat het een goede zaak is geweest dat er in de geschiedenis afstand is genomen van allerlei nefaste vormen van autoriteit in het maatschappelijke leven.

8 Gepersonaliseerd leren & individualisering i.p.v. collectief leren

8.1 Gepersonaliseerd leren, leerstijlen, psychopathologische etiketten

We beluisteren ook voortdurend vurige pleidooien voor *gepersonaliseerd en geïndividualiseerd* leren, onderwijs op maat van elk kind, passend onderwijs, individuele handelingsplannen. Ook dit alles leidt tot een uitholling van het collectieve curriculum en van het gezamenlijk optrekken van de leerlingen, van het leren als een collectief gebeuren. Bij gepersonaliseerd en gedifferentieerd leren, bij onderwijs op maat van elk kind, heeft wat in de klas aan bod komt niet meer zozeer te maken met de vakinhoud en cultuuroverdracht, maar meer met het inspelen op de individuele capaciteiten, leerstijlen en noden van elk kind. Bijna elk kind heeft dan ook nog één of ander defect dat moet geredigeerd worden. Dit alles leidt tot gedragsmodificatietechnieken i.p.v. lesgeven. Het model van kinderen die speciale noden hebben (leermoeilijkheden) wordt ook uitgebreid naar ieder kind, ook naar de hoogbegaafden.

Vaak wordt de personalisering van het leren ook verantwoord door de stelling dat niet elk kind een intellectueel hoeft te worden. In feite is dit niets anders dan het aloude elitaire onderscheid dat men maakte tussen denkers en doeners. Het leerproces is o.i. echter in grote mate hetzelfde voor alle leden van de menselijke soort. *Pedagogiek moet vertrekken van wat alle kinderen als leden van de menselijke soort gemeenschappelijk hebben en van een gemeenschappelijk curriculum.* Daarna kunnen we - waar nodig - nog aanpassingen maken.

In de hervormingspedagogiek worden de verschillen sterk als van nature voorgesteld. Kinderen worden netjes ingedeeld in allerlei aangeboren categorieën, op basis bijvoorbeeld van hun leerstijlen of soorten intelligentie die ze zouden hebben. Daarmee sluit men opnieuw aan bij verouderde elitaire denkbeelden. Destijds (vóór WOII) ging men er vanuit dat er kinderen waren die goed waren met het hoofd, anderen met de handen, en nog anderen die gewoon goed waren. Het onderwijssysteem was zo georganiseerd dat kinderen met zgn. aangeboren schoolse kwaliteiten gescheiden werden van diegenen die alleen goed waren voor een training van hun handvaardigheden. Deze hiërarchie, die in feite grotendeels een weerspiegeling was van sociale omstandigheden, werd gelegitimeerd door de stel-

ling dat kinderen geschikt waren voor verschillende rollen in de maatschappij. In de periode erna heeft men gelukkig dit elitaire denkbeeld verlaten, mede door de kennis in de wetenschap over de cognitieve capaciteiten van de mens. Maar nu zijn we precies terug naar af. We spreken over kinderen met allerlei leerstijlen, allerlei soorten intelligenties, beelddenkers, auditief ingestelde typen, en uiteraard alle psychopathologische diagnoses (dyslexie, dyscalculie, ADHD, ASS, hoogbegaafden, etc.).

8.2 Inspelen op meervoudige intelligentie ... ?

Bijna ieder kind krijgt wel een label: persoonlijker kan het niet. Alleen pech voor zij die geen speciaal label krijgen. Maar dat komt wellicht nog. Dit is ook de reden waarom *de theorie van de meervoudige intelligentie van Howard Gardner* momenteel zo populair is: het biedt een theoretisch kader ter ondersteuning van het geïndividualiseerd onderwijs, en tegen het onderwijs van een op vakken gebaseerd curriculum. De *logisch-mathematische intelligentie* is volgens Gardner slechts typisch voor één groep kinderen. De andere intelligenties zijn in feite niet-intellectuele intelligenties. Gardner past een slimme truck toe: hij noemt iedereen intelligent, ook al hebben die andere soorten intelligentie met intelligentie weinig of niets te maken. Iedereen gelukkig dus.

Het in hokjes plaatsen van kinderen is daardoor nog nooit zo sterk geweest als nu. Gardners visie is in feite even fatalistisch als de verouderde intelligentietheorieën. Hij gaat uit van voorgeprogrammeerde modules in de hersenen die ons voorbestemmen om op een bepaalde manier te leren. Dit fatalisme gaat voorbij aan het potentieel van de meeste kinderen om flexibele, creatieve, en verbeeldingsvolle denkers te worden (weliswaar nadat ze de nodige kennis hebben verworven). Deze psychopedagogiek is weliswaar minder fatalistisch dan het 19de eeuwse biologische determinisme, omdat ze stelt dat de beperkingen van kinderen overwonnen kunnen worden door het matchen van de leerstijl van het kind met aangepaste leertaken. Deze *psychopedagogiek* is echter veel pessimistischer wat betreft het vermogen van kinderen om een hoog intellectueel niveau te bereiken dan de 19de eeuwse theorieën. Nu zouden zelfs veel begaafde kinderen daartoe niet in staat zijn. De theorie van Gardner wordt vooral verweten dat het onderscheid tussen talenten en intelligentie over het hoofd wordt gezien

In de lijn van de theorie van de meervoudige intelligentie ligt het modieuze begrip *emotionele intelligentie*. Volgens de aanhangers zou dit type intelligentie veel belangrijker zijn dan de klassieke intelligentie om later succesvol in het leven te zijn. Het probleem met deze theorieën is echter dat hun aanhang in de praktijk omgekeerd evenredig is aan hun wetenschappelijke status. EQ blijkt ook moeilijk meetbaar te zijn en heeft minder (niet meer) voorspellende waarde voor later succes.

9 Infantilisering en therapeutisering

9.1 Infantilisering en onderpresteren

De zwakke waardering voor het gezag van de leerkrachten en van het curriculum leidt ook tot een onrustwekkend verlies van het geloof in de capaciteit van kinderen om uitdagende situaties aan te pakken. Het uitgangspunt dat kinderen voortdurend gemotiveerd moeten worden (cf. punt 5), heeft een aanpak ingevoerd die kinderen in toenemende mate infantiliseert. Veel pedagogen beweren dat enkel datgene aangeleerd mag worden dat direct relevant en toegankelijk voor hen is. Al te vaak worden kinderen te kinderachtig benaderd. Sommigen gaan er bijvoorbeeld van uit *dat spelen het ideale middel is om te leren*. Rollenspelen en therapeutische technieken worden meer en meer gebruikt.

Kinderen worden gedefinieerd door hun kwetsbaarheid en worden beschouwd als risicodragers voor bijna alle mogelijke problemen. Zo zou bijvoorbeeld *competitie* tussen leerlingen absoluut vermeden moeten worden. In 2008 kondigde de Britse eerste minister *Gordon Brown* echter aan dat de natie meer behoefte had aan competitieve sporten op school. Hij argumenteerde dat zijn regering een begin had gemaakt met het corrigeren van wat hij noemde *'een tragische vergissing om het competitieve element in scholen uit te bannen'*. Zijn pleidooi maakt weinig kans om de culturele kruistocht te dwarsbomen die gevoerd wordt tegen de neiging van kinderen om te wedijveren met hun klasgenootjes. De idealen van het sportieve ethos worden immers bitter bevochten door een gigantisch leger van psychologen, pedagogen en gezondheidswerkers die volhouden dat competitie het emotionele welzijn van kinderen bedreigt. Kinderen zouden dan zelfs langdurige trauma's kunnen oplopen en hun zelfbeeld en eigenwaardegevoel zouden voor het leven beschadigd worden.

9.2 Therapeutisering & ondermijning weerbaarheid

Het motto lijkt te zijn: als je leerlingen niet kunt motiveren, laat ze zich dan tenminste goed voelen over zichzelf. Alle aanhangers van zo'n therapeutisering van het onderwijs onderschrijven vooreerst de illusie dat als kinderen zich gelukkig voelen, ze dan ook meer gemotiveerd zijn om te leren. De poging om kinderen ongevoelig te maken voor verlieservaringen is vaak een alternatief om ze te motiveren. *Alles wijst er echter op dat het bannen van mislukkingen in het onderwijs in feite leidt tot het ondergraven van de capaciteit om te kunnen omgaan met uitdagingen. Scholen zijn gaan geloven dat het prijzen van kinderen en het opvijzelen van het eigenwaardegevoel cruciaal zijn voor het welzijn van kinderen.* Het kritiseren van kinderen wordt beschouwd als een slechte praktijk. Stilaan worden de gevolgen van de praktijk van het vermijden van mislukkingen zichtbaar.

Als jongeren te veel geprezen worden (te pas en te onpas), dan ontwikkelen ze een ambetant soort zelfdunk. Bovendien willen ook ouders geen kritiek meer horen over hun kinderen. De huidige tendens om kinderen te bejegenen als kwetsbare en fragiele individuen, heeft een negatief effect omdat het kinderen ontmoedigt weerbaar te worden. Kunstmatige aanpakken om het zelfbeeld van kinderen op te krikken, leiden niet tot een groter zelfvertrouwen; een therapeutiserende educatie vermindert precies het vermogen van kinderen om te kunnen omgaan met druk. Telkens opnieuw blijkt dat kinderen tegenwoordig de indruk hebben juist meer onder druk te staan dan vroeger – ook al zijn de eisen veelal verlaagd.

Kinderen worden dan niet langer opgevoed om te kunnen omgaan met moeilijke omstandigheden. In belangrijke mate hebben onze kinderen geleerd om druk te percipiëren als een teken van ziekte. Als jongeren de existentiële onzekerheid zien als een probleem van mentale gezondheid, dan is het maar logisch dat ze zich snel machteloos en ziek voelen. Kinderen die gevoed zijn met een dieet van lege lofbetuigingen, die zelden uitgedaagd worden en nog minder geconfronteerd worden met mislukkingen, zijn slecht voorbereid op het echte leven. Zelfs relatief banale gebeurtenissen worden dan ervaren als een bron van emotionele ontreddeiding.

Meer en meer kinderen interpreteren hun normale angsten en onzekerheden via een psychologisch vocabularium. Veel normale, maar wat moeilijke gebeurtenissen, zoals de overgang van de basisschool naar het secundair onderwijs, worden ervaren als traumatische gebeurtenissen en geduid in pathologische termen. Eén symptoom van deze malaise is het groeiend aantal verwijzingen van gevallen van een nieuw uitgevonden fenomeen, namelijk schoolfobie. Vandaag haten kinderen de school niet langer; ze lijden aan 'schoolfobie'. En zo zijn er uiteraard meer syndromen bedacht voor in wezen normale verschijnselen, zoals het examen-syndroom, enz.

9.3 Kwetsbare leerlingen en handelingsgerichte aanpak

Het huidige debat over onderwijs is dus vaak meer ingegeven door angst dan door hoop. Psychologen en pedagogen maken zich voortdurend zorgen over de kwetsbare identiteit van kinderen. Ook ouders vrezen van alles: pesten, gebrek aan discipline, verkeerde schoolkeuze, te veel testen, enz. De laatste jaren heeft deze overdreven bezorgdheid geleid tot *de omvorming van onze scholen tot quasi therapeutische centra of klinieken.* De fysieke, mentale en emotionele gezondheid van kinderen moet sinds kort zichtbaar ook behartigd worden opdat kinderen goed zouden kunnen leren. (In punt 11 over 'Welbevinden, gelukstraining, feel-good-curriculum' werken we die thematiek verder uit.) Veruit de meeste van die problemen hebben echter niet rechtstreeks met onderwijs te maken.

Zelfs het jargon uit de orthopedagogische sector wordt nu overgenomen: *handelingsgericht werken is de nieuwste rage.* Er is niets mis met handelingsgericht werken op zich, maar het zou alleen maar van toepassing mogen zijn op uitzonderlijke, problematische situaties. Het is m.a.w. een orthopedagogisch model dat uitstekend is voor orthopedagogen en CLB'ers, *maar het is niet iets waar de gewone leerkracht mee bezig moet zijn.* Vandaag scholen leerkrachten zich bij in allerlei probleemgebieden, maar daardoor dreigen ze hun kernopdracht uit het oog te verliezen. Als ze in de klas veel aandacht besteden aan al deze problematieken en daardoor minder bezig zijn met echt onderwijzen, dan is de kans groot dat ze er zelfs voor beloond worden door de inspectie.

10 'Social engineering': diversiteit, inclusie, multiculturalisme, sociale gelijkheid ...

10.1 Socialisering versus social engineering van waarden als multiculturalisme ...

Een belangrijk gevolg van de devaluatie van het gezag is dat er steeds meer belang wordt gehecht aan de rol die scholen spelen bij de sturing van de relatie tussen volwassenen, met kwesties die vroeger vooral door de ouders en andere instellingen werden verzorgd. Socialiseren is uiteraard altijd al een taak geweest voor het onderwijs. Socialiseren betekent kinderen en jongeren vertrouwd maken met de impliciete waarden, normen en gebruiken die gangbaar zijn in de samenleving. Van de leerkrachten wordt echter steeds meer verwacht dat ze zich ook in sterke mate inlaten met 'social engineering', iets heel anders dan socialisering. "*Bij socialisering geeft men waarden door die door de oudere generaties al breed worden gedragen. Social engineering wil daarentegen waarden bevorderen die nog zwak zijn, maar waarvan de voorstanders vinden dat ze onontbeerlijk zijn om de samenleving vooruit te helpen*" (Furedi); men wil bij b.v. voor 'multiculturalisme' eerder de heersende attitudes veranderen.

Een groep van beleidsmakers, politieke ideologen, hervormingsgezinde pedagogen, ... probeert een aantal nieuwere waarden in te voeren in het onderwijs. Het schoolcurriculum is een slagveld geworden voor activisten en ondernemers die graag hun specifieke boodschap willen verkondigen. Bijna elke onderwijsinstelling voert ze hoog in het vaandel: milieubewustzijn, *gelijke kansen, diversiteit en multiculturalisme, inclusie* ... Naast het wegwerken van de sociale ongelijkheid, worden de scholen door de politieke wereld opgelegd om waarden als multiculturalisme en diversiteit bij te brengen, actieve burgers en burgerzin te bevorderen, discriminatie te bestrijden, homofobie uit te bannen, gezonde levensgewoonten te bevorderen, aan relatie- en seksuele opvoeding te doen en nu zelfs ook te leren autorijden. Veel van deze doelen zijn behartigenswaardig, maar het gaat hier voor eerst om doelen die in de samenleving zelf gerealiseerd moeten worden. Door deze 'maatschappelijke' doelen aan het onderwijs op te leggen, komt de eigenlijke onderwijsopdracht in de verdrukking. Het voorleven en impliciet aanwezig stellen van deze maatschappelijke waarden/normen heeft ongetwijfeld ook veel meer effect, dan ze tot

expliciete onderwijsdoelen te verheffen en voorwerp te maken van 'social engineering', sociale vaardigheidstrainingen.

Een ander probleem hierbij is ook dat indien deze nieuwe waarden – bijvoorbeeld multiculturele ingesteldheid - niet breed gedragen worden in de maatschappij, het opleggen ervan niet echt werkt en ook naar indoctrinatie ruikt. De linkse filosoof *Jürgen Habermas* heeft er op gewezen dat *social engineering* het perverse effect heeft de morele autoriteit te verminderen i.p.v. te versterken. Nog een ander probleem is dat begrippen als burgerschap, diversiteit ... uiterst vaag zijn en daardoor ook grotendeels hun betekenis verliezen. Wat zou een vak als *burgerschapkunde* dan zoal kunnen inhouden? Het begrip *diversiteit* wordt bijvoorbeeld ook zo vaag gehouden dat het kan slaan op alle mogelijke verschillen tussen mensen: uiterlijke verschillen zoals huidskleur, levensbeschouwelijke opvattingen, cognitieve capaciteiten (IQ), en allerlei persoonlijke voorkeuren. Diversiteit leidt dan al snel tot enkele ongewilde maar onopgemerkte tegenstellingen in het beleid. Enerzijds wordt bijvoorbeeld door het beleid het individu tot norm verheven, maar anderzijds zouden we ons zorgen moeten maken over het achterblijven van de zwakkere leerlingen? Het principe van de diversiteit komt dan al gauw in botsing met het principe van de zorgverbreiding.

10.2 Cultuurrelativisme: ieder zijn waarheid?

Het derde en belangrijkste probleem is dat begrippen als diversiteit eigenlijk geen waarden zijn, maar feiten of soms juist geen feiten. Diversiteit en multiculturalisme zijn bijvoorbeeld gewoon feiten. Diversiteit - dat mensen op allerlei manieren van elkaar verschillen is een feit en zal altijd een feit blijven. En iedereen voegt er dan al eens aan toe: maar goed ook (dit is niet meer dan een klein gedachten-experiment waarin men even denkt hoe het zou zijn als we allemaal hetzelfde waren). Ik ken geen mensen die het hier niet mee eens zijn. Het wordt echter kwalijk wanneer men een feit als een waarde gaat voorstellen. De bekende socioloog Durkheim stelde het zo: *door diversiteit tot bijna ultieme waarde te verheffen en elk individueel idee of gevoeligheid als even waardevol voor te stellen, ondergraaft men in feite de gemeenschappelijke basis van een cultuur en een gemeenschap.*"

In het onderwijs probeert men de nieuwe waarde 'diversiteit' aan te leren (alsof een waarde zomaar

aan te leren is) via sociale vaardigheidstrainingen. Men hoopt dat daardoor kinderen zich met elkaar verbonden kunnen voelen. Dit is echter een illusie.

De postmoderne idee dat ieder zijn waarheid en zijn waarden mag hebben, is niets anders dan een cultus van het individualisme. Prof. Herman De Dijn stelt terecht dat het relativisme ten opzichte van waarheid en waarden geleid heeft tot de contradicties van de huidige tolerantiegedachte. Waarheid en waarden worden subjectief geacht, niemand mag zijn waarheid en waarden aan iemand anders opdringen; we moeten in ons respect voor de anderen waarheid en waarden tussen haakjes plaatsen. Precies daardoor kan men de ander niet als 'ander' bejegenen, nl. als iemand die zijn waardigheid verbindt of verbonden weet met bepaalde zaken die voor haar of hem als intrinsiek waar en waardevol verschijnen. Wie niet bereid is zich te confronteren met de waarheid en de waarden van de ander, de conversatie daarover niet wil aangaan, kan de ander, de vreemdeling, niet echt ernstig nemen, kan hem/haar niet als mondig wezen beschouwen. Kortom de zo geprezen tolerantie van vandaag is vaak niet veel meer dan een verdoken onverschilligheid t.o.v. de ander, een negeren van de waarden waarop de ander in denken en handelen gericht is en in functie waarvan de ander zelf erkenning wil krijgen. Dit is een pluralisme dat geen echt respect toestaat. Als we onze eigen waarden niet ernstig nemen, hoe zouden we dan geloofwaardig die van een ander kunnen begrijpen?

10.3 Motor voor sociale verandering? Welk soort inclusie & gelijkheid?

Het onderwijs wordt al een tijdje beschouwd als de motor voor sociale verandering, van de sociale gelijkheid bijvoorbeeld. Scholing speelt wel een belangrijke rol in het opheffen van sociale ongelijkheden, maar vooral ook maatschappelijke factoren en ingrepen zijn hierbij heel belangrijk. *De huidige plannen om het secundair onderwijs te hervormen met het doel de sociale mobiliteit van kansarme kinderen te bevorderen, zal dit probleem niet oplossen. Integendeel! Ervaringen in het buitenland met de middenschool e.d. wijzen uit dat het probleem daardoor alleen maar kan toenemen. Het onderwijs wordt dus door de overheid overschat als een middel tot sociale hervormingen, en tegelijk onderschat als een middel om de intellectuele ontwikkeling te stimuleren.* Er is geen enkele valide reden om te geloven dat curriculum-differentiatie ongelijkheid veroorzaakt, integendeel! De hervormers slui-

ten zich in feite aan bij diegenen die destijds vonden dat een intellectuele vorming alleen maar mogelijk is voor de elites en de betere klasse. Het vertrouwen in de leermogelijkheden van deze kinderen is dus bijzonder klein, terwijl eigenaardig genoeg het vertrouwen om ze te beïnvloeden via gedragsmodificatietechnieken al te groot is.

Essentieel bij het willen includeren (includeren) van alle leerlingen is de 'klassieke' inclusiegedachte dat quasi alle leerlingen het onderwijscurriculum aankunnen, en dit geldt ook voor de leerlingen van vreemde herkomst (een voorwaarde is uiteraard dat ze voldoende de taal kennen). De postmoderne inclusiegedachte is echter heel wat minder inclusief en interessant dan ze pretendeert te zijn. *De leidende gedachte is vaak dat inclusief onderwijs betekent dat het onderwijs zich moet en kan aanpassen aan het niveau van elk kind (=passend onderwijs).* Theoretisch onderwijs wordt dan veelal als een barrière beschouwd voor sociaal-bedaalde kinderen. Het aanpassen van het curriculum aan dergelijke kinderen, zadelt deze in de praktijk echter vaak op met een minderwaardig, genivelleerd curriculum en vormt de onmiddellijke oorzaak van de latere kansarmoede (de reproductie van sociale ongelijkheid). De overheid zou er precies alles moeten aan doen om de barrières weg te nemen opdat deze kinderen deel kunnen nemen aan kwalitatief hoogstaand onderwijs.

11 Welbevinden, gelukstraining, feel-good-curriculum

11.1 Welbevinden & sociaal-emotionel Vaardigheden - mede als leervoorwaarde

Een belangrijke nieuwe trend die de laatste jaren echt is doorgedrongen, is het idee dat niet alleen het intellectuele in het onderwijs aan bod moet komen, maar vooral ook de emotionele kant, de gevoelswereld. *Lessen in welbevinden, het leren uiten van emoties, training in emotionele intelligentie of hoe gelukkig te worden, behoren nu veelal tot de doelstellingen van het onderwijs.*

'Welbevinden' bijvoorbeeld is een begrip dat niet meer weg te denken is in ons onderwijs. De bezorgdheid van scholen om de gehele persoonlijkheid van kinderen te ontwikkelen sluit ook aan bij de wens om kinderen een evenwichtig en gelukkig leven te laten leiden.

Het is uiteraard wel belangrijk dat kinderen - naast de intellectuele bagage - geïnitieerd worden in lichamelijke oefeningen, sportbeoefening, muzikale opvoeding, en dat ze kennis maken met de bredere cultuuruitingen - zoals de kunsten. Het al brede klassieke curriculum wordt door de nieuwlichters echter bekritiseerd omdat het nog te eng of eenzijdig zou zijn: vooral te cognitief. De sociaal-emotionele ontwikkeling zou veel te weinig aandacht krijgen. Een fundamenteel probleem met die kritiek is ook dat ze polariseert. Denk maar aan een passage uit Klasse: *"Tijdens de 'gewone' lessen zien we nog steeds een sterke klemtoon op het werken met het hoofd. Krachtige leeromgevingen waarbij kinderen zelf initiatief kunnen nemen en zelf veel kunnen doen, zijn nog lang niet overal ingeburgerd. Zelfontdekkend leren moet vaak nog onderdoen voor de leraar die het allemaal aan de leerlingen uitlegt. Dat verklaart voor een groot deel waarom 19% van de kinderen vindt dat wat ze leren op school nooit of helemaal niet boeiend of interessant is"*. Veel werken met het hoofd zou dan haaks staan op welbevinden. Merkwaardig is dat enkele pagina's verder door professor Geert Kelchtermans een pleidooi wordt gehouden voor passie in het onderwijs, passie voor de leerstof. Het zal de redacteurs van Klasse wellicht niet opgevallen zijn, maar dat is in feite precies het omgekeerde van wat in het citaat bepleit wordt.

Er wordt dus een kunstmatige tegenstelling gecreëerd tussen een intellectuele vorming en de sociaal-emotionele vorming en persoonlijkheidsontwikkeling. Veelal wordt zelfs expliciet gesteld dat het ene ondergeschikt is aan het andere. *Het welbevinden en de sociaal-emotionele vaardigheden zouden een noodzakelijke voorwaarde zijn voor de cognitieve, schoolse ontwikkeling. Je kan pas leren als je je goed voelt, als er voldoende (momentaan) welbevinden is. Deze simplistische visie heeft de al aangekaarte therapeutisering van het onderwijs nog versterkt.* Het discussiepunt is niet of er al dan niet aandacht moet zijn voor emoties en een bredere persoonlijkheidsontwikkeling. De discussie is op welke wijze dit het best gebeurt, en wat de plaats is van de persoonlijkheidsontwikkeling in het onderwijs. Er is een hemelsbreed verschil tussen het ontwikkelen enerzijds van een emotionele verfijning en bewustzijn via een initiatie in daartoe geschikte cultuurproducten, zoals poëzie, literatuur, beeldende kunsten en muziek, en anderzijds het aanleren van een aantal psychologische of psychotherapeutische technieken.

11.2 School als totalitair instituut: totale persoonlijkheidsvorming

Een probleem is ook dat dit soort *emo-onderwijs* gesteund is op meestal dubieuze psychologische theorieën. We hebben in dat verband al verwezen naar de dubieuze theorie van de meervoudige intelligentie. *Hubert Duijker*, één van de grootste psychologen die Nederland ooit gekend heeft, waarschuwde ook voor het gevaar van totalitarisme. In zijn bekende opstel *De ideologie van de zelfontplooiing* (Pedagogische Studiën, 1979, pag. 142). Elk instituut zoals het onderwijs, dat de ambitie heeft om de totale persoonlijkheid van de individuen te ontwikkelen, riskeert volgens Duijker *totalitaire* trekken te vertonen: *"Wie de leerplicht, dat wil zeggen de staatsmacht, gebruikt om de persoonlijkheid der leerlingen te 'vormen', respectievelijk te 'ontplooiën' handelt niet democratisch, doch totalitair. Dit is het gevaar dat achter de omvorming van de school tot een 'total institution' steekt, en achter het vermelden van de 'zelfontplooiing' als primair doel van het onderwijs. De ideologie die achter deze vermelding steekt moet mijn inziens dan ook als een totalitaire worden gekenschetst."* De huidige & modieuze ervaringsgerichte aanpak ontsnapt niet aan deze kritiek. Het kernprobleem van zo'n aanpak is ook dat er geen persoonlijkheidstheorie voorhanden is waarover een brede consensus bestaat. Dit brengt mee dat de na te streven onderwijsdoelen nauwelijks kunnen worden gedefinieerd en geëvalueerd.

11.3 'Zich goed voelen' centraal: anti-intellectueel klimaat

Onderwijs dat er in de eerste plaats op uit is dat kinderen zich goed voelen en dat ongemakken en frustraties zoveel mogelijk uit de weg gaat, kan een kind moeilijk voorbereiden op een wereld met zijn onvermijdelijke frustraties en druk - naast al zijn kansen en mogelijkheden. Met de pseudowetenschappelijke psychopedagogische praatjes maken we kinderen op grote schaal kwetsbaar. Er zijn momenteel niet minder problemen van sociaal-emotionele aard, integendeel! En over de intellectuele prestaties van onze jeugd die toch het natuurlijke gevolg zouden moeten zijn van het welbevinden, moeten we ons ook geen te grote illusies maken.

De perceptie dat schoolse opdrachten kinderen opzadelen met psychosociale stress neemt soms dergelijke groteske vormen aan dat het verplichten van leerlingen beschouwd wordt als een vorm van

emotioneel misbuik. *Dit anti-intellectuele klimaat heeft vandaag pathologische vormen aangenomen. Alle onderwijs moet tegenwoordig relevant zijn voor het leven.* Is het niet ironisch dat uitgerekend op een ogenblik dat men voortdurend beweert dat de wereld verandert zoals nooit tevoren, dat precies dan het vak geschiedenis, wat toch de studie der verandering is, zo op de helling komt te staan. De Romeinse denker Cicero begreep veel meer van het verband tussen onderwijs en persoonlijke ontwikkeling dan onze curriculumhervormers toen hij zei: *“geen besef hebben van de gebeurtenissen van weleer is altijd een kind blijven”. De huidige bemoeienissen om het curriculum zozezegd te verbreden en relevant te maken infantiliseert kinderen i.p.v. hun persoonlijke ontwikkeling te bevorderen...*

11.4 Directieve gedragsmodificatietechnieken, gevoels- en gelukstraining ...

Bij de didactische middelen die aangeprezen worden ter bevordering van de *emotionele geletterdheid of van het welbevinden*, valt onmiddellijk het sterk voorschrijvende en rigide didactische karakter ervan op. *Met veel optimisme wordt aan de leerkrachten voorggehouden dat het zich goed of gelukkig voelen van kinderen en het welbevinden heel gemakkelijk kan geoefend en getraind worden.* Er verschijnen zelfs handleidingen voor *gelukstraining* in klas. De kinderen krijgen bijvoorbeeld een reeks instructies over ‘hoe je prettige gevoelens kunt onthouden en de negatieve kunt loslaten’.

Men beseft blijkbaar ook niet dat al de bezwaren die men formuleert tegen het zgn. schoolse leren, bijv. uit het hoofd leren, formulematige en verbeeldingsarme instructie, gebrek aan gelegenheid om te experimenteren, veel meer typisch zijn voor het anti-intellectuele, anti-vakgerichte curriculum dan voor het klassieke curriculum. De voorstanders van deze aanpak, die zonder uitzondering beweren een kindgerichte benadering voor te staan, *blijken er helemaal geen problemen mee te hebben om de gevoelens van jonge mensen via gedragsmodificatietechnieken te beïnvloeden of te manipuleren.* Het gaat hier niet om het onderwijzen van kinderen, maar om het programmeren van kinderen. Directiviteit is hier dus troef. *Dit komt dicht in de buurt van religieuze indoctrinatie. De nieuwlichters verbergen wel dit soort van management van het gevoelsleven achter een woordenscherm van openheid en reflectie.* Humanisten beklemtoonden wel dat men via onderwijs ook de gevoelens kan cultiveren, de

vorming van gevoelens – via literatuur e.d. Als de klemtoon echter rechtstreeks op de gevoelens (emoties) komt te liggen, dan zijn objectiviteit, onafhankelijkheid van denken en autonomie veraf, waarden die we terecht hoog in het vaandel voeren en die mede de grondslag vormen van onze westerse beschaving. Dan is er geen sprake van de vorming van emoties, maar van emotioneel onderwijs.

Kringgesprekken bijvoorbeeld worden vaak aanbevolen als een doeltreffende manier om kinderen aan te sporen hun gevoelens over moeilijke kwesties te overdenken en te bespreken. Als kinderen gevraagd wordt hun gevoelens uit de drukken in een kringgesprek, dan mogen sommige pedagogen nog beweren dat kinderen vrij zijn om al dan niet iets te zeggen, maar ze staan dan wel degelijk onder druk. Destijds (en gelukkig ook nu nog) werden kinderen ook opgedragen zich op een bepaalde manier te gedragen, bijv. beleefd, eerlijk en respectvol naar anderen. Het verschil is echter dat dergelijke gedragingen duidelijk publiek gedefinieerd kunnen worden. *Maar een kind trainen hoe het zich moet voelen is veel meer opdringerig en dwingend dan een kind leren hoe het zich moet gedragen.*

11.5 Dubieuze gelukstraining & positieve psychologie

Positieve psychologie en de zgn. gelukswetenschap en gelukstrainingen zijn de laatste mode op motivatiegebied in het onderwijs. Gelukkig zijn kan men eigenlijk niet leren – ook niet via therapeutisch onderwijs. Mensen hebben altijd geluk nagestreefd. Maar tot voor kort werd geluk niet gezien als een doel dat je zomaar rechtstreeks kunt nastreven. Het woord zegt het zelf: om gelukkig te zijn moet je een beetje geluk hebben. Dat valt niet te programmeren. Uiteraard hopen leerkrachten altijd dat hun kinderen gelukkig worden, en dat wat ze hen kunnen bijbrengen daar misschien een rol in kan spelen.

Hoe meer we proberen kinderen zich goed te laten voelen over zichzelf, hoe meer we hen afleiden van ervaringen die hun een gevoel van succes zouden kunnen bezorgen. Dergelijke gevoelstrainingen moedigen leerlingen aan om meer met zichzelf bezig te zijn in plaats van uitdagingen waarmee ze geconfronteerd worden aan te gaan. Het promoten van narcisme bevordert eerder het gevoel dat leerlingen een of ander psychisch probleem hebben als er iets niet direct in orde is. De filosoof Kant wist al dat een mens gelukkig maken niet hetzelfde is als een mens

goed maken. De geschiedenis leert ons dat een goed leven niet altijd een gelukkig leven is. *Deze kolonisering van het inwendige leven van kinderen past eerder in een "brave new world" waar mensen in het boek van Huxley leven op een dieet van 'feelings' en soma.* Men belooft ook dat men via dergelijke programma's de schoolresultaten van de leerlingen zal kunnen verbeteren.

De school is niet in staat kinderen een *goed gevoel over zichzelf* te bezorgen; dit is goedkoop bedrog. Scholen kunnen kinderen wel een goed gevoel geven over de wereld en over het leven. Scholing is er juist op gericht om de verbeelding en de ogen van kinderen te richten op het belang van kennis en ideeën. Het introduceert jonge mensen in de rijkdom van onze humane cultuur en moedigt hen aan om te geloven dat het leven iets is wat ze echt kunnen begrijpen in al zijn complexiteit. Deze rijkdom van de menselijke kennis is de belangrijkste bron om jongeren te inspireren tot het begrijpen van zichzelf als een individu en als leden van een bredere samenleving. *Het is dankzij de studie van geschiedenis, literatuur en wetenschappen dat ze een inzicht verwerven in de buitengewone emotionele complexiteit van de menselijke ervaringen, en dat ze hun eigen gevoelens leren begrijpen.*

Dit laatste is een actief en creatief gebeuren. Het is aan opvoeders en leerkrachten om dit te stimuleren via kennis, in plaats van er een passief gebeuren van te maken via therapie. *Overigens kan men bij kinderen die zich niet goed voelen omdat er thuis van alles misloopt, wellicht beter meteen met leeractiviteiten beginnen waardoor ze met iets anders bezig kunnen zijn dan met hun problemen thuis. Voor hen is de school en de schoolse sfeer juist een bevrijding.* Echt begrip voor de problemen van dergelijke leerlingen kan uit zoveel kleine impliciete dingen blijken, eerder dan uit quasi-therapeutische gesprekken. Als dergelijke gesprekken echt nodig zijn, is er nog altijd het CLB of een andere gespecialiseerde instantie.

Hetzelfde geldt voor het aanleren van de zgn. kritische denkvaardigheden. Het trainen van denkvaardigheden los van vakinhouden is onmogelijk; het is zelfs geen denken. Het zijn maar wat lege trucjes. Denken is nu eenmaal geen geleerd gedrag. Het is altijd betrokken op inhoudelijke thema's. Zoals David Perks zegt: *"De promotie van deze denkvaardigheden is in feite een aanval op het intellectuele leven, op het denken zelf"*. Zo leren kinderen helemaal niet voor zichzelf te denken.

12 Een paar conclusies

Onderwijs moet terug onderwijs worden en moet worden ontdaan van allerlei externe doelen. We moeten terug het vertrouwen schenken aan leerkrachten, en hun gezag en dit van het curriculum zoveel als mogelijk herstellen. Een leraar is geen sociaal werker of gedragsmanager. Onderwijs moet terug meer begaan zijn met de inhoud en zich verre houden van allerlei psychotherapeutisch geneuzel. De traditioneel hoge kwaliteit van ons onderwijs kan op die manier hersteld en gecontinueerd worden. Curriculumgebaseerde evaluaties vanwege de leerkrachten zijn noodzakelijk; hierbij pleiten we wel niet voor rigide leerplannen en toetsen.

De leraar (meester) moet dus terug in ere worden hersteld; hij mag zich ook niet laten wijsmaken dat allerlei experts het beter weten dan hijzelf. De onafhankelijke en gezagsvolle positie van scholen en leerkrachten moet ook gegarandeerd worden, via lerarenopleidingen die leraren opleiden tot zelfbewuste en vakinhoudelijke enthousiastelingen.



**Redactiesecretariaat
en eindredactie**

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

Oudere nummers *Onderwijskrant*
staan op www.onderwijskrant.be:
Al 250.000 bezoekers sinds 2007!

Redactie

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

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

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

Onderwijskrant wordt gemaakt met
medewerking van praktijkmensen en
van medewerkers uit de leraren-
opleidingen en de pedagogische en
wetenschappelijke centra uit de drie
onderwijsnetten.



Lid van de Unie
van de Uitgevers van

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

Juli-augustus-september 2011 – € 5

**Ont-scholing & Her-scholing
Waarom de school te weinig schoolt !**

Themanummer Onderwijskrant & O-ZON-katern

- *Ontscholing en ontsystematisering = enorme verspilling talenten
Herscholing overall; Vlaanderen nog In Actie voor ontscholing 2
- *Prominente stemmen over ont-scholing en her-scholing
van het leerproces 4
- *Rapport Centraal Planbureau over dalend niveau in lager en
voortgezet onderwijs & onderpresteren betere leerlingen.
Analoge trend in Vlaanderen. 10
- *Paul Van Dam (CITO), prof. Anna Bosman & onderwijzeres Liesbeth
Hermans over ontscholing basisonderwijs en aantasting leerkansen 15
- *Jef Boden, Eric Van Damme e.a. over ontscholing Vlaams
basisonderwijs: minimale en vage eindtermen & leerplannen, ...
ontplooingsmodel à la Laevers 20
- *Malaise en drastische ingrepen in hoger onderwijs in Nederland
Imiteerde Vlaanderen niet al te vaak de Nederlandse hervormingen? 28
- *Verspilling van talent en centen. Waarom de school te weinig schoolt!
Over de teloorgang van gezag en kernopdracht van het onderwijs 34



Indien hiernaast een x staat

is dit het (voor)laatste nummer

dat u ontvangt.

HERABONNEER dus om onderbreking

te vermijden!