

140

O-ZON-witboek

‘Meester, het mag weer!’

Ontscholing = onderbenutting van talenten

Zwak voor de sterke leerlingen, zwakst voor de zwakkere

- Ontscholing en onderbenutting van talenten
- Pleidooi voor verdieping & verruiming van ‘kennisdebat’
- Oproep van Marc Hullebus die debat uitlokte
- Indicatoren voor niveaudaling en voor berekening van toegevoegde waarde van het onderwijs
- Prof. Jaap Dronkers over (onder)benutting van talenten daling onderwijsniveau, ontscholing en nefaste GOK-ideologie
- Klassieke schoolvisie, ontscholingsdruk en verzet Onderwijskrant
- Drie inspecteurs verwoorden ontscholingsdiscours
- DVO, Taalunie en Europa
- Getuigenissen over ontscholing & niveaudaling in de pers
- Een greep uit de reacties aan Marc Hullebus
- Minister Vdb toont te weinig begrip voor massale verzet tegen onderbenutting van talenten, ontscholing & doorhollingsbeleid
- KLASSE & Jan T’ Sas verzwijgen debat in ‘KLASSE’ en sluiten vlug forum & poll na vele sympathiebetuigingen voor Hullebus
- Ontscholer Laevers (CEGO): te veel kennisgericht onderwijs scherpe reacties op dit standpunt
- Reactie neerlandici betrokken bij gecontesteerde eindtermen en methodieken
- Talenbeleidsplan negeert belang grammatica
- Nederlands Planbureau: onderwijsniveau leerlingen dramatisch
- Onderwijsraad: positie van kennis in onderwijs staat onder druk
- Prof. Wim Rietdijk: ontscholing en ont-intellectualisering bevorderen onmondigheid
- Accreditatie-voorzitter: kritiek op studentgestuurd onderwijs, kennisniveau studenten en vernieuwingsdruk op docenten
- Minimale leiding bij leerprocessen werkt niet. Pleidooien voor herwaardering van kennis en guided instruction – ook in hoger onderwijs
- George Steiner over meesterschap van de meester

Ontscholing = onderbenutting talenten O-ZON pleit voor breed en diepgaand debat

Raf Feys, Marc Hullebus en Pieter Van Biervliet (O-ZON)

1 December-alarm en ontscholing

In de eerste helft van december 2006 lazen we zowel in de Nederlandse als in de Vlaamse pers een stroom van bijdragen en reacties over de daling van het niveau van het onderwijs. In Vlaanderen was een eenvoudige mail van leraar Hullebus de aanleiding. In Nederland was het een rapport van de *Nederlandse Onderwijsraad* – dat aansloot op vroegere alarmerende berichten. Vlaanderen is Nederland niet; toch vertoont de recente decemberkritiek veel gelijkenissen. Ook Vlaanderen kampt al vele jaren met een ontscholingsdruk. In het *'grote doorlichtingsrapport'* poneert de inspectie dat ons onderwijsproduct wel van hoge kwaliteit is, maar dat het productieproces niet deugt. De Vlaamse leerkrachten geven nog te veel les. In het *'Sociaal en cultureel Rapport 2004'* van het Nederlandse Planbureau lezen we echter dat de onderwijskwaliteit vooral gebaat zou zijn *'met een hogere waardering van het gewone lesgeven en met een meer prestatiegerichte onderwijsmentaliteit'*. Dat is ook de mening van de meeste leerkrachten en ouders, maar niet van het vernieuwingsestablishment. In Frankrijk is minister Gilles de Robien al een paar jaar geleden gestart met een breed herscholingsoffensief onder het motto: *"Posséder les fondamentaux, c'est une vision d'avenir et non pas une vision passéiste"*.

Veel vernieuwingen streven/streefden ernaar dat een school zo weinig mogelijk op een school zou gelijken, ze viseren de ontscholing, het afstand nemen van de basisgrammatica van het onderwijs, van het typisch *schoolonderwijs*. Het is geen toeval dat de oproep van informaticaleeraar Marc Hullebus (29 november) opvallend veel weerklank vond in de pers, bij de leerkrachten, de docenten en de ouders. In de stroom van reacties en protesten naar aanleiding van die oproep kwam het grote ongenoegen over de kennisdeficiëntie en ontscholing sterk tot uiting. De discussie over de achteruitgang van het niveau en van de instructie woedde wekenlang in de opiniepagina's van alle kranten en op radio en tv. Leraar Kris De Boel drukte het treffend uit: *"Na jaren van toenemende frustratie bij veel leraars wordt de discussie eindelijk eens openlijk gevoerd"*. Klokkenluiders Hullebus handelde op eigen houtje en kon op veel bijval rekenen. Volgens de vele polls gaan 80

tot 90 % van de mensen akkoord met zijn basisstellingen. Het verzet kreeg een publiek statuut en wees op de grote kloof tussen de werkvloer en het beleid en de 'hogere' pedagogiek anderzijds.

De inhoud van het protest komt goed overeen met de kritiek in Nederland. De leerkrachten en vele anderen maken zich zorgen over de dalende hoeveelheid kennis en vaardigheden die leerlingen kunnen verwerven en over de onderbenutting van talenten. En dit zowel in het basis- en het secundair onderwijs als op het niveau van de lerarenopleidingen, de hogescholen en de universiteiten. De critici zien bijvoorbeeld *kennis* niet louter als een van de samenstellende delen van competenties naast vaardigheden en attitudes, maar als de belangrijkste voorwaarde daarvoor. Tegelijk worden vaardigheden (rekenen, schrijven, technische vaardigheden ...) vaak al te weinig ingeoefend. En minder directe functionele kennis - bijvoorbeeld literatuur - krijgt steeds minder waardering.

We merken dat de kopstukken van de inspectie s.o. en andere ontscholers al te vlug geneigd zijn Hullebus en de vele voorstanders van cultuuroverdracht te bestempelen als nostalgisch en conservatief, als sukkelaars die de vernieuwingstrein gemist hebben. Inspecteurs, Laevers en het CEGO ... pleiten voor verdere ontscholing, voor een sterke afname van de directe instructie (zie punt 4). Het zijn o.i. echter de voorstanders van de ontscholing en de ont-intellectualisering die de onmondigheid bevorderen en de maatschappelijke inzetbaarheid bemoeilijken. De ontscholers dienen een rechts-conservatief project; ze remmen de volksverheffing en ontvoogding af en doen de onderwijskansen afnemen. Het stellen van te weinig eisen in het onderwijs ondermijnt ook de arbeids- en ondernemingszin en de maatschappelijke inzetbaarheid. Ondernemers als *André Leysen* hebben dit de voorbije jaren geregeld aangeklaagd.

Om misverstanden te vermijden maken we in het debat wel een onderscheid tussen het ontscholingsdiscours en de feitelijke ontscholing in de klaspraktijk. Een voorbeeld: bij doorlichtingen stellen de inspecteurs vast dat veel taalleerkrachten de eenzijdige communicatieve aanpak van de eindtermen en leerplannen niet ten volle willen toepassen.

In Vlaanderen is er al bij al nog meer aandacht voor directe en activerende instructie, voor basiskennis en basisvaardigheden dan in de ons omringende landen, Wallonië inbegrepen. Dit alles verklaart o.i. waarom de Vlaamse leerlingen *relatief gezien* veelal beter presteren dan deze in het buitenland. Deze relatieve koppositie belet niet dat o.i. ook het niveau van het Vlaamse onderwijs en van de leerprestaties van de leerlingen gedaald is; ook bij ons ligt de lat vaak te laag. We moeten dringend de sluipende ontscholing tot stilstand brengen en her en der tot herscholing overgaan.

2 Oprichting O-ZON

Onderwijskrant heeft de voorbije 30 jaar bewezen ook een *actietijdschrift* te zijn. Om het debat te voeden en te verdiepen hebben we samen met Marc Hullebus de vereniging O-ZON (Onderwijs Zonder ONtscholing) opgericht en de website www.o-zon.be. We voeren onze actie onder het motto: *'Meester, het mag weer.'* De leraar moet opnieuw de kans krijgen om *meesterlijk* klas te houden en les te geven. We verbinden dit motto met de stelling: *"Ontscholing=onderbenutting van talenten."* Met een knipoog naar minister Vdb voegen we eraan toe: *'ontscholing=zwak voor de sterkere leerlingen, zwakst voor de zwaksten'*. Ook de overheid en veel beleidsadviseurs stimuleerden de voorbije 15 jaar de ontscholing. We vragen minister Vdb om de sluipende ontscholing te stoppen i.p.v. ze te stimuleren. Op 5 mei plant O-ZON een symposium over deze thematiek (Blandijnberg- Gent).

Met dit O-ZON-witboek en met de O-ZON-website willen we bijdragen tot het voeren en verdiepen van het debat. In deze bijdrage beschrijven we de contouren. Voor de vele andere invalshoeken verwijzen we naar de inhoudstafel. Een deel van de binnengekomen bijdragen over dit thema zullen we in een volgend nummer afdrukken.

3 Ontscholingsdiscours en -druk

Het Vlaams onderwijs wordt al vele jaren geteisterd door een ontscholings- en omwentelingsrage, aangewakkerd door nieuwlichters en beleidsmensen. De belangrijkste begrippen binnen de schoolgrammatica werden steeds meer door alternatieve (ontscholende) termen verdrongen/vervangen: onderwijzen door *leren*, meester door *begeleider (coach)*, leerling door *'lerende' of 'kind'*, sturing door de leerkracht door *'zelfsturing of zelfregulering'*, cultuuroverdracht door *'zelfconstructie van allerpersoonlijkste kennis'*, hoge eisen door *'knuffelen'*,

diepgaande reflectie door *'learning by doing'*, e-ducatie (uitleiden uit ego-wereldje) door *'ego-gerichte zelfontplooiing'*; leerschool door *'leefschool'*, leerinhoud door *competenties*, leren door *'leren leren'*, school door *'leer- of studiehuis'*, belangstelling wekken voor brede cultuur door *'leren vanuit betrokkenheid op eigen verlangens'*, gezag door *'permanent onderhandelen'*, basiskennis verwerven door *'kennis kunnen opzoeken'*, inspanning en arbeidszin door *'momentaan welbevinden' ...*

De cultuuroverdracht en de prestatiegerichtheid stonden de voorbije tien jaar voortdurend onder verdenking. Enkele recente illustraties.

Op 1 september 2001 verkondigde minister Vanderpoorten dat de leraar niet langer vooraan mocht staan in klas en dat leerplannen voorbijgestreefd waren. Ze werd hierbij geflankeerd door *Ronald Soetaert* die poneerde dat *'de kennisoverdacht passé was'*. Ook in de jaarlijkse inspectierapporten lazen we telkens dat de leerkrachten te veel les gaven.

In april 2006 en op 13 december j.l. beweerde prof. Laevers (Steunpunt GOK & CEGO) dat ons s.o. totaal voor de bijl moest omdat het veel te prestatiegericht is: een bedreiging voor het welbevinden van de leerlingen (*Over vijf jaar moet het secundair onderwijs voor de bijl gegaan zijn*, DM, 19.04. 06). In *'Impuls'* van april j.l. poneerde CEGO-medewerker Luk Bosman: *'directe instructie geeft weinig aanleiding tot belangrijke denk- en doeactiviteiten bij jongeren'*. Het Steunpunt GOK wil totaal heterogene (comprehensieve) klassen in de lagere cyclus s.o.

Het ontscholingsdiscours komt ook heel duidelijk tot uiting in de reactie van de inspectie op de oproep en kritiek van Hullebus. Drie Brugse inspecteurs lanceerden een aanval in het *Brugsch Handelsblad* - op Hullebus en co op 19 januari. *Luc Marannes (germanist)* beweert: *"Het is bewezen: frontaal onderwijs heeft afgedaan. Onderzoek heeft uitgewezen dat leerlingen slechts 10 % onthouden van de kennis die 'gedoceerd' wordt. Als de leerlingen samen iets zelf mogen uitzoeken, loopt dat op tot 85 %."* *Terloops: op het leerpsychologisch AERACongres 2006 toonde prof. Sweller precies het tegenovergestelde aan (zie p. 82-85).* Hans Gevaert (wiskundige) poneert o.a.: *"Aangezien iedereen een zakrekenmachine heeft, is ook het hoofdrekenen niet meer essentieel. De kassa berekent het bedrag voor de caissière in de Delhaize. Niet enkel de taalvakken maar ook het vak wiskunde moet zich aanpassen aan de veranderende samenleving"*.

In KLASSE van februari j.l. beweren de inspectie-kopstukken dat er geenszins sprake is van een niveaudaling, integendeel. We zijn de inspecteurs heel dankbaar dat ze kleur bekennen en zelf hun ontscholingsdiscours en -druk toelichten. We citeren hen even.

Kristien Arnouts - inspecteur-generaal s.o.- poneert: "Als groep kennen de twaalfjarigen zeker meer dan die van vroeger. Leerlingen die vroeger niet mee konden, liet men gewoon links liggen. Die verdwenen vroeg of laat toch uit het onderwijs. De eindtermen hebben ervoor gezorgd dat leraren ruimer aandacht hebben voor andere zaken dan kennis. Dat merk je in de nieuwe didactieken, zoals begeleid zelfstandig leren, hoekenwerk, contractwerk... Als je een zaal vol vijftigers vraagt wat 1302 hen zegt, zullen ze ongetwijfeld weten dat het om de Guldenpenslag gaat. Maar wat weten ze nog meer daarover?"

Els Vermeire - coördinerend directeur s.o.- beweert: "Onderzoek heeft klaar en duidelijk bewezen dat leerlingen niet beter gaan spellen als ze daar meer tijd aan besteden met dictees en driloefeningen. ... De basisschool móét - inzake grammatica e.d.- niet voorbereiden op de latere schoolloopbaan." Grammatica is volgens de inspectie veel te abstract.

Volgens de inspectie gaat 'de vergelijking met vroeger niet op'. "Als je naar de huisarts gaat, verwacht je toch ook niet de behandeling of medicijnen van twintig jaar geleden."

We citeren ook nog even enkele verantwoordelijken voor de gecontesteerde eindtermen Nederlands. In 'Weg met de grammatica' (DM, 20.01.05) poneerde Rita Rymenans (UA) dat volgens de Vlaamse taalkundigen 'scholen hun tijd verkwisten met het aanleren van grammatica'.

In *Taaldidactiek voor het funderend onderwijs* (Acco, 2004) schrijven Frans Daems (UA) en Kris Van den Branden (Steunpunt NT2): "Systematisch expliciet onderwijs van elementen, zoals woordenschat, spellingregels e.d. is weinig effectief". Een slechte spelling maakt een taal niet slechter, en een goede spelling maakt een taal niet beter." Koen Van Gorp pleit er voor een zelfontdekkende constructivistische aanpak.

4 Prestatievijandig klimaat

Op de Pro-Contra-pagina van KNACK van 13 december poneerde prof. F. Laevers (CEGO Leuven) dat ons onderwijs nog steeds veel te kennisgericht is en een bedreiging inhoudt voor het welbevinden. Op de erbij gevoegde poll antwoordde 89% dat het onderwijs precies te weinig kennisgericht was en dat Laevers zich vergiste.

Samen met ons betreurt ook de Leuvense onderwijskundige Bieke De Fraine "dat de term 'prestatiegerichtheid' jammer genoeg in de oren van veel mensen een negatieve bijklank heeft. Haast onmiddellijk wordt prestatiegerichtheid geassocieerd met competitie tussen leerlingen, leerstof die niet aansluit bij de leefwereld van jongeren en een ijzeren discipline. Vanuit die zienswijze legden sommigen een zodanig sterke nadruk op het zich goed voelen op school, dat het aspect 'leren' naar de achtergrond verdween."

In recente spreekbeurten voor het COV betreurde ook prof. Hans Van Crombrugge de 'dictatuur van het welbevinden'. Prof. Geert Kelchtermans liet zich in gelijkaardige bewoordingen uit.

Bieke De Fraine kwam in haar onderzoek tot een totaal andere conclusie dan haar collega Ferre Laevers. Zij concludeerde: "In klassen (s.o.) met een meer prestatiegericht klimaat behalen leerlingen niet alleen betere resultaten, hun welbevinden is ook hoger dan in klassen die weinig prestatiegericht zijn. Het klimaat in klassen kan verder tegelijk prestatiegericht én gemeenschapsgericht zijn. Het is mogelijk én wenselijk om een omgeving te creëren waarin leerlingen cognitief uitgedaagd worden én tegelijk het gevoel hebben dat ze 'erbij' horen". Ze ergerde zich ook aan de vele mensen die voortdurend het belang van prestaties in vraag stellen. De Fraine (*Het ideale schoolklimaat, prestatiegericht of gemeenschapsgericht? Impuls*, maart 2004, p. 143-148).

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

ben op de prestaties van hun leerlingen. Ons onderzoek geeft aan dat prestatiegerichtheid niet negatief hoeft te zijn. Er is niets mis met het stellen van eisen aan leerlingen.”

5 Ontscholing = onderbenutting talenten = onmondigheid

De voorbije decennia hebben we in *Onderwijskrant* een groot aantal bijdragen gewijd aan pleidooien voor *herwaardering van basiskennis en -vaardigheden* en voor het *beter benutten van de talenten* van zowel de zwakkere als de betere leerlingen. In dit kader bestreden we het ontscholingsdiscours en de zelfontplooiingsmodellen die haaks staan op een effectieve (achterstands)didactiek. In dit thema-nummer laten we *Jaap Dronkers, professor sociale stratificatie en ongelijkheid*, hierover verderop aan het woord. Volgens hem is de voorbije decennia het niveau van de instructie en van de leerprestaties gedaald. Door de ontscholing hebben achterstandskinderen het op vandaag moeilijker dan weleer en krijgen ook modale en betere leerlingen niet waar ze recht op hebben. Ook de schrijfster *Naima El Bezaz* schreef onlangs nog dat allochtone jongeren vooral “*een strakke lijn en gewoon de ouderwetse kennis-overdracht nodig hebben*” en dat dit spijtig genoeg niet het geval is (NRC, 25.11.06). In een bijdrage verderop in dit nummer pleiten ook de professoren *Kirschner, Sweller en Clark* voor het terug invoeren van meer geleide instructie en tegen het nefaste constructivisme. De visie van Sweller kreeg veel bijval op het AERA-congres van 2006. Kirschner is een bekende Nederlandse ICT-professor.

Ontscholing en ontsystematisering leiden tevens tot de afname van de onderwijskansen. Onze officiële GOK-steunpunten (CEGO; NT2-Leuven en ICO-Gent) propageren al vele jaren het constructivistische (zelf)ontplooiingsmodel, minder instructie en structuur. Constructivistische aanpakken waarbij de leerlingen als zelfstandige ondernemers beschouwd worden, zijn nefast – in het bijzonder voor leerlingen met een achterstand. Zwak dus voor de sterke leerlingen, nog zwakker voor de zwakkere. Op een recente studiedag wezen GOK-ondersteuners en Hiva-mensen opnieuw de klassieke aanpak af. We lezen op de uitnodiging: “*De ‘klassieke’ onderwijsmethoden zijn weinig toegankelijk voor kansarme leerlingen. Ze steunen sterk op het klassikaal doorgeven van theoretische en abstracte kennis. Pedagogische vernieuwingen vormen daarom een onmisbare schakel in een schoolbeleid gericht op gelijke onderwijskansen. Tijdens deze dag ontdekken we*

hoe de principes van het sociaal-constructivisme in de praktijk vertaald worden” (‘Op zoek naar de didactiek van de gelijke kansen’, Berchem, 23.02.06).

We willen het *kennisdebat* verruimen en spreken dan ook liever over het fenomeen van de ontscholing en de onderbenutting van talenten dan over afname van de kennisgerichtheid. De term ‘ontscholing’ slaat op de verwaarlozing van de basiskennis in de brede zin van het woord, maar evenzeer op de achteruitgang van basisvaardigheden als vlot rekenen, keurig en vlot schrijven en spreken, in staat zijn een Nederlandse of Franse tekst te lezen. Ontscholing slaat tevens op het tekort aan geleide instructie, op de aantasting van het gezag van de school en de leraars... Als verzamelterm voor dit alles spreken we liever over ontscholing (deschooling) dan over ‘te weinig kennisgericht onderwijs’. In Duitsland hanteert men vaak de uitdrukking: ‘*Entschulung, Entsystematisierung & Entsymbolisierung*’ van het onderwijs.

Ontscholing betekent een sterke aantasting van de basisgrammatica van de ‘school’ die al eeuwen haar deugdzaamheid bewezen heeft. Het onderwijs was wel voortdurend in evolutie, maar behield zijn basisstructuren (cfr. Cuban). Onderwijs was in sterke mate ‘cultuuroverdracht’ en expliciete instructie die belichaamd wordt in de persoon van de leraar, en niet zozeer zelfontplooiing en zelfstandig leren.

Kinderen kunnen niet vanaf de kleuterschool zelf grotendeels uitmaken welke kennis en vaardigheden ze moeten verwerven en wat het betekent mens te zijn. Leerlingen verwachten dat leerkrachten hun verstandelijke en kritische vermogens uitdagen door inspanning en mobiliteit van het abstractievermogen te eisen. Aldus leren ze ook hoe ze zelfstandig informatie kunnen verwerven en beoordelen. Ze verwachten dat leerkrachten het verwerven van hun vaardigheden modelleren en hierbij hoge eisen stellen.

6 Herscholingsinitiatieven

Volgens het rapport van de *Nederlandse Onderwijsraad* zijn er voldoende aanwijzingen dat er op alle onderwijsniveaus grote problemen zijn met de belangrijke vakken Nederlands en wiskunde/rekenen. Vermoedelijk is dit ook het geval voor de andere vakken die nog niet onderzocht werden, aldus de voorzitter. Bij Nederlands gaat het vooral om ‘gebrekkige beheersing van zaken als schrijfvaardigheid, ‘woordenschat, grammatica en zinsbouw, en

onderscheiden van hoofd- en bijzaken'. Bij wiskunde zit het kennistekort o.a. in 'de reken- en formulevaardigheden'. Het gaat dus niet enkel om *kennistekorten*, maar evenzeer om tekort aan vaardigheid in bijvoorbeeld het vlot rekenen en in het schrijven. Het onderwijs blijkt te weinig prestatiegericht te zijn. Samenvattend stelt de raad dat er in alle onderwijssectoren nood is aan *herwaardering van kennis en basisvaardigheden*.

De niveaudaling is een gevolg van het vernieuwingsbeleid: *"Als gevolg van een aantal zgn. procesvernieuwingen is de inhoud onder druk komen te staan. Er bestaat een problematische relatie tussen onderwijsinhoud en onderwijsvernieuwing. Vernieuwers en lerarenopleidingen stellen b.v. het 'zelfstandig leren' centraal en poneren dat het onderwijs zich moet richten op het leerproces in plaats van op de leerstof. Leerkrachten moeten leerlingen begeleiden bij het proces van kennisverwerving in plaats van zelf kennis over te dragen. Verder neemt het zogenaamde 'praktijkleren' de plaats in van schoolonderwijs. Dit leidt tot een informalisering en onderwaardering van de inhoud. Onze aanbeveling luidt daarom: de 'introductie in gestructureerde kennisgebieden' blijft de centrale component in het onderwijs los van alle vernieuwingen in het onderwijsproces"*.

De Onderwijsraad stelt verder: *"Zolang niet bewezen is dat een nieuwe onderwijsmethode werkt, zou in ieder geval duidelijk moeten zijn dat invoering geen ongewenste effecten heeft voor de leerprestaties van de leerlingen"*. Dat is blijkbaar niet het geval bij veel vormen van zelfstandig leren, competentie-leren, 'nieuwe leren'...

De Raad voor het hoger onderwijs (HBO) en de Raad voor Werk en Inkomen (RWI) concludeerden in een rapport van 18.05.06: *"Het kennistekort in Nederland is nóg nijpender dan tot nu toe werd aangenomen."*

Karl Dittrich, voorzitter Nederlands-Vlaamse Accreditatie-Organisatie, maakt zich ook zorgen over het lage niveau van de *hogeschoolstudenten*, en evenzeer over de docenten die *"niet meer de kans krijgen om hun vakkennis en enthousiasme te etaleren"*.

Ook de Franse minister *G. de Robien* heeft beslist dat de scholen veel meer aandacht moeten besteden aan woordenschat, grammatica, vervoeging, spelling, vlot rekenen ... en aan directe instructie.

7 Breed talentendebat

7.1 Breed debat

Onze O-ZON-groep viseert een breed debat over kennistekorten, niveaudaling, effectieve instructie, ontscholing en onderbenutting van talenten. Het debat slaat evenzeer op de daling van het niveau van de *basisvaardigheden*. Kennis en vaardigheden zijn overigens niet echt te scheiden: een nieuw te leren vaardigheid begint veelal met kennis, kennis wordt ook functioneler en ruimer via het toepassen ervan ... De polarisering tussen kennis en vaardigheden is veroorzaakt door het modieuze *competentiedenken* dat *vaardigheden* centraal stelde. In publicaties over *basiscompetenties*, 'socles de compétences', eindtermen taal ... werd nog weinig gewezen op het belang van leerinhouden, kennis en vakdisciplines.

De Luikse prof. *Marcel Crahay*, een vroegere promotor van het competentiedenken heeft zich bekeerd en stelt nu: *"Het concept vaardigheid/competentie is strijdig met ernstige wetenschappelijke analyses. We pleiten nu voor een herstel van de vakinhouden"* (zie b.v. 'Le glas des compétences, Internet). Het debat gaat ook over effectieve didactische aanpakken. Canadese onderzoekers o.l.v. *Clermont Gauthier* stelden opnieuw vast dat *expliciete instructie* veel effectiever is dan constructivistische aanpakken waarbij de leerlingen te veel zelf moeten ontdekken.

Het debat gaat ook over de betekenis van ICT voor de kennisoverdracht - en van het internet in het bijzonder. De stelling dat kennis steeds *on line* opvraagbaar is en dat de (inter)net-generatie vooral moet leren *kennis op te zoeken*, is vrij dubieus. Net als in de reacties van veel Vlaamse leerkrachten stelt de Nederlandse Onderwijsraad: *"Het gebruik van ICT brengt risico's met zich mee. De gezaghebbende kennis (die van de leerkracht) wordt vervangen door kennis die overal opvraagbaar, maar moeilijk verifieerbaar is. Dit brengt vragen met zich mee als: wat is de waarde van deze kennis? En welke eisen moeten we stellen om die kennis verantwoord te kunnen gebruiken? Over welke kennis moet iemand zelf beschikken om goed te kunnen functioneren en voor welke kennis kan in welke omstandigheden een beroep gedaan worden op opzoekbare kennis?"* Men moet al over voldoende basiskennis beschikken om de internet-informatie te kunnen verankeren.

Binnen het talentendebat mag het begrip 'talent' geen één-dimensioneel begrip worden, enkel gericht op *algemene* kennis en *algemene* vaardigheden, typische aso-talenten. Het gaat om talenten in de brede zin van het woord, dus ook om de technische talenten van leerlingen uit het tso en bso. Te veel oud-leerlingen van het beroepsonderwijs beschikken over te weinig hand- en beroepsvaardigheid om werk te kunnen vinden op de arbeidsmarkt – dat is erger dan het niet behalen van een (nep) diploma.

Nog een paar invalshoeken voor het talenten- en niveaudebat. Directrice N. Van Buggenhout getuigt dat er in het beroepsonderwijs steeds meer leerlingen belanden die nauwelijks kunnen lezen en schrijven en dat dit een bedreiging betekent voor het niveau (DM, 23.12.06). Met het inclusief onderwijs wordt dit straks nog stukken erger, maar de beleidsmensen liggen hier niet wakker van. Vragen over de gevolgen van radicale inclusie voor de talentenontwikkeling van de leerlingen uit het gewoon en het buitengewoon onderwijs worden niet eens gesteld.

Nog een voorbeeld: minister Vdb bejubelde onlangs nog de toename van het aantal inschrijvingen in het Brussels Nederlandstalig onderwijs, maar verzweeg de nefaste gevolgen voor de talentenontwikkeling van de Nederlandstalige, de Franstalige en de allochtone leerlingen in die scholen.

Het debat moet ook verruimd worden tot alle niveaus van het onderwijs. Binnen het recente debat ging het tot nu toe te weinig over de niveaudaling in het basis- en in het hoger onderwijs. We zijn ook te weinig begaan met het verbeteren van de leerprestaties van leerlingen uit het buitengewoon onderwijs. Dit soort onderwijs wordt binnen het discours over inclusief onderwijs steeds meer in de verdom- en vergeethoek geduwd. We vragen bijvoorbeeld al lang dat de overheid investeert in het laten ontwikkelen van aangepaste *methodes* voor het buitengewoon onderwijs. Omdat de uitgeverijen dit commercieel niet haalbaar achten, mist het b.o. zo'n belangrijke instrumenten.

7.2 COC, Elchardus, Rietdijk: debat verbreden

Ook anderen dringen aan op een breed en diepgaand debat. *Jos Van Der Hoeven*, algemeen secretaris van de COC-lerarenbond, stelt 'dat vele COC-leden het in grote lijnen eens zijn met de *Brugse leraar*', maar pleit tegelijk voor een verruiming van het debat. Het gaat niet om een kunstmatige

keuze tussen kennis en vaardigheden en de discussie mag zich niet beperken tot het talenonderwijs (*Brandpunt*, december 2006). *Van Der Hoeven* wil het debat en het ongenoegen van de leerkrachten ook in de bredere beleidscontext plaatsen. Hij schrijft hieromtrent: "De impact van de leerplanmakers en pedagogische vernieuwers op de didactische vrijheid en creativiteit van de leraars moet worden ingeperkt". ... "Sinds Vlaanderen bevoegd is voor zijn onderwijs kende het een ware inflatie aan nieuwe regelgeving, pedagogische richtlijnen, didactische wenken... Deze inflatie is ook te wijten aan het ontstaan van een leger deskundigen die – ook om zichzelf vooral niet overbodig te maken – vanaf de veilige zijlijn aan de leraar in de klas niet alleen zeggen wat hij moet doen, maar vooral ook hoe hij het moet doen en hoe hij moet bewijzen dat hij wel degelijk werkt. Kwam daar nog bij dat de leraar meer en meer onder druk wordt gezet om 'soepel' om te gaan met zijn appreciatie van het kennisniveau van zijn leerlingen. ... Leraars die die soepelheid niet hebben, worden aangesproken op hun inzet! In een debat over de kennis van de leerlingen mogen die dingen niet doodgezwegen worden. De cruciale vraag is dan ook of de slinger van de Vlaamse onderwijsautonomie niet teveel naar de andere kant is doorgeslagen." We kregen de kans om als Vlamingen nog meer onszelf te zijn, maar de beleidsmensen kopieerden liever het Nederlandse doorhollingsbeleid.

Ook *prof. Mark Elchardus* pleit voor een grondig en sereen debat. Hij schrijft in zijn KNACK-column (13.12.12): "De stelling van *Hullebus* verdient debat; rustig en grondig debat. We moeten de oproep van *Hullebus* ter harte nemen en tevens de opvatting dat jonge mensen 'zichzelf ontplooiën' achter ons laten. ... *Walter Pauli*, die in 'De Morgen' heel positief reageerde op de oproep van *Hullebus* voegde er echter meteen aan toe dat het geen pleidooi mag worden voor de 'meester weet het beter'. Waarom zou het dat niet mogen worden? Ik vind dat de meester, leraar, professor het beter zou moeten weten. Is dat niet het geval, dan moeten jonge mensen hun tijd niet verdoen in zijn of haar klas of aula. De reden van hun aanwezigheid in klas en aula is dat ze er iets komen leren, liefst van iemand die het beter weet. Dit soort brutaal geformuleerde helderheid kon in het door *Hullebus* aangetrokken debat meteen worden opgetekend. ... Het is tijd voor een debat waarin, waarom niet, bij gelegenheid ook het Vlaams Parlement zich mag mengen."

Volgens prof. Wim Rietdijk moeten we de ontscholing ook bekijken vanuit de evolutie binnen de Westerse cultuur. In een bijdrage verderop in dit nummer stelt hij dat de ont-intellectualisering sterk beïnvloed werd door een aantal anti-rationalistische filosofieën zoals het *postmodernisme* en het *structuralisme à la Foucault* ('*De rede kan geen aanspraak maken op superioriteit boven krankzinnigheid*') en het *relativisme* (*waarheid en/of goed en kwaad bestaan niet objectief*).

7.3 Kentering in de pers

Het feit dat Hullebus op relatief veel aandacht vanwege een aantal kranten en andere media kon rekenen, verbaasde ons wel. De voorbije 15 jaar heulde de pers al te graag mee met het ontscholingsdenken van de beleidsmensen, de DVO, het CEGO van Laevers, het vernieuwingsestablishment ... In de pers en in het overheids tijdschrift KLASSE noteerden we opvallend veel aanvallen op de zgn. *prestatiegerichtheid* van ons onderwijs. In april 2006 lanceerde *Annemie Eeckhout* nog een vernietigende aanval op de prestatiegerichte school (Het Nieuwsblad, 24.04.06).

Eind 2006 merkten we dat bepaalde kranten en media meer open stonden voor de kritiek op de ontscholing. Verschillende redacteurs wezen nu op het belang van kennis en leerprestaties.

8 Reactie van minister & ontscholers

8.1 Minister Vdb ontwijkt discussie

In tegenstelling tot Marleen Vanderpoorten gaf minister Vandenbroucke de voorbije 2 jaar de indruk dat hij veel meer belang hechtte aan de leerprestaties. Op het recente massale verzet tegen de ontscholing vanwege de leerkrachten reageert Vandenbroucke echter ontwijkend en verdoezelend. Hij erkent wel dat de slinger her en der is doorgeslagen. Anderzijds is hij nog niet bereid de aantijgingen ernstig te nemen en grondig te laten onderzoeken. Zijn diplomatische reactie luidt: "*Het kennisdebat is nuttig. ... Ik weiger mee te doen aan de hype als zou het niveau van onze leerlingen dalen*" ... "*Het is modieus om te zeggen dat het vroeger beter was, omdat er vroeger in klas meer kennis werd doorgegeven. Maar ik doe daar niet aan mee – zoals ik aan geen enkele vorm van nieuwlichterij wil meedoen*". Vdb ziet nog onvoldoende in dat het 'kennisdebat' alles te maken heeft met zijn belangrijkste ambitie: het beter benutten van de talenten.

8.2 Reactie van ontscholers

Veel verantwoordelijken voor de ontscholing hebben er alle belang bij dat hun gesubsidieerde ontscholingswinkel niet in het debat betrokken wordt. Ze houden zich gedeisd. Het overheids tijdschrift KLASSE (jan. 2007) verzwijgt zelfs het brede decemberdebat. En in het februari-nummer krijgen enkel critici van de o-zon-oproep het woord. KLASSE en de inspectie vrezden blijkbaar de O-ZON-campagne. Verantwoordelijken voor de gecontesteerde eindtermen en taalmethodiek bestempelden het debat als achterhaald en overbodig. Ook de Gentse professoren Soetaert en Valcke deden hun best om de discussie in de kiem te smoren (zie verderop).

9 Besluit

In deze bijdrage schetsten we de contouren voor een ruim en sereen debat. In dit themanummer, in *Onderwijskrant* nr. 141 en op de o-zon-website besteden we er nog een aantal bijdragen aan. De vele reacties zijn voor ons een sterke aanmoediging om met de actie '*Meester, het mag weer*' door te gaan. Om het debat te ondersteunen hebben we zo vlug mogelijk dit o-zon-witboek samengesteld en een website geopend. Op deze website plaatsten we ook de recente taaldossiers van *Onderwijskrant* over Nederlands en het vreemde-talen-onderwijs.

We eindigen met een aanmoediging vanwege *ministerpresident Yves Leterme*. Leterme schrijft:

« Uw e-mailbericht aan de politici en de verwijzing erin naar de bijdrage van prof. Elchardus hebben er mij toe gebracht om de Knack van 13 december 2006 nog even ter hand te nemen. In de genuanceerde uiteenzetting van prof. Elchardus herken ik veel van de elementen en overwegingen die ik zelf richtinggevend acht voor de onder andere door u geformuleerde thematiek.

Ik ben het zeker met Elchardus eens dat uw stelling een debat verdient, en ook ik denk dat dit debat het best rustig, grondig en 'dus heel ver weg van de media' wordt gevoerd. Wellicht hebben we het hier dan over het brede en serene debat waar ook u het in uw o-zon-mailbericht over heeft. Even goed kan ik Elchardus volgen in zijn pleidooi om dit debat te voeren op basis van overtuigende uitgangspunten, op basis van zo goed als mogelijke gegevens die de evolutie van de kennis bij jonge mensen in kaart brengt. Maar laat me tegelijk ook nu al heel duidelijk zijn: ook vandaag blijft kennis belangrijk, ook in de huidige samenleving is 'competentie zonder kennis' zinloos. »

Oproep van Marc Hullebus die debat uitlokte -29.11.06

1 Bedoeling van oproep

Beste collega, na meer dan 30 jaar in het onderwijs ben ik zo vrij om even een balans op te maken. Het is jammer om te moeten vaststellen dat het met de kennis van de leerling bergafwaarts gaat. Een concreet voorbeeld hiervan is dat na 10 jaar vaardighedsgericht taalonderwijs de kennis van de leerling op het gebied van woordenschat en spraakkunst (zowel van het Nederlands als van vreemde talen) op een uiterst laag pitje staat. De door de doorlichting sterk gepushte methode om vaardigheden te laten primeren op kennis is hieraan niet vreemd. Elke leerling moddert maar wat aan met als motief *'que le message passe'*. Leerlingen verplaatsen de toren van Pisa zomaar naar Rome.

We kunnen ons bij deze evolutie neerleggen. Of we kunnen samen op zoek gaan om kennis en kennisoverdracht in het onderwijs te herwaarderen, zonder hierbij de vaardigheden overboord te gooien. Vandaar deze oproep die naar zo veel mogelijk Vlaamse leerkrachten zal worden opgestuurd. Zou je de meegestuurde werktekst 'onderwijsvisie' even willen doorlezen en terugsturen met je opmerkingen?

Zoals je straks zult bemerken, de tekst is nog verre van volledig. Vooral in verband met het derde luik ('wat kunnen we eraan doen?') verwacht ik zoveel mogelijk antwoorden. Mijn uiteindelijke bedoeling is een beweging op gang te brengen voor de *herwaardering van de kennis* in het onderwijs en dit vertrekkend van op de werkvloer. Vertrekkend dus van jouw mening samen met die van – liefst zoveel mogelijk – andere collega's die het elke dag weer warmaken op die werkvloer.

Met de mening van zoveel mogelijk secundaire leerkrachten, stappen we naar het basisonderwijs, het hoger en het universitair onderwijs, de privé-sector, de politieke partijen, de media ... om ten slotte bij de verantwoordelijke overheid aan te kloppen en misschien deze herwaardering te realiseren.

2 De kennis neemt af: enkele feiten op een rij

Parate kennis (hoofdrekenen, geschiedkundige feiten, aardrijkskunde, ...) verdwijnt. Hoeveel procent 8 op 10 is of 14 op 20, vormt - nog - geen probleem in een tweede graad ASO/TSO. Het probleem begint bij 22 op 30, bij de berekening van de omtrek van een vierkant, en bij "je behaalt 80% voor een vak dat op 40 punten staat, hoeveel punten heb je dan behaald?" is het hek helemaal van de dam.

Een korte bloemlezing uit diverse schriftelijke examens (hier gemakshalve in één citaat samengebracht): "... hij zat op mij te wachten ... dat spreekte boekdelen ... er hangde een militair kostuum ... we moessten ... vrede jaar ...zijn baas was onthoogeld ...hij sprak met daalende toon ...". Een dergelijke staalkaart van fouten samenstellen is eenvoudig, een te gemakkelijke manier om de achteruitgang aan de kaak te stellen. Niet de vaststelling dat dergelijke fouten voorkomen is jammer, maar wel het feit dat dergelijke fouten steeds vaker voorkomen is een duidelijk teken aan de wand.

Op televisie je gebrek aan kennis etaleren, blijkt de laatste modetrend te zijn. Uit een interview in het kader van de finaleronde, met dus de "beste" kandidaten, van een missverkiezing: "je travaille dans une friteuse." Uit een serie over een reeks beauties met hun nerds, waarbij hun restantje "kennis" van de middelbare school werd getoetst: "... een schrikkeljaar telt 325 dagen ... twee dozijn komt overeen met tweehonderdduizend, excuseer met tweeduizend ... de toren van Pisa ligt in Rome ..." (en dat allemaal na zes jaar secundair onderwijs)! Ook hier geldt nogmaals dat deze fouten vroeger ook voorkwamen, maar het wordt nu pas echt verontrustend omdat ze steeds talrijker voorkomen.

Reeds meer dan tien jaar timmert men aan de weg om bij taalvakken de leerstof aan te brengen via het beklemtonen van de vaardigheden ten nadele van de kennis. We bemerken nu reeds de eerste gevolgen: het aantal werkwoordsfouten stijgt in vergelijking met vroeger, de correcte spelling verdwijnt en dat is niet alleen in de schoenen te schuiven van de sms- & chatcultuur, en er is de nu reeds jaren aanhoudende nivellering naar beneden toe in alle onderwijsvormen (van basisonderwijs tot en met universitair onderwijs).

Een opmerking vanuit de privé-sector: "*de afgestudeerde werkzoekenden kunnen wel iets, maar er is een opvallend gebrek aan kennis*". Bij de aanwerving van een nieuwe werknemer primeert in veel gevallen de kennis op de vaardigheden.

Wie solliciteert bij een financiële instelling heeft als ASO-leerling meer slaagkansen dan een TSO-leerling. De motivering van de *werkgever is nogal vaak* "omdat deze ASO-leerling over een uitgebreidere algemene kennis beschikt". Vlaanderen stond jaren terug in de top 5 - op wereldvlak - toen de resultaten van het (toen nog) kennisgericht onderwijs werden bekeken en vergeleken met resultaten uit andere landen. Deze benijdenswaardige positie

werd bepaald na de afname van een aantal toetsen (bij leerlingen die vroeger dus nog les kregen vanuit een onderwijs met de klemtoon op kennis).

3 Oorzaken daling kennisniveau

3.1 De leerling en het leerproces

Liever *leren leren*, IPB, studiebegeleiding, pedagogen ..., de hedendaagse leerling wordt uitstekend omringd en in de watten gelegd, maar helaas ... Het voorlopig resultaat van al deze inspanningen is bedrevend in vergelijking met de resultaten die verkregen werden via de vroegere kennisgerichte onderwijsmethode. In plaats van kennis is nu het *welbevinden van de leerling* op school belangrijk geworden. Nu moet een leerling zich in de eerste plaats goed voelen op school. Neem de onmiskenbare druk weg die het verwerven van kennis met zich meebrengt en de leerling voelt zich meteen al een heel stuk beter. Leg de leerling in de watten, maak er een 'softie' van en zorg vooral dat hij zich niet te veel moet inspannen. De school verwordt tot een pretpark waarbij de leerling van de ene attractie naar de andere gaat. Dat de leerling later in zijn beroepsleven met een steeds toenemende werkdruk zal geconfronteerd worden, wordt hier gemakshalve even vergeten, het welbevinden weet U nog?

Van de leerling wordt b.v. voor de taalvakken ook te snel te veel verwacht. Met een te beperkte kennis van woordenschat en spraakkunstregels, moet hij al in staat zijn om voor moeilijkere opgaven zelfstandig een oplossing in elkaar te knutselen. Dit gaat voor heel wat leerlingen boven hun pet, met als gevolg dat ze – snel gedemotiveerd – afhaken. Hier wordt voorbijgegaan aan de vroeger toegepaste methode om de leerstof stap voor stap aan te leren en in te oefenen via "drii"oefeningen. Het is pas na veel training – niet willen lopen voordat men kan stappen - dat een leerling zijn kennis kan omzetten in vaardigheden.

Verder zijn veel ouders ook niet eens meer op de hoogte van de leerstof die hun zoon/dochter moet verwerken op school en de methode die daarbij gebruikt wordt.

3.2 De evaluatienormen

Veel onheil spruit o.a. voort uit het feit dat bijna elke school zijn eigen deliberatiepolitiek heeft uitgestippeld. Met als gevolg dat de gehanteerde deliberatienormen sterk uiteenlopen en men blijft er ook liefst zeer vaag over. In enkele scholen – dus zeker niet in alle scholen – wordt bv. met clusters gewerkt, zodat bepaalde tekorten gecamoufleerd worden en zodoende verborgen blijven. Een leerling met een tekort voor fysica, maar met voldoende punten voor chemie waardoor het tekort voor fysica weggewerkt wordt (omgekeerd werkt het ook – beide vakken zijn

verwisselbaar), is automatisch geslaagd voor de cluster wetenschappen. Een leerling met een tekort voor dactylo, maar met voldoende punten voor informatica (waardoor het tekort voor dactylo weggewerkt wordt), is automatisch geslaagd voor de cluster informatica. Het concrete gevolg hiervan was dat het aantal tekorten (= herexamens) voor het vak dactylo plots drastisch daalde, maar ook de klaviervaardigheid (en de inzet voor dactylo) van de leerlingen daalde evenredig, want de leerlingen waren vaardig genoeg om door te hebben dat een tekort voor het onderdeel dactylo kon weggewerkt worden via het onderdeel informatica. Als besluit kunnen we stellen dat het hanteren van die brede waaier aan deliberatiesystemen geleid heeft tot een zekere wildgroei waarrond een onduidelijk stilzwijgen heerst. Een dergelijke deliberatiepolitiek, gekoppeld aan een angstvallig stilzwijgen rond deliberatienormen, heeft onmiskenbaar een niveauverlagend effect teweeggebracht.

3.3 De (beginnende) leerkracht

Vooraf beginnende (taal)leerkrachten volgen slaafs de richtlijnen van de doorlichting (uit vrees voor een negatief rapport) en gebruiken dus een methode (het verwerken van de leerstof voor b.v. de taalvakken in een 40/60 verhouding kennis/vaardigheden) die haar rendement nog niet bewezen heeft. Meer nog: deze methode heeft tot nu toe enkel bewezen dat de kennis van de leerlingen erop achteruit gaat. Aan de steeds kleiner wordende groep van oudere leerkrachten (die het belang van kennis wel correct inschatten) wordt dan verweten dat zij niet flexibel genoeg zijn om zich aan te passen aan deze nieuwe onderwijsmethode.

Beginnende leerkrachten worden reeds tijdens hun opleiding doordrongen van deze vaardigheden en beschikken in bepaalde gevallen zelf al niet meer over een voldoende uitgebreide basiskennis.

Het gebeurt soms dat deze leerkrachten een bepaald handboek verkiezen omdat de oplossingen van de te maken oefeningen beschikbaar zijn op de website van de uitgeverij. De oefeningen zelf eens oplossen om eventueel te bemerken waar leerlingen in de fout kunnen gaan, gebeurt niet meer. Hoe kun je aan leerlingen uitleggen hoe ze een oefening moeten oplossen als je deze oefening niet zelf eens opgelost hebt? De oudere leerkrachten zijn een snel verminderende groep, en hun stem (en hun ervaring) dringt niet ver genoeg meer door. Hun methodes gebaseerd op het aanleren van de leerstof via automatiseren en driloefeningen, worden afgevoerd. Beginnende taalleerkrachten beseffen niet meer (of willen niet meer inzien) dat een leerling zich pas vlot gaat kunnen uitdrukken als hij beschikt over een uitgebreide en correcte woordenschat en als hij de grammaticaregels kent.

3.4 Druk van overheid, inspectie en begeleiding

Met overheid bedoelen we alle onderwijsinstanties met beslissingsbevoegdheid. De negatieve invloed van de doorlichting. Illustratie: de promotie van de stelling i.v.m. de verhouding kennis/vaardigheden (40/60) voor de taalvakken. De door sommige pedagogische begeleiders en inspecteurs verdedigde stelling van "que le message passe" (als de boodschap maar begrepen wordt) waardoor we weer aanbeland zijn bij ... "je travaille dans une friteuse" en de toren van Pisa te Rome.

Het is verder beangstigend om vast te stellen dat voor taalvakken noch bij de eindtermen, noch bij de leerplannen kennis wordt gepreciseerd. Taalleerplannen gaan ervan uit dat de leerling kennis over woordenschat en spraakkunst zal verwerven via communicatieve vaardigheden. De praktijk spreekt dit echter tegen. Dit gaat boven het petje van de leerling. Raden naar wat de betekenis van een woord dan wel mag zijn of raden naar de toegepaste spraakkunstregel is een slechte methode. Over welke kennis een leerling uiteindelijk beschikt, is op die manier niet meer te achterhalen. Weet de leerling het of maakt hij een "beredeneerd" gokje?

Vanuit Europa werd evenwel beslist dat het kennis-aandeel exact bepaald moet kunnen worden. En wereldwijd gevoerde onderzoeken bevestigen dat de kennis van een (basis)woordenschat het belangrijkste element vormt om een (vreemde) taal aan te leren. In de ons omringende landen (Nederland, Frankrijk) worden overigens maatregelen genomen voor de herwaardering van de kennis.

Als men de doorlichting de vraag stelt hoe het komt dat na 10 jaar *vaardigheidgericht* onderwijs de kennis van (vreemde) talen achteruitgaat, krijgt men geen antwoord. Wat doet een bedrijfsleider die – jaar na jaar – vaststelt dat het rendement van het productieproces vermindert? Wacht hij dan 10 jaar vooraleer in te grijpen? Iemand die zo te werk gaat, etaleert een hoge mate van incompetentie. Zoiets zal in het bedrijfsleven evenwel niet voorkomen.

Het loopt eigenlijk al fout van in het *basisonderwijs*. Daar zijn de vakken geschiedenis en aardrijkskunde afgevoerd en vervangen door wereldoriëntatie, waar rond bepaalde thema's gewerkt wordt die nauwelijks samenhangen. Goed en degelijk geschiedenis- en aardrijkskundeonderwijs wordt door de overheid consequent afgebroken. Op die manier verliest de leerling inzicht en overzicht. Hij krijgt van alles wat voorgeschoteld en heeft geen zicht meer op het geheel. Een voorbeeld over het thema: de week van het bos. De opdracht luidt: zoek eens op wat een loofbos is en waar in België nog loofbossen te vinden zijn. De leerling googlet zich naar een website,

en na wat kopiëren en plakken, is zijn taak klaar en geprint. De volgende dag geeft hij zijn taak af, helaas zonder de betekenis te snappen van alle woorden die in zijn huistaak voorkomen.

Als we de gemakzuchtige leerling niet te veel willen belasten, is deze methode inderdaad te verkiezen boven de vroeger toegepaste methode: de leerkracht legt uit wat een loofbos is en toont op de landkaart van België waar de meeste loofbossen zich bevinden. De les nadien moet de leerling – via een toets – de betekenis van het woord 'loofbos' uitleggen en op een blinde kaart van België de gebieden met loofbossen aanduiden en benoemen (zo herinnert hij zich nog waar de Ardennen te situeren zijn).

In het secundair onderwijs wordt deze trend verder gezet onder een andere benaming, nl. het project-onderwijs. In overdreven bewoordingen samengevat: in plaats van samenwerkende vakspecialisten op te leiden, opteert men nu voor gespecialiseerde all-rounders. Maar deze gespecialiseerde all-rounders zijn uiteindelijk personen die van alles een heel klein beetje kennen en over niets met diepgang kunnen meepraten. Een collega verwoordde het zo: "een gevaarlijke gedachte dringt zich hier op: moeten we onze leerlingen dom houden?"

Een vaak gehoord argument luidt: "*de leerling moet de leerstof niet meer kennen. Hij moet probleemoplossend leren werken door informatie op te kunnen zoeken. Kennen is niet langer belangrijk, maar kunnen.*" In de praktijk verwordt deze methode al gauw tot het internet als zaligmakende oplossing.

Men ziet hierbij evenwel over het hoofd dat de surfende leerling her en der maar wat kopieert en plakt, zonder dat hij de betekenis snapt van in de gekopieerde tekst voorkomende specifieke termen. Een leerling die op deze manier te werk gaat, weet zodoende helemaal niet meer of zijn gevonden teksten wel de juiste informatie bevatten. Het geprinte resultaat berust op "vermoedens" en de taak is verwaterd tot nattevingerwerk. Hier bevinden zich de verantwoordelijken die - met oogkleppen op - alleen maar geloven in hun eigen visie en die allang niet meer weten (of nooit geweten hebben!!) hoe het er op de werkvloer aan toe gaat."

Reacties op deze oproep zijn welkom.

Indicatoren voor niveaudaling en voor berekening van toegevoegde waarde van het onderwijs

Raf Feys en Pieter Van Biervliet

1 Niveaudaling : (g)een hype

Volgens veruit de meeste reacties binnen het kennisdebat van december j.l. is het onderwijsniveau ook in Vlaanderen behoorlijk gedaald. Volgens minister Vandembroucke gaat het om een hype en om subjectieve percepties (*Tertio*, 20.12.06). Maar in hetzelfde interview geeft hij toe dat zijn inspectie het leer niveau van de leerlingen niet evalueert. Op zich is het bedroevend dat minister Vdb impliciet toegeeft dat de overheid zich tot nu toe nog niet inliet met een zo belangrijke aangelegenheid. Het verzuim betekent echter niet dat het hier gewoon om een hype gaat. *De Gentse prof. M. Valcke en André Mottart* poneerden dat uitspraken over de niveaudaling totaal voorbarig zijn. *Luc Van Steenkiste*, studietrajectbegeleider van dezelfde faculteit, schreef echter in een reactie aan Hullebus: "De achteruitgang van de kennis is ook de universiteit Gent niet ontgaan - niet alleen op het vlak van kennis maar precies ook op het vlak van een aantal fundamentele vaardigheden bij 1ste jaarsstudenten".

We schetsen in punt 2 een aantal ernstige aanwijzingen voor de niveaudaling en een aantal invalshoeken & denkspijlers voor verder onderzoek. In een volgend punt voeren we het begrip 'toegevoegde waarde' in. Vervolgens laten we prof. Dronkers aan het woord over de niveaudaling in Nederland.

2 Indicatoren niveaudaling

2.1 Instapniveau hoger onderwijs

Verscheidene docenten hoger onderwijs stelden de voorbije jaren via starttoetsen vast dat de aanvankelijke kennis van de studenten voor Nederlands, Frans, wiskunde, chemie, Engels, Duits, geschiedenis, aardrijkskunde, geschreven taal, formele woordenschat ... gevoelig is gedaald. Ze trokken aan de alarmbel. Dat is een aanduiding van de daling van het niveau (zie ook 'Gemiddeld over kennisgebrek in hoger onderwijs', DS, 6.12.06). De daling van bijvoorbeeld het taalniveau slaat niet enkel op spelling, grammatica en abstracte woordenschat, maar ook op de daling van de schrijfvaardigheid. Studenten hebben momenteel ook meer moeite met het lezen van vakteksten in een vreemde taal.

In het recente advies van de drie onderwijsverenigingen Nederlands (VVM,VON,LOPON) over de Talenbeleidsnota van minister Vdb wijzen ook dezen op de niveaudaling: "De docenten Nederlands van de lerarenopleidingen aan de hogescholen stellen vast dat een niet onbelangrijk aantal van de instromende studenten, autochtone en allochtone, niet voldoen aan de elementaire taalvaardigheidseisen die van uit het s.o. instromende studenten verwacht mogen worden" (19.12.06).

2.2 Oordeel van betrokkenen

We beschikken daarnaast ook nog over tal van andere gegevens om een uitspraak te doen over het niveau. Onderwijskundigen werken graag met enquêtes waarin naar de mening en/of het verhaal van de betrokkenen wordt gevraagd. Dit is en blijft een belangrijke bron van informatie. Welnu: in de media werden we onlangs geconfronteerd met de mening en getuigenissen van veel leerkrachten en met tal van polls waaruit blijkt dat 80 à 90 % van de leerkrachten aangeeft dat ze de ontscholingsdruk beu zijn en dat de ontscholing ook in de praktijk al veel averij heeft aangericht. Dit oordeel wordt ook bevestigd door kopstukken van verschillende vakverenigingen: Bert Cruysweegs voor Nederlands, Marie-Claire Deleersnijder voor wiskunde, Odette Decombele voor geschiedenis ... In gesprekken met leerkrachten, lerarenopleiders en professoren vertellen velen ons dat het niveau de voorbije jaren sterk gedaald is.

De voorbije maanden werd duidelijk dat een aanzienlijke meerderheid van de Vlaamse leerkrachten meent dat zowel de leerplaneisen als de kennis en vaardigheid van de leerlingen op tal van vlakken afgezwakt zijn. Ze verantwoorden ook meestal hun getuigenis (zie pagina 32-37).

Initiatieven als de jaarlijkse onderwijsenquête in Nederland zijn ook revelerend. De Nederlandse Onderwijsraad verwijst hier ook naar. We citeren even: "Een stijgend aantal ouders noemt de inhoudelijke vernieuwingen in het onderwijs en de kwaliteit van het onderwijs spontaan als zorgpunt. Ouders (55%) vragen zelfs de meeste aandacht voor feitenkennis in het voortgezet onderwijs. Niet eerder lag dit per-

centage zo hoog (tot 2006 nooit hoger dan 37%). Docenten in het hoger onderwijs zijn somber over de vakspecifieke kennis en vaardigheden; in het bijzonder in de sector techniek vindt rond de helft van de docenten in het hbo de vakkennis en de vakspecifieke vaardigheden tekortschieten. In het wetenschappelijk onderwijs is dit zelfs rond de 70%.”

2.3 Vergelijken met toetsen en leerplannen van vroeger

Een vergelijkende studie van de eisen van de huidige leerplannen en (centrale) examens met deze uit 1970, 1950, 1920 ... zou o.i. het oordeel en aanvoelen van de leerkrachten verder kunnen staven. Ook het vergelijken met opstellen en verhandelingen van vroeger zou leerrijk zijn. Bij de opstelling van een nieuw leerplan zouden leerplancommissies o.i. ook de verschillen met het oude leerplan minutieus moeten uittekenen en ter discussie voorleggen.

Ervaren leerkrachten zesde leerjaar weten maar al te goed dat de eisen in de centrale examens nu veel lager liggen dan pakweg 20 jaar geleden. Zo bleek uit vergelijkende studies dat de Franse leerplaneisen in 1920 voor spelling, rekenen e.d. veel hoger lagen dan nu het geval is. Mede op basis van dergelijke studies pleitten de Franse onderwijsministers de voorbije jaren voor een verhoging van de leerplaneisen. Het voorbije jaar noteerden we ook ingrepen van de Franse onderwijsministers op het gebied van taal en rekenen. Een aantal Franse actiegroepen willen ook 'proeftuinen' opzetten waarin men voor de basisvakken opnieuw gebruik mag maken van de leerplannen van 1920.

In buitenlandse studies worden examens van vroeger soms ook voorgelegd aan leeftijdsgenoten van nu. Denk maar aan de geruchtmakende studies in Frankrijk waarbij men b.v. vaststelde dat 12-jarigen voor spelling en dergelijke veel zwakker presteerden dan in 1920. In het VRT-programma *Koppen* (12 december) legde een leraar in een Brugse Sporthumaniora een werkwoorddictee uit 1988 voor. Toen was de norm volgens leraar Vandenberghe voor dit dictee 8 op de 10. Nu behaalde nog slechts 1 leerling die norm. Het is verder bekend dat die dictees in 1988 al veel gemakkelijker waren dan deze in de jaren zestig.

2.4 Vergelijken met leerlingen in buitenland

Studies waarbij men peilproeven zowel voorlegt aan Vlaamse als Nederlandse leerlingen kunnen ook revelerend zijn. Zo stelden prof. Lieven Verschaffel

e.a. enkele jaren geleden vast dat de Vlaamse kinderen eind kleuteronderwijs zwakker presteerden dan de Nederlandse. Dit heeft o.i. te maken met het feit dat het ontplooiingsmodel en vrij spel van Laevers (CEGO) hier meer doordrongen dan in Nederland het geval was. Ook peilproeven i.v.m. beginnende geletterdheid zouden interessant zijn en wellicht aantonen dat er hieraan in ons kleuteronderwijs nog te weinig aandacht besteed wordt. Op het eind van het eerste leerjaar presteerden onze Vlaamse leerlingen voor rekenen echter al wat beter dan de Nederlandse. Dit komt o.i. omdat er in ons lager onderwijs meer aandacht is voor instructie met inbegrip van het automatiseren. Het vergelijken van lesvideotapes uit verschillende landen zoals in het TIMSS-onderzoek zou hier ook revelerend zijn.

3 De toegevoegde waarde

Zelfs in het geval de leerlingen even goed zouden presteren dan vroeger het geval was, mag men hier niet uit afleiden dat het niveau niet gedaald is. Men moet vooral nagaan welke de *toegevoegde waarde* is van het huidige onderwijs. De ontwikkeling van de leerlingen wordt niet enkel door het onderwijs bevorderd, maar ook door veel omgevingsfactoren buiten het onderwijs. Zo zou men mogen verwachten dat *autochtone* leerlingen in het lager onderwijs voor de basisvaardigheden (lezen, rekenen, spelling, grammatica, schrijven...) beter presteren dan in de jaren 1920 en 1950 omdat de ouders momenteel gemiddeld veel beter geschoold zijn dan weleer.

Andere voorbeelden. Uit een recente studie van de Karel-de-Grote Hogeschool bleek dat het eveneens slecht gesteld is met de kennis van het Engels bij studenten die starten in het hoger onderwijs. Maar wat indien we zouden vaststellen dat de jongeren nu meer Engels kennen dan vroeger? Is die eventueel betere kennis van het Engels een gevolg van het genoten onderwijs, of eerder van het feit dat kinderen van jongsaf aan veel Engels beluisteren?

Een aantal leerkrachten stelden de voorbije weken dat de leerlingen minder keurig praten dan pakweg twintig en meer jaren geleden. Anderen beweerden daarentegen dat de leerlingen over meer spreekdurf en assertiviteit beschikken. In dit laatste geval is de vraag of die grotere durf en assertiviteit een gevolg zijn van het genoten onderwijs, of eerder van een reeks invloeden buiten het onderwijs om: betere geschooldheid en taalvaardigheid van de ouders, meer algemene taal op tv beluisteren, kleinere gezinnen waardoor kinderen meer aan het woord komen, minder autoritaire opvoeding ...

4 Dronkers: daling onderwijspeil

In een recent opiniestuk (zie Internet) publiceerde prof. Jaap Dronkers zijn visie omtrent de *toegevoegde waarde van het onderwijs* en een aantal onderzoeksgegevens die wijzen op een niveaudaling. Op dat moment was het rapport van de Onderwijsraad nog niet verschenen.

In de discussie over het peil van het onderwijs houdt men volgens hem vaak te weinig rekening met verschillende aspecten van dat onderwijspeil en met de verschillende factoren die bij de beoordeling meespelen. Zo moet men niet enkel kijken naar het niveau dat de huidige leerlingen bereiken, maar ook naar de diepte en breedte van de vorming. Men moet dit niveau ook vergelijken met het niveau dat verschillende generaties leerlingen bereiken. Bovendien moet men ook rekening houden met de culturele kennis en vaardigheden die leerlingen buiten het onderwijs om verwerven. Bij de beoordeling gaat het vooral om de berekening en inschatting van de door het onderwijs toegevoegde waarde.

Bij het nagaan van de *diepte van de vorming* bekijkt men vooral de hoeveelheid van de verworven kennis en vaardigheden. Dit wordt het best gemeten met een eindtoets lager en voortgezet onderwijs, de centrale CITO-toets aangevuld met de beoordeling van de school. Helaas varieerde de uiteindelijke becijfering van beide toetsen de voorbije jaren. Zo ligt de beoordeling vanwege de school veelal een stuk hoger dan de CITO-score. Daarom gebruikt Dronkers wetenschappelijke publicaties waarin deze ongelijke becijfering niet wordt gebruikt, maar waarin de toetsen over de laatste tien jaar zo goed mogelijk vergelijkbaar zijn gemaakt: Roeleveld voor de CITO-eindtoets van de basisschool, Van den Bergh c.s. en Schooten c.s. voor het centraal (CITO)deel van het vwo- en havo-eindexamen (zie bijdragen hierover in *Pedagogische Studiën*).

Voor het basisonderwijs stelde Roeleveld in zijn onderzoek vast dat voor de autochtone leerlingen de vergelijkbare Cito-scores op de basisschool dalen; de leerlingen beschikken dus over minder kennis dan vroeger het geval was. In Frankrijk kwam men in soortgelijke studies tot dezelfde conclusie.

Voor het vergelijkbare centrale deel van het eindexamen voortgezet onderwijs (CITO-score + oordeel van de school) vinden Van den Bergh en Schooten geen duidelijk patroon: het blijft al schommelend van jaar tot jaar min of meer constant. Omdat naast het centrale (CITO)deel het eigen schoolonderzoek een even belangrijke rol speelt bij zak-

ken of slagen voor het eindexamen S.O., wijst het groeiende verschil tussen de becijferingen van beide delen volgens de onderzoekers op een soepeler wordende score vanwege de eigen school. De leerlingen beschikken dus eind voortgezet onderwijs over minder kennis en vaardigheden dan vroeger het geval was.

Het niveau heeft volgens Dronkers verder ook betrekking op *de breedte van de gevolgde vakken* in het S.O.: op de vakken die onderwezen worden (b.v. naast Nederlands en Engels, ook Duits en Frans) en op het percentage leerlingen die in die vakken onderwezen worden. In dit voorbeeld is het niveau in de breedte op het vwo en havo (=aso) de laatste twintig jaar teruggelopen, omdat steeds kleinere percentages leerlingen b.v. Duits en Frans op eindexamenniveau volgden. "*De leerlingen beschikken nu over een minder brede talenkennis dan vroeger het geval was.*" Het niveau dat opeenvolgende generaties leerlingen uiteindelijk bereiken, is eveneens een criterium. Steeds meer leerlingen hebben volledig voortgezet onderwijs gevolgd. Deze stijging van het onderwijsniveau mag niet ongedaan gemaakt worden door een daling van het niveau van verworven kennis en vaardigheden (zowel breedte als diepte). Als de daling even groot is als de stijging gooien wij het kind (meer kennis en vaardigheden bij meer leerlingen) met het badwater (hoger eindniveau voor allen) weg.

Bij de beoordeling moet ook de hoeveelheid culturele kennis en vaardigheden die leerlingen buiten het onderwijs om verwerven, verrekend worden: *alleen de toegevoegde waarde van een school (eindniveau gecompenseerd voor leerlingkenmerken) is de werkelijke kwaliteit.* Zelfs een constante score op de eindtoets basisonderwijs zou volgens Dronkers een slecht teken zijn, want dat verhuut twee tegengestelde tendensen: het gestegen onderwijsniveau van de ouders (dat leidt tot meer *culturele* kennis en vaardigheden bij de kinderen) en de dalende kennis bij autochtone kinderen. Op basis van deze redenering kan men stellen dat *de toegevoegde waarde van het basisonderwijs gedaald is.* Hetzelfde geldt voor een min of meer constante score op het centrale deel van de CITO-toets eind voortgezet onderwijs. Dat zou bij gelijke kwaliteit moeten stijgen door het gestegen onderwijsniveau van de ouders.

Dronkers is er van overtuigd dat de talenten van de leerlingen minder goed gestimuleerd worden dan weleer. De zwakkere en de sociaal-cultureel benadeelde leerlingen hier het meest de dupe van.

Prof. Jaap Dronkers over (onder)benutting van talenten, daling onderwijsniveau, ontscholing en nefaste GOK-ideologie

verhogen gedaalde onderwijspeil, meer effectieve scholen en leerkrachten, afbouw van schaalvergroting en bureaucrativering

Raf Feys & Renske Bos

1 Inleiding

1.1 (Onder)benutting van talenten

Het zogenaamde 'kennisdebat' heeft alles te maken met het vraagstuk van de onderbenutting van de talenten van de leerlingen. De Nederlandse onderwijssocioloog *Jaap Dronkers* schreef onlangs een interessant essay over de vraag *'Hoe kan het onderwijs voor elkaar krijgen dat meer talenten benut worden?'* Dit essay kan het huidige debat in Vlaanderen in een ruimere en serenere context helpen plaatsen. We wijden er deze bijdrage aan. In een ander recent opiniestuk toont Dronkers aan dat het kennis- en vaardighedenniveau in het lager en het voortgezet onderwijs gedaald is - en dit op een moment waarop men een verhoging zou verwachten aangezien de ouders hoger geschoold zijn dan vroeger het geval was (zie bijdrage hiervoor over *'indicatoren voor niveaudaling'*). Dronkers meent dat veel leerlingen - ook de betere - onvoldoende hun talenten kunnen ontplooiën. Sociaal-cultureel benadeelde kinderen en achterstandsleerlingen zijn volgens hem het meest de dupe van de niveaudaling en van de ontscholing in het algemeen. Deze leerlingen moeten in het onderwijs meer kennis- en vaardigheden kunnen opsteken. Zij hebben ook nood aan meer instructie- en leertijd. Dronkers is ook een van de professoren die zich destijds fel verzetten tegen het invoeren van overmatig veel zelfstandig leren binnen het zgn. Studiehuis. Hij is *hoogleraar sociale stratificatie en ongelijkheid* en werkt momenteel in het *European University Institute* in Florence.

Ook de Franse minister Luc Ferry en zijn opvolgers stellen dat de onderwijskansen in Frankrijk afgenomen zijn omdat de voorbije decennia pedagogische praatjesmakers en beleids mensen de klassieke pijlers van degelijk onderwijs en volksverheffing in vraag stelden. Volgens de Franse ministers is de herwaardering van de effectieve aanpakken van weleer primordiaal. Als dit niet gebeurt, dan bete-

kent extra zorgverbreding e.d. gewoon dweilen met de kraan open.

Het discours van Dronkers en van de Franse ministers over het optimaal benutten van talenten, wijkt sterk af van het GOK-discours dat de voorbije decennia in Vlaanderen werd/wordt gevoerd. Precies daarom gaan we uitvoerig in op Dronkers' opvattingen en op zijn voorstellen om de talenten beter te benutten. Dronkers heeft het over het benutten van 'alle soorten' talenten en vermijdt klassieke omschrijvingen als het *streven naar gelijke kansen en/of gelijke leerresultaten*. Hij stelt: *"Het overtrokken discours over gelijke kansen, sociale discriminatie, gelijke intellectuele aanleg bij alle bevolkingsgroepen, gelijke leerresultaten ... is pure ideologie en demagogie. Het helpt ons geen stap vooruit, integendeel."* Ook wij stellen al vele jaren dat het overtrokken GOK-discours van de voorbije jaren en de GOK-aanpak van het Steunpunt GOK het benutten van de onderwijskansen meer afremden dan bevorderden.

Dronkers' visie op de gevorderde democratisering van het onderwijs belet niet dat ook volgens hem potentiële talenten nog te weinig gestimuleerd worden in het onderwijs. *"Men moet er voor zorgen dat zowel de minder- als de sterk getalenteerde leerlingen hun talenten maximaal kunnen ontwikkelen."* Leerlingen afkomstig uit de onderkant van de samenleving hebben wel het meest effectieve scholen nodig om hun potentiële talenten te ontwikkelen. In dit verband betreurt Dronkers ook de fixatie van het onderwijsbeleid op doorstroming naar het hoger onderwijs en op het vooral willen stimuleren van algemene cognitieve vaardigheden (leren leren e.d.). Hierdoor is waardering van de verscheidenheid van talenten (b.v. technische talenten en handvaardigheid) binnen het onderwijs steeds verder verminderd. *"Zo werkt(e) de overheid door dit streven ook de onderwaardering van het technisch en het beroepsonderwijs in de hand."*

Voor het beter benutten van talenten moeten de scholen volgens Dronkers in de eerste plaats *effectiever* worden. Dronkers pleit voor een herscholing van het onderwijs en voor het herwaarderen van klassieke aanpakken. Dit staat diametraal tegenover het standpunt dat op een recente studiedag over gelijke kansen verdedigd werd door vertegenwoordigers van het Steunpunt GOK en het Hiva. We lezen op de uitnodiging: *“De ‘klassieke’ onderwijsmethoden die sterk steunen op het klassikaal doorgeven van theoretische en abstracte kennis zijn weinig toegankelijk voor kansarme leerlingen”* (Op zoek naar de didactiek van de gelijke kansen’, Berchem, 23.02.06). Men propageert nog steeds een ontscholingsaanpak die haaks staat op een effectieve achterstandsdidactiek en dit in naam van het beter benutten van onderwijskansen.

In de verdere bijdrage resumeren we Dronkers’ pleidooi voor het beter benutten van de talenten. We vinden de meeste van zijn ideeën en concrete voorstellen zowel inspirerend voor onze beleidsmensen als voor de praktijkmensen. Het niet laten verloren gaan van talenten is ook een stokpaardje van minister Vandenbroucke; Dronkers biedt hem interessante en concrete denkplaatjes. Ze sluiten goed aan bij de denkplaatjes die we minister Vandenbroucke tijdens het Onderwijskrant-onderhoud gepresenteerd hebben (zie Onderwijskrant nr. 137).

2 Vier dringende ingrepen

Om de talenten van de leerlingen beter te benutten en om het kennis- en vaardighedeniveau weer op te krikken stelt Dronkers een viertal dringende ingrepen voor:

- *“Om potentiële talenten te ontwikkelen moeten scholen in het basis- en het voortgezet onderwijs zo goed mogelijk functioneren: het moeten effectieve scholen zijn met een zo hoog mogelijke leer/onderwijstijd en die allerlei soorten talenten (handvaardigheid, techniek, wiskunde, talen, kunsten, letteren, etc.) zo goed mogelijk stimuleren.”* Momenteel is er volgens Dronkers te weinig aandacht voor het bijbrengen van kennis en vaardigheden en voor productcontrole van de leerresultaten. Verder leidde de onderwaardering en uitholling van alles wat te maken heeft met techniek en handvaardigheid ook tot een depreciatie van het tso en bso. *(In punt 5 wordt dit voorstel uitvoerig toegelicht.)*

- *“Scholen moeten daarbij bevrijd worden uit de greep van bureaucratieën, niet alleen die van de overheid, maar ook van inspectie en groot-schalige onderwijsbesturen”.*
- In dit verband moet ook de schaalvergroting in Nederland weer omgebogen worden: *“De vele grote onderwijsinstellingen moeten worden opgebroken in kleinere bestuurlijke eenheden. Dit is ook nodig om er voor te zorgen dat er weer per regio meerdere aanbieders van eenzelfde onderwijstype zijn en dat er dus opnieuw (gezonde) concurrentie om leerlingen en leerkrachten kan ontstaan.”*
- *“Onderwijsgeevenden moeten als echte professionals worden opgeleid, gerekruteerd en behandeld.”* De eisen in de lerarenopleidingen moeten omhoog, veel lerarenopleidingen hebben momenteel een al te lage kwaliteit.

Volgens Dronkers moet de overheid inzake talentbenutting (GOK) het niveau van het basis- en het secundair onderwijs viseren en niet zozeer het hoger onderwijs. *“Worden in het hoger onderwijs alle potentiële talenten benut? Zonder twijfel niet, maar er moet een keuze gemaakt worden. Investeren in het basis- en voortgezet onderwijs levert nog het meeste rendement op voor een zo groot mogelijke groep Nederlanders. Als het basis- en voortgezet onderwijs beter gaan functioneren, werkt dat door in het tertiair onderwijs.”* We zijn het hier eens met Dronkers en steunen dus ook niet het voornemen van minister Vandenbroucke om in het hoger onderwijs een hogere coëfficiënt aan doelgroepeleringen toe te kennen. De minister moet o.i. in het hoger vooral zorgen voor het fors verhogen van de studie-beurzen.

Dronkers pleit voor een aantal verbeteringen die zo goedkoop mogelijk en ook best realiseerbaar zijn. De meeste verbeteringen kosten geen extra geld, het zijn alleen veranderingen van de bestaande spelregels. Zo stelt Dronkers o.a. de beperking van de taak van de onderwijsinspectie tot de controle van de onderwijsresultaten voor en dit betekent tegelijk een financiële besparing.

Dronkers’ stelling dat zowel de talenten van de betere als van de zwakkere leerlingen meer gestimuleerd moeten worden, heeft veel te maken met zijn vaststelling dat het kennis- en vaardighedeniveau van de Nederlandse leerlingen de laatste decennia gedaald is - zowel in de breedte als in de diepte.

Precies door de daling van het niveau (minder instructie, minder leertijd, lager niveau van leerkrachten en opleidingen...) hebben achterstandskinderen het op vandaag moeilijker dan weleer.

3 Meer kennis en vaardigheden & productcontrole

3.1 Voorrang voor kennis en vaardigheden

Talenten benutten betekent in de eerste plaats bepaalde kennis en vaardigheden leren. *“Het argument dat de op school geleerde kennis en vaardigheden snel verouderen, is pseudo-sociologie. Al sinds de 19^{de} eeuw veranderen Europese samenlevingen snel, alvast in het oog van de tijdgenoot. De opvatting dat onze veranderingen groter of ingrijpender zijn dan die welke onze ouders, grootouders of overgrootouders beleefden, komt voort uit een gebrek aan historisch inzicht. Bovendien worden door hun basaal karakter de vakinhouden in het basis- en voortgezet onderwijs maar marginaal door die eventueel snelle maatschappelijke veranderingen beïnvloed. Professionele leerkrachten kunnen overigens die veranderingen zelf bijhouden.”*

Het aantal jaren dat men school loopt en de diploma's die men verworven heeft, betekenen nog niet dat men zijn talenten benut heeft. Er zijn immers steeds meer nepdiploma's en ook het niveau van de scholen is sterk verschillend. Talenten worden niet benut door leerlingen een diploma mee te geven zonder dat zij iets substantieels geleerd hebben. Bezitters van dergelijke nepdiploma's krijgen de rekening van dit slechte onderwijsbeleid gepresenteerd op de arbeidsmarkt. Dat nepdiploma helpt hen niet bij het vinden van werk.

“Het is onjuist het percentage drop-outs of percentages gediplomeerden als kwaliteitskenmerk van een onderwijsstelsel te nemen. Niet het aantal gediplomeerden, maar de hoeveelheid verworven kennis en vaardigheden is belangrijk. Zo is ook een hoge deelname aan het tertiair onderwijs geen goede indicator voor het benutten van talenten. Toch wordt die deelname gemakshalve in internationale vergelijkingen gebruikt. Veel hangt af van de hoeveelheid kennis en vaardigheden die men in het basis- en het secundair onderwijs kan verwerven en welk deel van die ontbrekende kennis in het hoger onderwijs alsnog wordt geleerd. Het vergelijken van percentages gediplomeerden tussen landen is weinig zeggend, zolang men niet weet voor welke kennis en vaardigheden dat diploma staat.”

3.2 Leer/onderwijstijd is heel belangrijk

Effectief onderwijs is vooral onderwijs waarin de tijd voor onderwijs en leren zo goed mogelijk gebruikt wordt. *Minder slimme leerlingen hebben meer roostertijd nodig om dezelfde hoeveelheid leer/onderwijstijd te halen dan slimmere leerlingen.* Dit onderstreept het belang van de leer/onderwijstijd, juist voor de minder goede leerlingen. Het krampachtig handhaven van hetzelfde urenrooster voor alle leerlingen pakt slecht uit voor die leerlingen die meer leer/onderwijstijd nodig hebben. Het bijvoorbeeld gebruik maken van veel meer roostertijd voor taal en rekenen op een school met migrantenleerlingen met grote taalachterstanden - in plaats van creatieve of ontspannende vakken - betekent dus zorgen dat de leer/onderwijstijd wordt verhoogd.

De leer/onderwijstijd kan op een school sterk verminderen als leerlingen met gedragsproblemen het leerproces voortdurend onderbreken. Maatregelen als het spreiden van deze leerlingen zijn hierbij aanbevolen.

3.3 Belang van resultaten & centrale examens

Dronkers betreurt dat de voorbije jaren vooral gefocust werd op de kenmerken van het leerproces en op 'papieren' intenties – ook door de inspectie. Volgens hem gaat het in het onderwijs hoofdzakelijk om de resultaten en niet om de goede intenties of om het proces. Door te focussen op resultaten wordt tegelijk de eigen verantwoordelijkheid en professionaliteit van de onderwijsgeevenden en scholen gestimuleerd, en dus ook hun effectiviteit. Dit betekent ook dat er een door een onafhankelijke instantie ingericht centraal examen in de verschillende onderwijstypes nodig is en dat dit moet fungeren als belangrijke kwaliteitsgarantie van het onderwijs. Dit voorkomt dat scholen in schijn effectief worden, doordat ze bijvoorbeeld te gemakkelijk diploma's uitreiken. In dat geval ontstaat er diploma-inflatie en dat vergroot de onderbenutting van talenten.

3.4 Inspectie: enkel productcontrole

Effectief onderwijs betekent volgens Dronkers dus ook dat de onderwijsinspectie de leerprestaties moet gebruiken als basis voor beoordeling van de kwaliteit van een school en niet de werkvormen en -methoden. Dit is helaas ook in Vlaanderen geenszins het geval. We vroegen onlangs als schoolbestuurder nog aan de doorlichters hoe het gesteld was met de *core business* van een school, of de

leerlingen er voldoende kennis en vaardigheden opstaken. Het antwoord van de inspecteurs luidde: *'Daar kunnen we ons niet over uitspreken'*. Minister Vandenbroucke bekende onlangs dat de inspectie de leerresultaten van de leerlingen niet evalueert (Tertio, 20.12.06).

Volgens Dronkers moet verder alles wat verband houdt met het onderwijsproces overgelaten worden aan het vrije en pedagogische inzicht van de scholen. Externe controle op het proces vernietigt volgens hem de eigen verantwoordelijkheid van de betrokkenen voor de kwaliteit van hun werk, en dat is juist een belangrijke voorwaarde voor een effectieve school. *"Tegelijk moeten de consequenties van onvoldoende leerprestaties op bepaalde scholen harder zijn en moeten de sancties sneller uitgevoerd worden. Leerlingen zijn immers het slachtoffer van slecht presterende scholen en leerkrachten, en zij kunnen hun schooltijd niet overdoen in een 'verbetertraject'."*

4 Niveau lerarenopleiding verhogen

In de lerarenopleidingen moet men opnieuw het verwerven van kennis en vaardigheden meer centraal stellen en niet de didactiek of pedagogiek zoals dit nu het geval is in Nederland. Het argument dat de in de opleiding geleerde kennis en vaardigheden snel verouderen, is volgens socioloog Dronkers *pseudo-sociologie*. Leerlingen met hoogstens een startkwalificatie zijn te laaggeschoold voor een onderwijzers- of lerarenopleiding. Deze opleidingen zouden voortaan ook nog enkel toegankelijk mogen zijn voor leerlingen met tenminste een havo-diploma. Momenteel volstaat een diploma van middelbaar beroepsonderwijs (technisch onderwijs).

Het verhogen van het niveau van de leerkrachten betekent niet dat elke leerkracht in het lager onderwijs een universitaire opleiding nodig heeft. Dronkers stelt wel voor universitair geschoolden te benoemen in sleutelfuncties, ook als directeur in het basisonderwijs. Doeltreffende bijscholing van zittende leerkrachten vindt hij ook heel belangrijk.

De *onderwijskundige research en ontwikkeling* zijn volgens Dronkers nu al te zeer in grote pedagogische centra ondergebracht. Ze moeten dichter bij de scholen georganiseerd worden. Zo krijgen we meer kritische massa in of vlakbij de school.

5 Benutten van talenten: ontginbare talenten en meritocratie

5.1 Meritocratisch systeem

Dronkers opteert voor een soort meritocratisch systeem. Leerlingen moeten niet geselecteerd worden op grond van hun sociale herkomst maar op basis van hun eigen prestaties. Hij vindt het verder normaal dat men via dergelijke eerlijke selectie de positie krijgt die men met zijn eigen prestaties verdiend heeft. Maar zijn er nog wel ontginbare en potentiële talenten? Dronkers maakt een onderscheid tussen onmiddellijk ontginbare talenten en potentiële talenten.

5.2 Weinig ontginbare talenten bij autochtone, meer bij allochtone leerlingen

In de loop van de 20^{ste} eeuw nam de betekenis van de sociale klasse voor keuzen in het onderwijs gestaag af. Verregaande democratisering van het onderwijs was al bereikt vóór de onderwijshervormingen van de jaren '60 en '70. (Terloops: als we binnen het CSPO-Leuven in '69 de doorstroming naar het secundair onderwijs onderzochten, dan merkten we dat dit inderdaad ook voor Vlaanderen al grotendeels het geval was.) Het is ook bekend dat autochtone meisjes uit de lagere sociale klassen vanaf de jaren zeventig een snelle inhaalslag gepleegd hebben, zodat zij aan het eind van de 20^{ste} eeuw zelfs met een gemiddeld hogere opleiding het secundair onderwijs verlaten dan jongens. (Terloops: het onderwijs heeft in functie van de doorstroming van meisjes geen speciale GOK-aanpakken moeten ontwikkelen.)

"Autochtone kinderen uit de lagere milieus hebben wel nog steeds een veel kleinere kans op een tertiaire opleiding. Maar dit komt omdat de gemiddelde intelligentiescore van autochtone kinderen uit de lagere klassen substantieel lager is dan die van de autochtone kinderen uit de hogere klassen. Aan het begin van de 21^{ste} eeuw is er dus weinig onmiddellijk ontginbaar talent bij autochtone leerlingen uit lagere klassen over. Het huidige onderwijsbeleid en de GOK-ideologie gaan echter nog uit van dat ontginbare talent uit de lagere klassen, mede door het taboe dat vanaf de jaren '60 bestaat op verschillen in intelligentie." Dronkers gaat hierbij in tegen sociologen als Dahrendorf en Nicaise die niet erkennen dat er op vandaag veel minder ontginbaar (verborgen) talent aanwezig is en al te vlug het meritocratisch systeem in vraag stellen.

Dronkers bepleit een *probalistische* visie op talenten waarbij natuur (genetische aanleg) en omgeving (opvoeding, school) in een systematische wisselwerking staan. De 'genen' bepalen niet direct en eenzijdig de manifeste eigenschappen, maar bieden wel een 'meervoud aan mogelijkheden' dat door voortdurende interactie met de omgeving in de loop van de individuele ontwikkeling tot een gemeten intelligentie uitgroeit. Door de wisselwerking van natuur en omgeving (in brede zin van het woord) kunnen kleine aanvangsverschillen in potentiële intelligentie via individuele en sociale 'versterkers' tot grotere verschillen in gemeten intelligentie, kennis en vaardigheden leiden. (Wij en vele anderen zijn het daar volledig mee eens.)

Bij de migrantenleerlingen zijn er nog wel meer onmiddellijk ontginbare talenten in het Nederlandse onderwijs aanwezig. Dronkers voegt er onmiddellijk aan toe: *"Het is echter onjuist om migranten en hun kinderen als een homogene groep te behandelen, iets wat nu nog te veel gebeurt in het onderwijsbeleid"*. Ook binnen het recente PISA-onderzoek werden migranten als een homogene groep behandeld. In zijn eigen bewerking van de PISA-gegevens stelde Dronkers vast dat de achtergrondkenmerken van de allochtone leerlingen naar herkomstland e.d. sterk verschillen en dat dit ook in sterke mate de verschillen in prestaties verklaart. Zo scoren Marokkaanse en Turkse leerlingen *overal* opvallend zwakker. Drievierde van de Turkse jongeren trouwen overigens met iemand van het thuisland die vaak laaggeschoold is en geen Nederlands kent. *"Dit betekent zelfs minder dan terug naar af"*, stelt de Genkse burgemeester. Toch werd/wordt vanaf mei 2006 het onderwijs verantwoordelijk gesteld voor de schoolse achterstand. In vergelijkingen met voorbeeldland Finland verzwijgt minister Vdb dat Finland geen 'verpauperde' steden kent en dat de amper 1,2 % allochtone leerlingen er toch een achterstand op de allochtonen hadden die tweemaal zo groot was als deze van het OESO-gemiddelde (68 – 36). Verder is het zo dat in de PISA-steekproef slechts 86 migrantenleerlingen betrokken waren, veel te weinig om daar conclusies uit te trekken.

Het talige, culturele en sociale verschil tussen de thuiscultuur en de schoolcultuur maakt het voor migrantenleerlingen moeilijker om hun talenten te ontwikkelen. Integratie van migranten mag volgens Dronkers wel niet enkel gezien worden als een kwestie van goede taalverwerving, het is veel complexer en die complexiteit wordt vaak onderschat. Het onderwijs kan de ongelijkheid in de samenle-

ving niet compenseren, maar als het goed is ingericht kan het die ongelijkheid wel verzachten. *"Gezien de grotere 'cultuurneutraliteit' van vakken als techniek en natuurwetenschappen bieden deze vakken wellicht meer mogelijkheden voor migrantenkinderen om te excelleren dan de talige vakken en zo hun talenten te kunnen benutten."*

5.3 Uiteenlopende potentiële talenten

Vaak wordt *talent* volgens Dronkers al te zeer letterlijk als munteenheid opgevat, als één-dimensioneel. Menselijke talenten zijn echter heel divers. Talenten zijn heel verscheiden: handvaardigheid versus algemene kennis, wiskunde versus talen, muzikaliteit versus geletterdheid ...

Het huidige onderwijs en het onderwijsbeleid schenken te weinig aandacht aan de verscheidenheid van talenten en aan het stimuleren van die verscheidenheid. Ook de voorbije decennia was dit al het geval; alle aandacht ging naar typische aso-talenten; tso- en bso-talenten werden ondergewaardeerd. Dronkers stelt: *"Er is dus een verscheidenheid van gaven en talenten, en de ontwikkeling daarvan kan bevorderd of belemmerd worden door de inrichting van scholen en onderwijs. Door de fixatie van het naoorlogse onderwijsbeleid op doorstroming naar het hoger onderwijs en op algemene vaardigheden (leren leren) is de waardering van deze verscheidenheid van talenten binnen het Nederlandse onderwijs steeds verder verminderd. Talent is een één-dimensioneel begrip geworden, gericht op algemene kennis en vaardigheden. Als er onbenutte talenten in Nederland zijn, dan komt dat doordat de verscheidenheid van talenten in handvaardigheid, in wiskunde, in talen, in kunsten, in letteren te weinig systematisch wordt gestimuleerd. Scholen moeten zich ook kunnen specialiseren in het onderwijzen van bepaalde kennis en vaardigheden. Potentiële talenten van leerlingen kunnen zo beter gestimuleerd worden en scholen kunnen door deze inhoudelijke specialisatie effectiever worden."*

5.4 Voordelen betere talentbenutting

Het eindniveau waarmee leerlingen b.v. het basisonderwijs afsluiten zal door effectievere basisscholen met beter toegerust personeel weer gaan stijgen. Kennisherwaardering zal alle leerlingen ten goede komen. Volgens Dronkers' voorstellen zal in de lagere cyclus van technisch - en beroepsonderwijs ook meer onderwijs/leertijd besteed worden aan vaardigheden en bruikbare kennis – ook techniek en

handvaardigheid - zodat potentiële talenten van die leerlingen worden ontwikkeld. Voortijdig schoolverlaten wordt dan ook minder erg: in de jaren dat men op school zat heeft men ook echt iets geleerd. Niet meer een nep-diploma, waarvan men weet dat het toch niet helpt op de arbeidsmarkt, maar elk jaar concrete producten of reële toetsen van kennis en vaardigheden, waarmee men uit de voeten kan op de arbeidsmarkt.

Het feit dat de ontgoochelde generaties vmbo- en praktijkschoolleerlingen voor een groot deel migrantenleerlingen zijn, maakt de urgentie van het beter en effectiever maken van dit soort onderwijs nog groter. Dronkers verwacht niet dat het onderwijs alle problemen van de allochtone leerlingen zal oplossen. Hij stelt genuanceerd: *“Zo kunnen wij nog een beetje het ontstaan van een etnische onderklasse, die vijandig staat tegenover Nederland, voorkomen.”* Volgens Dronkers hebben de beleidsmensen in het verleden wel voortdurend gesteld dat het onderwijs de problemen van een etnische onderklasse moet (helpen) oplossen, maar ze pakte niet uit met effectieve voorstellen. Ze besepte en erkende ook niet dat veel vernieuwingen enkel leidden tot het vergroten van de problemen van leerlingen met een achterstand.

6 Besluit

Opvallend is de nuchtere analyse van Dronkers. Hij erkent de grote democratisering in de jaren vijftig tot zeventig en de grote verdiensten van het kwalitatief onderwijs uit die tijd. Tegelijk beseft hij dat er op vandaag veel minder ontginbaar (verborgen) talent aanwezig is en dat jammer genoeg tegelijk de kwaliteit van het onderwijs en van de leerkrachten gedaald is.

De visie van socioloog Dronkers kijkt in sterke mate af van de analyse en van de GOK-voorstellen van prof. Ides Nicaise (HIVA & KULeuven), van het Steunpunt GOK en van veel Vlaamse beleidsadviseurs. Deze vertrekken nog steeds van de illusie van de evenredige verdeling van de intellectuele aanleg over de verschillende bevolkingslagen en streven evenredige participatie na.

Verder beschouwen minister Vdb en co het verminderen van de verschillen tussen de sterkste en de zwakste leerlingen nog steeds als het belangrijkste doel. Het is niet voldoende dat zowel onze zwakkere als betere leerlingen beter presteren dan elders. Degelijk onderwijs leidt o.i. niet enkel tot een hogere score van de 'zwakkere' leerlingen, maar ook tot een grotere afstand tussen 'zwakke' en 'sterkere' leerlingen. Deze laatste kunnen via degelijk onderwijs hun leerresultaten het meest doen toenemen. Minister Vdb en co blijven de 'egalitaire mythe' en de 'kloofmythe' cultiveren omwille van ideologische redenen.

Vooral het *opkrikken van de kwaliteit van het gewone onderwijs* is volgens Dronkers en vele anderen uiterst belangrijk, samen met het erkennen, waarderen en stimuleren van de uiteenlopende talenten. Naast kennisherwaardering betekent dit evengoed meer aandacht voor techniek en (hand) vaardigheden voor tso- en bso-leerlingen.

Bij GOK-acties moeten volgens Dronkers de jongere leerlingen voorrang krijgen. Zo kan o.i. een meer intentionele benadering in het kleuteronderwijs de taalontwikkeling van benadeelde kinderen ten zeerste bevorderen. In het lager onderwijs moeten we streven naar meer effectieve aanpakken van mondelinge taalvaardigheid, lezen, rekenen en schrijven en naar meer kennis van grammatica en van de zaakvakken.

In de Dronkers' analyse komt de relatie tussen ontscholing en onderbenutting van talenten duidelijk tot uiting. In ons gesprek met Vandenbroucke (Onderwijskrant nr. 137) probeerden we de minister hiervan te overtuigen. De aantasting van belangrijke GOK-hefbomen leidde ook in Vlaanderen tot de afname van de onderwijskansen. Vandenbroucke bleek nog niet echt bereid om deze stelling te onderschrijven.

Klassieke schoolvisie, ontscholingsdruk en verzet Onderwijskrant

Raf Feys & Pieter Van Biervliet

1 Ontscholingsdwang en verzet tegen ontscholing

Ook in Vlaanderen waren het ontscholingsdiscours en de omwentelingsrage sterk voelbaar. Voor de sereniteit van het debat maken we wel vooraf een onderscheid tussen het ontscholingsdruk en de *feitelijke ontscholing op de werkvloer*, de afstand tussen theorie en praktijk.

De invloed van de ontscholingsdruk was/is o.i. in Vlaanderen aanzienlijk, maar tegelijk kleiner dan elders. Vanuit de praktijk kwam er meer weerstand tegen de ontscholingsideeën. Enkele voorbeelden. Het Vlaamse onderwijs scoort in vergelijking met het buitenland vrij goed omdat er bij ons nog meer echt les gegeven wordt. Het principe van het werken met jaarklassen werd geschrapt in het decreet basisonderwijs van 1997, maar dit beïnvloedde nauwelijks de klaspraktijk. In de praktijk besteden de meeste leerkrachten Frans nog steeds meer aandacht aan basiskennis (woordenschat, grammatica) en aan het schrijven dan in de eindtermen en leerplannen opgelegd wordt.

De meeste kleuterleidsters voorzien minder vrij spel dan prof. Laevers propageerde (62 à 72 %). Als tegemoetkoming aan de kritiek verschijnen er momenteel meer *gestructureerde* spellingmethodes voor het lager onderwijs. Onderwijzers die merken dat met een modieuze communicatieve methode Frans de basiskennis sterk achteruit gaat, compenseren dit soms door opnieuw stukken uit een meer klassieke methode te gebruiken. Leerkrachten s.o. die niet tevreden zijn over bepaalde *communicatieve* methodes, zijn geneigd om daar basiskennis aan toe te voegen. Zelfstandig en competentiegericht leren is in de mode in het hoger onderwijs, maar dit betekent niet dat alle lerarenopleiders zomaar klakkeloos deze trend volgen.

In punt 3 illustreren we verschillende vormen van ontscholing en hoe we ons in het verleden hebben ingezet om de ontscholing af te remmen. Vooraf schetsen we kort onze visie op de basiskenmerken van echt onderwijs.

2 Cultuuroverdracht en ervaringsverruimend leren

2.1 Bildung, geen ontscholing

Binnen het ontplooiings- en ontscholingsmodel wordt het belang van de kennisoverdracht, de leerinhouden en het *cultureel* leren geminimaliseerd. *Bildung*, het vormen, kneden, bewerken, schaven van mensen, mag niet meer; want dit is belerend, paternalistisch en ouderwets. Wat het betekent mens te zijn, hoe een mens hoort te zijn, welke kennis leerlingen moeten verwerven, dat moeten de leerlingen grotendeels zelf uitmaken en dit vanaf de kleuterschool.

Volgens het eeuwenoude onderwijsmodel leert de jonge mens zijn bestemming in de eerste plaats via de ontmoeting met de cultuur kennen. Onderwijs is in sterke mate 'cultuuroverdracht', cultureel en *ervaringsverruimend* leren' en niet zozeer zelfontplooiing en zelfstandig leren. De leerkrachten moeten belangstelling wekken voor de brede wereld en cultuur, voor onvermoede dingen die de eigen leef- en belevingswereld van de leerling overstijgen.

Een leerling wordt vooral tot kritisch denken gestimuleerd in confrontatie met wat door een meester en door de leerplannen als noodzakelijk naar voren wordt gebracht. De leraar heeft een voorsprong op de leerling inzake het doorgronden van de leerstof, maar ook inzake het systematisch stellen van vragen, het interpreteren van gegevens en het zoeken naar betekenissen daarvan, enz. Het zijn deze houdingen en intenties die hij over wil brengen op zijn leerlingen.

Een leraar moet de verstandelijke, kritische en invoelende vermogens van de leerlingen uitdagen door mobiliteit en inspanning van het abstractie- en inlevingsvermogen te eisen. Leerlingen verwachten dit ook van de leerkracht; zij zijn gericht op het 'actief imiteren' van zijn kennis en vaardigheden en van zijn cognitieve en affectieve attitudes. Dit alles leidt tot emancipatie en volksverheffing.

2.2 Cultuuroverdracht versus 'do-it-yourself'

De Duitse emancipatorische pedagoog 'Klaus Mollenhauer' betreurde in 1983 al dat veel 'moderne' pedagogen zich niet meer inlieten met de inhoudelijke vragen in verband met de instructie en de cultuuroverdracht. Ze vonden deze zelfs strijdig met de ideologie van het zelfontdekkend en zelfstandig leren, de 'welbevinden-beweging', de niet-autoritaire opvoeding, de do-it-yourself-pedagogiek. (*Vergeten samenhangen. Over cultuur en opvoeding*, Meppel, Boom, 1983.)

Samen met Mollenhauer betreurden we dat die 'moderne' pedagogen de meest essentiële kenmerken van het opvoedings- en onderwijsgebeuren 'vergeten' waren en deze voortdurend in een negatief daglicht stelden. Twee voorbeelden. Ontscholers als Laevers en het CEGO negeerden en bekritiseerden vanaf 1976 de basiskenmerken van echt onderwijs. Minister Vanderpoorten verkondigde in 2001 dat de leraar niet langer vooraan mocht staan in klas.

Onderwijs verschrompelt al te vaak tot *leren vanuit de eigen ervaring en eigen verkenning & tot 'menslievende omgang met kinderen -aardig zijn en emotionele betrokkenheid tonen, aandacht hebben voor de gevoelens en leervragen van het kind en voor ogenblikkelijk succes en welbevinden*. Opvoeding en onderwijs blijven volgens Mollenhauer "*in de eerste plaats overlevering, overdracht van datgene wat voor ons belangrijk is*." De leerling komt in aanraking met die gedeelten van de maatschappelijk-historische cultuur die voor de kinderlijke ervaring ontoegankelijk zijn. En hoe complexer de sociale wereld wordt, des te minder zal een kind in zijn primaire leefwereld kunnen vinden wat het voor zijn toekomst nodig heeft.

2.3 Leren van voorbeelden én autonomie & ontvoogding

In de ogen van velen betekent cultuuroverdracht en aandacht voor leerprestaties echter niets minder dan nefaste beïnvloeding en onderwerping van de leerlingen aan de *disciplinerende* leerkrachten en aan de leerinhouden.

Het klasieke begrip cultuuroverdracht was en is echter ook steeds gekoppeld aan het geloof in de *vormbaarheid van de leerling en aan het bevorderen van zijn toekomstige zelfstandigheid, autonomie*. "We respecteren de waarde van het kind en we stimule-

ren zijn actieve en zelfstandige inbreng door eisen aan het kind te stellen en door het actief te begeleiden. De vaardigheden en attitudes die het kind zich op deze manier 'eigen maakt' zijn dan tegelijkertijd eigen vermogens, productiekrachten van de eigen vorming. En op het moment dat een jonge mens geen uitdagingen meer nodig heeft, is hij in staat zichzelf te vormen en eindigt ook de taak van het onderwijs", aldus Mollenhauer.

Ook volgens prof. Hans Van Crombrugge is de leerkracht een 'na te volgen voorbeeld'. "*Het voorbeeld van de leerkracht roept echter niet op tot loutere nabootsing, maar wel tot navolging. Het voorbeeld toont een mogelijke weg en roept op deze weg te gaan, maar het is wel degelijk aan de leerling zelf om die weg zelf te gaan*." Cultuuroverdacht bevordert de actieve inbreng, de kritische zin, de ontvoogding en het zelfstandig worden van de leerlingen.

3 Schets ontscholingsdiscours & ons verzet hiertegen

3.1 Zelfontplooiingsmodel en ontscholing vanaf de jaren zeventig

Vanaf de jaren zeventig drongen de zelfontplooiingsmodellen en de ontscholingsideeën à la Illich sterk door. Zelf namen we afstand van de ontscholingstheorie van Ivan Illich (1970) en Carl Rogers (Leren in vrijheid, 1968). Vanaf de start van het 'Ervaringsgericht Onderwijs' van Laevers in 1976 hebben we geprotesteerd tegen dit onderwijsmodel, o.a. tegen de EGO-norm van 62 à 72 % vrij initiatief (spel) in het kleuteronderwijs. Voor het lager en het secundair onderwijs propageerden Laevers en co een alternatief dat maar weinig gelijkenissen vertoonde met een echte school.

Prof. J.D. Imelman schreef dat mensen als Rogers, Laevers en soortgenoten een ego-cultuur en een 'al-goekadullen-pedagogiek' propageerden. Hij drukte het ook zo uit: "*Er zijn mensen die kinderen zien als creatieve samenballingen van energie die slechts ruimte nodig hebben om tot de meest persoonlijke van alle persoonlijke ontplooiingen te kunnen komen. Dit komt ook tot uiting in allerlei vormen van 'denken vanuit het kind', in het gezelligheids- en ontplooiingsdenken, in het overbektone van de individuele creativiteit van het kind. Alle aandacht gaat naar de zelfontplooiing, zelfwerkzaamheid, zelfsturing, creativiteit en dat steeds in de context van relationele en contactuele waarden. Met een*

ware verkondigingsdrift propageren deze mensen een ego-cultuur op school". Dr. Katrien Staessens toonde in een studie aan dat het ontplooiingsdenken in de meeste pedagogische tijdschriften uit de periode 1975-1985 sterk in de mode was.

In de artikels van redactieleden van *Onderwijskrant* was dit ontplooiingsdenken niet aanwezig. In de jaren zeventig lanceerden we de boutade 'weg met de prestatiedwang; leve de prestaties' en dit als reactie tegen de vele 'progressieven' die zomaar het belang van prestaties en van een prestatiegericht leerklimaat in vraag stelden. We opteerden voor 'vernieuwing in continuïteit', voor bijvoorbeeld een 'opvoeding met zachte hand' - maar tegen de anti-autoritaire - en de knuffel-pedagogiek (zie b.v. *Naar een open gemeenschapsschool*, De Nieuwe Maand, juni 1973). Wat later bekritiseerden we wel het restauratief boek 'Opvoeden met harde hand' van Ignace Verhacq (1984). We ijverden voor welbegrepen inspraak en participatie, maar tegen een overdreven onderhandelingspedagogiek. Wat dit laatste betreft protesteerden we ook later tegen de te verre gaande initiatieven van minister Vanderpoorten.

3.2 Rage van 'moderne wiskunde'

We startten in 1973 een lange kruistocht tegen de invoering van de 'moderne wiskunde' die gepaard ging met een verkettering van de klassieke wiskunde en aanpakken - vlot rekenen en automatiseren inclusief. We stelden ook dat de minachting voor de oude waarden en de ingevoerde abstractocratie een grote bedreiging betekenden voor de rekenvaardigheid en in het bijzonder voor de talentontwikkeling van zwakkere leerlingen. Zo zagen we te veel leerlingen omwille van die 'New Math' naar het buitengewoon onderwijs overstappen.

We protesteerden een kwarteeuw lang. In 1982 konden we met de publicatie 'Moderne wiskunde, een vlag op een modderschuit' het tijt keren. We legden in een drietal boeken over wiskundendidactiek een evenwichtig en veelzijdig alternatief voor en werkten mee aan het opstellen van een nieuw leerplan (1998). Het schrappen van de 'moderne wiskunde' in 1998 betekende evenwel nog niet dat een aantal oude waarden en aanpakken opnieuw ten volle in de praktijk en in de vingers van de leerkrachten doordrongen. Onze kruistocht tegen de 'moderne wiskunde' duurde 25 jaar: 1973-1998. Om de schade in de praktijk van het wiskunde-onderwijs weg te werken zal wellicht nog eens een kwarteeuw nodig zijn. Als het doorgeven van goede tradities

relatief lang doorbroken is, gaat er altijd een dosis ervaringswijsheid verloren. Bijna 100 jaar na de intrede van het nefaste *globaal aanvankelijk lezen* moest de Franse onderwijsminister onlangs nog ingrijpen om de gevolgen van deze nefaste aanpak verder in te dijken. Als je op het verkeerde onderwijspad geraakt, is het later niet meer mogelijk om de schade volledig te herstellen. Daarom moeten hervormingen vooraf veel beter bedacht en uitgetest worden. Straks wordt inclusief onderwijs opgedrongen zonder dat uit de praktijk zal gebleken zijn dat dit haalbaar is en welke de gevolgen zijn voor de talentontwikkeling.

3.3 Omwentelingsbeleid en ontscholing

We begaan echter steeds opnieuw dezelfde fout en de voorbije 15 jaar is het doorhollingsbeleid in sterke mate toegenomen. Volgens Jos Van Der Hoeven, algemeen secretaris COC, is het recente ongenoegen in sterke mate te wijten aan het omwentelingsbeleid van de voorbije 15 jaar. Dit soort beleid is mede een gevolg van de beleidsveranderingen die er gekomen zijn sinds het Vlaamse onderwijs volledig autonoom werd. Sinds de autonomie werden ook bij ons een groot aantal ambtenaren vrijgesteld voor de permanente (r)evolutie van het onderwijs - naar het Nederlands voorbeeld waarop in 1990 al zoveel kritiek te beluisteren viel. Op een studiedag met de top van de administratie te Nieuwpoort in mei 1992 hoorden we Georges Monard en co verkondigen dat er niets deugde aan ons onderwijs en dat enkel revolutionaire ingrepen onder leiding van de topambtenaren soelaas konden brengen. We hebben in Nieuwpoort en ook de erop volgende jaren geregeld geprotesteerd tegen die benadering en gesteld dat de meeste revoluties rampzalige gevolgen hebben. In Nieuwpoort repliceerde Monard dat hij verrast was dat een mei-68'er schrik had van revoluties. Onze vrees werd bewaarheid. We bestrijden sinds 1991 het doorhollingsbeleid en pleitten geregeld voor 'vernieuwing in continuïteit' met behoud van de oude waarden.

We betwistten in 1992 de vele kwakzaken in het OESO-voorrappport 'Het educatief bestel in België' (over zittenblijven, watervalstelsel, de lagere cyclus s.o., lerarenopleiding...). Precies de sterke kanten van ons onderwijs (b.v. lagere cyclus s.o., jaarklassensysteem, meer leerlingen op leeftijd dan in Wallonië en elders ...) en van onze lerarenopleidingen werden er als grote knelpunten beschreven.

We bestreden vanaf 1993 de opeenvolgende hervormingen van het hoger onderwijs en van de lerarenopleidingen in het bijzonder die tot een sterke ontscholing en niveaudaling leid(d)en. De enveloppenfinanciering en de multisectorale hogescholen waren een zuivere kopie van het nefaste Nederlandse model. In punt 3.7 gaan we verder in op de aantasting van het hoger onderwijs.

In 1995 stelden Georges Monard en minister Van den Bossche dat symptoombestrijding niet meer kon helpen en dat het basis- en het secundair onderwijs radicaal hervormd moesten worden naar het model van de HOBU-hervorming, enveloppenfinanciering en schaalvergroting inclusief. Gelukkig kwam er veel verzet vanuit de praktijk.

De topambtenaren en een aantal pedagoogchelaars vonden dat er ook in het basisonderwijs te veel les gegeven werd en stuurden aan op radicale individualisering en zelfstandig leren. In het nieuw decreet voor het basisonderwijs van 1997 werd het principe van de jaarklas radicaal geschrapt.

In 1998 kwam er een VLOR-advies over inclusie dat ervan uitging dat de leerkracht voor elke leerling een aangepast potje moest koken. Ook leerlingen die weinig of geen profijt kunnen halen uit het klassikaal lesgebeuren en weinig aansluiting vinden bij het groepsgebeuren, horen volgens de pleitbezorgers van het inclusief onderwijs thuis in de gewone klas. We krijgen aldus *LAT-inclusie*: learning apart together. Ook hier komt het ontscholingsstreven duidelijk tot uiting. Terloops: een leraar die schitterend presteert op het vlak van de 'core business' kreeg nog nooit de koningin Paolaprijs.

Tijdens het beleid van de minister Vanderpoorten was het terugdringen van de kennis en van de directe instructie prioriteit nummer 1. Op 1 september 2001 verkondigde minister Vanderpoorten plechtig dat de leraar voortaan niet langer vooraan mocht staan in klas en dat kennisoverdracht voorbijgestreefd was. Het moest vooral leuk zijn in klas, het momentaan welbevinden en de knuffelpedagogiek stonden centraal. Ze kreeg hierbij in de pers veel steun vanwege de persmensen en vanwege professoren als R. Soetaert en F. Laevers. Volgens Soetaert was kennisoverdracht volledig passé. De overbeklemtoning van de onderhandelingspedagogiek vanwege Vanderpoorten, de kinderrechtencommissaris en vele anderen tastte eveneens het gezag van de school en van de leerkrachten aan.

3.4 Hervorming inspectie: minder i.p.v. meer niveaubewaking

Minister Vdb bevestigde onlangs in een interview dat de inspectie zich heel weinig inlaat met de evaluatie van de leerprestaties (*Tertio*, 20.12.06). In 1991-1992 namen we actief deel aan het debat over de hervorming van de inspectie. We waren tevreden met het nieuw decreet omdat daarin duidelijk verwoord werd dat de inspectie zich vooral en veel meer zou inlaten met de productcontrole van de leerresultaten. De inspectie zou zich voortaan niet meer moeien met de pedagogisch-didactische aanpak en tegelijk meer aan niveaubewaking doen.

In de inspectiepraktijk zagen we echter een evolutie in een richting die haaks staat op het decreet. De inspectie-nieuwe-stijl liet zich nog weinig in met de controle van de leerresultaten, maar des te meer met pedagogisch-didactische zaken. De invloed op de inspectiecriteria vanwege de DVO en het CEGO van prof. Laevers speelde hierbij een belangrijke rol. We hebben hiertegen tijdig geprotesteerd in *Onderwijskrant*. Als we als schoolbestuurder na een doorlichting aan de inspectie vragen hoe het zit met de core-business van de school, dan blijven deze het antwoord veelal schuldig. Ze stellen dan dat ze hier geen uitspraken kunnen over doen. We vernemen anderzijds wel dat er te veel directe instructie is, dat het (momentaan) welbevinden van de leerlingen iets onder het landelijk gemiddelde gelegen is: dat de leerlingen bijvoorbeeld klagen over de hoge eisen. Ook in de jaarlijkse inspectierapporten basisonderwijs lazen we geregeld dat de onderwijzers uit de hogere klassen te weinig begaan waren met het onmiddellijk welbevinden van de kinderen en nog te veel les gaven. In het '*grote scholenrapport*' over het s.o. lezen we dat het Vlaamse onderwijs wel degelijk is en dit niettegenstaande het feit dat de leerkrachten nog te veel les geven. Volgens drie Brugse inspecteurs bedraagt het rendement van directe instructie slechts 10 % (zie volgende bijdrage). De meeste leerkrachten, ouders, scholieren en studenten zijn het hier niet mee eens (cf. vele lezersbrieven).

Een school waar de leerkrachten te weinig formeel naar de eindtermen en leerplannen verwijzen, kan aldus vlugger een onvoldoende krijgen dan een school waarin de leerlingen onvoldoende leren. In een doorlichtingsverslag lazen we ook als kritiek dat een kleuterleidster geen klassikale tellesjes mag geven en dat de leerkrachten derde graad geen cursorische methode voor geschiedenis en aardrijks-

kunde mogen hanteren. We kunnen niet loochenen dat we heimwee hebben naar de inspectie van weleer en vooral omdat de inspecteurs veel beter de kwaliteit van het lesgeven en van de leerprestaties bewaakten.

3.5 Ondersteuningscentra & ontscholing

Het omwentelingsbeleid en de ontscholing werden/ worden ook gestimuleerd door de sterk toegenomen onderwijsondersteuningscentra en vrijgestelden – DVO, Steunpunten, enz. Deze centra moeten voortdurend werk zoeken voor de eigen vernieuwings- en onderzoekswinkel. Van Der Hoeven heeft het over “*een leger deskundigen die – ook om zichzelf vooral niet overbodig te maken – vanaf de veilige zijlijn aan de leraar in de klas niet alleen zeggen wat hij moet doen, maar vooral ook hoe hij het moet doen en hoe hij moet bewijzen dat hij wel degelijk werkt (Brandpunt, december 2006)*”. Binnen de ‘onderwijsondersteuning’ ging/gaat het zelden om de ondersteuning van het behoud van belangrijke traditionele leerinhouden en aanpakken (b.v. hoe gestructureerd les geven) en over de belangrijkste pijlers voor effectief onderwijs. Gelukkig is ons ondersteuningsapparaat nog niet zo omvangrijk als het Nederlandse en het is ook nog minder gecommercialiseerd.

3.6 Constructivisme en competentiedenken

We schreven vanaf 1993 verschillende bijdragen over de gevaren van de constructivistische leertheorie en de toepassing ervan binnen verschillende vakken. We deden ook ons best om het constructivisme buiten het leerplan wiskunde (katholiek onderwijs) te houden. We publiceerden een paar jaar later ook verschillende bijdragen over de gevaren van het *modieuze competentiedenken* en van het decreet ‘basiscompetenties’ (voor toekomstige leerkrachten). In teksten over (basis)competenties, vaardigheidsonderwijs, socles de compétences, eindtermen taal ..., DVO-uitgangspunten voor eindtermen ... werd het belang van kennis en vakkennis ten zeerste geminimaliseerd.

In alarmerende rapporten lezen we nu dat mede als gevolg van het competentiedenken de basiskennis van de studenten van Nederlandse lerarenopleidingen, mbo en hbo .. te wensen overlaat, dat de ‘socles de compétences’ (eindtermen) in Wallonië veel onzekerheid en averij hebben aangericht. De Luikse prof. Marcel Crahay, een vroegere vurige promotor van het competentiedenken heeft zich be-

keerd en stelt nu: “*Het concept vaardigheid/competentie is strijdig met ernstige wetenschappelijke analyses.. We pleiten nu voor een herstel van de vakinhouden...* (zie b.v. ‘*Le glas des compétences*, Internet). We schreven in deze context ook kritische bijdragen over de rage van de zelfsturing en het *probleemgestuurd onderwijs* (PGO) in het hoger onderwijs. Contactlessen en begeleide instructie werden als voorbijgestreefd voorgesteld.

3.7 Eindtermen en leerinhouden

In de vele recente lezersbrieven lezen we veel kritiek op de verwaarlozing van belangrijke leerinhouden binnen de verschillende vakdisciplines. In de jaren negentig stopten we veel energie in de discussie over de *invulling van de eindtermen* en de erbij aansluitende nieuwe leerplannen. In het kader van het eindtermendebat (vanaf 1993) stelde de *Dienst voor Onderwijsontwikkeling* (DVO) dat de eindtermen opgesteld moesten worden vanuit een *constructivistische* visie op het leerproces en met meer aandacht voor vaardigheden/competenties dan voor basiskennis. Die stelling is ook opgenomen in de memorie van toelichting bij de eindtermen en basiscompetenties.

In de ontwerp tekst over schrijven en spelling lezen we bijvoorbeeld dat het voortaan voldoende was als de boodschap van een stelwerk door de ontvanger begrepen werd. Inzake de eindtermen voor Nederlands en Frans (basisonderwijs) hebben redactieleden van Onderwijskrant zich al in 1993 verzet tegen de vage formulering en tegen de verwaarlozing van belangrijke leerinhouden als woordenschat, grammatika en schrijven. We hebben ook tijdig geprotesteerd tegen de constructivistische en taakgerichte *whole-language-* visie van het Leuvense *Steunpunt NT2* die het belang van klassieke inhouden minimaliseerde en de leerkracht terugdrong in de rol van coach. Lange tijd opteerde het Steunpunt NT2 ook voor de nefaste ‘whole-language’-aanpak voor het aanvankelijk lezen. In onze publicaties over lezen en spelling propageerden we een andere visie. De voorbije 2 jaar publiceerden we ook een viertal taaldossiers waarin we de pijnpunten van ons taalonderwijs uitvoerig beschreven.

In die taaldossiers protesteerden we ook tegen de eindtermen Frans voor de eerste graad secundair onderwijs die eenzijdig en vaag geformuleerd zijn. Uit Decoo’s recent onderzoek van vijf verschillende aso-handboeken blijkt bijvoorbeeld dat van de 5.778 verschillende woorden in die boeken, er amper 590

gemeenschappelijk zijn. Het wordt dan ook problematisch als je een gezamenlijke peilproef Frans wilt opstellen voor Vlaanderen. Decoo besloot: "We gaan er te vaak van uit dat leerlingen alleen via communicatie een taal leren. Maar je moet ook bepalen welke woorden en welke structuren ze op elk niveau moeten beheersen om te kunnen communiceren."

Zelf werkten we voor wiskunde actief mee bij de opstelling van de eindtermen en van het leerplan. We ijverden er voor het veilig stellen van voldoende basiskennis. Als de DVO-directeur ons in de startvergadering vertelde dat we bijvoorbeeld best alles i.v.m. breuken zouden schrappen, hebben we dit geweigerd. We wilden verder de nefaste 'moderne wiskunde' niet ruilen voor de constructivistische aanpak à la 'Standards' waarin weinig aandacht besteed wordt aan basiskennis en aan de rekenvaardigheid. In de toelichting bij de eindtermen wiskunde (basisonderwijs) stond uitdrukkelijk vermeld dat er binnen de commissie zowel voorstanders van het constructivisme als tegenstanders aanwezig waren. We slaagden er wel niet in om de 'constructivisten' te overtuigen van het belang elementaire formules op te nemen voor de berekening van de oppervlakte & inhoud.

Voor *wereldoriëntatie* in het basisonderwijs hebben we vanaf 1976 thematische pakketten verspreid en gewerkt aan de verruiming in de richting vooral van meer 'sociale wereldoriëntatie'. In 1993 en erna hebben we tegelijk geadviseerd om in de hogere leerjaren voldoende *cursorisch* onderwijs voor geschiedenis, aardrijkskunde en natuurkennis te behouden – naast rijke thema's. We betreurden dat de eindtermen en de leerplannen de indruk wekten dat dit niet meer belangrijk was. Om te voorkomen dat belangrijke basiskennis verloren zou gaan contacteerden we een uitgeverij voor het opstellen van een leerboek voor geschiedenis en een voor aardrijkskunde.

Het komt er ook telkens op aan alternatieven uit te werken. Naast het protesteren tegen de vele vormen van ontscholing, hebben we bijdragen en boeken geschreven over effectieve didactische aanpakken en over de basiskennis voor rekenen, spelling, lezen, wereldoriëntatie... Omdat de leesmethodes lange tijd te weinig nieuwe en boeiende verhalen teksten bevatten, verspreidden we via ons Projectfonds vanaf 1976 een bundel met alternatieve leesteksten en poëzie.

Naast het behoud van oude waarden werkten we

ook *nieuwe invalshoeken* voor wiskunde, wereldoriëntatie, lezen, spelling ... uit. Een van ons werkte mee aan het opstellen van het remediërend computerprogramma 'Leeskist' voor aanvankelijk lezen en aan een meer gestructureerde spellingmethode. Andere redactieleden waren vrij actief op het vlak van het vernieuwen van het taalonderwijs. Nog een andere specialiseerde zich in 'het filosoferen met kinderen'.

3.8 Steunpunten zorgverbreding en GOK

Op het 'Forum Basisonderwijs' over zorgverbreding van 1994 stelden Laevers en Dens dat onze onderwijzers nog te veel bezig waren met basiskennis en instructie (= *système d'enseignement*). Dens en Laevers stelden voor over te schakelen op het Waalse '*système d'apprentissage*'. Het was nochtans toen al bekend dat de losse Waalse aanpak tweemaal zoveel zittenblijvers en probleemleerlingen opleverde. Op een recente 'officiële' GOK-studiedag, lazen we op de uitnodiging: "De 'klassieke' onderwijsmethoden die sterk steunen op het klassikaal doorgeven van kennis zijn weinig toegankelijk voor kansarme leerlingen". Men propageert nog steeds een ontscholingsaanpak die haaks staat op een effectieve achterstandsdidactiek en dit in naam van het beter benutten van onderwijskansen.

Vanaf 1994 deed de overheid een beroep op drie Steunpunten (CEGO, NT2-Leuven, ICO Gent) die alle in naam van de zorgverbreding en gelijke kansen het ontplooiings- en ontscholingsmodel mochten propageren. De grote investering sinds 1994 in GOK-steunpunten werkte aldus contraproductief. Inzake zorgverbreding publiceerden we al in 1991 een uitgebreide visie op effectieve zorgverbreding en remediëring. We voerden tevens actie voor het verkrijgen van zorgverbredingsuren. De voorbije jaren wezen we voortdurend op het feit dat de visie van het Steunpunt-GOK grotendeels haaks stond op een effectieve aanpak van de zorgverbreding.

3.9 HOBU- en Bologna-hervorming & lerarenopleiding

De HOBU-hervorming van 1994 en de latere Bologna-hervorming leidden tot een sterke toename van de ontscholing in het hoger onderwijs en in de lerarenopleidingen, tot een sterke afname van de contacturen, de instructie en de kennis, tot lagere eisen en tot het bemoeilijken van de niveaubewaking.

Niemand minder dan de voorzitter van de Neder-

lands-Vlaamse accreditatiecommissie, *Karl Dittrich*, wees hier onlangs op (zie bijdrage verderop).

Ook door het decreet over de *basiscompetenties* (1997) kwamen de leerinhouden in de lerarenopleiding extra in het gedrang. De flexibilisering van de studies bemoeilijktte bovendien de niveaubewaking. De voorbije 15 jaar bekritiseerden we als lerarenopleiders de uitholling van de leerinhouden via het opdringen van het competentiedenken, de constructivistische leertheorie, het beeld van de student als een zelfstandige ondernemer, de bureaucrativering ... De hervorming van de regentaten per 1 september 2007 betekent straks de doodsteek van deze opleiding: de studies zijn niet langer deftig organiseerbaar en betaalbaar. We probeerden vorig jaar nog minister Vdb en zijn medewerkers te overtuigen van de nefastheid van dit hervormingsplan. Tevergeefs. Zelfs de al toegezegde centen om de overgang tussen de oude en de nieuwe structuur (van 3 naar 2 vakken) te bekostigen, werden net voor het indienen van het ontwerp geschrapt. We hebben de voorbije twintig jaar veel aandacht besteed aan de lerenoopleidingen. We namen ook het voortouw bij tal van acties. We konden wel een en ander bekomen en voorkomen, maar betreuren dat de voortdurende hervormingen toch een ernstige aantasting van de kwaliteit van de lerarenopleidingen betekenden. In de periode 1970-1995 lag het niveau een heel stuk hoger.

3.10 Media en KLASSE steunden ontscholing

In de media kwamen de voorbije 15 jaar bijna uitsluitend de ontscholers aan het woord, het pedagogisch correcte denken. Zo was de kritiek op de prestatiegerichtheid, de gestelde eisen, de examens en de stress, de rode balpen, het onvoldoende leuk-zijn van het onderwijs ... aan de orde van de dag. In de 1-septemberboodschappen van de kwaliteitskranten kregen de leerkrachten geregeld te horen dat ze nog te ouderwets werkten en te veel met kennis bezig waren.

Ook het overheidstijdschrift KLASSE steunt al 15 jaar het ontscholingsdiscours. In januari 2000 stelde KLASSE denigrerend dat we in Vlaanderen nog les gaven zoals in de 19^{de} eeuw. Jan T'Sas - eindredacteur KLASSE en VON-kopstuk - wuifde de kritiek van Hullebus en co resoluut van de hand en stelde dat enkel zijn 'moderne' taalaanpak "*de leerlingen gemotiveerd tot kennis doet komen*" (DS, 4 december). Tegelijk deed hij in het januarinumnummer van KLASSE zijn best om het debat dood te zwij-

gen. KLASSE heeft overigens in het verleden alle kritische geluiden over de ontscholing van het onderwijs genegeerd.

4 Besluit

In Onderwijskrant houden we wel al 25 jaar pleidooien voor *vernieuwing in continuïteit* met behoud van voldoende basiskennis en methodische aanpakken die in het verleden hun deugd bewezen hebben. Al een kwarteeuw voeren we een kruistocht tegen ontscholing allerhande en voor het beter benutten van de talenten van de zwakkere en de betere leerlingen. Dit is en blijft een hoofddoelstelling van Onderwijskrant en van onze vakdidactische publicaties. Jammer genoeg werden er de voorbije jaren veel stappen in de verkeerde richting gezet. Een breed debat over de ontscholing en onderbenutting van talenten is voor ons dan ook welgekomen. Het opiniestuk van Hullebus was niet exhaustief en 100% afgewogen, maar het gaf aanleiding tot honderden reacties en tot een publiek debat. De voorbije 15 jaar hebben we dit niet meer meegemaakt. Het doet ons denken aan de vele reacties destijds op onze actie rond de 'moderne wiskunde'.

Kunnen we de spreekwoordelijke slinger weer in evenwicht brengen? Kunnen we de nefaste vormen ontscholing weer vervangen door vormen van herscholing of effectief onderwijs? Kunnen we van de kleuterschool tot en met de universiteit weer meer geleide en activerende instructie invoeren? Kunnen we het gezag van de school en de meester versterken? Kunnen we de klassieke criteria voor de niveaubewaking in de lerarenopleiding en in het hoger onderwijs weer terug invoeren? ...

Het voorbije massale verzet van leerkrachten en ouders tegen de ontscholing mag ons niet euforisch maken. De ontscholingstrein valt niet zo makkelijk te stoppen. De vele vrijgestelden voor de permanente vernieuwing van het onderwijs zullen niet vlug geneigd zijn om een zekere terugkeer naar oude paden en waarden te aanvaarden en te stimuleren.

We zijn bereid om te participeren in verdere acties voor de herscholing van het onderwijs. We hebben geleerd geduld te oefenen en niet te versagen. We troosten ons alvast met de gedachte dat we in het verleden de ontscholing hielpen afremmen en zo een bijdrage leverden tot het beter benutten van de talenten van de leerlingen.

Inspecteurs verwoorden en onderschrijven ontscholingsdiscours van overheid, DVO, Taalunie en Europa

Marc Hullebus, Raf Feys, Pieter Van Biervliet

1 Inleiding

Lange tijd mengden zich geen inspecteurs in het actuele debat over de daling van het niveau en de onderwaardering van basiskennis en basisvaardigheden. De meesten vinden blijkbaar niet reageren en/of doodzwijgen de beste strategie. Drie Brugse inspecteurs secundair onderwijs vroegen en kregen echter op 19 januari j.l. een breed interview in het *Brugsch Handelsblad*: Hans Gevaert (wiskunde), Luc Marannes (Germaanse talen) en Roger Vandevoorde (technische vakken). Ze reageerden op de oproep van Hullebus. Ze ontpopten zich als woordvoerders van het ontscholingsdiscours.

De drie inspecteurs beweren dat het onderwijs dat ze zelf destijds genoten hebben, bijna volledig verdamt is. Een totale omwenteling (ontscholing) was dan ook meer dan nodig. De inspecteurs verwoorden naar eigen zeggen gewoon het 'officiële' standpunt van de overheid, de DVO, de eindtermencommissie taal, de Nederlandse Taalunie en Europa. Het gaat volgens hen dus om een 'officiële' en zelfs Europese visie. Ze onderschrijven die visie volmondig en passen ze ook toe bij doorlichtingen. Minister Vandenbroucke beweerde nochtans dat de inspectie decretaal geen pedagogische visie en methodieken mag opleggen en controleren.

Hun basisstellingen luiden:

- Er is geen achteruitgang van de kennis.
- Directe instructie rendeert niet (slechts 10 %)
- Basiskennis is morgen al verouderd en verdamt vlug.
- Hoofdrekenen is niet meer zo belangrijk in het tijdperk van de rekenmachine.
- Taal en spelling evolueren voortdurend: *'als de boodschap maar overkomt'*. Spelling, grammatica, literatuur... zijn niet zo belangrijk.

Als O-ZON-woordvoerders zijn we tevreden dat de inspecteurs kleur bekennen en toegeven dat het officieel discours een ontscholingsdiscours is. De

druk om radicaal te breken met het verleden en om te ontscholen is dus niet fictief. Zo hoor je het ook eens van een ander.

We citeren op volgende pagina hun zgn.'officiële' opvattingen over de leerinhoud en het onderwijs (= punt 1) en over de vakken Nederlands en vreemde talen in het bijzonder (=punt 2). In een bijlage citeren we de lage dunk van de drie inspecteurs over de (vele) leerkrachten, docenten, professoren, publicisten ... die al hun sympathie betuig(d)en voor het debat over de ontscholing van het onderwijs. Honderden mensen reageerden al openlijk in de media en in mails aan Hullebus. De inspecteurs wekken de indruk dat het om het standpunt van één leerkracht – Hullebus – gaat. Ze vinden het leren opzoeken van informatie het meest belangrijke. Zelf hebben ze blijkbaar de voorbije maanden de weg nog niet gevonden naar de vele reacties omtrent ontscholing op de website van de kranten, Canvas, KNACK, Lerarenforum ... en uiteraard ook van www.o-zon.be.

Zij pakken ook al te gretig uit met een karikatuur van de kritiek op het huidige ontscholingsdiscours: *"Hullebus stelt de zaken overigens verkeerd voor, want je kunt geen vaardigheden oefenen zonder kennis."* Als woordvoerders van de O-ZON-vereniging denken we dat de uitlatingen van de inspecteurs voor zichzelf spreken. Voor commentaar op hun ontscholingsvisie en op analoge opvattingen verwijzen we naar voorliggend O-ZON-witboek en naar de website van O-ZON waar we ook een lijvig taaldossier opgenomen hebben.

2 Ontscholingsdiscours

"Het is bewezen: frontaal onderwijs heeft afgedaan. Onderzoek heeft uitgewezen dat leerlingen slechts 10 % onthouden van de kennis die 'gedoceerd' wordt. Als de leerlingen samen iets zelf mogen uitzoeken, loopt dat op tot 85 %. De leraars beseffen dat, maar niet iedereen trekt de juiste conclusie. Maar het vergt van de leerkracht uiteraard minder inspanning als hij zijn wijsheid mag etaleren. ...

Geef de leerlingen in klas de tijd om het zelf uit te zoeken.” (NvdR: zie leerpsychologische bijdrage *‘minimale begeleiding van leerprocessen werk niet’*. “Aangezien iedereen een zakrekenmachine heeft, is ook het hoofdrekenen niet meer essentieel. De kas-sa berekent het bedrag voor de caissière in de Del-haize. Niet enkel de taalvakken, maar ook het vak wiskunde moet zich aanpassen aan de veranderende samenleving. ...

Onze maatschappij, de technologie en onze kennis evolueren. Vraag het eens aan een dokter: die is niet veel meer met de opgedane kennis uit zijn uni-versiteitsperiode, tenzij hij zich voortdurend bij-schoolt. ... Vroeger was het belangrijk om te weten wat de leraar wist, nu is het belangrijk om te weten hoe je die kennis toepast. ... Wie van ons kent nog het Latijn dat hij vroeger geleerd heeft? In het eerste jaar Engels lazen wij Shakespeare evenals Plato. Maar Engels leren spreken deden we niet.

Er is helemaal geen achteruitgang van de kennis. De huidige jongeren kennen veel meer dan onze generatie. Alleen richt hun kennis zich niet tot een vak. ... Jongeren slaan enkel in hun geheugen op wat ze blijven gebruiken. Want anders raakt hun harde schijf vol.

Als Hullebus stelt dat de kennis van de leerlingen achteruit gaat, dan ziet hij één ding over het hoofd: vroeger vlogen de slechtste leerlingen aan twaalf jaar van school en moesten zij gaan werken. Nu zitten er drie keer zoveel leerlingen in het onderwijs. Er zitten er een aantal bij die het nooit zullen leren. Maar dit is geen reden om heimwee te hebben naar het verleden.

3 Stellingen over Nederlands en Jean-Marie Pfaff-Duits

De huidige *Europese onderwijsvisie* is dat taal een *communicatiemiddel* is. Je boodschap moet goed overkomen. De essentie is dat je elkaar verstaat. ... Liever Jean-Marie Pfaff-Duits dan niet kunnen communiceren met een Duitser. ... Ik begrijp de ontgoocheling van de filologen, omdat zij nauwelijks nog literatuur mogen geven. Maar literatuur is slechts een van de vele vormen van communicatie. ... Marc Hullebus stoort zich aan dt-fouten. Er zijn echter belangrijkere dingen. Vooral filologen moeten beseffen dat onze spelling erg relatief is. Vergelijk eens de taal van Bredero met het huidige Nederlands! ... Ook de taal evolueert: in de nieuwe Van Dale staan er 1.300 nieuwe woorden en zijn er 1200

andere woorden geschrap. ...

Als de West-Vlaamse leerlingen enkel overstelpt worden met grammaticale regels en de kans niet krijgen om in klas algemeen Nederlands te praten, zullen zij er nooit in slagen zich behoorlijk uit te drukken. ... Sta ons toe om vaardigheden oefenen te vergelijken met het leren autorijden. Met theorie alleen zal het nooit lukken, al heb je die nodig. Voor het leren van taal geldt hetzelfde. ... De *Taalunie* schrijft drie prioriteiten naar voor om een taal te leren: oefenen, een coach hebben die corrigeert en de leerlingen uitdagen.

Ons valt het op dat dikwijls Vlaamse elitescholen slecht scoren inzake motivatie van hun leerlingen. Die gaan niet graag naar school. De reden is dat er in dit type onderwijs nog veel meer frontaal gedoeceerd wordt dan in het technisch en beroepsonderwijs. Dat type is moderner. Ik zou graag eens een leraar uit een aso-school die geen kritiek duldt op zijn verouderde manier van doceren, in het technisch of het beroepsonderwijs zien lesgeven. ‘t Zou niet lang duren!!’

... Als Hullebus de eindtermen in vraag stelt, moet hij een Europese politieke partij oprichten om die te wijzigen. Want diezelfde inzichten liggen aan de basis van het Europese portfolio. ... Het leerplan is opgesteld op basis van de eindtermen. Het leerplan van de Guimardstraat adviseert dat 60 % van de tijd in de klas gaat naar het aanleren van vaardigheden en 40 % naar de overdracht van kennis. ... Geen theoretische examenvragen meer ..., maar punten op het afnemen van een interview en op argumentatie in een debat”.

Bijlage: typering van o-zon-sympathisanten

“Ik heb in het blog van Hullebus gezocht en ik heb geen reacties gevonden...”

“Hullebus springt enkel in de bres voor een aantal uitgebluste leerkrachten die zich niet willen of kunnen aanpassen aan de veranderende samenleving. Het gaat om een kleine minderheid van de leraars die weigert zich aan te passen. ... Sommigen van de leerkrachten die reageerden zijn onderwijzers die niet mee willen evolueren met onze maatschappij en willen blijven lesgeven als vroeger. Zij beseffen niet goed wat vaardigheden zijn... In elke school heb je drie, vier of vijf leraars die zich niet willen blijven bijscholen. “

Getuigenissen over ontscholing & niveaudaling in de pers

Samenstelling: Renske Bos

1 Persartikels

Leraar lanceert actie voor meer kennisgericht onderwijs - Kim Herbots (DM, 29.11.06)

Ook in Frankrijk en de VS wil men naar minder 'los' onderwijs. 'Ouders moeten hun kinderen weer kunnen helpen', zo luidt het. Na dertig jaar voor de klas kan Marc Hullebus het niet meer aanzien: de kennis van zijn leerlingen gaat jaar na jaar achteruit. Hullebus plant acties. En hij voert een populaire strijd: zijn standpunten vinden wereldwijd bijval. Marc Hullebus: *'Vaardigheden zijn belangrijk, maar er is wel een basiskennis nodig. Ons onderwijs moet daar weer meer aandacht aan besteden.'*

De mail van informaticaleeraar Marc Hullebus is ondertussen wijdverspreid in onderwijsland. *'Geen idee hoeveel leraren hem nu al ontvangen hebben, maar het moeten er veel zijn. Ik wil een zo groot mogelijke actiegroep op poten zetten en de verantwoordelijken op het matje roepen. Ik heb tot nu toe één negatieve reactie gekregen',* zegt hij. *"De rest steunt mij. De druppel die de emmer deed overlopen, was een doorlichting in september waardoor onze taalleerkrachten helemaal gedemotiveerd waren. Ze hadden te horen gekregen dat ze nog maar maximaal 40 procent kennis mochten geven. Liefst nog minder. Voor de rest moet het om vaardigheden draaien. Dat is in feite al tien jaar zo. Vaardigheden zijn belangrijk, begrijp me niet verkeerd, maar er is wel een basiskennis nodig. Ons onderwijs moet weer meer aandacht aan die kennis besteden."*

Acties in Nederland zoals die van leerlingen van het Friesland College te Heerenveen die de school bezetten om meer kennisgericht onderwijs te eisen, en die van leerkrachten in de Utrechtse Vrije School die de zeggenschap van een school overnamen om kennisgericht onderwijs te herwaarderen, deden Hullebus in zijn pen kruipen. Hij schreef een pamflet van zeven bladzijden waarin hij oorzaken aanduidt, maar ook oplossingen biedt. Zo pleit hij voor verplichte studieschema's voor leerlingen en een manier van werken waarin leerkrachten eerst een kennislaag opbouwen en vervolgens pas overstappen op vaardigheden.

Dat laatste is een tendens die meer en meer gehoor

lijkt te vinden. Voor zijn actie ging Hullebus aankloppen bij Wilfried Decoo, didacticus aan de Universiteit Antwerpen. "Als academicus ga ik niet mee op de barricades staan", zegt Decoo, *"maar ik kan wel zorgen voor een wetenschappelijke onderbouw en voor de nuancering van een gevoel dat leeft bij heel veel leerkrachten."*

En niet alleen in ons land. Op verzoek van de Franse minister van Onderwijs hebben wetenschappers een rapport voorbereid waarin gepleit wordt om opnieuw een eenduidig taalonderwijs met grammatica in te voeren. Wie kinderen heeft, kan vaak niet meer volgen. Een werkwoord is een doe-woord geworden en een gezegde is niet meer een welomlijnd begrip maar gewoon alles wat niet onderwerp of werkwoord is. Daar wil men in Frankrijk van af. 'Ouders en grootouders moeten hun kinderen kunnen helpen' is de boutade die duidelijk maakt dat er een terugkeer naar een uniform systeem moet komen.

"In de VS zijn ze ook al teruggekomen van die globale onderwijsaanpak", zegt Decoo. *"Bij ons zal dat ook wel komen. Wij hinken altijd een jaar of tien achterop. Toch is zo'n actie nodig: als je wilt dat er iets verandert, heb je voortrekkers zoals meneer Hullebus nodig om de maatschappij te sensibiliseren."* *"De reden voor die terugkeer naar duidelijke instructies is vooral van sociale aard",* vervolgt Decoo. *"Een benadering waarin de leerling alles zelf moet ontdekken, werkt ongetwijfeld voor sommige leerlingen, maar sociaal zwakkeren zijn de dupe. Andere leerlingen kunnen terugvallen op hun ouders voor extra uitleg, zij vaak niet. In de Verenigde Staten is men ook teruggekomen van die losse aanpak: leerlingen bij het handje nemen komt bepaalde groepen ten goede."*

Belang van Kennis: *Walter Pauli*, hoofdredacteur DM (DM, 5.12.06)

Marc Hullebus is sinds kort geen onbekende meer in de Vlaamse onderwijswereld. De man, een leraar met dertig jaar ervaring, liet een mail circuleren die blijkbaar een open zenuw raakte in tal van Vlaamse scholen en bij de pedagogen die het onderwijs begeleiden en bestuderen. Vandaag reageert zelfs onderwijsminister Frank Vandenbroucke. Wat voor behartenswaardigs Hullebus dan wel zei? Wel, de

man heeft de buik vol van het zogenaamde 'ervaringsgerichte onderwijs'. Hij vraagt dat er meer aandacht uitgaat naar kennisonderwijs. Welja, zoals vroeger. Wat Hullebus stoort, is dat het onderwijs te veel aandacht schenkt aan het aanleren van allerlei vaardigheden en dat dit te veel ten koste gaat van het aanleren van kennis.

Het debat kwam op gang en zelfs Frank Vandembroucke formuleert nu zijn antwoord. Hij wil niet terug naar het traditionele kennisgerichte onderwijs. Maar hij vindt wel dat de eindtermen van het taal- en wetenschapsonderwijs aangescherpt moeten worden, om vaardigheden en kennis nog meer dan vroeger hand in hand te laten gaan. Zonder dat de minister het met zoveel woorden zegt, impliceert dit dat er wellicht enige nood was om de balans wat meer in evenwicht te brengen.

Het klinkt natuurlijk niet erg modieus, soms zelfs antipedagogisch, zeggen dat de overdracht van kennis an sich soms belangrijk is. Dat er af en toe feiten, namen, data, formules, naamvallen, woorden, spellingregels misschien wel gekend moeten zijn. Dit is geen pleidooi voor de school van 'de meester weet het beter', voor de school die geschiedenis deed samenvallen met het uit het hoofd kunnen opdreunen van de data van de Unie van Atrecht (6 januari 1579) en de Unie van Utrecht (23 januari 1579). De avond na het examen is iedereen die quizachtige weetjes al vergeten. Dat heeft met kennisoverdracht dus niets te maken. Je wordt er niet wijzer van, zelfs niet slimmer. En toch is het belangrijk om voldoende kennis over te dragen. *Omdat het onderwijs in deze samenleving een van de weinige 'instellingen' is waar kinderen en jongeren op gestructureerde wijze kennis doorgegeven krijgen.* Attitudes leren ze in de Chiro ook, vaardigheden in de sportclub, in de rockband, in het internetcafé, you name it. Bovendien is het ook in de snelle maatschappij van de toekomst handiger, en democratischer, om als vanzelf te kennen wat je nu eenmaal moet weten. Het is handig als je zonder fouten kunt schrijven. Het is democratisch dat foutloos schrijven niet alleen een voorrecht is voor wie voor zijn klastaakjes beschikt over een spellingchecker. Een volstrekt barre toekomst lijkt het Nederlandse model te zijn, waar men, juist omdat er zo goed als geen publiek doorgegeven kennis meer is, een van hogerhand opgelegde 'canon' wil doorvoeren, van feiten die de jonge Nederlanders straks móéten kennen. Dat lijkt pas een onvrije toekomst, veroorzaakt door te veel onwetendheid: als de jongeren van straks moeten weten dat dit schilderij, die uitvinding

belangrijk zijn, omdat ze zelf nooit gehoord hebben van andere schilders of wetenschappers. Dan valt zelfs de vrijheid tot kiezen weg, als men niets meer kent. Als het onderwijs niet meer in staat is op een degelijke en interessante wijze relevante 'kennis' door te geven, heeft dit land een probleem in de kennismaatschappij van straks. *Noot: Yves Desmet schreef in zijn commentaar 'Kennismaatschappij' van 12.01.07: "In het Vlaamse onderwijs wordt te weinig aandacht besteed aan goed leren lezen en schrijven. Er wordt meer nadruk gelegd op het ontwikkelen van vaardigheden dan op het ontwikkelen van kennis."*

Vandembroucke past eindtermen taal en wetenschappen aan - Marjan Justaert (DM, 5.12.06)

Vlaams onderwijsminister Frank Vandembroucke (sp.a) zal nog deze regeerperiode de eindtermen voor talen en wetenschappen aanpassen. 'Dat daarin een evenwichtige balans tussen kennis en vaardigheden zit, moet vanzelfsprekend zijn.' Vandembroucke reageert in een gesprek met *De Morgen* daarmee op de steeds breder wordende roep om meer kennisgericht onderwijs.

De noodkreet in deze krant van leerkracht Marc Hullebus voor meer kennisonderwijs lokt een zondvloed van reacties uit. Minister Vandembroucke mengt zich nu voor het eerst in het debat: *"Ik ben tegen een door pleinvrees geïnspireerde terugkeer naar het klassieke kennisonderwijs. Louter vakgericht kennis aanscherpen is géén optie. Integendeel, we hebben nood aan een vakoverschrijdende aanpak, waarin kennis, vaardigheden en houding hand in hand gaan."*

Maar, geeft de minister toe, Hullebus en zijn vele medestanders aan de basis hebben een punt. *"De discussie over kennisgericht onderwijs is nuttig. Ik ben niet tegen structuur, alleen mogen we niet terugrijpen naar het traditionele recept, waarbij een leerkracht enkel de kennis van zijn eigen vak overdraagt. Het onderwijsbeleid moet goed zijn voor de sterken en sterk voor de zwakken. 'Sterk' impliceert structuur, 'goed' veronderstelt ook meer dan dat. Creativiteit bijvoorbeeld."*

Nog tijdens deze legislatuur wil de onderwijsminister daarom de eindtermen herzien voor taal- en wetenschapsvakken. In zijn recente talenbeleidsnota pleit hij voor een gelijkwaardige klemtoon op kennis en vaardigheden. *"Op die manier willen we de onduidelijkheid die nu heerst bij leerkrachten wegnemen."*

Wie cruciaal is in het overbrengen van kennis en vaardigheden is de leerkracht. Daarom heb ik ook op dat niveau maatregelen genomen", verklaart Vandenbroucke. *"In een voorstel dat eerstdaags goedgekeurd wordt door het Vlaams Parlement wil ik de professionele bacheloropleiding voor leerkrachten inkrimpen van drie tot twee vakken. Precies om dieper op de inhoud in te gaan."* Stokpaardje van de minister is de talenkennis. *"Waarom worden er meer dt-fouten gemaakt dan vroeger? Dat zou ik niet durven te zeggen. Wel is het duidelijk dat we leven in een maatschappij waarin het moeilijk is om de lat op dit punt hoog te houden. Daarom streef ik naar die totaalaanpak: elke leerkracht moet een taalleerkracht zijn."* Woordenschat en spraak-kunst zijn daarbij uitermate belangrijk, maar niet zaligmakend, zo zegt de minister.

Een tweede bedenking die Vandenbroucke formuleert komt voort uit de resultaten van een peilingsproef over informatieverwerving en -verwerking. *"Daaruit bleek dat leerlingen uit de eerste graad van het secundair onderwijs wel goed scoren qua kennis, maar minder goed verbanden kunnen leggen. We moeten dus ook het debat voeren over hoe we omgaan met kennis. Het ideaal is een koepelbenadering, waarbij jongeren leren samenwerken, oplossingsgericht denken en de kennis uit verschillende gebieden combineren."* De minister pleit dan ook voor het invoeren van een 'geïntegreerde proef' (GiP) in het aso, zoals die nu al in het tso en het bso wordt afgenomen.

'Toch weiger ik mee te doen met de hype 'dat het niveau van onze leerlingen daalt', besluit Vandenbroucke. 'Het aso voldoet qua kennis om in het hoger onderwijs te scoren. We zakken níét weg op de wereldrankings, maar we moeten ambitieus blijven. Zeker voor onze eigen taalkennis.' Ik streef naar een totaalaanpak: elke leerkracht moet een taalleerkracht zijn'.

2 Daling van het niveau

Vlaamse scholieren struikelen over maaltafels en sukkelen met dt-regels Marjan Justaert (DM, 6.12.06)

'Hoe minder kennis, hoe haastiger het vonnis', luidt het spreekwoord. En hoe lager het niveau van de Vlaamse leerlingen, zeggen de pleitbezorgers voor meer kennisonderwijs. 'Het belang van het pure weten (savoir, c'est pouvoir) is afgenomen ten voordele van het belang dat aan ervaringsgericht leren wordt

gehecht.' Het gevolg? Heel wat kennis van vroeger is niet meer zo goed gekend door de scholieren van vandaag. *De Morgen* onderzocht de pijnpunten voor enkele hoofdvakken.

Bert Cruysweegs van de Vereniging voor het Onderwijs in het Nederlands: *"De basiskennis van 18-jarigen die de middelbare schooldeuren uitstappen, is niet diepgaand genoeg. Dat gaat van spraakkunst over woordenschat, taalkunde en zelfs uitspraak. Qua spelling wordt er dikwijls gezondigd tegen de werkwoordsvormen, de dt-regels en de interpunctie. Wie weet nog precies waar een puntkomma geplaatst moet worden? Ook sluipt er steeds meer dialectisch taalgebruik in hun zinnen. Ik heb het gevoel dat leerlingen worstelen met het feit dat er zoiets is als een standaardtaal. Ze vinden dat te gekunsteld."*

Marie-Claire Deleersnijder van de Vlaamse Vereniging voor Wiskundeleerkrachten: *"In wiskunde draait vandaag alles om inzicht. De didactische methode is gewijzigd, men spreekt van 'context-onderwijs'. Als leerkrachten worden we gestimuleerd om wiskunde-oefeningen te betrekken op actuele, concrete situaties. Meer vraagstukken, minder abstracte theorie. Dat maakt dat 'bewijzen' minder goed gekend zijn. En doordat de leerlingen tegenwoordig bij zowat elke toets een rekenmachine of hun formularia mogen gebruiken, zijn ze minder goed in hoofdrekenen. De kennis van de maaltafels, jawel. Ook analytische meetkunde komt niet meer in elk wiskundeprogramma voor."*

Odette Decombele van de Vlaamse Vereniging Leraars Geschiedenis: *"We zitten inderdaad met een enorme kennisachterstand. Persoonlijk vind ik dat schandalig. We gaan helemaal de Angelsaksische toer op: enkele scholen moeten toppers leveren, de rest blijft onder de middenmoot hangen. Leerkrachten die daarin meegaan, geven hun leerlingen geen basiskennis mee. Feiten, data, grote namen in de geschiedenis,... Hun leerlingen weten ze nauwelijks te plaatsen. Een goede geschiedenislerkracht is nooit afgestapt van het echte kennisonderwijs."*

Claudine De Rockere (Hogeschool Gent) van de Belgische Vereniging Leraars Frans: *"We moeten voorzichtig omspringen met die roep om meer kennisonderwijs. De klok terugdraaien lijkt mij achterhaald, want kennis en vaardigheden stimuleren elkaar. Aan de gebrekkige notie van zinsontleding kan ik mij wel ergeren. Bij veel leerlingen schiet het analytisch denkvermogen tekort. Ook de tijden hebben*

velen niet goed onder de knie. Dat is te wijten aan een combinatie van verzwakte motivatie, minder lesuren en gebrek aan systematische aanpak. Er mag gedruild worden."

Standpunt van prof. Stefaan Caenepeel (VUB)

Ik wil O-ZON van harte feliciteren met het initiatief. Het is hartverwarmend om te zien dat er eindelijk een gezonde reactie komt op de terreur van weldenkende politiciers en pedagogen, die het onderwijs willen vervlakken, uithollen en terugbrengen tot een soort entertainment-onderwijs.

Het middelbaar onderwijs gaat reeds sedert de onzalige tijd van het VSO gebukt onder deze misplaatste vernieuwingsdrang. Het universitair onderwijs bleef lange tijd min of meer gespaard, maar sedert een kleine tien jaar is ook hier de druk groot. Een van de dingen waar de vernieuwers vandaag de nadruk op leggen is de zgn. tegenstelling tussen 'kennis' en 'vaardigheid'. Kennisgericht onderwijs is per definitie slecht en ouderwets, vaardigheidsgericht onderwijs daarentegen is progressief en vooruitstrevend. Maar het zogenaamde vaardigheidsgerichte onderwijs leidt niet alleen tot minder kennis, het leidt ook tot minder vaardigheden. De leerlingen kennen niets maar kunnen ook niets.

In Nederland heeft men dat al lang ondervonden. Aan de universiteit ondervinden wij dat in enkele jaren tijd zowel kennis als vaardigheden van beginnende studenten sterk zijn achteruitgegaan. Ik heb het dan wel over echte vaardigheden, zoals bijvoorbeeld het optellen van breuken, opgaven over rechthoekige driehoek- hoeken... Ik wil hierbij het o-zon-initiatief voluit steunen.

Aanvangsniveau studenten: prof. Maria Buelen

Als hoogleraar verwacht je van je studenten hoger onderwijs dat ze inderdaad de nodige kennis en vaardigheden opgestoken hebben in het lager en secundair onderwijs. De laatste tien jaar merk ik echter dat er inderdaad een flinke rem staat. Het gevolg is dat ik ofwel mijn leerstof moet aanpassen naar een lager niveau, ofwel minder studenten laat slagen, ofwel de lacunes tracht op te vangen door het niet gegeven basisonderwijs te onderwijzen. Dit wordt echter niet altijd goed ontvangen door studenten of hun ouders.

Niveaudaling wetenschappelijke vakken:

Joris Meys

Ik vind deze trends (niveaudaling e.d.) nog het meest opvallend bij de *wetenschappelijke vakken*. Ik heb zelf mogen ontdekken dat sinds enkele jaren scholieren die beginnen aan een wetenschappelijke universitaire richting, redelijk wat bagage missen vergeleken met de bagage die mijn generatie nog had. De 'vaardigheden' in de wiskunde kunnen mischien wel worden opgevangen door een rekenmachine, de achterliggende theorie en logica echter niet. En het is juist deze die de enige hulpbron is bij het zelfstandig oplossen van moeilijker problemen. Bij fysica valt ook op dat formules leren is vervangen door gebruik van een 'formularium', dat helaas niet uitlegt waar die formules nu eigenlijk voor staan en waar ze vandaan komen. Nochtans is ook deze kennis uitermate belangrijk. Verder merk ik een sterke achteruitgang in de kennis van het eigen lichaam en courante ziekten, allemaal zaken die tijdens mijn schoolcarrière stevig belicht werden.

Wetenschappen: MC Van der Aa -Canvas

In dit soort debatten belanden we dikwijls bij een falend taalonderwijs. Wetenschapsvakken komen zelden aan bod. Geschiedenis en aardrijkskunde wordt nog harder verbannen. Toch zit het m.b.t. de kennis van wetenschap, geschiedenis en aardrijkskunde ook behoorlijk strop. Gezien mijn beroep krijg ik heel dikwijls vragen over de fysiologie, fysiologie, anatomie en dergelijke van het menselijk lichaam en ik sta er oprecht van verbaasd hoe weinig jongeren er nog echt van op de hoogte zijn. Voor de vakken geschiedenis en aardrijkskunde is er al altijd een chronische breuk geweest. Wij kregen nog straf te schrijven als we 1302 niet konden herkennen als belangrijke datum. Heden ten dage is de Gulden Sporenslag op zich al een onbekend gegeven onder de jeugd. In TV-programma's krijg je te maken met jonge mensen die simpele aardrijkskundige vragen niet eens kunnen beantwoorden. Zit er ergens iets grondigs fout ? ...

Dat een leerkracht bijvoorbeeld vertrekt vanuit de actualiteit is een methode op zich. Zolang hij dan ook de link legt naar de geschiedenis is er geen probleem. In mijn richting 25 jaar geleden was er buiten het vak geschiedenis het vak maatschappelijke vorming en in dat laatste vak kwam de actua aan bod. Het werd wel aanzien als een apart vak. De trend die nu aanwezig is in sommige richtingen (vooral bso) is een geïntegreerd denken. Men maakt een

vak aan en giet de algemene vakken daarin en klutst het tot een geheel. Op die manier worden uren opgeslorpt die men kan geven aan vakken zoals informatica. Het nieuwe vak heet dan 'algemeen project'. Mooie trendy naam, maar inhoudelijk stelt het niets meer voor. Inhoudelijk krijg je dan van die kwakkels zoals 'Zoek op het internet naar de munteenheid van Zweden en zoek van dit land ook bevolkingsgegevens op'. Ok. Diegenen die internet hebben googlen, plakken en knippen en het werkje is af. Ze mogen het resultaat inplakken in hun werkmap en einde verhaal. Diegenen die geen internet hebben moeten het dan maar op een andere manier zien te vinden. Als je dan aan die leerkracht vraagt waarom er niet verder op in gegaan wordt dan krijg je als antwoord 'Ze moeten het leren opzoeken en de informatie zelfstandig verwerken'.

Wiskunde: *Jos Verbeeck*

"Ik sta volledig achter de visie van Luc Audenaert, leraar wiskunde: het evenwicht tussen kennis en vaardigheden speelt in de wiskunde praktisch geen rol. Kennis heeft hoofdzakelijk te maken met het geheugen; vaardigheden daarentegen met het verstandig gebruik van dit geheugen. Bij de exacte wetenschappen - en wiskunde bij uitstek - kan je deze vaardigheden maar ontwikkelen als je alle noodzakelijke basiskennis blijft onthouden en correct toepassen. Bij andere wetenschappen is dit minder uitgesproken.

Je kan geen nieuwe stelling in de wiskunde bewijzen zonder toepassing en het correcte gebruik van je elementaire wiskundekennis. Je kan bij wijze van voorbeeld wel een spannend boek schrijven door te zondigen tegen de elementaire spellings- en grammaticaregels of een prachtig lied schrijven en zingen met weinig kennis van de muziektheorie. Voor een goede wiskundige zijn zowel kennis als vaardigheden op niveau noodzakelijk. De moeilijkheidsgraad van beide ligt in de ultieme test van het zo abstract mogelijk denken. "

Niveaudaling e.d. : *Peter De Decker, leraar buso*

Als leerkracht in het buitengewoon secundair onderwijs type 1/ opleidingsvorm 3 (en dit sinds 1973), kan ik de stellingen van collega Hullebus enkel bijtreden. Zelfs in ons type onderwijs, dat per slot van rekening een voorbereiding inhoudt op tewerkstelling in het gewone arbeidsmilieu, constateren wij al sinds jaren een achteruitgang van de algemene kennis bij onze leerlingen die overkomen van het

BLO. Bij de testafnames die wij doen bij aanvang van het schooljaar zien wij, waar gepeild wordt naar algemene kennis, onthutsende resultaten: géén 20% van de leerlingen slaagt erin eigen naam en adres correct te schrijven, géén 20% kent de hoofdstad van ons land of slaagt erin twee buurlanden van België te noemen, en ga zo maar door. Wat we wel constateren is dat onze leerlingen dermate 'assertief' geworden zijn dat de grens tussen vrijpostigheid en beleefdheid totaal vervaagd is. Het valt niet te betwisten dat onze leerlingen mondiger geworden zijn, maar zij zijn dikwijls op geen enkele manier bijgebracht hoe zij op een respectvolle en gedisciplineerde manier met deze mondigheid moeten omgaan.

Bij bezoeken aan lagere scholen zien we dat heel wat nieuwe methodieken daar intrede hebben gedaan (CLIM, projectonderwijs, enz.). De klasleraar is een coach geworden die de leerlingen bij het groepswork hier en daar wat bijstuurt, de leerlingen bepalen zelf waarover de lessen zullen gaan, het frontale en kennisgerichte lesgeven is uit den boze geworden... maar in de dagdagelijkse klasrealiteit en confrontatie met ons leerlingenpubliek stelt een meerderheid van collega's zich de vraag waar de meerwaarde van deze nieuwe methodieken ligt. Wij krijgen elk jaar leerlingen binnen uit verschillende BLO-scholen uit het Gentse. Wanneer we de testresultaten van deze leerlingen op gebied van taal en algemene kennis vergelijken, gekoppeld aan de lagere school van waar zij komen, stellen wij trouwens vast dat de scholen waar nog op eerder traditionele wijze wordt lesgegeven, in de meeste gevallen beduidend beter scoren.

Te lage eisen: *leerling Jef van Dooren -Canvas*

Ik spreek uit ondervinding, immers 3 jaar geleden zat ik zelf nog in het secundair onderwijs. Ik zat in een vrij moeilijke richting (latijn-wiskunde-wetenschappen), in een redelijk hoog aangeschreven school in het katholiek net. Er waren verschillende dingen die mij opvielen:

-Het Frans werd in de laatste jaren echt een lachertje. Voor grammatica mochten wij ons 'point fort' en 'point faible' opgeven, dat waren dan de enige 2 puntjes grammatica die we moesten kennen. Hierbij was het natuurlijk logisch dat we 2 sterke punten paktten, en dat we elk semester opnieuw dezelfde puntjes paktten, de leerkrachten vertrouwden erop dat we dit niet zouden doen.

-Onze klas, die aanzien werd als 'de bollebozen', werd samengezet met Economie-Wiskunde voor de

algemene vakken. Alle leerkrachten vonden dit een slechte keuze, toch konden ze er niks aan doen. Daarom moesten ze zien dat ze het niet te makkelijk maakten voor ons, en niet te moeilijk voor de anderen. Gevolg --> van de Economie-Wiskunde mochten er 4 van de 11 over naar het volgende jaar, al de rest moest blijven zitten.

Basisonderwijs en zaakvakken: *Benno Barnard*

Ik ben een voorstander van elementaire, overzichtelijke methodes, zoals ik er een voorstander van ben dat kinderen rijtjes uit het hoofd leren. Ik pleit verder voor een grondig lager onderwijs in de vakken aardrijkskunde, biologie en vooral geschiedenis. Dit vak zou chronologisch moeten worden gedoceerd, zoals het vroeger gebeurde. Geen enkel uur van de week beviel de kinderen beter dan dat waarop de doden tot leven gewekt werden door de stem van de meester. ...Toen ik ontdekte dat het vak geschiedenis zelf nagenoeg een historische verschijnsel was geworden, vergelijkbaar met de druïde, de hoepelrok en de brandstapel voor protestanten, begreep ik dat de westerse beschaving was ingestort. ...(*Hunne afhangerende snorren*, KNACK, 31.01.06).

Basisonderwijs: *Hilde De Ridder*, DS, 4.12.06

Mijn kinderen doen op de lagere school veel minder kennis op dan wij ons als ouders kunnen herinneren van onze lagere schooltijd. Geen zinsontleding meer, geen vaderlandse geschiedenis, weinig opstelletjes. Wij staan er eerlijk gezegd versteld van.

Basisonderwijs: *Kristien Broothaers -Lerarenforum*

Een van de problemen is dat men niet meer eist dat leerlingen iets kunnen memoriseren! Men wil alleen dat de boodschap overkomt en dat ze 'communicatief' zijn. Al de stappen die daar aan voorafgaan, vergeet men! Fouten die men in het begin negeert omdat de boodschap wel overkomt, kan men in de 3de graad er niet meer uithalen! Inzicht in de grammaticale opbouw van een taal is noodzakelijk! Het ergert me enorm dat het merendeel van de taalleerkrachten dit probleem erkent maar dat Brussel dit niet inziet! Het taalonderwijs zal blijven achteruit gaan als hier geen verandering in komt! De resultaten van de leerlingen bewijzen dat dit systeem niet werkt!

Mening van ouder *Kristin Spiessens -Lerarenforum*

Met veel plezier heb ik de artikels "Grammatica is wél belangrijk", "Kinderen moeten te weinig ken-

nen", en consoorten, in de kranten van de afgelopen dagen gelezen en de controverse die daaruit is voortgevloeid, gevolgd. Plezier, en opluchting, want het doet deugd te lezen dat er nog mensen zijn die zich zoals wij (mijn echtgenoot en ik) mateloos ergeren aan de manier van lesgeven tegenwoordig op school. In de eerste plaats wat het taalonderwijs betreft, en dan heb ik het zowel over het Nederlands als over alle andere talen. Maar het Nederlands is wel het vertrekpunt, en de kennis daarvan is op het einde van de basisschool absoluut onvoldoende om in het middelbaar vlot verder te kunnen met alle andere talen, inclusief Latijn en Grieks.

Ik heb zelf 4 kinderen, waarvan de oudste drie in respectievelijk 1ste, 2de en 4de middelbaar zitten, en de jongste in het 5de studiejaar. Als ik zie hoe moeilijk mijn kinderen het hebben om correct Nederlands te leren spreken (ook dat, ja!) en schrijven, gewoon omdat er in de leermethodes geweigerd wordt om eenvoudige regels aan te bieden, dan word ik verschrikkelijk zenuwachtig. Resultaat is dat de meesten in het eerste middelbaar helemaal niet klaar zijn op gebied van woord- en zinsontleding om aan Latijn of een andere moderne taal te beginnen.

Naast het taalonderwijs schort er wat mij betreft ook iets aan de algemene aanpak: leerlingen leren vooral uit zelf ingevulde werkblaadjes, die weliswaar klassikaal verbeterd zijn, maar waarvan de juistheid helemaal niet gegarandeerd is. Blijkbaar is het verboden om een hoofdstuk uit een leerboek grondig te laten instuderen. En het echte belangrijke werk zoals leren hoofd- van bijzaken te scheiden, bronnen kritisch te evalueren, enz. komt mijns inziens veel te weinig aan de orde.

Leerkracht L.O. : *Speelty*

Ik heb met veel belangstelling het artikel over de geringe parate kennis van leerlingen gelezen Ik ben 52, licentiaat L.O. gaf en geef les in ASO, TSO, BSO, jongens en meisjes. Ik ben het eens met de essentie van de basistekst van Hullebus. Ik kan me zelfs niet van de indruk ontdoen dat sinds er statistieken zijn verschenen over het teveel aan zittenblijvers op de diverse echelons van ons Vlaams Onderwijs, er stilaan compenserende maatregelen werden ingevoerd. Herexamens afgeschaft, alle mogelijke beroepsprocedures ingevoerd om deliberatiebeslissingen aan te vechten, en ook het invoeren van methodes om makkelijker je puntenaantal aan te dikken. *Hoe minder je moet kennen of kunnen, des te makkelijker je aan een voldoende kan komen.* Bij een (moeilijk) vak als LO, ligt de klemtoon meer op

kunnen dan kennen maar ook bij ons moet je hoe langer hoe minder kunnen. Als de lln. maar van goeie wil zijn, moet het volstaan om voldoende te halen voor LO. Ook bij ons is het klagen dat de basisconditie achteruit gaat, 'sport leren' ondergeschikt wordt, sportskills leren minder belangrijk worden, punten gegeven worden voor attitudes (attitudepunten vervangen zo al een deel van de "prestatie"-punten, enz). Kortom, ik zie veel gelijkenissen met wat u aanklaagt qua algemene kennis.

Je hoeft maar opstellen, strafwerkjes, enz te lezen om dat te zien. Het is gewoon overduidelijk. Het taalgebruik neigt naar de sms-taal, chat-taal. Het hoofdrekenen is vervangen door de rekenmachine. Uiteraard zijn onze jongeren daar niet schuldig aan. Wel de onderwijsbeleidslui. En daar knelt het schoentje. Vakbegeleiders heulen mee, leerkrachten hebben zo goed als geen zeggingskracht, directies houden het leerlingenaantal in het oog, en Brussel heeft de schoolautonomie groter gemaakt om de zure appel op die manier kwijt te zijn (veel te grote lesgroepen, richtingen met weinig lln happen uren uit het pakket ten koste van de alg.vakken,enz). Ik ben al meermaals op het ministerie geweest. Echt waar, er zijn daar mensen die het heel goed menen, enthousiast werken. Maar als ze nu eenmaal bvb voor het departement 'onderwijsvernieuwing' werken, kunnen ze ook niets anders dan vernieuwen. Oog hebben voor vernieuwing is trouwens stilaan tot een kwaliteit verheven. Niet dat we de vernieuwing de rug moeten toekeren. Maar er wordt geen afweging meer gemaakt of het vernieuwen is om te vernieuwen dan wel of het een meerwaarde biedt. Toetsen aan wat reeds is, zou al een beter uitgangspunt zijn... Herinnert u zich nog het VSO?, Moderne wiskunde?, nu zijn het eindtermen en v.o.e.t.e.n ...

Ook in het secundair zijn lezen, luisteren en spreken belangrijker geworden dan spraakkunst, dictee, woordenschat enz... Ik hoor regelmatig collega's van taalvakken over hetzelfde klagen als wat u in de pers bracht. We zijn inderdaad blijven steken bij 'leren leren'. Een in principe goede bedoeling, maar we zijn het kind met het badwater aan het weggoien. Als 'leren leren' een alibi is voor minder kennisoverdracht, zijn we verkeerd. Dat betekent niet dat we ons mogen beperken tot enkel maar kennisoverdracht. Maar het gaat hem over de balans tussen beide. En daar ben ik net als u, ervan overtuigd dat ze niet meer in evenwicht is.

Ontscholing: Jeroen Lemmens -Lerarenforum

Ik denk niet dat het de bedoeling is om terug te keren naar het "ex-cathedra" lesgeven, maar enkel om de aandacht er op te vestigen dat er eerst een kennisbasis moet gelegd worden vooraleer je kan verder werken. Hoe je die basis legt maakt eigenlijk niets uit. En de moderne leermiddelen zijn zeker een enorme vooruitgang. In de ene klas lukt de ene aanpak beter dan in een andere, en de ene leraar zal zich beter voelen met methode X, terwijl de andere liever methode Y toepast. Deze verschillen in aanpak moeten gewoon éénzelfde doel nastreven.

Zoals *Raf Feys* in zijn reactie ook aanhaalt zijn de ons omliggende landen al terug aan het keren van de volledig "vrije" aanpak. Zo zijn onze Nederlandse collega's meer "coach" geworden dan leraar, waardoor ze amper nog sturend kunnen optreden, en er niet meer in slagen om een algemene basiskennis bij alle jongeren te bewerkstelligen. Men zit er dan ook met de handen in het haar en is volop bezig om opnieuw een systeem van "eindtermen" in te voeren. Maar in Vlaanderen gaan wij eerst nog een beetje verder gaan om dan binnen een paar jaar vast te stellen dat we te ver gingen? Kunnen we nu echt niet leren uit de fouten van anderen? Zelfs wat het "*buitengewoon onderwijs*" betreft is men in Nederland terug aan het keren van hun vernieuwende aanpak, maar in Vlaanderen gaat men proberen om al die vernieuwingen in te voeren...

De leerlingen zelf laten beslissen wat en hoe ze leren is een utopie en zelf uiterst asociaal. kansarme jongeren gaan dan nog veel meer uit de boot vallen, enkel kinderen van meer goeide en hoger opgeleide ouders slagen er immers in om zich een dergelijke zelfdiscipline op te leggen. En ook in die groep zijn er jongeren die steeds de gemakkelijkste weg kiezen, en die dus een minimale leerwinst hebben op die "vrije" manier. De scholen moeten de laatste jaren steeds meer basisregeltjes van een maatschappij aanleren aan de kinderen, de ouders schuiven dit steeds meer door naar het onderwijs... Hoe kan je dan verwachten dat leerlingen deze zaken gaan toepassen als ze nooit aangeleerd worden? Een peuter kan leren dat vuur warm en gevaarlijk is doordat anderen hem waarschuwen, maar hij kan het ook uit eigen beweging leren: door zich eerst eens goed te verbranden...

Dat *ervaringsgericht leren* is volgens mij niet toepasbaar en uiterst gevaarlijk wat de basiskennis van kinderen betreft. Niemand gaat zijn kind toch eerst

in het vuur smijten om het te leren hoe gevaarlijk vuur is? Het is juist één van onze unieke kenmerken als "mens": wij kunnen door middel van taal kennis overbrengen, zonder dat we het ons eerst zelf moeten aanleren. De tafels van vermenigvuldiging van buiten leren lijkt me nog steeds een veel snellere manier om te leren rekenen dan uit ervaring te moeten leren dat $9 \times 7 = 63$ is. Het aanbieden van structuren is onontbeerlijk voor ons onderwijs. En net deze structuren werden (en worden) steeds verder afgebroken in onze maatschappij, met als gevolg dat steeds meer jongeren psychologisch in de war geraaken en zich niet meer kunnen aanpassen aan de huidige maatschappij. Op zichzelf heb ik niets tegen deze methode, maar ze is slechts toepasbaar op een zeer kleine minderheid. Ze veralgemenen is dus asociaal!!

Oppervlakkigheid: Piet Vossen - Canvas

Het gaat inderdaad bergaf met ons onderwijs. En niet alleen op gebied van taal. Twee oorzaken: de besparingen en het 'nuttigheidsdenken'. Het zou te ver leiden om dit exhaustief te behandelen. Slechts enkele voorbeelden: het veralgemeend invoeren van graadklassen in plaats van jaarklassen; het besparen op opvoedend personeel zodat de tuchtproblemen gigantische vormen aannemen en leerkrachten meer bezig zijn met tucht dan met lesgeven; de besparingen op lessen zodat taalleerkrachten les moeten geven aan klassen van meer dan dertig leerlingen. Probeer maar eens om dan iedereen in vijftig minuten aan het woord te laten... Leerkrachten die opgeleid zijn voor economie 'mogen' en moeten nu ook biologie geven. Ze zeggen zelf dat ze telkens één lesje voor zijn op hun leerlingen en dat die geen vraag moeten stellen die ook maar iets van het lesschema afwijkt. Ook het nuttigheidsdenken dat per definitie ook een oppervlakkigheidsdenken is. Zo is er op onze universiteiten niets meer terug te vinden van de universitas. Het zijn vakscholen op hoog niveau geworden. Hetzelfde fenomeen doet zich voor in het secundair onderwijs. Hier culmineert het in een oneindig aantal verschillende richtingen. Het resultaat is dat men vakidioten vormt. Waarom zou iemand in een wiskundige richting zich nog bekommeren om correct taalgebruik?

Niveaudaling: leraar Gie - Lerarenforum

Internet lost heel veel op voor onze (gemakzuchtige) leerlingen. Ze zijn echter niet meer of veel minder betrokken bij de dingen die ze opzoeken. De vaardigheden op technologisch vlak zijn dan ook

gemakkelijk verworven. Ze groeien er tenslotte mee op. De leerlingen boeien, tijdens een les, wordt moeilijker en moeilijker. Ze zijn immers allemaal consumenten van de beeldmaatschappij. Zoveel mogelijk beelden per seconde worden op hen afgevuurd. Het tijdschrift Yeti van 'KLASSE' doet duchtig mee. Je moet tenslotte hun sympathie en aandacht winnen. Hoeveel impulsen ontvangen onze kinderen op een doordeweekse tv-avond? En dan naar die saaie school. In de lessen van taal zit er meer spel dan grammatica of woordenschat. In de lessen van W.O. wordt er gretig gebruik gemaakt van audiovisuele middelen. Goed zo! Maar, een opstel schrijven zonder fouten en met veel fantasie, wordt een aartsmoeilijke opdracht. Een les wiskunde wordt bijna kindermishandeling. Een boek lezen? Ho maar! Op internet heb ik de klus zo geklaard. Neen! De kennis van allerlei onderwerpen is de laatste jaren erg gedaald. So what! Zal u zeggen. Kennis van het verleden is nodig om het heden en de toekomst beter te begrijpen. Politiek engagement krijg je door de kennis van het verhaal van de Vlaamse beweging, bijvoorbeeld. Een rijke taal krijg je door het verwerven van een uitgebreide woordenschat. Respect voor je medemens verwerf je door de kennis van diverse kunsten en culturen. Kennis van een vreemde taal kan niet zonder grammatica en vocabularium. Ondertussen verdwijnt de aandacht voor de gemiddelde leerling stilaan uit het schoolbeeld. Nu is er ZORG. Voor wie? Voor de lln. die een etiket opgekleefd kregen. Het is nodig dat een leerkracht een groep van ongeveer 15 leerlingen grondig instrueert, observeert, doorziet en kennis bijbrengt. Nu flaneert de zorgcoördinator druk door de gangen terwijl de onderwijzer in de klas ernaast kreunt onder de zware leerlingelast.

3 Kritiek op beleidsmensen en pedagogelaars

Niveaudaling & bemoeienissen: Knack, 3.01.07

De eindtermen, die bedoeld waren om de kwaliteit te garanderen, zijn verworpen tot excuus voor de verwaarlozing van kennisoverdracht. Bepaalde pedagogen, voor wie een hele generatie jongeren als proeftuin dient voor nieuwbakken methodes, slagen er bovendien in om hun denkbeelden via de overheid op te leggen aan scholen, zodat de ontwikkeling van een eigen visie op onderwijs voor schooldirecteuren en leraren onmogelijk wordt, en je er als ouder zelfs niet meer voor kunt kiezen om je kinderen naar meer traditioneel, kennisgericht onderwijs te sturen. Behalve de voortdurende bemoeienissen

met de wijze van lesgeven, vormen blijkbaar ook bij wijlen surrealistische leerplannen een probleem. Leraars in mijn directe omgeving vertellen mij hoe zij onder druk van de toenemende regelgeving vanwege gemotiveerde coaches dreigen te verworden tot ambtenaren wier eerste zorg het is om in orde te zijn met de talloze voorschriftjes, om bij volgende inspectie problemen te vermijden. Lesgeven is bijkomstig geworden. Op die manier wordt systematisch alle geloof in het gezonde beoordelingsvermogen van de leraar afgebouwd, om te worden vervangen door een centralistisch geleide bureaucratie. Het resultaat is dat men als leraar zijn toevlucht zou moeten zoeken tot plantrekkerij en naar de vorm de leerplannen respecteert om de inspecteurs te sussen, maar inhoudelijk noodgedwongen zodanig oppervlakkig blijft dat de kwaliteit van de lessen er ernstig onder lijdt. Sommigen bestempelen deze kwaliteitsvermindering als een subjectieve indruk. Ik hoor echter van leraars dat zij van jaar op jaar de normen moeten afzwakken om hun studenten te laten slagen. (naam bij redactie bekend).

Wat wil minister Vdb?: Ruben

Vandaag merk ik op *Koppen* van VRT dat een leraar informatica de kat de bel aanbond met een eenvoudige mail. Hij pleitte ervoor om de balans tussen kennis en kunde weer recht te trekken. Het klaslokaal voor Engels en Frans, zo scheen het, is al te dikwijls verworden tot het podium voor rollenspelen om eigenlijk presentatietechnieken aan te brengen ipv Engels of Frans. Prompt zit die leraar met grote onderwijsmanager Vandenbroucke in de VRT-studio, verwickeld in een welles-nietes waar hij niet tegen op kan. Maar ook ocharme voor de grote manager: onderwijs is zo divers, zo complex. Een balans houden is aartsmoelijk. Even sprokkelen op internet. In een artikel van nog niet zo lang geleden pleitte Vandenbroucke voor meer creativiteit, deskundigheid en empathie. Ik citeer : *“De samenleving verandert heel snel. Elke dag word je wel met nieuwe technieken en technologieën geconfronteerd. Het onderwijs zal hoogstens de fundamentele kunnen neerzetten. Op die fundamentele kunnen zullen je leven meerdere huizen moeten bouwen en terug afbreken. Dat betekent dat het onderwijs jongeren vooral moet leren leren. Daarvoor moeten we de bekwaamheid ontwikkelen en vooral zin hebben om te blijven leren.”* Hebben we het hier dus vooral over persoonlijke en sociale vaardigheden? Dergelijke boodschap wordt nog versterkt door de algemene tendensen binnen onze samenleving en door bestsellers zoals die van Daniel Pink, waar kennis

inderdaad wordt gerelativeerd. En dan ken ik maar al te goed de algemene klacht die ik dagelijks hoor: de studenten/cursisten kennen veel minder dan vroeger. Hun (talen)kennis gaat achteruit... ..

Pedagogochelaars: Jan De Puydt - Canvas

Met hun eigenzinnige betweterij wringen de experten het onderwijs de nek om: de -gogen en -euten wijzen de realiteit van het schoolgebeuren van de hand en vervangen het door theorieën die bol staan van de 'geleerde' woorden. (Tussen haakjes: ce qui se conçoit bien s'énonce clairement). Volgens hen zal bijvoorbeeld de massale mislukking in de bewuste klas Economie-Wiskunde niet te wijten zijn aan de verkeerde combinatie van twee te sterk uiteenlopende klasgroepen, maar aan de gebrekkige implementatie van de binnenklasdifferentiatie door leraars die ofwel onbekwaam ofwel van slechte wil zijn. Spreek met leraars uit het Verenigd Koninkrijk, Frankrijk of Nederland, noem maar op: overal heb je dezelfde -gogen en -euten, die inderdaad, zoals Gerd Daniels terecht stelt, eerst enkele jaren in de praktijk zouden moeten staan om hun leer te toetsen aan de realiteit. A paedagogis doctissimis, libera nos Domine!

Doorlichting: Gerd Daniels - Canvas

Een minister kan niet alles weten wat zijn pedagogische adviseurs en zijn doorlichtingsteams uitspoken. Vandaag nog hoorde ik minister Vandenbroucke nog in Ter Zake (5.12.06) te goeder trouw beweren dat die 40-60 procent verdeling kennis versus vaardigheden een hardnekkige mythe is. Helaas, dat is het niet. En ook mevrouw Van Hecke is zich heerlijk onbewust van de onzin die sommige pedagogische begeleiders in haar eigen net durven uitkramen. Toch heb ik de indruk dat we met deze minister van onderwijs eindelijk opnieuw op de goede weg zijn, en dat het met een beetje geluk gedaan is met het vernieuwen om te vernieuwen. En dat het leraarsberoep mogelijk opnieuw een eerste in plaats van een tweede, derde of vierde keuze wordt.

Kritiek op Mieke Van Hecke

De ontkenning van de kennisachteruitgang en dramatische achteruitgang van het niveau, door mevr. Van Hecke (Guimardstraat) is, -naast onthutsend-, wat mij betreft zelfs griezelig. Ze getuigt van de toekomstige onwil om het probleem grondig aan te pakken. Ook de ontkenning van het feit dat leerkrachten vroeger vrijer waren in hun pedagogische aanpak, is

een flagrante en zelfs bewijsbare leugen. De recente leerplannen dicteren letterlijk de pedagogische aanpak die bijvoorbeeld in TSO eerder gericht moet zijn op 'proeven', 'spelen',... enz. (Erwin, Canvas)

Ik kreeg de indruk dat ook Mieke Van Hecke zich ofwel heerlijk onbewust is van wat haar pedagogische adviseurs en tutti quanti allemaal uitsteken, ofwel hun minder geslaagde ideetjes zeer christelijk met de mantel der liefde bedekken wil. Want er is wel degelijk iets mis met de realistische kijk op de onderwijswerkelijkheid bij een hele resem pedagogen met een beperkte of onbestaande onderwijspraktijk die nu al jarenlang hun leuke maar nogal uiteenlopende ideetjes en theorieën afvuren op de man of de vrouw voor de klas en op de toekomstige leerkrachten in opleiding. Bodifée had op vele punten gelijk, en er zijn in het onderwijs veel kinderen met het badwater weggegooid. En ook L. Vanderkeulen leek iets beter vertrouwd met wat er werkelijk aan de hand is dan het hoofd van de katholieke zuil. Eigenlijk zou die horde van pedagogen best bij zichzelf beginnen en de eigen balans tussen vaardigheden en kennis in evenwicht brengen, want die is ook voor veel verbetering vatbaar.

Het is fundamenteel oneerlijk om het zo voor te stellen alsof een stel vastgeroeste ouwe nurken terugwil naar het onderwijs van hun jeugd. Dat bestaat al lang niet meer, en niemand wil terug naar het verleden.... Die verdeling 40-60 % kennis/vaardigheden wordt wel degelijk opgelegd door bepaalde pedagogische begeleiders en inspectieteams, en bovendien het sterkst benadrukt bij de jongere leerlingen die al bij al nog geen grote bagage aan kennis meekregen. Op gebied van taalvaardigheid - de echte dan- is dit funest, tenzij men erop uit is om in het geniep aan het democratiseringseffect te knagen. Want de kloof tussen de kinderen die van huis uit een ruimere belangstelling en een grotere woordenschat meekregen en de kinderen uit minder goed opgeleide milieus wordt zo eerder groter dan kleiner. Het vocabularium van een gedeelte van onze jeugd, en niet alleen van de allochtone jeugd, is ronduit beperkt. Dat los je niet op door ze ellenlange woordenlijstjes te laten blokken, maar ook niet door verkleuterende en simplificaties van het aanbod in de klas. Uitgaan van de leefwereld van het kind mag niet betekenen dat het kind in die leefwereld moet blijven steken. De school moet ook iets meer te bieden hebben, en die leefwereld verruimen. Anders mist ze haar doel. In feite moeten leren en leren gebruiken hand in hand gaan, en met die kunstmatige opdeling tussen kennis en vaardigheden die jam-

mer genoeg wel degelijk bestaat en hier en daar zelfs opgedrongen wordt zou best zo vlug mogelijk komaf gemaakt worden (Gerd, Canvas)

4 Nederlands en vreemde talen

Een ouder wordende leraar vertelt -DM, 5.12.06

Erik De Batselier wil *meer inspraak van leerkrachten in de pedagogie*. Leraar Marc Hullebus hangt eindelijk de zaak eens aan de grote klok (DM 29/11). Hetgeen op scholen al meer dan tien jaren ter sprake komt - "het niveau verlaagt" -, wordt nu in Vlaanderen en West-Europa aangeklaagd. Net zoals prof. Soetaert heb ik altijd gehuiverd bij de "gezellige cafépraat" van oudere collega's, bijvoorbeeld over het verlaagde niveau van talenkennis (DM 2/12). Onder tussen geef ik 29 jaar les als leraar Nederlands en Engels (aso, tso en bso) en heb ik de evolutie naar het communicatieve en vaardigheidsonderwijs meegemaakt. Mijn oogkleppen zijn tien jaar geleden afgevallen. Ik was toen ongeveer veertig jaar maar nog niet vroeg oud, zoals professor Soetaert het cynisch, of is het sarcastisch, stelt. Uiteraard is vaardigheden ontwikkelen een belangrijk curriculumpunt, maar er zijn wel een paar bedenkingen. Inspectie, adviseurs, begeleiders, onderwijsdeskundigen en de Dienst voor Onderwijsontwikkeling hebben de bevindingen opgevolgd van de Europese Raad. In Nederland en Frankrijk luiden ze ondertussen de alarmklok. ...

In de jaren tachtig leerden we in de Engelse lessen de communicatieve approach hanteren en was fluency al belangrijker dan accuracy. Het was een opluchting voor vele leerlingen dat ze ook iets mochten vertellen zonder dat de leraar de taalfouten onmiddellijk corrigeerde. ...De Engelse handboeken lieten ondertussen de grammatica bijna volledig achterwege. De woorden grammar en vocabulary werden vervangen door functions en notions. *In het begin van de jaren negentig* kwam de kentering en zagen ook de Engelse succescursussen dat basis-kennis van structuren en grammatica noodzakelijke componenten zijn in het taalonderwijs. Zelfs de werkboeken (drill!) deden weer hun intrede. Onze collega's Frans volgden ondertussen schoorvoetend het Engelse communicatieve model. Op het einde van de jaren negentig vertelde een adviseur Frans op een studiedag ons doodleuk wat wij als collega's Engels al meer dan tien jaar hanteerden: hij had in Saffron-Walden (bekende nascholing Engels) het communicatieve licht gezien dat bij ons allang brandde.

Ik ga volledig akkoord als in taalleerplannen de communicatieve vaardigheden, inzicht in taalregisters en taalvariaties, kennis van leerstrategieën en reflectie vooraan staan. Soetaert stelt: "taalbeschouwing is *geen doel op zich*, maar een middel om de vaardigheden te verbeteren en heeft een *ondersteunende functie*." Met die laatste formulering heb ik het een beetje moeilijk. Moet je niet eerst die structuren en taalbeschouwing kennen om achteraf je zinsbouw, woordenschat, stijl en spelling te verbeteren? Het is heel gemakkelijk om een klasgesprek of debat te organiseren naar aanleiding van een videoreportage over een actueel onderwerp (niet saai dus) zonder dat de leerlingen weten hoe ze moeten redeneren, argumenteren, het woord vragen, taalregisters hanteren, notuleren, met andere woorden hoe ze moeten spreken en zinnen bouwen. *Ik denk dat doceren zeker geen kwaad kan, al is het misschien soms saai.*

Sommige studenten-stagiairs hebben vaak heel mooi uitgewerkte lesvoorbereidingen, maar leggen minutenlang in de vreemde taal een moeilijk (of zelfs gemakkelijk) woord uit, om toch maar vertalingen te vermijden. De leerlingen begrijpen het woord dan vaak nog niet. Vertalen moet je vermijden volgens onderwijsdeskundigen. Ik denk dat het toch nuttig kan zijn om bovenvermeld euvel te voorkomen en zeker om de structuurverschillen aan te duiden tussen de moedertaal en de vreemde taal. Steeds nieuwe items komen in leerplannen aan bod, waarschijnlijk voorgesteld door de Europese Raad. Zelfs al zijn het minimumleerplannen en vrij ruim te interpreteren, toch moeten de vermelde leerplandoelstellingen, bijvoorbeeld onderzoekscompetentie, vaak gerealiseerd worden met minder lessen. In het aso moeten onze leerlingen voorbereid worden op hoge slaagkansen in het hoger onderwijs. Bij navraag bij oud-leerlingen die talenstudies in het hoger onderwijs volgen, blijkt dat een degelijke grammaticakennis (theorie!), woordenschat en spelling uiterst belangrijk zijn. Laten we een gulden middenweg zoeken en de 'doewoorden' (een ander woord voor 'werkwoorden') en rare gezegdes uit het lager onderwijs bannen, een oud zeer dat nog steeds niet is opgelost, zelfs niet na de vele theoretische studiedagen die we aan dit onderwerp hebben besteed. *Laten we bij jonge leerlingen de structuren en kennis mondjesmaat aanbieden zodat de leerlingen in het middelbaar onderwijs weten waarover we praten.*

Ik heb de indruk dat de onderwijsspecialisten het ook niet eens zijn met elkaar en dat sommige heilige

professorenhuisjes worden ingetrapt. Wordt het niet stilaan tijd dat het onderwijsveld, waar velen de heer Hullebus min of meer genuanceerd volgen, een beetje meer inspraak krijgt in de wereld van de pedagogen, inspecteurs en adviseurs? Die wereld tracht blijkbaar op grote afstand de Europese Raadtheorieën door te voeren zodat je met internetwerk een diploma haalt dat misschien een waarborg is om niet te slagen in het hoger onderwijs. Dit is wellicht een overdreven voorstelling, maar het herinnert me aan de eindexamenleerling van het middelbaar onderwijs in Nederland die een paar jaren geleden in het NRC Handelsblad zijn ongenoegen over de lage kwaliteit van het onderwijs in Nederland publiceerde onder de titel: *'Surfen en scannen is genoeg voor een 9'*.

Professor Soetaert huivert bij de gesuggereerde oplossing van de heer Hullebus om meer te controleren, bijvoorbeeld vergelijkingen publiceren van schooldoorlichtingen in een soort rankingmodel. Ik ben geen voorstander van een rankingmodel omdat je misschien conclusies van doorlichtingen niet helemaal correct kunt beoordelen. Er zouden wel scholen rollen in het Vlaamse onderwijslandschap. Ik denk dat scholen, directeurs en lesgevers enorm verschillen. Zou het dan niet interessant zijn een soort baccalaureaat in te voeren? (Erik De Batselier is leraar Engels-Nederlands in Lebbeke)

Kritiek op verwaarlozing grammatica e.d.:

Kris De Boel - Tertio, 13.12.06

Vaardigheden die niet op kennis gebaseerd zijn, bestaan niet. In de zestien jaar dat ik lesgeef, heb ik nooit een vaardigheid zien toenemen daar waar kennis afnam. ...Leraars worden vandaag geconfronteerd met leerplannen en eindtermen die het almaar meer hebben over toegepaste, functionele kennis, over kennis 'waar je iets mee bent', die leidt tot vaardigheden. Op zich is dit natuurlijk uitstekend. Kennis moet immers toepasbaar zijn. Dus hoe algemener de kennis is - bijvoorbeeld grammatica en logica - hoe meer ze toepasbaar is en hoe meer ze in concrete situaties tot toepassing leidt. ... Op beleidsniveau is de omgekeerde beweging te horen: weg met het abstraherend denken, want dat is wereldvreemd. Weg met de theoretische wiskunde, want daar ben je toch niet veel mee in een concrete situatie. Weg met de Latijnse grammatica, want die sluit niet aan bij de leefwereld van de leerlingen. ...

Ik ga even dieper in op de grammatica. ...Een tiental jaren geleden oordeelde men dat de grammatica

die in de Oudheid werd uitgewerkt en die sinds het humanisme in onze contreien werd gebruikt, plots niet meer deugde – te moeilijk en geen positieve effecten – en dus aan vervanging toe was. Al wie dus van het taalonderwijs in onze gewesten heeft genoten vanaf de zestiende eeuw heeft zijn taalvaardigheid blijkbaar aan zichzelf te danken en niet aan het onderwijs. Ik vind dit een belediging voor al die mensen die mij zijn voorgegaan, maar ook voor mezelf en mijn klasgenoten van wie ik weet dat de meesten zich heel goed kunnen uitdrukken in het Nederlands, het Frans, het Engels en het Duits. Dan vraag ik me af: waar komt die legendarische taalvaardigheid van de Vlamingen dan vandaan, als het traditionele taalonderricht daar zo slecht was?...Ik zie niet in waarom het begripsvermogen van de leerlingen die nu in de klas zitten kleiner zou zijn dan het mijne toen ik hun leeftijd had. Ik weiger dat te geloven. Ik heb veeleer de ervaring dat zwakkere leerlingen meer gebaat zijn bij een strakke grammaticale structuur, dan sterke leerlingen. Die kunnen ook voort met wat minder structuur. Idem dito met de vele ‘moderne’ werkvormen. Leuk, maar nefast voor de zwakkeren.

De talennota van de minister besluit: *“Het is niet de bedoeling terug te grijpen naar het traditionele grammaticaonderwijs”*. Ik schrik nogmaals. Er wordt immers geconstateerd dat het traditionele grammaticaonderwijs werd verlaten en dat het sinds een tiental jaar bergaf gaat met het talenonderwijs. Men weigert echter expliciet de voor de hand liggend conclusie te trekken. ... Is het ook niet eenzijdig in de talennota voortdurend te verwijzen naar een ‘Europees referentiekader voor vreemde talen’? Dat referentiekader ziet talen alleen als communicatiemiddel...

Ik huiver ervoor om dat wat generaties lang de sterkte is geweest van Vlaanderen en van de Vlamingen overboord te gooien. Vooral weiger ik mee te gaan in een soort verlicht denken dat hoogmoedig alles wat vroeger tot stand werd gebracht, verworpt, en dat pretendeert op basis van wetenschappelijke methodes de ‘vaardige modelleerling’ te creëren. Ik vrees ook voor de neiging om alles –zowel menswetenschappen als exacte wetenschappen– zo functioneel en toepasbaar te maken, het kritische denken van de leerlingen aantast. Als alles moet passen in een kader en als er niet meer abstract, dus met een zekere afstandelijkheid tegenover de werkelijkheid, mag worden gedacht, zal de nieuwe modelleerling misschien goed functioneren binnen een systeem, maar hij zal dit systeem niet meer in

twijfel trekken. Dan houd ik mijn hard vast voor de toekomst” (K. De Boel, leraar klassieke talen, Gent: Alles functioneel en toepasbaar maken tast kritisch denken aan)

Kennisgericht onderwijs niet noodzakelijk saai: leraar Blankenberge

Van mezelf wil ik eigenlijk alleen maar zeggen dat ik tussen 1966 en 2004 (en nog eventjes vier maanden in 2006) les heb gegeven, Nederlands en Duits, bijna uitsluitend in het Maerlant-Atheneum Blankenberge en dat ik het bijna altijd zeer graag heb gedaan. In 2004 ben ik – toen 60 - met pensioen gegaan, vooral omdat ik niet moest weten van het formuleren van eindtermen en omdat ik geen derde doorlichting meer mee wou maken, waarbij zou blijken dat leerlingen bijvoorbeeld van Maerlant enkele fragmenten in het Middelnederlands moesten lezen en die ook nog moesten kunnen omzetten in vlot modern Nederlands ... De inspectie zou aan de examenvragen ook hebben kunnen zien dat de leerlingen niet alleen een gedicht van van Ostaijen hadden besproken, maar dat ze ook moesten weten in welke tijd hij leefde en tot welke stijlrichtingen hij had behoord en welke andere beeldende en dichtende kunstenaars hem hadden geïnspireerd. Die leerlingen hadden dan ook nog aartsmoeilijke dictees moeten schrijven, met vele moeilijke woorden en begrippen in, die ze van buiten moesten leren om ze te kennen. En ik, die nu ook al sneller begin te vergeten, besef(te) dat ze veel van die woorden zouden vergeten én er veel zouden onthouden én dat ze er geen zouden onthouden als ze er geen hadden moeten leren. Ik leerde ze de naam ‘voornaamwoordelijk bijwoord’ en ik zou het jammer vinden als leerlingen die dat begrip intellectueel net kunnen kennen en het juiste gebruik ervan inzien, dat niet meer zouden mogen. En ik gaf uitspraaktips en corrigeerde ook wel eens de uitspraak, besefte dat ik spontaneïteit zou remmen. Ik was bang geworden dat dit alles niet meer mocht, niet bang voor mezelf, zeker niet voor de leerlingen, noch voor hun ouders, maar voor de school waarvoor het verslag er minder gunstig had kunnen uitzien

Ik lees voortdurend dat de leerlingen nu veel mondiger zijn geworden ..., maar ik stel vast dat de evolutie naar betere uitspraak (en naar juister woordgebruik en correctere zinsbouw) is gestopt, omdat vooral pedagogen teveel nadruk hebben gelegd op het louter communicatieve leren. Realiseerden ze zich dan niet dat die slordige omgang met taal – bij die vlotte Nederlanders evenzeer – vaak leidt tot

gebrekkige communicatie? Ik weet natuurlijk zeer goed dat niet alleen die pedagogen schuld hebben. Zouden zij en alle onderwijzenden en vooral ook die in hogescholen en universiteiten én de onderwijsministers in Vlaanderen en Nederland niet weer expliciet meer belang aan juist en verzorgd taalgebruik kunnen (willen) hechten? Mijn Duitse lessen met veel communicatie konden niet zonder af en toe een dosis grammatica en alle nieuwe woordjes stonden in de cursus met ernaast de Nederlandse vertaling... en die woordjes moesten leerlingen leren en op het examen was er een moeilijke vertaal oefening. ...Ik raad – tot slot – ieder, die met onderwijs te maken heeft en die mijn mening deelt en ook diegenen die dat standpunt helemaal niet bij kunnen treden aan wijze J.A. Dautzenbergs artikel "De ontakeling van het middelbaar onderwijs" in 'Ons Erfdeel' 44ste jaargang nr 5 eens te lezen (DM, 06.12. 2006).

Geen examens voor Frans en Engels: Viviane Buedts: lerares TSO (Canvas):

Als leerkracht Frans in het TSO 2de en 3de graad (sedert 1983) heb ik ook kunnen vaststellen dat de kennis van het Frans erop achteruitgaat. Niet te verwonderen : sinds de jaren '90 moeten we de 40/60 regel toepassen. Leerlingen zijn heus niet dom : ze weten dat er maar 40% van de punten op kennis staan. ... Een ander probleem, zijn de evaluatievormen die tegenwoordig in de scholen gehanteerd worden. In onze middenschool (=1ste en 2de jaar) werd twee jaar geleden het klassieke examensysteem (examens met Kerstmis, Pasen en juni) afgeschaft voor de vreemde talen Frans en Engels. In de plaats kwam er 'permanente evaluatie' (P.E.) voor Frans en Engels. We mogen immers veronderstellen dat PE in de toekomst ook in de bovenbouw zal worden ingevoerd. De meeste taalleerkrachten van de tweede en derde graad zijn hier niet voor gewonnen. Hiervoor zien we verschillende argumenten: • Door de P.E. leren de leerlingen geen grotere gehelen meer verwerken. Het leren verwerken van een groter leerstofgeheel is nochtans een onmisbare troef voor de leerlingen die na het 6de jaar nog gaan verder studeren. • De leerkrachten vrezen voor de toekomst een daling van het niveau. Zo dreigt bij ouders en leerlingen de perceptie te ontstaan dat Frans en Engels vakken zijn waarvoor je in onze school zelfs geen examen meer hoeft af te leggen. Als we "kennis" opnieuw een plaats willen geven in ons onderwijs, dan impliceert dit volgens mij ook dat we ze op een volwaardige manier mogen evalueren , d.w.z door middel van examens die

gaan over grotere leerstofgehelen. (Commentaar: ook leerlingen aso 3^{de} graad melden ons dat het examen Frans en Engels nog weinig inhoudt.)

Grammaticale/lexicale onderbouw: Gerda Van den Bosch

Ik weet dat je geen huis bouwt zonder funderingen en dus voor mij ook geen vaardigheden zonder *grammaticale/lexicale onderbouw*. Ik ben lerares Italiaans aan volwassenen en die mensen hopen nog op structuur. Ik probeer het goede van toen (waarvan ik nu zelf nog de vruchten pluk, zoals "driloefeningen") te integreren in het goede van nu. Ik denk dan aan taalfuncties. Italianen hebben al heel wat ervaring met het aanleren van hun eigen taal als 2de en vreemde taal. Dit onderwerp bestuderen zij ook grondig (en ik dus ook). Toevallig lees ik nu een studie "*over taal in gebruik*" en het trof me ongeveer dezelfde stelling in de oproep van Marc Hullebus aan te treffen, nl. *dat naarmate de grammaticale en lexicale kennis toeneemt ook de "vaardigheden" vlotter worden*. Ik vrees dat wat we nu in het (vreemde)talenonderwijs verwacht worden te doen is een huis te bouwen en alvast met het dak te beginnen! Ik heb zelf een dochter in het zesde leerjaar en als ik nu zie hoe WO wordt aangepakt dan kan ik wel huilen...zonder te spreken over de "vaardigheidsstress" in mijn eigen lesgeven. "Vaardigheidsonderwijs" staat voor mij gelijk aan een soort van "moedertaalmethode" maar daar ontbreekt de tijd voor.

Schrijfvaardigheid en grammatica: Gunther Convens

Veel leerlingen weten niet meer wat een voltooid deelwoord is. Leg dan maar eens uit wat het verschil is tussen 'hij verhuist' en 'hij is verhuist'. Voor hen klinkt dit hetzelfde en dus schrijven ze het ook hetzelfde. En als ze hier niet uit de bocht gaan, gebeurt het ongetwijfeld bij het voltooid deelwoord als bijvoeglijk naamwoord: 'de vermelde leerlingen'. Klinkt hetzelfde als 'de directeur vermelde de leerlingen'. Wederom voor veel leerlingen één pot nat, want wat is dat eigenlijk, een bijvoeglijk naamwoord of zoiets? Ik wou gewoon even duidelijk maken dat voor velen een fout tegen de T-regel het summum van slecht spellen inhoudt, terwijl dergelijke fouten toch snel gemaakt zijn. Ze vragen enig grammaticaal inzicht. En dat is er niet meer. Anders is het gesteld met eenvoudige regels als hoofdletters, zeker aan het begin van een zin.

De malaise zit heel diep. En ik zie maar twee mogelijke oorzaken: luiheid of een pedagogische strategie die drijft op los zand. Om nog even pessimistisch te eindigen. Weinig mensen beseffen eigenlijk hoe slecht het daadwerkelijk gesteld is met de schrijfvaardigheid van onze jonge mensen. Zelfs de eenvoudige regel van congruentie tussen persoonsvorm en onderwerp wordt soms niet meer toegepast. En dan lees je dingen als: 'Wij moesten vertrekken.' Twee fouten in één klap. Louter de invloed van sms-taal? Sms'jes wil je net zo kort mogelijk houden. Waarom dan in godsnaam een -t toevoegen? Zoals sommige leerlingen me vertellen: zo'n werkwoord schrijven blijft toch altijd gokken.

Schrijfvaardigheid: Gerd Daniels -Canvas

Als het inzicht in de vormleer of de interne structuur van woorden ontbreekt wordt gokken onvermijdelijk. Mensen met aanleg en interesse voor taal komen er vroeg of laat zelf wel achter hoe het allemaal in elkaar zit, en voor de rest blijft het een eeuwig mysterie. Waar dit inzicht ontbreekt in de eigen moedertaal heeft dit ook nog eens een negatieve weerslag op het aanleren van vreemde talen. En grammaticaal inzicht komt niet uit de blauwe hemel gevallen, dat vraagt enige geestelijke inspanning. Nu hoeft grammatica niet saai te zijn, maar je moet er wel je hoofd bij houden. Het was dan ook een grote dwaasheid om systematisch spraakkunstonderricht te verketteren als 'te moeilijk' en 'te saai', en dan bovendien b.v. de werkwoorden te vervangen door 'doe-woorden' en dergelijke terminologische aardigheidjes meer, zodat behulpzame ouders en grootouders er ook nog het noorden bij kwijtraakten. Met de kennis van de zinsleer en de samenhang tussen verschillende zinnen in een tekst is het niet beter gesteld. De resultaten op gebied van schrijfvaardigheid zijn ernaar. Een duidelijke illustratie dat vaardigheden zonder de kennis van een aantal basisprincipes in feite nepvaardigheden zijn.

Gebrekkige taalvaardigheid: Gerd: Canvas

De VRT (Morgen Beter) was zo goed om enkele opnames te gaan maken waarin jongeren van nu aan het woord kwamen. Ik heb er voornamelijk veel kromme zinnen horen uitkomen, en geen enkele zin die min of meer correct Nederlands genoemd kon worden. Frans was er niet bij, en de vaardige gesprekken in het Engels bestonden exclusief uit zinnen die regelrecht uit vrij simplistische soaps afkomstig waren. Om dat te leren hoeft men eigenlijk niet

naar school te gaan. En aan leerkrachten die daar genoeg mee nemen was eigenlijk een dure leraaropleiding verspild.

Erwin heeft gelijk: probeer maar eens Duitse naamvallen te leren gebruiken door jongelui die het onderscheid niet kennen tussen een lijdend en een meewerkend voorwerp, want dat is voor die arme kindertjes te moeilijk. Of die in de 'praktijk' geleerd hebben dat het eigenlijk niet zo nauw steekt met het woordgeslacht, of dat het op een lettertje minder of meer niet aankomt. De generatie van 'ze-moeten-me-maar-begrijpen'. Intussen zijn ze dan al wel 15 of 16 jaar geworden, een leeftijd waarop men niet geneigd is zich plots allerlei 'onnozele regeltjes' te laten voorschrijven, o dames en heren pedagogen die (terecht) van oordeel zijn dat men rekening moet houden met de persoonlijkheidsontwikkeling, en dan worden de toverwoorden 'remediëren' en 'gedifferentieerde aanpak' bovengehaald en blijkt dat die zoals de meeste toverwoorden zelden het gewenste effect hebben. Niet dat er geen jongeren zijn die vlot ter tale zijn, maar die hebben dat meestal wel van thuis meegekregen. Wat misschien verklaart waarom er zoveel zonen en dochters van... zijn die wel snel hun weg vinden in politiek en maatschappij.

Hoeveel Franse woordjes moeten leerlingen nu eigenlijk kennen?

Peter Holvoet -29.11.06

... Volgens een studie van de Universiteit Antwerpen is er behoefte aan meer precieze bepaling van de leerinhouden. Volgens dat onderzoek zijn de eindtermen Frans in het middelbaar onderwijs te vaag. "Nergens staat vermeld hoeveel woorden de leerlingen aan het einde van een graad moeten kennen", zegt de Antwerpse professor Wilfried Decoo. "De beleidsnota van minister van Onderwijs Frank Vandenbroucke (sp.a) verwijst terecht naar het Europese referentiekader, waarin gewerkt wordt volgens zes niveaus, maar dan moeten ook de inhouden voor elk specifiek programma per niveau concreetiseerd worden."

In het onderzoek werden onder meer vijf verschillende handboeken in de eerste graad van het ASO vergeleken. Daaruit blijkt dat van de 5.778 verschillende woorden in die boeken, er amper 590 gemeenschappelijk zijn. "Omdat de gemeenschappelijke stam zo klein en beperkt is, wordt het een moeilijke opgave om de voor- of achteruitgang die leerlingen boeken te meten", zegt Decoo. Volgens hem is

er in het talenonderwijs ook opnieuw behoefte aan meer grammatica....

Door de te vage eindtermen en de leerplannen die voor alle onderwijsnetten verschillend zijn, wordt het problematisch als je een gezamenlijk examen Frans wilt gaan opstellen voor Vlaanderen. Tenzij je uitgaat van een lage gemeenschappelijke standaard. "We gaan er te vaak van uit dat leerlingen alleen via communicatie een taal leren. Maar je moet ook bepalen welke woorden en welke structuren ze op elk niveau moeten beheersen om te kunnen communiceren. Toch wil dit niet zeggen dat we terug moeten keren naar de standaarden van het 'Latijnse taalonderwijs'", besluit Decoo. "Een stapsgewijze vooruitgang boekt volgens mij veel meer resultaat."

5 Wetenschappelijk onderzoek over goed onderwijs

In *De Morgen*, 6.12.06 reageerde Pieter Van Biervliet op de reactie van Soetart en co. Hij schreef: "Met veel interesse las ik het artikel over leraar informatica Marc Hullebus (DM 29/11) en de reactie van professor Ronald Soetaert (DM 2/12). Na dertig jaar ondervinding klaagt Hullebus erover dat het met de kennis van de leerlingen bergaf gaat. Zijn bedoeling is een beweging op gang te brengen voor de herwaardering van de kennis in het onderwijs. Soetaert daarentegen vindt het kennisgericht onderwijs van Hullebus geen goed idee. Soetaert geeft echter geen wetenschappelijke argumenten. Nochtans is er in dat verband een overvloed. Zo kan het boek van Jeanne S. Chall, *The Academic Achievement Challenge. What Really Works in the Classroom?*, als een standaardwerk beschouwd worden. Deze Harvardprofessor verwierf sinds de jaren zestig naambekendheid als expert op het vlak van leesonderwijs. Zij komt tot de bevinding dat goed onderwijs zowel leerlinggericht (met onder andere nadruk op vaardigheidsonderwijs) als leerkrachtgestuurd (met onder andere nadruk op kennisoverdracht) is, en zelfs iets meer leerkrachtgestuurd. Vooral dat laatste is een belangrijk gegeven. Volgens Chall zijn het vooral de sociaal-economisch zwakkere leerlingen die van een meer leerkrachtgestuurde aanpak profiteren. Met andere woorden, de keuze voor een meer of minder leerkrachtgestuurde of leerlinggecentreerde benadering is onder andere heel sterk afhankelijk van de beginsituatie van de leerlingen: zijn ze zwak of niet?"

Maar ook andere aspecten bepalen de keuze voor deze of gene benadering: de leerinhouden, de werk-

vormen, de leerstof, de groepeeringsvormen en, last but not least, de persoon van de leraar. De ene leraar geeft graag les op een leerlinggecentreerde manier, de andere geeft liever les vanuit een meer leerkrachtgestuurde optiek. En daarover gaat het: we hebben nood aan enthousiaste leraren, of ze nu eerder leerlinggericht of eerder leerkrachtgestuurd werken. Want enthousiaste leraren betekent ook enthousiaste leerlingen. Als Marc Hullebus zeurt, is dat wellicht omdat hij nog weinig ruimte krijgt om zich met kennis bezig te houden. Je moet leraren niet willen sturen vanuit een bepaalde visie. Het enige wat de overheid moet doen, is controleren of de eindtermen worden gehaald. Daarin heeft Hullebus volkomen gelijk. Dat hoeft niet per se uit te monden in rankings waarin de resultaten van scholen met elkaar worden vergeleken. De vrees van Soetaert daarvoor is ongegrond. Trouwens, de laatste jaren wordt vaak verwezen naar het Finse schoolsysteem. Finse leerlingen zijn goede rekenaars, ze zijn niet alleen de beste technische lezers maar lezen ook heel graag. Laat dat nu net het land zijn waar er geen onderwijsinspectie is die scholen komt doorlichten. De enige controle die er is, gebeurt steekproefgewijs en beperkt zich tot het controleren van de mate waarin de leerlingen de vooropgestelde doelen beheersen. De resultaten van zo'n controle kunnen dan gerust dienen voor onderzoeksdoelinden. Ze kunnen dan onder andere een antwoord geven op de vraag over welke cruciale vaardigheden een goede leraar moet beschikken. Met zulke vragen moeten academici zich bezighouden, en niet met populistische aanvallen op de noodkreet van een goedmenende leraar, zelfs al is die ongenueanceerd.

Uiteindelijk zijn we tevreden met het standpunt van de Vlaamse onderwijsminister Frank Vandenbroucke zoals hij dat in deze krant liet optekenen (DM 5/12). Waar de Gentse professor Soetaert polariseert, zoekt minister Vandenbroucke eerder een evenwicht tussen kennisoverdracht en vaardigheidsonderwijs. Ook de reactie van Erik De Batselier, leraar Engels-Nederlands, in dezelfde krant kunnen we appreciëren. Hij deelt met minister Vandenbroucke de mening dat er naar een gulden middenweg gezocht moet worden. En niet onbelangrijk: in dat debat wil De Batselier meer inspraak van leraren in de pedagogie. Het ergste scenario is dat waarbij leraren tot louter uitvoerders van een onderwijsbeleid, uitgetekend door pedagogen, worden gereduceerd. Want zo neem je alle enthousiasme bij leraren weg."

6 Dictatuur van het functionalistisch onderwijs

Frans Van Looveren haakte in op het kennisdebat via een lezersbrief in *Tertio* van 3 januari 2007. Hij schreef: "Met veel sympathie en instemming heb ik het artikel van Kris De Boel in *Tertio* nr 327 gelezen, over de dictatuur van het functionalisme in het onderwijs. Zijn vak, klassieke talen, is overigens een van de kwetsbare vakken omdat het 'niet nuttig is voor later'. De dictatuur van het maatschappelijke en pedagogische nut in het onderwijs, is dodelijk voor het belangeloos 'genieten' van de leerinhouden. De huidige pedagogen en didactici en andere bemoeizuchtige buitenstaanders veroorzaken met hun functionalisme desinteresse en verveling van de leerlingen en bevorderen zo het nihilisme. Leerinhouden zijn niet in de eerste plaats middelen om maatschappelijke en pedagogische doelen te bereiken die buiten de leerstof liggen. Ze vormen daarentegen een wondere wereld die oproept tot verbazing en contemplatie. Bovendien gaan pedagogen en didactici uit van zeer naïeve antropologische vooronderstellingen. Zij hebben geen weet van de breuk tussen kennisoverdracht en vaardigheden. Vaardigheden zijn geen product van de eigenmachtige activiteit van leraar of leerling, maar wel een verrassend geschenk dat in het onderwijs oprijst (of soms ook wegblijft) vanuit een diepgaande confrontatie met de wondere wereld van het vak. Aan welke leraren bewaren we goede herinneringen? Niet aan leraren die ongeduldig aan onze ziel zaten te prutsen met allerlei vormende doelstellingen, maar aan leraren die in hun klas belangeloos de wereld van het vak konden openen en de leerlingen tot verwondering en verbazing konden brengen. Alleen van zulke leraars gaat onvervalste 'vorming' uit. Want vorming is dat wat onvoorspelbaar gebeurt (of niet gebeurt) als een leerling zich zakelijk inwerkt in de leerstof. Vorming ligt buiten de macht van de mens. Wie dat toch eigenmachtig nastreeft, miskent het onvoorspelbare gebeuren en vervalt in grove manipulatie. Vorming en opvoeding gebeuren pas wanneer de leraar alle vrome opvoedende doelstellingen vergeet en de leerlingen zelf hun werk laat doen. De pedagogen en didactici vandaag zijn in die zin beroepsmanipulators, die dringend aan een antropologische bezinning toe zijn".

Noot van Renske Bos. We vermoeden en hopen dat Frans Van Looveren met de term 'pedagogen' enkel 'pedagoogchelaars' (pédagogistes) op het oog heeft.

7 Rol van media en inspectie

In het weekblad '*Tertio*' van 17 januari schreef *Etienne Van Neygen* zijn bedenkingen bij de het kennis-vaardighedendebat en vooral over de wijze waarop het debat in de Vlaamse media werd gevoerd. Hij mist in de pers vooral een gedegen achtergrondkennis en een diepgaande probleemanalyse. We citeren even.

"Informaticaleeraar Marc Hullebus raakte in zijn mail een aantal pijnpunten aan die allang schrijnden. Hoe komt het dat de Vlaamse nieuwsmedia de bezorgdheid van leerkrachten over het ontbreken van basiskennis bij hun leerlingen niet opmerkten? ... In de door Hullebus aangekaarte kwestie vond geen van beide kwaliteitskranten het verder nodig leraars serieus aan het woord te laten. Ja, *De Standaard* had met vier vakleerkrachten van eenzelfde college een babbel voor de maandagse onderwijspagina. En in de weekendkrant kreeg een Gents didacticus alle ruimte om zijn *dédain* voor zijn vroegere collega's te spuien. Daarnaast kwamen nog een stel 'ervaringsdeskundigen' – geen leerkrachten – aan het woord. ... In de berichtgeving vind ik ook zelden een verwijzing naar het onderwijsdebat in de ons omringende landen. In schoolse termen haalt de Vlaamse journalistiek (met als uitzondering *De Morgen*) een duidelijk onvoldoende. ...

Geen van beide kwaliteitskranten vond het echt nodig kritische experts over de huidige onderwijsideologie voor een serieus debat uit te nodigen. De minister werd in beide kranten geïnterviewd; hij bleek op de hoogte van de problematiek, had een rapport laten schrijven, plande maatregelen, maar vermeed gevoelige tenen.

Zoals gebruikelijk werd het debat teruggebracht tot zijn meest simplistische vorm: kennis of vaardigheid? Bovendien werd het begrip kennis erg algemeen gebruikt. De d/t-regel, de stromen en rivieren van België, de *participe passé*, de data van de verdragen van Utrecht en Atrecht werden op dezelfde kennishoop gegooid. Dat leraars concrete manco's aanwijzen, drong blijkbaar niet door. Een paar voorbeelden. Leerlingen leren in de eerste graad van de *humaniora* de begrippen 'onderwerp' en 'lijdend voorwerp', maar krijgen niet de kans ze in te oefenen. Dat mag niet in scholen die zich aan het boekje houden. Van die inzichten blijft in de derde graad dus weinig over. Je kan dus maar best het vak Duits met zijn naamvallen afschaffen of het opvatten als een soort bezigheidstherapie: leuk. Toch wordt Ne-

derlands in het leerplan nog altijd als een servicevak voor het aanleren van vreemde talen voorgesteld.

De communicatieve aanpak stelt de boodschap centraal, onder het motto 'als we elkaar maar verstaan'. Fouten die de communicatie niet bemoeilijken, hoeven dus niet te worden gecorrigeerd. Het gevolg: leerlingen zetten bepaalde fouten vast in hun geheugen. Zo hebben anderstalige leerlingen het aan het einde van de humaniora nog altijd over 'de roman' of zelfs 'het boek'. Probeer in de les Engels maar eens duidelijk te maken waarom ze niet mogen zeggen: 'She sings beautiful'. Hun reactie: 'Een bijwoord mijnheer, wat is dat?'

Het gaat om de vraag: voor welke cultuur kiezen wij in ons onderwijs? Of liever, welke cultuur wordt leerkrachten en hun pupillen opgelegd? Geven wij leerlingen de boodschap: rotzooi maar wat aan, als het maar vlot klinkt of oogt? Kiezen wij voor de cultuur van het 'à peu près', van de tussentaal, soms het gemompel? Of willen wij leerlingen die vlotheid met taalbeheersing combineren? Zadelen we de volgende generatie op met leerkrachten die hun taal onvoldoende kennen?

Geven wij leerlingen de boodschap dat de wereld begint bij hun belevingswereld of doen wij nog een poging duidelijk te maken dat zij in een levende traditie thuishoren? ...

Geen krant heeft de aanleiding van de revolutie tot het thema van een artikel gemaakt: de autoritair sturende aanpak van de inspectie. Nochtans zou daar een interessante reportage over te maken zijn. Je kunt die wel niet zo bij elkaar telefoneren, je moet er langer dan een middag de redactiekanaal voor uit. Ik doe graag een paar suggesties: de sturende aanpak van de inspectie die kennis tot een vijand heeft uitgeroepen, de ervaren leerkrachten die aanvoelen dat zij hopeloos verward zijn en die hen de lust van het lesgeven ontnemt. Of doe eens research naar de houding van leraars en directie tegenover de inspectie: van slaafse volgzaamheid tot het zich in schijn conformeren. Noteer de belegen managersclichés die de onderwijsinspectie directies voorhoudt: 'De trein van de vernieuwing is vertrokken, zorg ervoor dat geen medewerker op het perron achterblijft.'

Vanwaar die mengeling van nattevingerwerk en prententie in de Vlaamse berichtgeving? ... Journalisten zijn als leveranciers van nieuws met het doorgeven van kennis bezig, maar zijn vooral vaardig als ma-

kers van verhalen die mensen graag horen. Een lokkende titel is belangrijker dan een juiste. Nogal wat journalisten beschouwen zich overigens als vrije jongens en meisjes voor wie 'schoolmeester' een scheldwoord is. Velen voelen zich dus verwant met een onderwijsideologie die stelt dat de leerling alles zelf moet ontdekken. Zij lusten geen kritiek op dat 'nieuwe' onderwijs, en wat niet mag bestaan, bestaat niet."

8 Rik Torfs: arme leraar: doceren niet langer hoofdzaak

"De leraar. Hij staat in de krant. Ik herinner mij hem uit mijn jeugd, toen hij zich voornamelijk inliet met het verschaffen van onderwijs. Dat klinkt raar, maar zo ging dat vroeger. Vandaag zijn we daar overheen. Voor leraren is doceren niet langer hoofdzaak. Belangrijker is wat aan de les voorafgaat, en meer nog wat erop volgt. De leraar moet eerst uitleggen wat hij zoal van plan is tijdens de les te ondernemen. Gaat hij spreken? Of hult hij zich in een diep stilzwijgen, terwijl hij anderen stimuleert om het woord te nemen? Indien hij zwijgt, hoe dan wel? Laat hij plaatjes zien en geluiden horen? Dat mogen we hopen, want zo stimuleert hij de motivatie van zijn leerlingen.

De leraar moet vooral vermijden zelf, zonder enig didactisch hulpmiddel, het woord te nemen. ... Een volzin is immers een pedagogische ontsporing ... Soms denk ik, maar vergis mij ongetwijfeld, dat mensen leraar worden omdat ze graag lesgeven. Maar lesgeven, dat lukt niet altijd meer zo goed, toch niet als je leraar bent. Leraren moeten papieren invullen, terwijl ze niet van administratie houden. ... Hun roeping ontglipt hen, achteloos en zonder woorden, zoals het leven de stervende verlaat. Wat echt belangrijk is, geschiedt altijd in de marge van iets anders. ... Ik had in het Sint-Gummarcollege in Lier (1972-1974) goede leraren. Geen van hen onderhoud ik mijn liefde. Er waren leraren die de indruk gaven dat de wereld onder controle was. Zij gaven boeiend les volgens de regels van de kunst. De aantrekkelijk gepresenteerde leerstof was duidelijk afgelijnd. Er zat structuur in. Er was aan gewerkt. Op het examen kwam je niet voor verrassingen te staan. ... Ik vond hen toen mijn beste leraren, rond 1973. ... De ware meester nu is niet wie doceert, maar wie de docent beoordeelt. Hoe gewichtig de beoordeling van het verstrekte onderwijs wel is, verdragen volgende drie termen: kwaliteitszorg, evaluatierapporten, doorlichtingsverslagen. ... " (DS, 25.01.07).

Een greep uit de reacties aan Marc Hullebus

Samenstelling: Marc Hullebus

Vooraf

Marc Hullebus was voor *Onderwijskrant* tot voor kort een nobele onbekende. Via zijn oproep van 29 november leerden we hem kennen. We vroegen hem om enkele van de honderden ontvangen reacties op zijn oproep te bundelen. Het inventariseren en beluisteren van het verhaal van leerkrachten lijkt ons heel belangrijk. Verplichte lectuur ook voor beleidsverantwoordelijken. De meeste 'persoonlijke getuigenissen' beginnen met 'dag collega' of iets dergelijks en eindigen met 'veel succes met je actie en beste groeten'; we laten die formules hier weg.

Enkele reacties

Ik ben ontroerd. Eindelijk komt er een tegenstroom op gang. Het vreselijke begrip 'vaardigheid' wordt in een context geplaatst. Bij de opening van het jaarlijks congres in Den Haag van de sector 'kunst-educatie' heb ik ook een uitgebreid pleidooi gehouden voor *meer en betere lessen in taal- en geschiedenis*. Deze vakken moeten opgenomen worden in het charter 'van de rechten van de mens'. Iedereen heeft recht op die 'kennis'. Elk kind moet beide vakken op een goede manier onderricht krijgen. Geschiedenis is de basis, je moet als mens weten waar je vandaan komt. Zonder dat besef besta je niet. Taal is het voertuig van al onze gedachten. We moeten de nuances kennen om goed te kunnen communiceren. Beide vakken vormen het fundament van wat wij 'beschaving' noemen. Nu kweken we robotten. Mensen die met hun 'vaardigheden' eventjes meekunnen op de respectieve werkvloeren en verder als Beotiërs door het leven gaan. Kennis wordt vervangen door kunnen. Dit zal ons zuur opbreken. Ik ben blij met uw eenmansactie. Weet dat er nog meer mensen bereid zijn om met alle kracht aan de kar te trekken." *Kurt Van Eeghem*

Proficiat! Hou vol! Jacques Merchiers, Lector *aardrijkskunde*, Departement Lerarenopleiding Hogeschool Gent.

Zelf ben ik 50, sta 28 jaar voor de klas. Ik was inderdaad pedagogisch begeleider, en kon het niet meer aanzien: ik moest daar pleiten voor een vaardig-

heidsonderwijs. Ik ben teruggekeerd naar de klas, daar kan ik tenminste nog iets doén. Maar die 60/40 verhouding is er uiteraard teveel aan. Voor de rest: indien ik je praktisch kan steunen, ik ben 100% gemotiveerd om op de kar te springen, en ik heb geen schrik om mijn stem te laten horen. Ik ga ervan uit dat het mensen zijn zoals jij en ik, benoemd en met een degelijke staat van dienst, die zonder gevaar een ernstige stem kunnen laten horen. Het wordt inderdaad hoog tijd dat het kennisniveau van de leerlingen wordt herbekeken: waar zijn ze (we?) in godsnaam mee bezig. Marc Van de Walle, De Pinte; Lic. Germ. Fil. en leraar Ned. en Engels.

Ik waardeer ten zeerste uw inzet ter verbetering van het secundair onderwijs in Vlaanderen. De achteruitgang, niet alleen op vlak van kennis maar juist ook op vlak van een aantal fundamentele vaardigheden bij 1ste ba.-studenten zijn ook de universiteit Gent niet ontgaan. Momenteel doen wij als studietrajectbegeleiders een overkoepelende interfacultaire bevraging van 1ste ba-lesgevers naar deze tekorten. Wat ons uiteraard nog meer interesseert zijn de oorzaken hiervan. N.a.v. de weerklink van uw actie in de pers (o.a. De Morgen) las ik ook een interessant document van prof. Decoo terzake, die hierin een aantal bedenkingen formuleert bij leerplannen taalonderwijs. Deze tekst bevestigt voorlopig alleen maar mijn vermoeden van een postmodernistische, ideologische en onwetenschappelijke benadering van de problematiek bij de verantwoordelijken voor de leerplannen. Ik had ook graag geweten hoe deze commissies samengesteld zijn en wie hierin zetelt. Ik had in elk geval ook graag kennis genomen van uw zevenbladige bijdrage rond de problematiek, waarin u zowel oorzaken duidt als mogelijke oplossingen voorstelt. Dank bij voorbaat ! Luc Van Steenkiste, Studietrajectbegeleider Faculteit Psy. en Pedag. Wet. UGent.

Het is inderdaad een algemene tendens om leerlingen steeds meer 'ervaringsgericht' onderwijs te geven en dan nog liefst zonder hen al te veel van buiten te laten leren. Kennis wordt vaak ten onrechte aan de kant geschoven ten gunste van vaardigheden. Zelf heb ik in het vierde en vijfde jaar één uur-tje Duits gekregen. De voornaamste doelstelling van

ons handboek was de leerlingen zo veel mogelijk teksten te laten lezen, waarna de kennis wel vanzelf zou volgen. Ronduit belachelijk, als u het mij vraagt. Natuurlijk zijn vaardigheden, zeker voor een taal, zeer belangrijk, maar ze hebben volgens mij pas hun maximale uitwerking wanneer ze gebaseerd zijn op een degelijke theoretische kennis. Het gaat zelfs zo ver dat leerkrachten Latijn in onze school klagen dat ze in het eerste jaar moeten beginnen met zinsontleding, in het Nederlands welteverstaan. Bovendien blijken de leerlingen die niet voor Latijn kiezen, maar achteraf in een richting Moderne Talen wel drie uur Duits krijgen, niet eens te weten wat een lijdend of meewerkend voorwerp is. Leg hen dan als leerkracht maar eens uit in welke naamval ze dit zinsdeel moeten zetten. Bovendien is het toch wel tekenend dat meer en meer leerlingen zélf beginnen pleiten voor meer 'echte' leerstof. In mijn klas is iedereen het er unaniem over eens dat de huidige onderwijsmethodes zeker geen wondermiddelen zijn. Het is een positief verschijnsel dat leerlingen geen nutteloze leerstof meer moeten studeren, zoals vijftig jaar geleden misschien wel het geval was, maar nu helt de weegschaal een beetje te veel over naar de andere kant. Hoog tijd om ze terug in evenwicht te brengen! Ik ben in elk geval heel blij dat u dit probleem klaar en duidelijk onder de aandacht gebracht hebt en wens u veel succes met uw pleidooi voor meer kennisgericht onderwijs. Ruben Noeth, leerling zesde jaar Grieks-Wiskunde.

Wij, Trudo Dejonghe tot 2001 leraar aardrijkskunde/economie in hoogste graad KA Mariakerke en tegenwoordig docent internationale economie/economie/micro economie en sporteconomie aan Lessius Hogeschool (handelswetenschappen) & VUB en Ann Poelman (lerares fysica/aardrijkskunde/chemie in de hoogste graad aan het VISO te Gent) steunen je volledig. In "mijnen tijd" toen ik nog les gaf op het atheneum werd ik als moeilijk beschouwd daar ze van mij een hele resem feiten moesten kennen (landen, hoofdsteden, politieke leiders, economische gegevens, actualiteit,...). Bij doorlichting kwam er altijd een of andere pedagoog mij vertellen dat ze toch alles konden opzoeken... Ik verdedigde mij met de stelling dat men eerst een "kapstok" moest hebben om latere opgedane kennis of vaardigheden te kunnen aan ophangen. Momenteel merk ik in vele scholen dat er een soort terugkeer naar feitenkennis is (in de wetenschappelijke vakken) maar als ik de cursus Nederlands van mijn zonen zie ... gedichten, tekstje schrijven,... maar woordenschat o nee dat is teveel gevraagd. Als docent en begeleider van eindverhandelingen merk ik

duidelijk de gevolgen. Persoonlijk ben ik zelf woordblind (wel een lichte vorm, maar teksten schrijven was/is een vaardigheid waar ik nooit in zal uitmuntten maar door oefening is het toch al iets verbeterd. De vaardigheidsziekte komt overgewaaid uit Nederland en daar zien ze nu de gevolgen. Studenten kennen niets want ze moeten enkel maar een paper schrijven of een tekstje becommentariëren. Het probleem is dat er volgens mij teveel pedagogen en andere goochelaars afstuderen en deze worden massaal gedropt in ons onderwijssysteem waar ze hun wereldvreemde en utopische visies aan ons opleggen. Ik vergelijk het bij mijn studenten (die nu ook veel kennis moeten hebben want veel vragen op het examen betreffen het becommentariëren van actuele problemen maar dan wel teruggekoppeld aan de gestudeerde theorieën) met het communisme. In theorie een mooi systeem iedereen gelijk en iedereen zet zich in maar in werkelijkheid een ramp want de mens is intrinsiek lui en zal niets of zo weinig mogelijk doen. In het onderwijs is dit hetzelfde de goede studenten slagen in om het even welk systeem maar de andere moet je goed en strikt begeleiden of ze verdwalen. Ik heb het artikel doorgestuurd naar collega's.

Beroepshalve werk ik 1/2 tijds in het onderwijs (Biologie, derde graad SO) en 1/2 tijds op de dienst Ontwikkelingssamenwerking (project voor mondiale vorming in scholen te stimuleren). In het onderwijs stel ik vast dat ik steeds minder mag eisen van mijn leerlingen, nochtans ik blijf het belangrijk vinden dat leerlingen parate kennis bezitten en daar zit het nu helemaal fout. Ik heb via mijn andere job vorming moeten geven aan de studenten van de lerarenopleiding (laatste jaars kleuterleidsters): ik viel van mijn stoel af van verbazing over wat ze maar kennen. Vraagjes zoals: in welk continent ligt Mali? antwoord: onbekend. Duid Afrika aan op de wereldkaart. ze wezen Zuid-Amerika aan. Duid België aan op de wereldkaart: ze gingen zoeken in Azië! Hoeveel mensen leven er op aarde ? 40 miljard, nee 100 miljard, is da te veel, dan 10 miljard en maar gokken tot ze aan het juiste aantal waren! Hoeveel % van de wereldbevolking zijn vrouwen? Hoe kunt ge nu zoiets weten! Hoeveel landen zijn er op der wereld? 1000, is da té veel?; dan minder zekers?! en nog vele andere blunders!!! Het lijkt grappig, maar ik vind dat intriest omdat iedereen wenst dat zijn eigen kind goed onderwijs krijgt MAAR tezelfdertijd verwaarlozen we het onderwijs zo erg en leveren we kleuterleidsters, onderwijzers af die geen algemene kennis meer bezitten. De nieuwe lading leerkrachten kent alleen het eigen gelimiteerd

vakdomeintje dat in de meeste gevallen zéér beperkt is en op die manier zal de zo geroemde kwaliteit van het Belgisch onderwijs héél snel achteruit gaan. PS: In Nederland is er een studie verricht om aan te tonen dat de parate kennis van IIn zienderogen achteruit gaat, en dat daar dringend iets moet aan gaan gebeuren. Moeten we in België echt wachten om tot dezelfde resultaten te komen of gaan we er vandaag iets aan veranderen? Vriendelijke groeten en succes, Mieke Van Meulder

Met dit berichtje wil ik u alvast een hart onder de riem steken. Ik vind het ontzettend moedig van u om eindelijk voor het grote publiek te verwoorden wat binnenkamers heel sterk leeft bij het onderwijzend personeel op de werkvloer. Ik heb aan de lijve ondervonden dat dit onderwerp tegenover inspectie en andere instanties niet makkelijk aan te kaarten is. Ik wens u alvast heel veel succes, moed en doorzettingsvermogen. Ook in het lager onderwijs, waar ik les geef, worden we geconfronteerd met een schrikwekkende niveauverlaging. Daartegenover staat dat de leerkrachten, ondermeer door de mensen van de pedagogische begeleiding, worden overrompeld met de meest onzinnige taken. Maar uit eigen lijfbehoud wordt er gezwegen. Iedereen weet dat wie kritiek publiekelijk durft te uiten, meteen het etiket "niet gemotiveerd" krijgt opgekleefd. Martin Baert, onderwijzer, Gemeenteschool Deerlijk

.Eindelijk is er iemand die de mening van duizenden (taal)leerkrachten durft te vertolken. Je hebt gelijk: het gewicht van de vaardigheden (bij ons 60% van de puntenkorf in de tweede graad en zelfs 75% in de derde graad) is buiten alle proporties. Bovendien brengen ze een pak corrigeerwerk met zich, waardoor het familiaal en sociaal leven van een voltijdse taalleerkracht stevig in het gedrang komt. Laat die pedagoochelaars in Brussel en zeker de betweters van 'het busje' (ze komen trouwens bij ons in januari) maar eens een poepje ruiken. Ook ik ben van plan hen eens mijn ongezouten mening te verkondigen. Ik ben al dat gezeik zo beu als koude pap. XY, Leraar Nederlands en Engels.

Eindelijk durft iemand zeggen wat al jaren fout loopt in het onderwijs. Directie en vakbonden heulen mee met de meute uit Brussel, die het allemaal veel beter weten. Zelf hebben ze meestal met moeite voor de klas gestaan. Maar er is veel meer: geld voor al de opgelegde projecten is er niet, schoolgebouwen staan op instorten, het gedrag van de leerlingen loopt de spuigaten uit, ouders verdedigen hun kinderen en de leerkrachten ... zij staan erbij. Velen

durven hun mond niet open te doen. Wanneer komen we op straat zoals de witte woede? A. De Vijlder, Leerkracht uit Oostende

Na dit schooljaar begin ik aan mijn laatste jaar in het ASO-onderwijs en ga dan op mijn zestigste met pensioen na 38 jaar aardrijkskunde onderricht te hebben. Ik stel vast dat laatstejaars nu het middelbaar onderwijs verlaten zonder een zicht te hebben op hun wereld. Amper 5 % van deze adolescenten kunnen de landen van de EU op kaart situeren, laat staan dat ze deze landen al uit hun hoofd zouden kennen. De kennis omtrent de ligging van andere landen in hun continenten, hun hoofdsteden, grootsteden bergketens en rivierstelsels is volledig verwaterd. Als ik met leerlingen naar Barcelona reis zijn er altijd bij die verwonderd zijn dat de bus dan doorheen Frankrijk rijdt. Excursies in de onmiddellijke omgeving van de school levert al evenveel verrassende resultaten op. Als je nog pogingen onderneemt om deze kennis toch nog op een of andere manier de leerlingen bij te brengen, word je door hen onmiddellijk terug gefloten met opmerkingen in de aard van 'wat heb je daar nu aan, daar zijn toch atlanten voor, ik gebruik een GPS om overal te komen'. Voor zichzelf weigeren ze om daar tijd aan te spenderen en ze blokken deze zaken dus niet. Onlangs gedane toetsen van dergelijke leerstof van het 3de jaar levert klagemiddelen op waarmee je best niet naar buiten komt. Als je toch voet bij stek houdt krijg je vaak ouders en ook collega's over je heen dat je toch maar een vak geeft van één lesuur in de week, maar ook leerlingen uiten dit vlakaf, assertief als ze tegenwoordig zijn. Je kan toch niet gebuisd worden voor een dergelijk vak, waarom dan nog moeite doen. Als we met het onderwijs niet omschakelen worden meer en meer hoofden zo leeg dat het heel moeilijk gaat worden om nog over bepaalde onderwerpen te praten. Ze zijn te erg gefocust op hun leefwereld waar ze 100% voor gaan. - Paul De Haes, leraar Aardrijkskunde

Eindelijk nog eens iemand met gezond verstand! Urenlange discussies heb ik hierover al gevoerd, zowel met collega's als inspecteurs. Het enige antwoord was dat ik te conservatief was en te ver sta van de 'leefwereld van de leerlingen'. Altijd een bizar antwoord gevonden, want de oud-leerlingen lopen, bij manier van spreken, mijn deur plat. Zo erg zal het dan ook niet zijn. Ik heb het trouwens altijd raar gevonden dat leerlingen zelf moeten leren denken, maar dat de bouwstenen voor dat denken (kennis) overbodig zouden zijn. Misschien eens een kok vragen om te koken zonder ingrediënten. Niet

echt smakelijk, maar wel modern. Het artikel in De Morgen geeft, hopelijk, de juiste teneur aan van uw actie. Ik had wel graag uw volledige tekst gelezen. Zou u dan ook de volledige tekst van je oproep eens kunnen doorsturen? Dirk Leyers, leraar Geschiedenis, Esthetica

Zelf ben ik geen leerkracht, maar wel ooit - in de jaren tachtig- als leerkracht opgeleid. Dat gebeurde in Nederland, en het gebeurde in een tijd dat ik mijzelf als leerling van de Nederlandse HAVO al meer en meer het 'slachtoffer' begon te voelen van de didactische principes van onderwijskundigen die de zegeningen van mei '68 nogal overdreven. Als middelbaar scholier had ik tegen dat alles geen verweer (zoals velen was ik op die leeftijd meer bezig met hormonale kwesties, vrees ik), maar eenmaal student aan een Nieuwe Leraren Opleiding (= regentaat) - en toen, net als nu nog steeds, van een politiek gesproken linkse signatuur - vond ik wat toen 'functioneel onderwijs' heette doorschieten naar een *laisser-faire*, terwijl het 'democratisch leraarschap' dat ons bij colleges onderwijskunde nogal autoritair werd opgedrongen, niet in vraag gesteld mocht worden. Dat weerhield me niet, maar dergelijke, door mijn docenten onmiddellijk als politiek 'rechts' uitgelegde praatjes bemoeilijkte wel mijn afstuderen destijds (in 1984 alweer). Dit alles niet om nog eens een klaagzang aan te heffen over wat ik zelf de vernietiging van het Nederlandse onderwijs noem (al maak ik me zorgen over de verhalen waarmee mijn (Vlaamse) vrouw, leerkracht Latijn, van studiedagen komt, alwaar men het blijkbaar maar niet kan afleren om naar Nederland te kijken als het grote voorbeeld en derhalve serieus over rampen als 'het studiehuis' schijnt te debatteren). Hoogstens kan ik vanuit mijn Nederlandse achtergrond zeggen dat Vlaamse leerlingen mij nog steeds een wonder van eruditie en intelligentie lijken vergeleken bij de gemiddelde Nederlandse leerling. Die is alleen 'mondig'... Het gaat er maar om dat, ondanks het feit dat ik niet in het onderwijs ben beland (ik kwam terecht in de wereld van de literatuur), ik me altijd ben blijven interesseren voor ontwikkelingen binnen het onderwijs. Ik zou daarom ook graag uw volledige oproep eens willen lezen. Marc Reugebrink

Ik ben namelijk erg verheugd dat er eindelijk iemand deze problematiek aan de kaak stelt en voel mij zo vrij om hieromtrent mijn eigen ervaringen en bedenkingen te communiceren. Als *stagiair gedrags- en cultuurwetenschappen* werd mij destijds tijdens de opleiding de *interactieve methode* aangeleerd. De leerlingen moeten 'zelf de leerstof ontdekken', zo-

veel mogelijk hun kennis, opvattingen over het centrale thema uiten. De leerkracht moet dan enkele relevante elementen uit die inbreng distilleren. In de praktijk lukt dit echter niet goed. De antwoorden van de leerlingen, als die er al zijn, zijn immers uitermate fragmentarisch en gedecontextualiseerd. Ze hebben wel wat kennis maar het ontbreekt hen aan het noodzakelijke inzicht. Toen ik als stagiair meer dan 10 minuten durfde te doceren, zonder interactie dus, werd ik al meteen door mentor én prof op de vingers getikt. De leerlingen moeten volgens hen immers zelf zo veel mogelijk zelf hun mening geven en zaken vertellen uit hún belevingswereld (alsof de leerkracht het niet beter weet). Probleem is echter dat die eigen mening per definitie niet interessant kan zijn, en dat kunnen we de leerlingen zeker niet kwalijk nemen. Die mening is namelijk niet geënt op de noodzakelijke basis theorie, ze is niet gefundeerd, maar berust op drijfzand.

Voor vakken als cultuurwetenschappen ed. is het belangrijk dat de leerling in zijn hoofd een kapstok heeft van de belangrijke concepten, tijdsperiodes, auteurs etc. Als die leerling dit niet beheerst en nadien toch gevraagd wordt om creatief te zijn en zijn mening te uiten, praat hij in het ijle. Het begrippenapparaat is immers niet in zijn hoofd genesteld. Laten we ook de eerder stille leerlingen niet vergeten. Die worden voortdurend aangespoord om zich te uiten. Zij hebben echter wel het recht om introvert te zijn, lijkt mij. Wat de testen betreft, wordt bij de interactieve methode vooral gepeild naar het vermogen van de leerlingen om zelf illustraties te geven bij de verschillende termen (definities zijn immers een vies woord geworden). Bij de verbetering is het dan voor de leerkracht moeilijk om die antwoorden op een objectieve manier te corrigeren. Allerlei klachten van de mondige leerlingen en ouders zijn hiervan het gevolg. Het gaat er mij eigenlijk over dat er tegenwoordig een enorme afkeer is van het woord 'theorie' en dat de woorden 'praktijk', 'concreet' en 'nieuwe media' verheerlijkt worden. Onzin, als je het mij vraagt. Ik heb als interim leerkracht bijvoorbeeld nog lessen gegeven over de filosofie van Karl Marx aan leerlingen van 6 en 7 Kantoor (bso!). Zonder filmpjes of powerpoint, gewoon met handen en voeten uitgelegd aan het bord. U kan gerust zijn, de meeste leerlingen waren erg geïnteresseerd. Ze scoorden zelf hoge punten op de test nadien. O wee, als de pedagogen uit Brussel dit zouden horen. Toch ben ik zeker geen voorstander van het 'dril'onderwijs van vroeger. Zoals met zoveel dingen, moeten we ook hier de kerk in het midden houden. Laten we ook niet vergeten dat een interactieve les-

methode een goed middel kan zijn om de inzet en de tucht te bevorderen (of om de stem van de leerkracht te sparen). Ik hoop dat we in Vlaanderen, mede dankzij uw actie, massaal inzien dat we onze onderwijsvisie moeten bijsturen om Nederlandse toestanden te vermijden. Ik geloof dat éne Pim Fortuyn daar werd verkozen als Beste Nederlander. Dit zegt genoeg over het historische besef van de gemiddelde Nederlandse scholier. Siegfried

Ik heb de mail waarover De Morgen het vandaag heeft, nog niet ontvangen, - en zou hem dus graag krijgen - maar ik kan wel in grote lijnen het eens zijn met de stelling in het artikel van De Morgen, dat er basiskennis nodig is om tegelijk aan vaardigheden te kunnen werken. Vooral de invalshoek van de benadeling van de sociaal zwakkere leerlingen vind ik zeer belangrijk. Ik wil even je aandacht vestigen op het volgende. In het Nederlandse tijdschrift "Bij de Les", Magazine voor leerlingenbegeleiding en schooldecaanaat (dat doorgaans erg positief staat tgo. het zgn. 'nieuwe leren'), stond in het nummer van juni 2006 een boeiend artikel: 'Hersenen jongeren niet klaar voor het nieuwe leren'. Jolles verdedigt de stelling dat hersenen van jonge mensen nog niet klaar zijn voor vaardigheden als zelfstandig werken, plannen, organiseren en structuur aanbrengen en voor de evaluatie van het eigen gedrag en de mening van anderen (<http://www.nvs-nvl.nl/sites/index.asp>). Pros Vandebroek, coördinator leerlingenbegeleiding Sint-Jozefscollege Aarschot

Zelf geef ik al 35 jaar Frans in een ASO school. Wat sedert enkele jaren alleen nog belang heeft is de vorm (leuke werkvormen) en de evaluatie (allerlei gesofisticeerde systemen). Wat geen enkel belang meer heeft is de inhoud. Een leraar die nog een inhoudelijke les geeft voor de klas, wordt ter plekke gefusilleerd door de doorlichting. Hoewel de leerlingen zelf vragende partij voor inhoudelijke lessen zijn ('leg ons dat nu eens goed uit, mijnheer...'). Een waardevolle literaire tekst krijgt hetzelfde statuut als een tekst over hamburgers. Hoewel de leerlingen ook weer geen vragende partij zijn voor dit laatste soort lessen. En dan wil ik het nog niet eens hebben over rol van de leraar als "overbrenger van waarden". Het standpunt van de verlichte pedagogen is immers dat dit geen taak is voor het onderwijs en dat de leerlingen dat zelf wel zullen uitzoeken. Op basis van wat dan wel? Van de reclame...? Stel u in hun plaats : zij krijgen enkel nog voer dat "aansluit bij hun leefwereld". Als ik in hun plaats was, dan zou ik dat na een tijdje kotsbeu zijn. Het onderwijs werkt enkel nog zelfbevestigend voor de leerling (de leer-

*ling heeft steeds gelijk) en opvoeding (kennis - waarden) heeft geen enkel belang meer. Vaardigheden, allemaal goed en wel. Ik besteed er ook heel wat aandacht aan, maar eerst moet je kennis verwerven vooraleer je vaardig kunt worden in iets. Je kan toch niet vaardig worden in niets! Conclusie : *Ik vrees dat we een generatie leerlingen aan het afleveren zijn "zonder enige inhoud" zowel wat kennis betreft als waarden. *Enkel het formele heeft nog waarde, het inhoudelijke niet. Op dat vlak speelt de doorlichting een zeer nefaste rol. Men is enkel in het formele geïnteresseerd en alles wat inhoudelijk waardevol is, wordt verketterd. Haal het onderwijs terug uit de handen van de pedagogen die er hun experimentele speeltuin van hebben gemaakt en geef het terug aan de specialisten. Leid toekomstige leraars en leraressen op, niet alleen tot vaardige didactici, maar ook tot overbrengers van leerinhouden, kennis en waarden. Maar ik vrees dat het daarvoor nu al te laat is, omdat de nieuwe generatie leerkrachten geschoold is om enkel nog "vormelijk leuk" maar "inhoudsloos" onderwijs te geven. Leo Derynck, Assebroek*

Zelf klaag ik de ontwikkeling naar inhoudeloosheid al meer dan tien jaren aan, zowel op school als in de pers of direct bij de bevoegde minister. Jouw actie krijgt duidelijk meer weerklank en hopelijk blijft het niet bij 'klank'. Wat we zouden moeten lanceren als boodschap is te vatten in deze slogan: 'kennis is fun'. Dit zou in alle schoollokalen mogen uitgehangen worden. Ieder individu beleeft er plezier aan iets te weten en te kunnen; de collega's die wij het meest waarderen zijn zij aan wie we kunnen vragen wat we zelf niet weten; kennisspelletjes op tv of in quizclubs blijven talloze kijkers en deelnemers boeien, ongeacht het feit of deze kennis relevant is of niet. Daarnaast is het absoluut onontbeerlijk dat de leerlingen worden voorbereid op de totaliteit van het leven en wegwijs worden gemaakt in de maatschappij, in de overvloed aan boodschappen die op hen afkomen.

Bovendien is het fundamenteel onjuist dat vaardigheden op zichzelf staan. Hoe kan men verwachten dat leerlingen correct spellen als zij het verschil niet meer inzien tussen een vervoegd werkwoord en een voltooid deelwoord; hoe kunnen zij Duits leren als zij niet weten wat een voorzetsel is, een lijdend of meewerkend voorwerp? Nochtans is het ons taal-leerkrachten verboden om nog op een 'systematische manier' aan spraakkunstonderwijs te doen. Het zijn verder toch vooral de mensen die iets mee te delen hebben die vlot kunnen spreken (wat

iets anders is dan babbelen, uit de nek kletsen) of schrijven, en omgekeerd: om de anderen te begrijpen, al lezend of al luisterend, heb je toch woordenschat nodig en een referentiekader? Hoe vaak heb ik als leraar Nederlands niet moeten vaststellen dat zelfs mijn leerlingen uit het aso een informatief krantenartikel niet begrepen, laat staan een editoriaal met politieke referenties? Hoe kun je aan een zinvol literatuuronderwijs doen zonder de auteur te kaderen in zijn tijd en wat weten de leerlingen dan over die tijd?

De nieuwe rage ziet de leraar als een coach die de leerlingen de opdracht geeft om de informatie zelf op te zoeken, onder meer op het internet. Dit is gewoon het probleem verschuiven. *De ervaring leert dat zelfs onze aso-leerlingen wel teksten kunnen downloaden, maar ze duiden en correct inlassen in hun eigen teksten, dat is andere koek.* Dat brengt ons terug tot het bovenstaande: woordenschat en referentiekader.

Kennis is een accumulatief proces: zonder een brede basiskennis kan men onmogelijk een eigen kennis opbouwen: om te vinden moet men in de eerste plaats weten wat men zoekt - tenzij men gelooft in serendipiteit natuurlijk.

Ik ben onder andere vanwege deze didactische rage van 'vaardigheden voortijdig gestopt met lesgeven. De rage valt samen met een *nooit eerder meegemaakte bemoeizucht*: de taalleerkracht bijvoorbeeld krijgt nu voorgeschreven hoe hij of zij examenvragen moet opstellen, de punten verdelen, voor (of liever: juist niet voor) de klas moet staan etc. In het licht ook van de aankomende evaluaties is dit zeer bedreigend: leerkrachten die niet meegaan in deze dwaasheid riskeren een negatieve beoordeling. Het meest ongelooflijke aan de huidige rage is dat reeds vele jaren vanuit Nederland, waar een gelijkaardige ontwikkeling veel vroeger werd ingezet, ons berichten bereiken - onder meer in de vorm van debatten op de Nederlandse tv-zenders met al de betrokken partijen - over de rampzalige gevolgen: het peil inzake kennis en kunde bij de afgestudeerden aan het secundair onderwijs heeft daar een historisch dieptepunt bereikt. Toch gaat men hier in Vlaanderen koppig en vooral opdringerig door. Ik kan me niet voorstellen dat een ontwikkeld man als onze huidige minister van onderwijs hiermee akkoord gaat: wie zijn dan wel de snuiters die voor deze waanzin verantwoordelijk zijn. Het is een zwaar woord maar naar mijn smaak gaat het hier om regelrechte decadentie. Staf de Wilde, De Haan.

Wat u aanhaalt is inderdaad een oud zeer! Ik sta al 38 jaar in het lager onderwijs en nog steeds ergert het me te moeten toekijken hoe ondanks al het werk en de inspanningen we zo weinig vooruitgang boeken. Alle kinderen en zeker ook de minderbegaafden en kansarmen hebben nood aan structuur, aan basiskennis. Veel te vroeg worden zaken aangebracht waar kinderen (kleuters) nog niet aan toe zijn. Veel eenvoudige en vanzelfsprekende zaken heeft men nodeloos ingewikkeld gemaakt. Resultaat: na 10 jaar onderwijs hebben ze o.a. dat van die t,d,dt nog altijd niet door. Zelfs sommige leerkrachten twifelen er nog aan! Ik heb altijd geprobeerd een gulden middenweg te zoeken....in afwachting dat er mensen zoals U de moed hebben om het loud en clear te verkondigen Hopelijk geraakt uw kreet tot in de "hogere regionen" en doen ze er wat aan.

Wij krijgen deze week doorlichting en hadden als leerkrachten Engels het genoeg bezoek te krijgen. Een eerste opmerking ging al over speaking, writing en ICT, hoe dat allemaal geëvalueerd wordt en wanneer dat we dat doen. Een volgende opmerking over de verhouding 50/50 kennis, vaardigheden die we met een aantal leerkrachten toch hantieren als stil protest tegen 40/60. Ik wist toch dat het al jaren niet meer kon, 1 !! grammaticavraag op het examen kon toch niet (al lang achterhaald, dat weet u toch wel mevrouw) met de reactie : zo'n vraag stel je niet meer, leerlingen moeten toepassingen maken en in de toepassingen de regels toepassen (en dat ze die niet meer leren als daar geen druk achter zit, dat telt niet) Na nog een aantal opmerkingen in de richting van de vaardigheden : en, mevrouw, nog een bemerking of vraag ? Ik kon het niet laten te verwijzen naar de onlogische 40/60; het antwoord was: u moet de vaardigheden strenger evalueren, de lat hoger leggen, zo lijken de punten realistischer, je moet opbouwen door de jaren heen en de lat telkens hoger leggen. Kun je het naar leerlingen en ouders verantwoorden dat ze gebuisd zijn op de vaardigheden ? Tot zo ver enkele bemerkingen van iemand die al jaren in de praktijk staat i.v.m. de bureaucratie in Brussel. *Hilde Detavernier*

Ik kan je niet genoeg zeggen, hoe motiverend dit bericht bij mij werkt en hoezeer ik jouw initiatief toejuich en ondersteun. Als leraar Nederlands-Duits strijd ik al meer dan 30 jaar tegen de infantilisering van ons onderwijs. Elk jaar opnieuw zie ik hoe (gemotiveerde en intelligente) leerlingen er niet meer in slagen om een correcte zin te bouwen, de basiskennis van spraakkunst ontberen en bij wie elk his-

*torisch en cultureel besef zoek is. Het vreemdeta-
lenonderwijs (in mijn geval Duits) is gereduceerd tot
het niveau van "Hoe leer ik in 6 lessen Italiaans,
Duits, Turks enz ? De enige vraag die men nog
moet beantwoorden is Wieviel kostet eine Pizza und
ich mag Spaghetti.... Ik erger er mij gewoon dood
aan en ik heb al dikwijls – umsonst – geprobeerd
om te achterhalen welke bedoelingen men daarmee
heeft. Wie daartegen protesteert is immers "burned
out", een "antieke schoolmeester" of een elitaire
bourgeois. Van pedagogen of zogezegde adviseurs
of ander "verlichte onderwijsgeesten" moet je al lang
geen heil meer verwachten: ofwel praten ze gewoon
hun overheden naar de mond, ofwel (jammer dat ik
het moet zeggen) is hun kennis "aangepast" aan
het huidige niveau. Iemand vertelde mij onlangs dat
een stagiair-onderwijzeres 9 d/t fouten had geschre-
ven in haar voorbereidingen en toen de begeleiden-
de onderwijzer de pedagoog daarop wees, lachte zij
dat weg met: "en vindt u dat belangrijk?"*

*Na al die jaren piekeren (ik voel me echt in mijn
diepste wezen als leraar aangetast), doet het me nu
oneindig goed, dat er eindelijk wat op gang komt.
Wij hoeven dit niet langer meer te verdragen en we
hebben voldoende argumenten om die zogezegde
democratische vernieuwers lik op stuk te geven. Ik
hoop vurig, dat jouw beweging heel wat mensen uit
hun lethargie zal wekken en dat je erin zal slagen
om het tij te keren. Het ongenoegen is immers heel
groot en onze Vlaamse jongeren verdienen het om
niet als debielen door het leven te moeten gaan of
om later allerlei bijcursussen te moeten volgen,
doordat ze de basiskennis (waarop ze recht heb-
ben) door een foutief onderwijsbeleid hebben moe-
ten ontberen. Willy Vandenplassche, Kon. Athene-
um Veurne*

Ik dacht echt dat ik een ouwe sok geworden was...
omdat ik me steeds weer ergerde aan de evolutie
van 'het onderwijs'. Oef gelukkig zijn er nog onder-
wijsmensen met het hart op de juiste plaats, het ver-
stand waar het moet en beide voeten op de grond.
Oef, oef. Misschien schijnt de aanspreektitel wel wat
academisch en gedemodeerd maar u is een "heer"
en u geniet mijn grootste "achting".

Ik ben X en volg de initiatie bibliotheekkunde aan de
VSPW bibliotheekschool in Gent. Aan de biblio-
theekschool in Gent is het ook zo dat er aan parate
kennis en algemene vorming geen enkel belang
gehecht wordt. We leren alleen nog onze bronnen
gebruiken. Dat zijn dan naslagwerken in boekvorm
of elektronische databanken. Als er dan een fout

staat in één van die bronnen, is geen enkele cursist
in staat om die te ontdekken door gebrek aan alge-
mene kennis. Mijn medecursisten zijn niet in staat
om de kwaliteit van bronnen kritisch te beoordelen.
Als ik een fout in een bron verbeter, wordt dat niet
belangrijk gevonden. Mijn medecursisten zijn niet in
staat om zelfstandig te denken. Ze nemen krie-
tiekloos over wat er in hun bronnen staat.

Ik ben leraar Nederlands en sta - net als u - al gerui-
me tijd voor de klas. Al jaren erger ik mij aan het
bedroevend gebrek aan (basis)kennis van mijn leer-
lingen. Tijdens de klassikale verbetering van schrijf-
oefeningen krijg ik bijvoorbeeld niet meer uitgelegd
waarom een bepaalde zin fout is of aan welke
(grammaticale) regels een goede zin beantwoordt.
De overgrote meerderheid van mijn leerlingen be-
schikt niet over het essentiële instrumentarium om
een aanvaardbare tekst te schrijven. Met hun
spreekvaardigheid is het al even lamentabel ge-
steld. Bovendien kun je nog nauwelijks een gesprek
voeren of een tekst lezen over onderwerpen die het
'Flairniveau' overstijgen, want die vergen kennis van
geschiedenis of aardrijkskunde...

*Ik geef les aan ASO-leerlingen van de tweede en
derde graad! Jaren geleden, nog voor de 'uitvinding'
van pedagogische adviseurs, kreeg ik van mijn in-
spectrice Nederlands te horen dat ik voortaan alleen
nog onderwerpen uit de leefwereld van mijn leerlin-
gen mocht behandelen, lees: artikels uit jongeren-
blaadjes als 'Joepie'. Sindsdien is de toestand er
niet op verbeterd, wel integendeel. Het erg(erlijk)ste
is dat de sociaal zwakkere leerlingen de grootste
slachtoffers zijn van het taboe op kennis. U merkt
het, ik ben, zoals vele van mijn niet meer zo jonge
collega's, in de loop der jaren behoorlijk gefrustreerd
geraakt en vooral heel boos geworden op diegenen
die 'het beste onderwijs van de wereld' om zeep aan
het helpen zijn (of om zeep geholpen hebben?)
Daarom ben ik blij dat u de knuppel in het hoender-
hok hebt gegooid en wil ik me graag engageren om
actie te voeren voor onderwijs waarin kennisverwer-
ving weer aan bod komt. Uiteraard had ik graag uw
volledige oproep gelezen. Kunt u het mij toesturen
(via e-mail) of mij laten weten waar ik het kan krij-
gen? IJan Van Remoortere, Oostende*

Grammatica is belangrijk. Ik ben leraar Duits en ook
daar hebben we al jaren af te rekenen met de nieu-
we opvattingen over taalonderwijs, die funest blijken
te zijn voor de taalbeheersing van de leerlingen.
Veel moed! Hopelijk beginnen al die genieën "aan
de top" eens in te zien dat het zo niet verder kan.

Wij, leraars, weten allemaal dat het zonder duidelijke regelomschrijving, memoriseren van woorden, frases, uitdrukkingen, hoofdtijden... het doodgewoon onmogelijk is om een vreemde taal te leren. Bovendien zijn goed gestructureerde en regelmatige herhaalde oefeningen noodzakelijk. Het klinkt natuurlijk allemaal erg saai, maar wie denkt dat leren een pretje is, die dwaalt. Met hartelijke groeten, Mark Vertommen.

Fantastisch uw actie voor meer kennisgericht onderwijs. Ik ben leraar geweest (33 jaar dienst) en moest stoppen vanwege een stemprobleem. Begin jaren negentig was communicatief onderwijs het toverwoord. Ik gaf Engels en spraakkunstregels uitleggen was ineens niet meer belangrijk. Al pratend zouden de leerlingen wel het hoe en waarom ontdekken. Ik heb die methode geprobeerd en braaf alle vaardigheden in elke les gestopt. Ik ben na een jaar teruggevallen op de klassieke methode: eerst kennis en dan vaardigheden. Ik had geluk dat ik nooit inspectie heb gehad (tot aan de doorlichting, maar dat was geen inspectie Talen). Niemand heeft me ooit terecht gewezen dat ik verkeerd bezig was. Ik stond in een concentratieschool en leerlingen hadden daar echt behoefte aan duidelijke grammaticale regels. Nog veel succes met uw actie! *Ronald Verheyen*

Ik weet niet wie u bent en welke visie u verder heeft over onderwijs en samenleving, maar uw standpunten die ik vandaag gelezen heb in de Morgen, stroken volledig met mijn ervaring als leraar PAV en zedenleer. Het wordt inderdaad tijd dat er aan de alarmbel getrokken wordt. Wanneer de katholieke kerk in de 19de eeuw de mensen dom hield en de patroons ze arm, kunnen we vandaag kerk gerust vervangen door school. Voornamelijk in BSO met het wegvalen van specifieke algemene vakken zoals geschiedenis, aardrijkskunde etc., en het invoeren van het exclusief op vaardigheden gerichte PAV, zet deze trend zich door. Maar de realiteit is dat iemand zonder voldoende algemene kennis, niet in staat is om de nodige informatie op te zoeken op het internet, omdat daar van alles opstaat en dat voldoende algemene kennis vereist is om die verschillende bronnen naar waarde te schatten en de informatie te begrijpen. Vaardigheden en kennis vormen eigenlijk één geheel. Je hebt kennis nodig om vaardig te zijn, je hebt vaardigheden nodig om kennis te verwerven. Goed onderwijs streeft naar een zekere balans tussen die twee. De meeste van mijn collega's maken die analyse al jaren en toch doen leerplannen, pedagogische begeleiders, ministers en rapporten (vb. Accent op talent) gewoon ver-

der alsof dit niet zo zou zijn. Dit is m.i. een symptoom van bureaucratisering en een gebrek aan democratie binnen het onderwijs. Ik hoop dat u ook deze dieperliggende kwaal durft te benoemen en bekritisseren. Kristof Bruyland, leraar KTA Kortrijk

U hebt volkomen mijn steun. Ook in de lagere school merken wij hoe het peil van de leerlingen met de jaren achteruit gaat. Zeker op het vlak van de Nederlandse spraakkunst probeer ik mijn leerlingen wat meer mee te geven dan wat het leerplan voorschrijft. Het leerplan Nederlands moet, vind ik, grondig herzien worden in de zin van 'terug naar hoe het vroeger was'. Hoe kan ik in hemelsnaam het persoonlijk voornaamwoord in de Franse les gebruiken als ze het in het Nederlands nog niet kennen.

Onderwerp + werkwoordelijk gezegde of naamwoordelijk gezegde. Zelfst. naamwoord + werkwoord + lidwoord + bijvoeglijk naamwoord. En dat is het dan voor de spraakkunst in de lagere school. Schandalig toch! Leerstof kennen: neen. Kunnen opzoeken: volstaat. Binnen enkele jaren stap ik bij de dokter binnen. Op mijn vraag wat er met mij aan de hand is, antwoordt hij/zij: "Geen idee, maar ik zoek het tegen morgen wel even op." Daar zet je toch geen voet meer binnen!

Van mijn man moet ik het volgende meedelen: hij vindt dat er iets moet gedaan worden aan de laksheid van sommige directeuren die alles klakkeloos slikken wat hen van hogerhand opgedragen wordt en dit dan doorspelen aan hun leerkrachten. Ikzelf wil daaraan toevoegen dat iedereen die denkt het beter te weten en het onderwijs te kunnen regelen, verplicht moet worden jaarlijks een maand voor de klas te staan. Op die manier blijven ze misschien met hun beide voeten op de grond en denken ze twee keer na vooraleer een zoveelste vernieuwing door te voeren die achteraf alles behalve een verbetering blijkt. Wij hinken 10 jaar achterop, beweert prof. Decoo (volgens de krant). Is zo! Waarom beginnen we in België met 'vernieuwingen' die men in het buitenland terug afschaft omdat ze niet blijken te werken. In Klasse lees ik vaak hoe tevreden 'de Vlaamse leerkrachten' wel zijn. Ik vraag mij dan steeds af waar ze die tevreden, immer gemotiveerde leerkrachten gevonden hebben, want in mijn kennissenkring ken ik er niet één. Ik hoop dat door uw actie er eens een grondige schoonmaak gehouden wordt in onderwijsland. Vriendelijke groeten, een leerkracht die haar leerlingen iets wil leren i.p.v. bezig te houden. Hilde Jacobs, Bouwel

Uw actie hieromtrent is dringend nodig en absoluut nuttig. Wij hebben zelf 4 kinderen (2 in ASO onderwijs, 2 in hoger onderwijs) en stammen uit de post mei '68 periode. Uiteraard waarderen we enorm de bevrijding die losbarstte met deze periode, maar deze periode is gevolgd door afstand van de kennis en steeds meer nadruk op het begrijpend karakter van de leerstof. Dit met als gevolg dat kinderen met een modale intelligentie niet genoeg kennis hebben en vooral geen werkhouding hebben om hoger onderwijs vlot aan te kunnen. Zij zijn als atleten die niet genoeg getraind hebben voor de Olympische Spelen. Het wordt tijd dat voor een stuk teruggekeerd wordt naar het aanleren van kennis en naar het aanleren van een werkhouding. Velen zullen hier wel bij varen. De toppers hebben hier niet zo'n baat bij. Deze trekken hun plan wel. Dit moest ik even van me afschrijven! Guy Bylemans

Eindelijk een moedige initiatief om de zogenaamde "vernieuwers" in het onderwijs terecht even publiekelijk tegen de haren in te strijken. Volledig eens met de stelling dat een goede vorming gedragen wordt door een voldoende vorm aan basiskennis. Misschien kan bij deze ook eens een boompje opgezet worden over het in het BSO alles op een hoopje gooiende PAV. Niet overtuigd van de hedendaagse trends van "vernieuwing om de vernieuwing" partisaan voor een terugkeer naar onderwijsvormen en "vernieuwingen" met een voldoende maatschappelijk draagvlak. D. Vandekerckhove.

Het is niet meer onmiddellijk mijn probleem (iets meer dan een jaar met pensioen na 38 jaar Nederlands/Engels in het secundair onderwijs) maar ik ben het volmondig met u eens. Kennisverloedering. Zelf ben ik altijd blijven vasthouden aan een stevige grammaticale basis (soms schuldgevoel gehad bij een pure grammaticales - is dit normaal??), maar ik heb ook noodgedwongen proefjes luisterlezen, begrijpend lezen etc afgenomen (de punten "vaardigheden" krijgen een aparte vermelding op het rapport, nietwaar?) en soms met lede ogen behoorlijke cijfers gezien die duidelijk niet het resultaat waren van de kenniscomponent. *Freddy Rottey, Tielt.*

U heeft gelijk! Bedankt, of proficiat, dat u de moed heeft om dit inzicht te delen in de hoop er iets aan kunnen doen. En ik hoop van harte dat u erin zal slagen. Ikzelf ben nog niet eens zo lang 'kind af', 20 jaar nu en - vanzelfsprekend - student! Met veel plezier heb ik mijn lagere en middelbare schooltijd doorgemaakt, niet alleen op de speelplaats en in de

sporthal maar zeer zeker ook 'saai' zittend op een bankje, luisterend naar een 'droge' leerkracht Latijn of Fysica. Dat die leerkracht me dan nog 's avonds van extra bezigheden (zoals vb. het van buiten leren van Vergilius-fragmenten - die ik hopelijk nog lang mag onthouden) voorzag, heb ik zelden als een straf of een onmogelijke opdracht ervaren. Als student mag ik dus zeker beweren (het werkt niet alleen in retrospect!!): studeren is geen ramp!

*Op dit moment zit ik in het 3de jaar conservatorium en het 2de jaar wijsbegeerte. Nu komt alle opgedane kennis geweldig van pas; geschiedenis en klasische talen maar ook Frans en Engels en zelfs fysica en wiskunde heb ik vrij regelmatig nodig. Misschien was het studeren van al die 'losse' gegevens op het moment zelf niet altijd op het eerste gezicht nuttig, maar ik heb er nooit aan getwijfeld dat ik er op een of andere manier wel degelijk iets mee zou zijn (hoewel de eerlijkheid me gebiedt om toe te geven dat ik natuurlijk ook ooit huistaakjes heb overgeschreven van een klasgenoot). Volgens mij schuilt daar precies een deel van de oplossing: als je ervan overtuigd bent, dat het nùt heeft, wat je aan het doen bent, is het meteen al minder vreselijk. Maar mijns inziens wordt schoolwerk in de ervaring van kinderen slechts zelden als nuttig beschouwd. En dan verliest men zijn motivatie, en daarop zegt men dan: de leerstof is te saai, we moeten het levendiger en minder theoretisch maken. Een te gemakkelijke reactie; het ligt immers niet aan de leerstof dat leerlingen niet graag naar school gaan... maar als men nu eens trachtte iets aan deze beeldvorming te doen? Kinderen ervan overtuigen dat het een voorrecht is om onderwijs te krijgen en dat wat ze vandaag leren morgen wél van pas komt? Mijn ouders hebben me dat altijd voorgeschoteld, en ze hielden goed in de gaten dat ik eigenlijk geen alternatief kon bedenken. Naar school gaan werd als vanzelfsprekend leuk voorgesteld, en zo ben ik het blijven zien. *Katrien Van kerkhoven**

Proficiat met je actie voor meer kennisoverdracht in het onderwijs! Eindelijk eens iemand die de koe bij de horens vat en de wereldvreemde "pedagogochelaars" op hun nummer zet. Ik heb 35 jaar graag Nederlands, Engels en Duits gegeven, maar vooral vanaf de verplichte verdeelsleutel 40% kennis en 60% vaardigheden begon ik mij te ergeren aan deze "vernieuwingen". Leerlingen deden minder inspanningen om een taal ook grammaticaal onder de knie te krijgen: ze wisten al snel dat je met zoveel vaardigheden toch niet kon mislukken. Zelf heb ik nu al enkele jaren avondles Spaans en Italiaans achter de rug en inderdaad: ook mijn medeleerlingen sme-

ken de leraar om structuur, regeltjes en overzichten. Ik hoop dat je actie de onderwijsverantwoordelijken zal doen inzien dat je eerst een degelijke basiskennis moet verwerven vooraleer je tot enige vaardigheid kunt komen. Raf

Proficiat met uw initiatief om het één en ander aan de kaak te stellen in het huidig onderwijssysteem. Wij hebben de onderwijs carrière van onze dochter nauwlettend gevolgd en ik moet zeggen dat ik alles behalve tevreden ben van de manier waarop jonge mensen nu worden onderricht, begeleid en voorbereid op het latere leven. Als licentiate tolk kon ik er gewoon niet bij hoe weinig aandacht wordt besteed aan grammatica. Spreekvaardigheid is immers maar mogelijk als er een goede basiskennis van de spraakkunst is en een woordenschat van een paar duizend woorden. Het schrijven in de vreemde taal is jarenlang verwaarloosd en het kwam er blijkbaar hoofdzakelijk op neer dat de leerlingen zich verstaanbaar konden maken in de vreemde taal. Gelukkig heeft onze dochter voor Latijn (en 4 jaar Grieks) gekozen zodat zij toch voldoende inzicht heeft in de structuur van een taal. Wat wiskunde en wetenschappen betreft dat niveau is helemaal bedrevend. Als ik al eens voorzichtig een opmerking durfde te maken op een oudercontact of een CLB-onderhoud dan werd ik net niet uitgelachen of men vond mij veel te streng en de tijden waren veranderd. Het woord 'vaardigheden' nemen zij te pas en te onpas in de mond als ik het had over 'kennis verwerven'. Marlene Brams, Boechout

*Misschien is het voor u ook eens belangrijk om de mening van een ouder te lezen. Ik wil mijn kinderen een degelijke, beleefde en rijke opvoeding bieden. In de hedendaagse maatschappij is dat niet meer zo gemakkelijk. Ik liet mijn dochter met opzet onderwijs volgen in een school met 'naam' en ik bracht daarvoor veel tijd door in de wagen om haar elke dag naar die 'verre' school te brengen. Als ik echter bekijk wat de leerlingen in de klas doen, stel ik vast dat deze nuttige tijd sterk ingeperkt wordt. De scholen kijken te veel af van de eindtermen en leerplannen, door 1001 futiliteiten. De leerlingen hebben dan bijvoorbeeld bijles nodig voor Frans. In het 6de leerjaar werd de juf van mijn dochter ziek in januari. Ze hebben haar afwezigheid ingevuld door: *af en toe een dagje de directeur die voor hen zorgde, *met regelmaat een leerkracht van een vierde leerjaar die kwam, *3 stagiairs die elkaar afwisselden, waarvan de ene meer zin had dan de andere, *onverwachte en onvoorzien uitstappen waarbij de vrouw van de directeur de kinderen begeleidde. De afwezigheid*

heeft geduurd tot het einde van het schooljaar. De kinderen stonden onbeschrijfbaar achter in de leerstof, maar konden wel zeer goed ruzie maken. Ik heb de leerstof van bepaalde vakken van het zesde leerjaar in de grote vakantie volledig doorgenomen, privé leraars erbij gehaald die hun ogen niet konden geloven. Mijn dochter zat op een niveau halfweg 5de leerjaar! Dat terwijl ze een perfect geslaagd schoolrapport had van een 6e leerjaar. Ik weet dus perfect wat U dwars zit maar de scholen zelf liggen mede aan de basis van het probleem. Ze zijn te los. Alles mag, niets moet. Ik wil voor mijn dochter geen diploma vol met leugens, waarop staat dat ze leerstof kent, tot men die in de praktijk eens opvraagt. Op het einde van het schooljaar zijn ze mild en vriendelijk, om de kinderen te laten slagen. Anders zou de schande te groot zijn. Wij als ouders hebben daar niets aan.

Ik stelde ook veel geroddel en geruzie tussen de leerlingen vast. Mijn dochter mag dan al beleefd en voornaam naar de school vertrekken, de klasgenoten zijn heel vaak de aanzet tot brutaal gedrag. Vroeger kon men rekenen op strenge en degelijke scholen, maar op vandaag hebben ze nog één doel: zo veel mogelijk kinderen hebben en houden. De brave en beleefde worden gepest en geschopt. Mijn dochter is verschillende keren huilend thuisgekomen. Er was ook een meisje in haar klas die nogal rijk was aan fantasie. Met de wildste verhalen kwam mijn dochter thuis. Uiteraard kopieerde ze hetzelfde taalgebruik. Het ging van kwaad naar erger! Bij problemen mag men de school verwittigen, wat ik ook deed, maar helaas ...Het meisje was in de vorige school eruit gegooid, en de schooldirecteur wou het kind de kans geven te verbeteren. Carine B.

Minister Vdb toont te weinig begrip voor massale verzet tegen onderbenutting van talenten, ontscholing & doorhollingsbeleid

Raf Feys en Noël Gybels

1 (On)begrip vanwege minister

De voorbije twee jaar stelden we vast dat minister Vandenbroucke wat afstand nam van het officieel ontscholingsdiscours van de voorbije jaren en van zijn voorgangster Marleen Vanderpoorten. De leerkrachten werden dan ten laste gelegd dat ze te veel begaan waren met de kennis en de leerprestaties en zelf nog te veel les wilden geven. Zo gaf Vanderpoorten op 1 september 2001 de leerkrachten de 'bemoedigende' boodschap dat ze voortaan niet meer vooraan in klas mochten staan. Ook in het kader van zijn talenbeleidsnota pleit Vandenbroucke voor meer evenwicht tussen kennis en vaardigheden. Hij nam ook afstand van de 60/40 norm voor het vreemdetalenonderwijs. Hij geeft ook wel eens toe dat de zwakkere leerlingen meer structuur nodig hebben.

Tegelijk zijn we ontgoocheld omdat Vandenbroucke in het recente ontscholingsdebat het massale protest vanwege de leerkrachten al bij al onvoldoende ernstig neemt. In de *Terzake*-confrontatie en elders was Vandenbroucke niet bereid de stelling te onderschrijven dat het niveau van de leerlingen gedaald zou kunnen zijn. Je zou minstens verwachten dat een minister bij zoveel protest ook bereid zou zijn een breed debat en een onderzoek omtrent deze kwestie aan te kondigen. In een interview onder de spreekwoordelijke titel *'We gaan niet terug naar vroeger'* (DS,9.12.12) verduidelijkte hij zijn standpunt: *"Het is modieus om te zeggen dat het vroeger beter was, omdat er vroeger in klas meer kennis werd doorgegeven"*, reageert de minister. *"Maar ik doe daar niet aan mee – zoals ik aan geen enkele vorm van nieuwlichterij meedoe."* ... *"Kennis om de kennis deugt niet. Loutere vaardigheid zonder nauwkeurigheid en grondigheid al evenmin."* *De minister wil wel enkele belangrijke correcties aanbrenge binnen het talenonderwijs. Daarbij moeten de eindtermen voor de taalvakken duidelijker worden geformuleerd. Er is taalgebruik enerzijds en structuur anderzijds. Het moet helder zijn hoe die verhouding is."* ... *"Vooral voor de zwakkere leerlingen is het belangrijk om voldoende kennis en structuur bij te brengen. ... Ik besef dat de leerkrachten een moeilijke taak hebben. Ze staan onder druk van de samenleving, die hun gezag weinig erkent. Ik wil als minister zoveel mogelijk mijn best doen om hun gezag te herstellen"*.

We horen Vandenbroucke graag zeggen dat er meer evenwicht moet zijn tussen vaardigheid en taalstructuren, meer gestructureerde lessen, meer respect voor het gezag van de school en van de leerkrachten. We betreuren dat Vandenbroucke tot nog toe te weinig luistert naar de kritiek van de leerkrachten en te weinig rekening houdt met hun opvattingen en ervaringen - ook inzake taalonderwijs.

Nog enkele voorbeelden. *Binnen het debat en wereldwijd krijgt het competentiegericht onderwijs veel kritiek – ook in officiële Nederlandse rapporten. In het interview in *Tertio'* (20.12.06) manifesteert Vdb zich echter als een aanhanger van het gecontesteerde *competentiegericht* onderwijs. We betreuren verder uitspraken als 'schoolse kennis is vlug verouderd'. *Gestructureerde vakdisciplines vormen volgens de meeste leerkrachten en volgens de Nederlandse Onderwijsraad dé basis van het leerproces in het secundair onderwijs. In *'Tertio'* relateert Vdb heel sterk het belang van disciplinair geordende kennis en hij lanceert de hype van de geïntegreerde proef in het aso. *De critici stellen dat de ontscholing en ont-intellectualisering ook tot een grotere onmondigheid en tot minder onderwijskansen leiden. Vdb beweert het omgekeerde: *"de leerlingen kregen vroeger louter overdracht van kennis en werden aldus weinig mondig gemaakt."* Deze uitspraak getuigt ook van weinig waardering voor de sterke traditie van ons onderwijs.

2 'Voortdurend vernieuwen': niet verstandig

In het december-debat beluisterden we veel kritiek op het doorhollingsbeleid van het ministerie en het voortdurend in vraag stellen van vaste waarden die hun deugdelijkheid al vele decennia bewezen hebben. Ook Jos Van Der Hoeven, algemeen secretaris COC, brengt de ontscholing in verband met het Vlaams doorhollingsbeleid van de voorbije 15 jaar. Minister Vdb stelt in het *Tertio*-interview dat enkel *'de noorderburen de gewoonte hebben radicale hervormingen door te voeren'*. Sinds Vlaanderen autonoom is, imiteren onze beleidsmensen echter heel sterk het Nederlandse omwentelingsbeleid.

Vdb pakt in *Tertio* zelf uit met zijn vernieuwingsdrang, zijn drie v's: *'voortdurend verstandig vernieuwen'*. *'Voortdurend vernieuwen'* heeft precies geleid

tot een aantasting en verkwakzalving van het onderwijs. Vdb stelt wel terecht: 'voor je vernieuwt moet je zeker zijn van je stuk'. Maar Vdb pakt zelf al te zelfzeker uit met zijn eigen hervormingen. Hij loopt hoog op met zijn hervorming van het regentaat. Dit is de derde hervorming in 10 jaar en betekent dit keer zelfs de doodsteek: de regentenopleiding is zelfs niet meer organiseerbaar en betaalbaar. Vdb propageert ook met zelfzekerheid zijn radicale inclusieplannen; weinig of geen leerkrachten achten ze echter wenselijk en realiseerbaar. Radicale inclusie betekent een breuk met de basisgrammatica van de school; men stapt voor het eerst af van het basisprincipe dat de leerlingen voldoende profijt moeten kunnen halen uit de groepslessen en uit het groepsgebeuren. Als Vandenbroucke niet oppast dan krijgt ook hij straks een plaats in de galerij van 'doorhollende onderwijsministers'.

3 Ontscholingsdruk vanwege inspectie; weinig of geen niveaubewaking

3.1 Minister ontkent inspectiedruk

Pieter Lesaffer schrijft in *'De Standaard'* dat de onderwijsinspectie niettegenstaande de recente kritiek nog steeds de mening toegedaan is dat het Vlaams onderwijs te veel kennisgericht is (6.12.06). Ook in het rapport over de toestand van het vak 'Frans' bekritisieren de inspecteurs-opstellers het feit dat er nog te veel aandacht gaat naar kennis. Dit is ook de kritiek die de leerkrachten de voorbije jaren voortdurend bij doorlichtingen te horen kregen. In de Terzake-confrontatie was Vdb niet vatbaar voor de kritiek dat de overheid en de inspectie mede verantwoordelijk zijn voor de ontscholing en de malaise in het talenonderwijs. Vdb stelde dat de inspectie principieel geen uitspraken doet en mag doen over de methodiek en over bijvoorbeeld de 60/40-norm voor het taalonderwijs (= minstens 60 % van de tijd voor de vaardigheden). De overheid (DVO en de inspectie) heeft de leerplanontwerpers (ten onrechte) verplicht om in het leerplan ook een hoofdstuk over de methodiek in te lassen. Bepaalde taalleerplannen leggen bijvoorbeeld een 60/40-norm op (hoogstens 40 % van de tijd voor de kennis). Als de inspectie dan de uitvoering van de leerplannen evalueert, dan controleert de overheid indirect ook de didactische aanpak – als een wettelijke verplichting. Na het Terzake-debat schreef Hullebus terecht: *"De minister is duidelijk niet op de hoogte van wat tijdens doorlichtingsgesprekken door de leden van het inspectieteam gezegd wordt. En nog veel minder over de manier waarop het gezegd wordt. Het volgende citaat over de 40/60 verhouding voor Frans in dit geval - geeft perfect de sfeer weer tijdens zo'n gesprek: Eén van de doorlichters sloeg tijdens een*

recente doorlichting letterlijk met zijn vuist op tafel om te zeggen dat dit wet was en dat als we niet zwegen, we onmiddellijk een onvoldoende zouden krijgen."

Een paar dagen later nuanceerde de minister die opvatting een beetje in het interview in *De Standaard*: *"De 60/40 regel is het gevolg van ooit gemaakte afspraken op pedagogische seminaries, die de pedagogische begeleiders en de netten blijkbaar hanteren en in leerplannen hebben geïntegreerd. De zogenaamd verplichte 60/40- verhouding is een eigen leven gaan leiden. Naarmate je meer integratie van kenniselementen en vaardigheden voorstaat, voel je wel aan dat de 60/40 vandaag een te schematische voorstelling van zaken is."* Voor Vandenbroucke is het alleszins de aanleiding om de communicatie van de Vlaamse overheid naar de scholen onder de loep te nemen. *"Blijkbaar schort er iets aan onze communicatie? We moeten eens kijken hoe we dit kunnen verbeteren."* Geeft Vandenbroucke hier impliciet toe dat de overheid via de inspectie zich al te vaak bemoeit met de methodiek en de pedagogische aanpak binnen het onderwijs? Waarom geeft hij dit niet openlijk toe? Ook *Onderwijskrant* ontving in het verleden veel lezersbrieven waarin geklaagd werd over de sterke bemoeienis van de inspectie met de methodiek van de verschillende vakken en over het opdringen van de EGO-visie en het EGO-kindvolgsysteem. In een paar bijdragen over de inspectie hebben we deze thematiek uitvoerig aangekaart.

3.2 Geen productcontrole en niveaubewaking

In het Tertio-interview (20.12.06) suggereert minister Vdb dat er werkelijk en wettelijk iets schort aan de inspectie: *"De inspectie houdt zich niet zo bezig met de evaluatie van de leerresultaten ... Nu leggen we te veel de nadruk op het proces. Het proces moet echter ook het verwachte resultaat opleveren"*. Als de inspectie haar decretale kernopdracht - de productcontrole – verwaarloost, dan is dit een typisch symptoom van de ontscholing. Het is de overheid, de DVO, de inspectie ... zelf die de niveaubewaking afbouwt. Het flexibiliseringsdecreet voor het hoger en universitair onderwijs bemoeilijkt ook de niveaubewaking.

4 (On)begrip in taalbeleidsplan

In de recente talennota gaan de minister en zijn medewerkers ook onvoldoende in op de belangrijkste verzuchtingen van de leerkrachten en de belangrijkste knelpunten worden verzwegen. Zij vragen zich bijvoorbeeld onvoldoende af hoe het komt dat de allochtone leerlingen te weinig taalvorderingen ma-

ken - en dit niettegenstaande de hoge investering in de Steunpunten sinds 1990 (NT2-Leuven, CEGO). CEGO noch NT2-Leuven propageren een intentionele en leerkrachtgestuurde benadering. CEGO propageert 62 à 72 % vrij spel in het kleuteronderwijs en ook volgens NT2-Leuven moet de juf zich vooral als 'coach' opstellen. Binnen zo'n aanpak beluisteren, leren en spreken de allochtone leerlingen veel te weinig Nederlands. Het afnemen van peilproeven zal hier niets aan verhelpen. En als straks de mensen die medeverantwoordelijk zijn voor de malaise nog meer begeleidingscenten krijgen, dan kan je niet verwachten dat ze hun eigen filosofie in vraag zullen stellen.

Minstens 90% van de leerkrachten en ouders vragen dat er ook in het basisonderwijs veel meer aandacht zou zijn voor grammatica. De minister geeft toe dat er meer aandacht moet zijn voor de *taalstructuren*. Dan verwacht je dat de elementaire basiskennis – zoals lijdend en meewerkend voorwerp – terug ingevoerd zal worden. Maar in de talennota kregen precies de verantwoordelijken voor het schrappen van de grammatica opnieuw de kans om grammatica als verwerpelijk voor te stellen en de voorstanders als 'dwazen' af te schilderen. De grotere aandacht voor taalstructuren slaat bijna uitsluitend op meer aandacht voor de *modieuze taalbeschouwing* die in de eindtermen de plaats van de klassieke grammatica heeft ingenomen. In een aparte bijdrage gaan we dieper in op de grammatica-story.

5 Vernieuwingsestablishment desavoueren?

Minister Vanderpoorten nam de leerkrachten kwalijk dat ze te veel met kennis bezig waren. Vdb erkent wel dat er moet bijgestuurd worden, maar het openlijk afstand nemen van hervormingen uit het verleden en van officiële ontscholers (topambtenaren, DVO, inspectie, beleidsadviseurs ...) vindt hij blijkbaar te delicaat. Het was bijvoorbeeld zijn DVO-overheidsdienst die op eigen houtje in de memorie van toelichting bij de eindtermen schreef dat deze gebaseerd waren op een constructivistische visie op het leerproces en die sterk aandrong op de vermindering van de basiskennis.

Vandenbroucke durft blijkbaar ook geen kritiek formuleren aan het adres van de sterk gesubsidieerde *Steunpunten* voor zorgverbreding en GOK die de voorbije 12 jaar de ontscholing mochten opdringen, met inbegrip van de modieuze aanpak van het taalonderwijs. Het zijn merkwaardig genoeg ook de Leuvense professoren uit de groep rond Koen Jaspaert en Kris Vanden Branden die mede verantwoordelijk zijn voor de ontsparingen op taalgebied, die Vdb heeft aangesproken om hem te adviseren en om taaltoetsen en dergelijke op te stellen.

Vdb durft ook niet openlijk afstand nemen van het doorhollingsbeleid van de voorbije 15 jaar. In Engeland en Frankrijk namen de onderwijsministers de voorbije jaren wel openlijk afstand van het verleden. In Nederland vroeg de minister vorig jaar een advies aan de *Onderwijsraad* nopens de daling van de leerprestaties. Ook veel politici nemen er nu afstand van het doorhollingsbeleid.

6 Besluit

In het *Onderwijskrant* interview (januari 2006) hebben we de minister uitdrukkelijk gewezen op de problemen die het officiële ontscholingsdiscours veroorzaakt en op de nood aan bepaalde vormen van herscholing. We hebben ook uitgedrukt dat we best tevreden waren met het feit dat hij meer belang hecht aan leerprestaties en aan een gestructureerde aanpak – veel meer dan minister Vanderpoorten destijds. Anderzijds betreuren de leerkrachten dat Vdb hun opvattingen onvoldoende ernstig neemt.

Vandenbroucke wil dat zowel de zwakkere als de betere leerlingen meer hun talenten benutten. Dan is de meest dringende maatregel: het terugdringen van het ontscholingsdiscours en een verhoging van het niveau van het gewone onderwijs. Als de minister en andere verantwoordelijken de leerkrachten bijvoorbeeld minder zouden beletten om meer effectief onderwijs te realiseren, dan zou dit al een grote stap in de goede richting zijn. Zo'n bijsturing kost overigens niets. In het perspectief van het beter benutten van de talenten is ze belangrijker dan de extra-zorgverbredingsinitiatieven. We verwijzen in dit verband naar de bijdrage van prof. Jaap Dronkers over het beter benutten van de talenten – elders in dit themanummer.

KLASSE & Jan T' Sas verzwijgen debat in 'KLASSE' en sluiten vlug forum & poll na vele sympathiebetuigingen voor Hullebus

Raf Feys en Noël Gybels

KLASSE was in het verleden steeds de spreekbuis van de vele ontscholers en van het doorhollingsbeleid. Alle kritische geluiden over de ontscholing en het doorhollingsbeleid werden genegeerd. Dit is nu ook weer het geval met de O-ZON-beweging.

Op vraag van Hullebus had KLASSE begin december beloofd om in het januarinumnummer de nodige aandacht aan zijn oproep te besteden. Enkele weken later stuurde KLASSE een bericht waarin stond dat de bijdrage over dit thema eerder beperkt zou zijn. In KLASSE nr. 171 (januari) werd de oproep van Hullebus slechts in een paar lijntjes vermeld bij de andere binnengekomen reacties. KLASSE verzwijgt uiteraard ook de uitslag van de KLASSE-poll.

Bij het ter perse gaan vernemen we dat ook in het februari-nummer van KLASSE het standpunt van de vereniging O-ZON, het o-zonwitboek, het o-zon-symposium en de o-zonwebsite verzwegen worden. Tegenstanders van de O-ZON-oproep (b.v. inspectie s.o.) krijgen wel alle ruimte om te reageren.

In een eerste reactie op de oproep van Hullebus probeerde eindredacteur Jan T'Sas al via een vlugge reactie in *'De Standaard'* het debat in de kiem te smoren en de oproep van Hullebus als simplistisch voor te stellen. De neerlandicus T'Sas weet dat de kritiek op de vage en controversiële eindtermen en op de modieuze taalmethodieken ook gericht is aan het adres van de Antwerpse professoren Daems en Rymenans waarmee hij parttime samenwerkt. Enkele maanden geleden poneerde Rita Rymenans in de kranten nog dat volgens de neerlandici de grammatica perfect overbodig is.

Jan T'Sas schetste vooreerst een karikatuur van het uitgebreide standpunt van Hullebus: *"Leraar Hullebus klaagt aan dat er in het onderwijs te veel aandacht gaat naar vaardigheden, en te weinig naar kennis"*. Van een neerlandicus als T'Sas verwacht je toch dat deze een tekst kan lezen en objectief synthetiseren; uit de vele reacties van de lezers van Hullebus' boodschap blijkt dat deze gelezen hebben dat Hullebus het heeft over een algemene daling van het niveau van het onderwijs. Hullebus vermeldt b.v. ook uitdrukkelijk de achteruitgang van de rekenvaardigheid, de schrijfvaardigheid ... Nadat T'Sas het breed betoog van Hullebus simplistisch heeft samenvat, beschuldigt hij Hullebus van simplificering. T'Sas schrijft: *"Hullebus stelt de zaken te simplistisch voor. Er bestaat wel degelijk een goede didactiek die leraren toestaat kennis en vaardighe-*

den te integreren, die leerlingen gemotiveerd tot kennis doet komen via vaardigheden en inzicht. Die integratie, dat is modern lesgeven. Alleen wordt het nog onvoldoende toegepast (DS,04.12.06).

De KLASSE-redactie opende een forum over deze kwestie en plaatste er onmiddellijk een lang interview op met minister Vandenbroucke waarin deze de stelling omtrent de daling van het niveau van de hand wuift. Op de poll hieromtrent van KLASSE bleek al vlug na een paar dagen dat 85 % verklaarde akkoord te gaan met de oproep van Hullebus.

We probeerden ook onze stem uit te brengen en een eigen reactie te laten opnemen, maar dan bleek dat zowel de poll als het forum al afgesloten waren.

Hoofdredacteur Bormans en eindredacteur Jan T'Sas proberen aldus het debat te verdoezelen en in een slecht daglicht te stellen. Tegelijk zette Jan T'Sas zijn tegenactie verder met een uitgebreide reactie in het tijdschrift *'Taalschrift'* en dit op 20 december. Hierin schetste hij opnieuw een karikatuur van de oproep van Hullebus en van de velen die ermee sympathiseren. Volgens hem gaat het in het debat in Vlaanderen (en in Nederland) enkel om de kritiek dat er te weinig kennis is en te veel vaardigheden en die kritiek gaat uit van de zgn. 'kennislobby'.

Vóór de jaren negentig moesten de leerlingen volgens de eindredacteur van KLASSE enkel kennis slikken, puur geheugenwerk ... Daarna probeert hij de gecontesteerde eenzijdige visie op taaldidactiek die veel neerlandici in het verleden verkondigden goed te praten. *Taalschrift* is een tijdschrift van de Nederlands-Vlaamse Taalunie waarvan T'Sas de hoofdredacteur is (zie Internet). Het is bekend dat de Vlaamse kopstukken binnen de *Taalunie* (Jaspaert en Vanden Branden van NT2-Leuven, de Antwerpse neerlandici Daems, T'Sas & Rymenans en de Gentse neerlandici Soetaert en Mottart al vele jaren modieuze en eenzijdige opvattingen over het taalonderwijs propageren. Ze zijn medeverantwoordelijk voor de vage en gecontesteerde eindtermen en voor de polarisering tussen kennis en vaardigheden. In de taaldossiers van Onderwijskrant hebben we dit uitvoerig toegelicht.

In een bijdrage verderop komen de *Taalschrift*-bijdrage en de reactie van T'SAS en Rymenans op de VON-website uitgebreid aan bod.

Ontscholer Laevers (CEGO): te veel kennisgericht onderwijs & scherpe reacties op dit standpunt

Raf Feys en Pieter Van Biervliet

1 Inleiding

Prof. Laevers en het CEGO zijn in Vlaanderen al dertig jaar vurige pleitbezorgers van de ontscholing en van het 'vrij initiatief' van de leerling. In het vorige nummer van *Onderwijskrant* (nr. 139) hebben we dit uitvoerig aangetoond. In april 2006 ontvouwdde Laevers en CEGO-medewerker Luk Bosman voor het eerst hun ontscholingsplan voor het secundair onderwijs dat volgens hen volledig voor de bijl moet. Kennisoverdracht en geleide instructie zijn passé; verregaande ontscholing staat voorop. Op de Pro & Contra-pagina van KNACK (13.12.06) rond de vraag: *Meer kennisgericht onderricht?* vertolkte Ferre Laevers het Nee-standpunt.

In de inleiding lezen we: "Veel leerkrachten hebben de evolutie in het onderwijs niet opgepikt, zegt Ferre Laevers, pedagoog van het Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs van de KULeuven. 'Daarom zoeken ze nu houvast bij het kennisgericht onderwijs'."

In de erop aansluitende poll sprak 89 % zich uit voor meer aandacht voor kennisgericht onderwijs - tegen de visie van Laevers dus. Hieronder drukken we Laevers' standpunt af. In punt 3 vermelden we reacties op zijn standpunt. Laevers schetst een karikatuur van het bestaande en van het door hem vroeger genoten onderwijs en vervolgens zijn alternatief. Hij eindigt zijn betoog met een beschuldigende vinger naar de leerkrachten die er maar niet in slagen *betrokkenheid* uit te lokken.

2 Standpunt van Laevers

Laevers schrijft: "Ik vind ook dat een grotere impact op de leerlingen nodig is, maar terugkeren naar een meer kennisgericht onderwijs is niet de oplossing. Ik herinner me levendig hoe ik vroeger alle rivieren van Europa uit het hoofd moest leren. Heeft dat mijn beeld van de werkelijkheid veranderd?"

Ik wil dat jongeren bijvoorbeeld beseffen hoe ver Australië ligt. Dáár moeten we naartoe. Het kan dat leerkrachten niet in de nieuwe visie zijn meegegaan. Omdat ze dat nieuwe stadium van ons onderwijs niet oppikken, ontstaan er frustraties. Dus zoeken ze houvast bij wat vroeger van leerlingen werd verwacht, bij die lijstjes. Volgens mij zien ze leerlingen te veel als computers, waar je files aan toevoegt.

Wat mij interesseert, is niet het volstouwen van die computer, maar hoe ik aan de programma's raak en hoe ik ervoor kan zorgen dat de computer meer kan. Ik geloof dat men best moeilijke dingen kan meegeven, maar het moet boeiender. Ik hoor nu veel leerkrachten zeggen dat onderwijs voor de helft niet boeiend kán zijn. Dat vind ik echt het breekpunt.

De nadruk moeten we verleggen op leren verkennen. En dan is zo'n lijst met feitenkennis zonde. Wat jongeren kunnen leren op het internet of bijvoorbeeld National Geographic, hebben scholen nu niet te bieden. Er zijn wel leerkrachten die goed gebruik maken van die mogelijkheden, maar te weinig.

En dat de leraars minder competent zijn, heeft meerdere oorzaken. Kandidaten voor de lerarenopleiding kwamen vroeger uit sterkere richtingen. Daardoor zijn leerkrachten nu minder taalvaardig en minder communicatief. Dat heeft zijn gevolgen bij de overdracht van kennis.

Maar men heeft ook, vooral in het secundair onderwijs, te weinig geïnvesteerd in didactiek en in methodes. Want jongeren zijn niet meer hetzelfde als twintig jaar geleden, en leerkrachten moeten daarmee kunnen omgaan.

Uit het onderzoek van ons centrum blijkt bijvoorbeeld dat de betrokkenheid tijdens lessen Engels erg laag scoort. Terwijl de kennis van Engels via media en muziek bij de jongeren veel groter is geworden. Dat bewijst toch dat met die kennis niets gebeurt."

3 Reacties op Laevers

3.1 Lode Peys: *leerinhoud is secundair CEGO niet begaan met essentie*

De grote didactische zorg en theorievorming van professor Laevers en zijn CEGO (Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs) kan men samenvatten met de woorden 'welbevinden' en 'betrokkenheid'. Deze didactische voorwaarden zijn zo onontbeerlijk als borden bij een maaltijd, maar het belangrijkste is nog altijd wat men zijn gasten voorschotelt. Dat moet stevige en gezonde kost zijn, en de kunst om die te bereiden is de dagelijkse zorg van elke leraar. *Daarbij voelen de leraars zich in de steek gelaten door het CEGO en allerlei pedagoogchelaars, die de vorm boven inhoud dicteren.*

De man/vrouw in het veld heeft het altijd gedaan - ook volgens Laevers. Kan ook niet missen gezien hun geringere competentie, want: *'zwakkere kandidaten in de leraren-opleiding'*, aldus Laevers. Wat heeft professor Laevers en het CEGO (samen met andere universitaire instellingen en hogescholen) belet om een gedifferentieerd curriculum uit te werken en aldus een zorgbrede lerarenopleiding te realiseren?

Dan pas zou hij de problematiek ervan ten gronde moeten 'verkennen' en zich vervolgens met kennis en methodieken moeten bezighouden in plaats van vrijblijvende theorieën over 'vaardigheden' te spuien. *Lode Peys, Berg (Knack, 3.01.07).*

3.2 Steven Devillé: *belang basiskennis, leren opzoeken volstaat geenszins*

Volgens prof. Laevers is kennisgericht onderwijs terug te brengen tot een overdracht van lijstjes met feitenkennis. Leerkrachten die voor meer kennisoverdracht pleiten hebben bijgevolg 'de evolutie in het onderwijs niet opgepikt' en zijn blijven steken - ik doe een gok - in de jaren dertig.

Zo'n uitspraken zeggen meer over pedagogen als Laevers dan over de leerkrachten. Persoonlijk gebruik ik behoorlijk wat audiovisueel materiaal en in bepaalde lessen ook het internet, maar ik gruwel van de pedagogische heiligverklaring van deze werkmiddelen. Bij matig gebruik kunnen deze werkmiddelen de lessen boeiender maken, maar bij overdadig gebruik wordt het tegenovergestelde bereikt. De boeiendste lessen zijn per slot van rekening nog altijd een dialectisch proces, een vorm van

dialogoog. De technologische werkmiddelen staan zelfs vaak deze dialoog in de weg.

De heer Laevers wil dat de nadruk wordt gelegd op het leren verkennen. *Maar om te verkennen, heb je natuurlijk een dosis kennis nodig. Met surfen op het internet bereik je bijzonder weinig als je geen begrippen kent, de zinnen niet begrijpt en het geheel niet in een context kan plaatsen.* Leerlingen moeten kunnen synthetiseren en analyseren, moeten kritisch kunnen zijn. Daarvoor hebben ze een behoorlijke kennis nodig van de gebruikte taal (woorden-schat én grammatica) en een zekere kennis van het onderwerp in kwestie.

Het is geweten dat pedagogen vanuit hun obsessie voor ervaringsgericht onderwijs maar weinig vertrouwen hebben in de algemene vakken. Het is dan ook niet verwonderlijk dat die algemene vakken voortdurend onder druk staan (Steven Devillé, Leuven, Knack, 3.01.07).

3.3 Anfiga: *Laevers maakt karikatuur van basiskennis en visie critici*

Als we eventjes het huidige onderwijsklimaat in vraag stellen dan hebben we het volgens Ferre Laevers niet begrepen, want *'we kunnen dat nieuwe stadium van onderwijs niet oppikken'* en dus zijn we volgens hem gefrustreerd.

De balans kennen/kunnen is nu echter heel erg uit evenwicht gebracht. We reageren omdat we elke dag ervaren dat ook onze leerlingen daarvan hinder ondervinden. *'Zo'n lijst met feitenkennis is zonde'*, volgens Laevers. Het gaat niet om 'een lijst', het gaat om inhoud, om effectieve basiskennis om bijvoorbeeld een factuur te controleren of een verzekeringscontract te begrijpen.

Een concreet voorbeeld: een schitterende spreekopdracht over WOII met als toemaatje een powerpointvoorstelling. Als je de spreker (4tso) achteraf vraagt wie de geallieerde landen waren, moet hij het antwoord schuldig blijven! Eventjes knippen en plakken van het internet en dat was voldoende, dacht hij! Door de globalisering gaan onze leerlingen later nog sterker in hun schoenen moeten staan dan vroeger. Je kan maar kritisch zijn en alert reageren als je voldoende basis hebt. Dat willen we onze leerlingen in hun beroepsleven meegeven door samen vaardigheden én kennis op te bouwen." (Anfiga, leraar, 31 jaar ervaring, Knack-Forum)

3.4 Miet Ooms: misprijzen voor leerkrachten

Ik voel me een beetje op mijn teentjes getrapt door prof. Laevers. Ik ben licentiaat Germaanse Talen, mijn lerarenopleiding een tiental jaren geleden gevolgd (toen het vaardigheidsonderwijs stilaan opkwam) en sinds een drietal jaren actief als leerkracht Nederlands en Duits. De afgelopen twee schooljaren heb ik tot nu toe in zes scholen lesgegeven, van de 'zwaarste' ASO-richting tot in het bso, tweede en derde graad. Ik denk dus dat ik een beetje recht van spreken heb. Eerst een algemene opmerking. Taalleerkrachten weten als geen ander wat vaardigheidsonderwijs betekent: leerlingen moeten de taal in kwestie (moedertaal of vreemde taal) goed kunnen begrijpen (lezen en luisteren) en er zich goed in kunnen uitdrukken (spreken of schrijven), en daarna volgt de 'kennis' over de taal. Op zich sta ik vierkant achter dit idee, maar in de praktijk betekent dit dat een leerling geen moeite meer zal doen om woordenschat of grammatica te studeren, wat toch nodig is om een taal deftig te beheersen, omdat ze toch door zijn op hun vaardigheden.

En dat is ook zo, want een leerling zal niet snel buizen op een vaardigheidstest, zo abominabel slecht spreken, schrijven, lezen en luisteren ze niet (en mocht het toch per ongeluk gebeuren, dan is de test in kwestie slecht, want: niet aan hun niveau aangepast'). Gevolg: ja, ze kunnen zich in verschillende situaties behelpen, maar je kan niet zeggen dat ze de taal echt beheersen.

En dat geldt ook voor Engels: van naar Amerikaanse series te kijken en ondertitels te lezen, zal je geen vloeiend Engels gaan spreken. Lage betrokkenheid tijdens de les Engels? Natuurlijk, daar zijn geen ondertitels en daar moeten we dus moeite doen....

Veel leerkrachten hebben volgens Laevers de evolutie niet opgepikt. Ik ken echter ontzettend veel (taal)leerkrachten die ontzettend veel tijd steken in het opstellen van diverse vaardigheidsoefeningen, vaak omdat de leerboeken volgens hen niet voldoende of goed genoeg zijn.

Laevers stelt verder: *“Wat jongeren kunnen leren op internet (...) hebben scholen nu niet te bieden.”* Ten eerste 'leer' je niks door met twee klikken iets op te zoeken, het op te kribbelen en daarna te vergeten. Ten tweede schakelen heel wat scholen internet, documentaires e.d. in hun lessen, als ze voldoende technische mogelijkheden hebben....

Laevers poneert ook: *“De betrokkenheid tijdens de lessen Engels scoort laag, terwijl de kennis via media en muziek bij de jongeren veel groter is geworden. Dat bewijst toch dat met die kennis niets gebeurt?”* Neen, dat bewijst dat zolang het hapklare brokken zijn die de juiste smaak hebben, ze er wel ingaan. Maar zodra het een schools geurtje krijgt, is de goesting al snel over... Idem met film en tv-programma's in de les? Moeten we dit kennen, mevrouw?' (Miet Ooms, KNACK-forum).

3.5 Themanummer over 30 jaar EGO

Het Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs (CEGO) vierde in april j.l. 30 jaar EGO. Het zegebulletin dat *Ferre Laevers* voorlegde, klonk euforisch en strijdvaardig: *“De klaspraktijk in het basisonderwijs is totaal veranderd sinds de intrede van het EGO. Over vijf jaar moet ook het secundair voor de bijl gaan”*. Zelf denken we daar anders over. EGO betekent ego-gestuurd leren vanuit de eigen ervaring en verlangens als kompas. Dit staat haaks op de eeuwenoude onderwijsgrammatica. Onderwijs is in sterke mate kennis- en cultuuroverdracht en 'cultureel leren'.

Het EGO-concept van de leerling die zelf het leerproces stuurt en zichzelf ontplooit, klinkt wel progressief, maar leidt tot ontschoolde en onmondige jongeren. EGO keert zich tegen de verhoging van hun intellectuele kwaliteit en mondigheid. Het is dan ook een romantisch, conservatief en anti-emancipatorisch project.

De kritiek op onderwijsvisies à la Laevers klinkt luid dan ooit. Op recente COV-studiedagen bepleitte *Hans Van Crombrugge* een visie 'voorbij de dictatuur van het welbevinden'. Ook *prof. Kelchtermans* verzet zich tegen het 'opleuken' van het onderwijs. Vanwege de COC-lerarenbond kreeg Laevers veel kritiek op zijn recente stemmingmakerij tegen het secundair onderwijs en op zijn ontscholingsvoorstellen.

In veel Westerse landen worden ontscholingsideeën à la CEGO verantwoordelijk gesteld voor de niveaudaling en voor de verwarring in het onderwijs. Voor een diepgaande kritiek op de visie van Laevers en het CEGO en op het functioneren van CEGO als GOK-steunpunt verwijzen we naar het themanummer *“30 jaar EGO. Klaspraktijk taaier dan EGO-ideologie. Cultuuroverdracht & ervaringsverruimend leren versus EGO-ontscholings-en ontplooiingsmodel (Onderwijskrant nr. 139, oktober 2006)*.

Neerlandici betrokken bij gecontesteerde eindtermen en methodieken proberen ‘achterhaald’ debat te stoppen

Raf Feys en Noël Gybels

1 Inleiding

In het kennisdebat van de voorbije maanden merken we dat de meeste verantwoordelijken voor de gecontesteerde eindtermen, leerplannen en methodieken taal zich veelal gedeisd hielden. Het *Steunpunt NT2-Leuven* maakte destijds een vernietigende analyse van het klassieke taalonderwijs en opteerde voor eenzijdig taakgericht taalvaardigheidsonderwijs. Steunpuntmedewerkers als Jaspaert en Van den Branden hadden ook veel invloed op de formulering van de gecontesteerde eindtermen. Zij verkozen wijselijk niet in te gaan op de recente kritiek.

Dit was ook het geval bij de opstellers van documenten waarin gesteld werd dat minstens 60 % van de tijd en van het examen besteed moest worden aan taalvaardigheden. In een vorige bijdrage zagen we ook al hoe Jan T'Sas als eindredacteur van *KLASSE* het debat en de vele reacties van de leerkrachten doodzweeg in het januarinumnummer van *KLASSE*.

Enkele neerlandici die mede verantwoordelijk zijn voor de eenzijdigheid van de eindtermen, leerplannen en methodieken, gingen wel in de tegenaanval. In eerste instantie probeerden ze het debat een halt toe te roepen. In dit artikel bekijken we de reacties van Soetaert, Mottart, Valcke, T'Sas, Rymenans, Callebaut en het standpunt van VON (Vereniging voor Onderwijs in het Nederlands).

De academici Soetaert, Mottart en Valcke (Ugent), Rymenans en T'Sas (UA en VON)... stellen het voor alsof zij in het verleden steeds een genuanceerd standpunt verkondigd hebben. Er is dan ook niets mis met de eindtermen en leerplannen taal en met hun ‘moderne’ vakdidactiek. Het zijn enkel leerkrachten die te lui, te dom of te nukkelig zijn om hun taalideologie toe te passen die nu protesteren.

Vooraleer we uitvoerig uit hun betoog citeren, willen we Soetaert en co heel even herinneren aan recente uitspraken van henzelf en collega's neerlandici die een analoge visie verdedigden.

- Ronald Soetaert (neerlandicus Ugent) poneerde: *"De kennisoverdracht, de verdeling van het curriculum in vakken, de obsessie met het schoolboek – het is allemaal passé"* (DS, 1.09.01).
- In *Taaldidactiek voor het funderend onderwijs* (Acco, 2004) schreven de neerlandici Frans Daems (UA) en Kris Van den Branden (*Steunpunt NT2 Leuven*): *"Systematisch expliciet onderwijs van elementen, zoals woordenschat, spellingregels e.d. is weinig effectief". .. Een slechte spelling maakt een taal niet slechter, en een goede spelling maakt een taal niet beter.*" Koen Van Gorp (*Steunpunt*) pleit er voor een zelfontdekkende constructivistische aanpak met de leraar als 'coach'.
- In *Weg met de grammatica* beweerde Rita Rymenans (UA) onlangs nog dat volgens de Vlaamse taalkundigen 'scholen hun tijd verkwisten met het aanleren van grammatica' (DM, 20.01.05). De slogan taalonderwijs=taalvaardigheidsonderwijs is vooral gelanceerd door mensen van NT2-Leuven en van de VON (o.a. Rymenans en Daems).

De hiervoor vermelde neerlandici kregen dan ook de kritiek dat ze een eenzijdige visie propageerden en mede verantwoordelijk zijn voor de polarisering tussen kennis en vaardigheden. In hun verdediging wassen ze de handen in onschuld. Ze hangen een karikatuur op van de vele kritiek en draaien zelfs de rollen om. T'Sas, Soetaert, Mottart, Rymenans ... beweren dat niet zij, maar hun critici polariseren en vaardigheden tegenover kennis plaatsen. De critici zijn volgens hen vooral gefrustreerde en ouderwetse leerkrachten die er niet in slagen de 'moderne' visie van de neerlandici achter de eindtermen en leerplannen (taal) toe te passen.

Jan T'Sas paste dus een dubbele verdedigingsstrategie toe. Als eindredacteur van *KLASSE* verzweeg hij het debat in 'KLASSE'. In *De Standaard*, in 'Taalchrift' en in de VON-reactie ging hij resoluut in de aanval door manipulatie en ridiculisering van de argumenten van de critici. Aanvankelijk reageerden in 'Taalchrift' enkel een paar *Taalunie*-vrienden op zijn standpunt. Na een paar weken kreeg T'Sas er ook veel kritiek vanwege docenten en leerkrachten Nederlands.

2 Soetaert en Valcke wilden debat counteren

2.1 Reactie van Soetaert

Met zijn onmiddellijke reactie op de publicatie van het standpunt van Hullebus wou prof. Ronald Soetaert (neerlandicus U Gent) duidelijk de discussie in de kiem smoren ('Vroeger was het beter'; DM, 2.12.06). Het ging volgens hem enkel om een simplistische oprisping van de 'oude' leerkracht en moralridder Hullebus. De meeste leerkrachten gingen volgens de professor helemaal niet akkoord met de oprispingen van Hullebus. In polls bleek achteraf dat 80 à 90 % zich akkoord verklaarden, dit alleen al bewijst hoe weinig voeling lerarenopleider Soetaert heeft met de praktijk. André Mottart, een medewerker van prof. Soetaert, pakte in *De Standaard* (9 december 2006) uit met een analoge verdediging. Maar Soetaert en Mottart goten met hun reactie eerder olie op het vuur. Soetaert is een van de mensen die de voorbije 15 jaar de klassieke onderwijsaanpakken de vernieling in schreef en voortdurend voor een cultuuromslag pleitte (zie 2..2).

Het huidige onderwijs kan volgens Soetaert niet slechter zijn dan vroeger: *"Ik meen me te herinneren dat het grootste deel van de vakken destijds uitermate saai was, waardoor al die kennis bij mij ook verdampt is. Die vakken werden inderdaad gegeven vanuit het ideaal van de kennisoverdracht en drill. Ik constateer bij mezelf dat bijvoorbeeld mijn Frans nu ook geen bewijs is van een voorbeeldige didactiek."* Deze uitspraak kwam ook ter sprake in het VRT-programma 'Het Salon' van zondag 9 december. Alex Vanneste, prof. Frans UA, en Kurt Van Eeghem merkten fijntjes op dat Soetaert dan toch destijds veel pech gehad moest hebben; bij hen was er veel minder verdampt. Hierop gaf Soetaert ruitertlijk toe dat hij wel wat overdreven had in de krant. Dat het onderwijsniveau gedaald is, is volgens Vanneste niet enkel de mening van de meeste leerkrachten, maar ook van veel professoren en van het bedrijfsleven. In *De Standaard* (9 december) bestempelde een medewerker van prof. Soetaert, André Mottart, eveneens het door zijn generatie genoten onderwijs als 'frustrerend en weinig zinvol': *"De vernieuwing van het onderwijs was een reactie tegen het soort onderwijs dat we allemaal ervaren hebben als frustrerend en weinig zinvol. Daar willen we toch niet naar terug?"*.

De beste verdediging is de aanval, moet Soetaert gedacht hebben. In zijn opiniestuk stopt hij al te

graag de critici in het conservatieve en rechtse verdomhoekje: *"Ik erger me vaak aan dit gezelschap. Het gaat dan om het Belang van Kennis, de Spelling en Grammatica. Om normen en waarden (wormen en waarden – denk ik dan zoals Koot en Bie). Soetaert past - net als Jan T'Sas, de gekende verwisseltruc toe. Hij en andere taaldidactici krijgen de kritiek dat ze polariseerden door hun kunstmatige tegenstelling tussen vaardigheden en kennis. Soetaert beweert dat precies Hullebus en de andere critici op een kunstmatige polarisering aansturen.*

2.2 Soetaert en ontscholingsdiscours

In een 1-septemberbijdrage in 2001 ondersteunde prof. Soetaert de aanval van onderwijsminister Marleen Vanderpoorten op het klassieke lesgeven. Hij verklaarde zich akkoord met Vanderpoorten en ondersteunde en poneerde: *"De verdeling van het curriculum in vakken, dit soort kennisoverdracht, de obsessie met het schoolboek – het is passé ... Vroeger was de leerkracht een hogepriester die kennis bezat en overdroeg; aan zijn gezag werd niet getornd. De kennis die hij overbracht, had iets vanzelfsprekends, iets waardevols, iets zinvol, de hogere literatuur, de belangrijkste geschiedenis"*. Soetaert stelde in zijn spreekbeurten ook radicaal dat de klassieke boekcultuur en leerstof totaal voorbijgestreefd waren in het ICT-tijdperk waarin leerlingen totaal anders 'leerden': boekengeletterdheid moest plaats ruimen voor mediageletterdheid. Op de BON-website beweert dezelfde Soetaert nu dat hij al levenslang zowel in zijn *"onderwijs als publicaties wanhopige pogingen doet om polariseringen aan te klagen"*. We hebben daar niets van gemerkt.

Op maandag 11 december 2006 protesteerden drie professoren literatuur (*Hugo Brems, Karel Porteman en Frank Willaert*) tegen de minachtende wijze waarop Soetaerts medewerker Mottart zich uitliet over kennis en de 'hogere' literatuur in 'De Standaard' van 9 december. Mottart en co willen dat de leerkrachten vooral inspelen op de leefwereld van de leerlingen, de wereld van de media, de straat, de tv, de reclame. Het is volgens Brems en co de plicht om de leerlingen even weg te halen uit hun leefwereld in plaats van telkens opnieuw hetzelfde te bevestigen en om hen te laten zien hoe *"de eeuwige dingen als schoonheid, liefde of dood nu en vroeger, hier en elders altijd hetzelfde en toch weer anders worden beleefd en verwoord."* De professoren vragen respect 'voor alle leraren, die, ondanks de 'onderwijskundige onzin' van Mottart en Co, bij hun leerlingen belangstelling proberen op te wekken

voor Beatrijs, Egidius, Gezelle én de actualiteit van de boekenbijlagen. Dezelfde professoren zullen zich ook wel geërgerd hebben aan de wijze waarop Soetaert, Mottart en Jaspaert zich op een studiedag van de Nederlandse Taalunie (23.05.06) uitlieten over het literatuuronderwijs.

Na een spreekbeurt van Soetaert over 'media-geletterdheid' (te Roeselare) merkten we voorzichtig op dat o.i. de boekencultuur, de klassieke basiskennis en de klassieke instructietechnieken nog niet afgeschreven waren en dat we ICT en internet eerder beschouwden als een bijkomend middel dan als een culturomslag. We kregen onmiddellijk de volle lading. De kritiek inzake de daling van het niveau bestempelt Soetaert meteen als 'cafépraat van ouderen'. Het door Marc Hullebus gevraagde debat vindt hij dan ook 'geen goed idee'.

2.3 Actie vanwege prof. M. Valcke

Soetaert en zijn collega Mottart (zie punt 3) kregen achteraf veel kritiek vanwege de leerkrachten en vanwege professoren letterkunde als Hugo Brems. Een week later ondernam ook prof. M. Valcke nog een poging om Hullebus en co tot bedaren te brengen en om de aandacht af te leiden van de kritiek op zijn belaagde Gentse collega's. Via een brief probeerde de voorzitter van de vakgroep Onderwijskunde Hullebus te intimideren en te imponeren met de stelling: "U als leerkracht weet evengoed als ikzelf dat het voeren van een discussie op basis van anekdotes en verhalen afbreuk doet aan de complexiteit van wat leren en onderwijzen is." Vanuit zijn ivoren toren poneerde Valcke dat er absoluut geen kloof is tussen beleid en werkvloer. Ook de discussie over de verhouding tussen kennis en vaardigheden vindt Valcke nutteloos: "Elke leerkracht, onderwijskundige, pedagoog, inspecteur, begeleider... weet dat de verhouding tussen kennis en vaardigheden schommelt tussen 0%-100%, afhankelijk van de fase in een leerproces, de doelgroep bij de leerlingen, enz."

Valcke stelde verder ten onrechte dat hij uit het PISA-onderzoek kan afleiden dat er in Vlaanderen geen spanning is tussen kennis en vaardigheden. Hij negeert tegelijk ook de vele klachten en de vele studies van professoren en docenten die er de voorbije 2 jaar voortdurend op wezen dat het slecht gesteld is met de kennis van Nederlands, Frans, Engels, Duits, scheikunde, wiskunde, geschreven taal, abstracte woordenschat... en dit op basis van vergelijkende instaptoetsen.

3 Mottart: 'kankerende leerkrachten'

Ook André Mottart, een medewerker van prof. Soetaert, probeerde via een vlugge reactie in *De Standaard* ('*Kennis is macht*', DS, 9.12.06) het debat af te stoppen. Mottart doceert vakdidactiek Nederlands en stippelde mee de eindtermen voor Nederlands uit. Achteraf kreeg hij bakken kritiek over zich vanwege de leerkrachten en vanwege collega's Nederlands van andere universiteiten.

Evenals Soetaert stelt Mottart dat de kritiek enkel uitgaat van "oude, kankerende leerkrachten die niet willen vernieuwen en niet inzien dat de vernieuwing een reactie is op het frustrerend en zinloos onderwijs dat ze zelf genoten hebben. Die leraars willen nog de kennis doorgeven die ze zelf op school meegekregen hebben. Maar het onderwijs kan de kennis van dertig jaar geleden niet zomaar doorgeven. Kennis is geen objectief vaststaand pakket van feiten die onveranderd van de ene generatie op de andere overgaan. ... Er is nu eenmaal het internet. Je kunt van leerlingen niet verwachten dat ze nog allerlei dingen vanbuiten leren die ze met een klik op het net vinden."

Verder stelt Mottart: "Waar is het wetenschappelijk bewijs dat ze niet meer kunnen spellen? Ik erger mij aan die veronderstellingen." Ook Mottart wekt ten onrechte de indruk alsof er geen aanduidingen en harde bewijzen zijn voor de niveaudaling op tal van gebieden. Mottart stelt verder dat leerkrachten het altijd moeilijk hebben met nieuwe zaken en dan liever teruggrijpen naar vroeger: "Om de zes jaar verandert de leefwereld van de leerlingen. Je merkt dat bijvoorbeeld aan de handboeken, die raken zo snel gedateerd. Onderwijs loopt onvermijdelijk achterop. ... Toen de computers opkwamen verboden sommige leraren hun leerlingen om opstellen op de computer te maken, want ze zouden het schrijven verliezen. Jongeren schrijven nu veel meer dan vroeger, ze sms'en, ze mailen. Maar nu is dat ineens slecht voor hun taal.... "Mijn zoon moest voor een geschiedenisstaak gedurende een half jaar de Ierse kwestie bijhouden. Een zinvolle opdracht. ... Maar leerkrachten kunnen daar niet mee om. Leraren hebben het gevoel dat ze hun greep verliezen en dat hun zekerheden hun ontglippen. Dan is het verleidelijk om terug te grijpen naar de veilige kennis van vroeger. Grote aandacht geven aan spelling is teruggrijpen naar vroeger. Je kunt het ondervragen, je houdt het in eigen hand, jij als leraar kunt bepalen wat kennis is." ... "Veel onderwijs is saai omdat de kennis die erin aan bod komt, ontdaan is van alles wat

sprankelend en relevant is.” ...”Leraren zouden hun vakgebied actueel moeten houden. Maar wie van de collega’s Nederlands volgt de boekenbijlagen in de kranten?”...

Mottart wuift de kritiek omtrent de vaagheid van de eindtermen en hun eenzijdige gerichtheid op (eind) vaardigheden weg als volgt: *“We hebben de eindtermen voor de tweede en derde graad uitdrukkelijk heel open geformuleerd, omdat we bijvoorbeeld vinden dat je de leraren daar een plezier mee doet. Dan kunnen ze zichzelf zijn en hun persoonlijkheid in hun onderwijs stoppen. Maar het maakt hen onzeker. Van de weeromstuit vragen ze om regels en lijntjes die ze kunnen aanvinken. Merkwaardig voor mensen die intellectueel zijn dat ze zo moeilijk met die vrijheid omkuntten”.* ... (De interviewer van dienst voegt er in zijn verslag fijntjes aan toe dat Mottart zich nogal paternalistisch over de leerkrachten uitlaat.)

Merkwaardig ook is de reactie op de kritiek dat veel leraren zich ergeren aan de vele methodische richtlijnen over hoe ze moeten lesgeven (b.v. voor taal: vooral vaardigheidsonderwijs, communicatieve aanpak ...). Mottart stelt: *“Er zijn inderdaad te veel vernieuwingen op korte tijd opgedrongen, allemaal wel zinvol maar voor de leraar moeilijk te behappen. “Pedagogen werken wel te veel vanuit pedagogische modellen, maar leraren zijn ook wel heel betweterig. Ik ben ook nog reisleider geweest, ik had alleen last van leraren die in de bus zaten.”*

“Ik denk dat de leraars zich een beetje willen verstoppen. Vaardigheidsonderwijs is zeer arbeidsintensief. Het is veel complexer en vraagt veel meer denkwerk en inspanningen. Traditioneel onderwijs is veel comfortabeler.” ...”De oude leraren die klagen, vergeten verder dat ze nu een heel ander publiek voor zich hebben dan toen ze begonnen... Nu zit de hele bevolking op school, die sociaal, cultureel en intellectueel gezien veel heterogener is. ... Hoe relevant is voor die heterogene groep het elitaire concept van retorica en een literaire canon? Of een fixatie op spelling? Je kunt geen schoolsysteem meer opzetten dat kinderen op een zijspoor zet omdat ze niet meteen kunnen tellen of schrijven, zoals vroeger gebeurde. Anders hou je nu niemand meer over. De vernieuwing van het onderwijs was een reactie tegen het soort onderwijs dat we allemaal ervaren hebben als frustrerend en weinig zinvol. Daar willen we toch niet naar terug?”.

Noot: in hetzelfde weekenddossier van *De Standaard* poneerde de schrijver *Benno Barnard* dat de

slechte talenkennis onder meer een gevolg is van het gebrek aan grammatica op school en de nadruk op actieve taalvaardigheid. ... *“De kennis van het Frans is dramatisch achteruit gegaan en zelfs het Nederlands praten we niet meer correct. ... Het is verder een lachwekkende zelfoverschatting dat we in de Lage Landen goed Engels praten.”* Dit laatste is tevens een reactie op de stelling van de Leuvense prof. Lies Sercu dat de jongeren vlotter Engels spreken en begrijpen dan ooit tevoren (DS, 4.12.06). Op 6 december lazen we echter in *‘De Standaard’* dat uit een instaptoets van de Karel de Grote-Hogeschool bij de eerstejaars bedrijfsmanagement bleek dat het *“barslecht gesteld is met de kennis van het Engels”*. Uit de het onderzoek van *Marleen Couteur* (Centrum voor talen) blijkt dat 2 op de 3 studenten over onvoldoende kennis van het Engels beschikt. Lies Sercu verdedigt verder nog steeds de basisfilosofie achter de eindtermen: *“De kennis moet (normaal)functioneel zijn. Ze moet in een authentieke context gebruikt kunnen worden.”* De klassieke kennis is volgens Sercu en co te veel ‘dode kennis’. Sercu is wel bereid toe te geven dat *“de balans inderdaad wat te veel richting taalvaardigheid doorslaat.”*

4 Reactie van VON & ‘Taalchrift’

4.1 Standpunt VON-vertegenwoordigers

We bekijken nu even de reactie van T’Sas, Rymenans en co op de website van de VON (Vereniging voor Onderwijs in het Nederlands). Rita Rymenans en Jan T’Sas werken in de academische lerarenopleiding van de UA, de VON-vertegenwoordigers Bert Cruysweegs en Tom Vestermans zijn lector regentaat/normaalschool. In het verleden waren een aantal VON-kopstukken mede verantwoordelijk voor de verspreiding van eenzijdige opvattingen. In het VON-standpunt werd samen met NT2-Leuven eenzijdig gekozen voor een *taakgerichte taalvaardigheidsdidactiek* en voor een constructivistische en zelfontdekkende methodiek. Dit leidde tot de huidige identiteitscrisis en impasse binnen het taalonderwijs. Als gevolg van die identiteitscrisis werd de Nederlandse VON overigens eind 2004 opgedoekt. Vanuit hun ivoren toren propageerden VON en NT2-Leuven een eenzijdige methodiek; ze beïnvloedden ook heel sterk de gecontesteerde eindtermen en leerplannen. Zo verkondigde prof. Rymenans vorig jaar nog in de kranten dat grammatica totaal overbodig was - op een moment waarop taalkundigen en leerkrachten in de ons omringende landen voor meer aandacht voor het grammatica-onderwijs pleit-

ten. Vanuit diezelfde ivoren toren bestempelen Rymenans en co nu de kritiek van honderden leerkrachten als lichtzinnig en conservatief.

Jan T'Sas verzweeg het debat en de uitslag van de KLASSE-poll in het januarinumnummer van 'KLASSE' en manipuleerde aldus de berichtgeving. In de inleiding van de VON-reactie betreft dezelfde T'Sas, samen met prof. Rita Rymenans en co, dat de Vlaamse pers aandacht schonk aan de reacties op de actie van Hullebus. In het bijzonder maakten ze zich zorgen over het feit dat ook VON-voorzitter Bert Cruysweegs – net als andere voorzitters van vakverenigingen - de achteruitgang van de kennis onderschreven had (DM, 6.12.06). T'Sas, Rymenans en co beweren nu dat de Vlaamse pers die bekentenissen heeft afgedwongen: "Op zoek naar zogenaamde pijnpunten in de schoolvakken heeft de Vlaamse pers zich niet echt van zijn beste journalistieke kant laten zien. Er moesten en zouden pijnpunten zijn en die werden dan ook vakkundig uit de onvoorbereide monden van deskundigen uit de vakverenigingen 'geperst'." Lees: de academici Rymenans en T'Sas menen dat hun 'onvoorbereide' VON-voorzitter zich in de luren heeft laten leggen en daardoor de indruk wekte afstand te nemen van het VON-standpunt. VON-voorzitter Cruysweegs die als taaldocent op een regentaat maar al te goed weet dat het niet te best gesteld is met de taalkennis en taalvaardigheden van de jongeren, heeft blijkbaar de mond voorbijgepraat. Dit wil men nu rechtzetten.

De VON-mensen stellen verder: "Het helpt het onderwijs niet vooruit als in de discussie zo gratuit veralgemenende uitspraken worden gedaan over zogenaamd teruglopende kennis, zonder dat men kennis heeft van of zich kan beroepen op vaststaande feiten en gegevens uit ernstig onderzoek." Rymenans, T'Sas en Co beschrijven de klassieke methodiek in termen van 'ondoordacht slikken en reproduceren' van kennis die over de leerlingen wordt uitgegoten. Critici als Hullebus en de vele sympathiserende leerkrachten worden ten laste gelegd dat ze "uiterst simpele concepten van kennis en van vaardigheid hanteren en het zo voorstellen alsof kennis en vaardigheid gelijksoortige grootheden zijn die je a.h.w. in balans met elkaar kan plaatsen", "enkel frontale kennisoverdracht (doceren) voorstaan" De vele pleidooien voor herwaardering van de grammatica in Frankrijk en elders omschrijven ze overigens als 'holle retoriek'. De VON-mensen daarentegen pleiten allang voor een verlossing uit die ellende, voor een moderne 'taaldidactiek' "waarin leerlingen zelf

inzichten en kennis opbouwen". "Die didactiek bestaat al sinds de jaren 70 en wordt gedragen door begeleiding en inspectie, maar ze wordt nog onvoldoende toegepast". Rymenans en co verwijzen wel niet naar de VON-standpunten uit het verleden en naar de kritiek op de eindtermen e.d.

4.2 Jan T'Sas in *Taalschrift*

Jan T'Sas schreef in *Taalschrift* (20.12.06) volgende inleiding bij zijn eigen standpunt: "Je kunt kennis en vaardigheden niet tegen elkaar afwegen zoals prei en wortelen", zegt Jan T'Sas. "In modern onderwijs zijn beide noodzakelijk. Maar niet alle leraren (willen) weten hoe ze dat moeten aanpakken." Daarmee reageert hij op het 'kennisalarm' dat na Nederland ook Vlaanderen beroert en waarbij vanuit sommige hoeken wordt gepleit voor de terugkeer van het pure geheugenwerk. De Vlaamse media springen de afgelopen weken massaal op de alarmkreet van een Brugse leraar uit het secundair/voortgezet onderwijs ... Nederland uitte die kreet al eerder. De Nederlandse Onderwijsraad heeft zelfs een onderzoek laten uitvoeren om na te gaan hoe (erg) het werkelijk is gesteld met het kennisonderwijs".

T'Sas vermeldt niet dat de *Onderwijsraad* in zijn rapport concludeerde dat leerlingen o.a. kampen met een ernstig tekort aan taalkennis en taalvaardigheid. De woordenschat, de kennis van grammatica en de zinsopbouw zijn gebrekkig, aldus de *Onderwijsraad*. Leerlingen en studenten hebben ook moeite met complexe taalvaardigheden, zoals het onderscheiden van hoofd- en bijzaken en redeneren. De oorzaak zoekt de raad vooral bij ondoordachte hervormingen. Zo ligt de nadruk bijvoorbeeld meer op het presenteren en opzoeken van informatie in plaats van het zelf formuleren.

Net als zijn oudere spitsbroeders pakt T'Sas uit met een karikaturale voorstelling van het onderwijs uit het verleden: "Veertig jaar geleden was lesgeven zo goed als dogmatisch kennis overdragen. De leraar was alwetend, punt uit, en je had als leerling maar te slikken en te reproduceren, op straffe van een slecht rapport of vroegtijdige uitsluiting. Dit was het model waarin kinderen en jongeren braaf wachten tot de leraar zijn kennis voor eens en altijd in hun hoofden giet en dat ervan uitgaat dat leerlingen per definitie gemotiveerd zijn om gelijk welk soort kennis zonder enige kritische zin op te slaan en later te reproduceren. Naïef en uit de tijd, geef toe. Via louter geheugenwerk win je misschien een quiz, maar geen debat. Vandaag de dag is de samenleving

complexer en veeleisender... Bovendien is 85 procent van bijvoorbeeld de technische kennis jonger dan vijftien jaar (en straks wellicht jonger dan tien of vijf jaar)." Dat de taalkennis en taalvaardigheden die nodig zijn voor taal e.d. om de vijf jaar veranderen, is o.i. pure onzin. Jan T'Sas stelt verder: "Ook over al of niet effectieve didactieken lees ik bij de critici weinig." T'Sas weet maar al te best dat wij alleen al de voorbije jaren hierover talrijke taaldossiers gepubliceerd hebben (zie taaldossier op www.o-zon.be of in *Onderwijskrant*). In 1993 publiceerden we ook al een kritisch rapport over hun modieuze eindtermen. In hun (overheids)tijdschrift 'KLASSE' doen T'Sas en Bormans echter hun uiterste best om alles wat niet strookt met hun modieuze ontscholingsideologie te verzwijgen.

T'Sas minimaliseert de modieuze taaldidactiek en stopt vervolgens de critici in het verdomhoekje. Hij schrijft: "Begin jaren 90 koos het Vlaamse talenonderwijs niet voor een radicale ommezwaai naar vaardigheden, maar voor een accentverschuiving. Langzaam maar zeker ontdekten de meeste leraren hoe ze kennis en vaardigheden op effectieve wijze kunnen integreren in hun les. Zij worden tegenwoordig echter nogal gratis beledigd. Een bepaalde groep leraren klaagt over het tekort aan kennis en een teveel aan vaardigheden, zowel in het basisschool als in het secundair onderwijs. Massaal schieten die leraren met scherp op het beleid, de onderwijsinspectie, de lerarenopleiders, de didactici, de pedagogisch begeleiders... Leerplannen worden voor de galg gesleept als kennisontwortelende keurslijven en sommigen pleiten ronduit voor een terugkeer naar het traditionele onderwijsmodel van pure kennisoverdracht met veel geheugenwerk en – in taalonderwijs – dril oefeningen om de grammaticale regels er opnieuw in te pompen. De enigen die in al dat gezeur buiten schot blijven, zijn de aanvallers zelf. Ik moet de eerste reflectie nog lezen van een leraar die in de spiegel durft te kijken en zegt: 'Misschien pakken wij het anno 2006 verkeerd aan.' En ja, misschien zit daar wel de kiem van het probleem."

4.3 Kritiek op T'Sas in *Taalschrift*

We citeren even de reactie van neerlandicus *Johan Nijhof* op 11.01.07. Nijhof schrijft: "De discussie gaat niet over de verdediging van het bijbrengen van vaardigheden in het moderne onderwijs, want die worden door niemand verketterd. Op de verhoudingen tussen kennis en vaardigheden komt het niet zozeer aan, als beide elementen maar in royale ma-

te aanwezig zijn in de soep. ... Alleen zou er een enorme hoeveelheid kennis bij horen te zijn aangeleerd. Het punt is dat de kenniscomponent systematisch is ondergraven; er is geroepen dat kennis ballast zou zijn. Verder is wát er toegepast moet worden en waaróp gereflecteerd wordt, echter steeds minder duidelijk. Er is inderdaad van alles vindbaar, maar hoe voorkomen we b.v. de fouten uit het verleden als hoogleraren geschiedenis ook niet meer weten hoe het zat? ...

Ik citeer Trouw 8/1 (over dt-fouten) 'Het is mij op de basisschool ook nooit goed uitgelegd. Als ik er nu problemen mee heb, antwoordt een leraar dat ik dat toch ondertussen wel had moeten weten, en dat hij geen zin heeft om het weer uit te leggen.' Een andere leerling in het Trouw-artikel: 'Ik vind het goed dat we ons alleen hoeven te verdiepen in wat we leuk vinden.' Elk ander hoger zoogdier voedt zijn kroost op, o.a. door met eindeloos geduld voor te doen. De dogmatische kennisoverdracht die T'Sas kritiseert, is precies wat wij in de natuur ook zien gebeuren. Wij laten de leerlingen echter zelf ontdekken wat onze generatie nog wel had geleerd, maar wat de huidige generatie (taal)docenten (als Jan T'Sas en co) blijkbaar zelf niet leuk vond. Dit kan ons aardig opbreken."

"Jan T'Sas schrijft verder: 'Pedagogen zeggen al tweehonderd jaar dat de jeugd steeds dommer wordt.' Oh, ja, 200 jaar? Zulke klachten vind je ook al in het antieke Egypte. Als het toen wellicht niet waar was, zegt dat echter nog helemaal niet dat het nu niet waar is. Die kennisoverdracht is immers inmiddels bij wet afgeschaft.

Collega *Martin Slagter*, docent in het hbo (=hobu), toont in zijn artikel 'HBO niet klaar voor internet' (NRC 9 jan) glashelder aan de hand van de normering aan, dat het niveau van schriftelijke taalbeheersing in tien jaar is gedaald beneden het niveau van de vroegere meao-leerling. Mogen we met deze harde feiten misschien waarschuwen dat het mis gaat?

Kennis is overigens geheel pijnloos, geef toe. De oude mythe, dat Zeus vreselijke hoofdpijn had toen hij Pallas Athene baarde, is onzin. Daardoor overleeft generatie na generatie. Maar ook dingen als de appreciatie van poëzie, een vaardigheid zo u wilt, zijn vormen van kennis die voorgeleefd moeten worden. En een debat win je gemakkelijk met de oude retoricaregels."

5 Ides Callebaut: 'achterhaalde discussie'

Ides Callebaut was tot voor kort docent taaldidactiek en pedagogisch begeleider VVKaBaO. Hij reageerde op 6 december op de aantijgingen i.v.m. de achteruitgang van het niveau van de leerlingen en de verwaarlozing van de taalkennis op het 'Forum' van DS. Volgens Callebaut is een discussie achterhaald aangezien de overheid en de DVO tien jaar geleden al het competentiegericht vaardigheidsonderwijs oplegde in het decreet 'basiscompetenties'.

Volgens Ides Callebaut is 'de heisa rond kennis en vaardigheden een achterhaalde discussie' omdat de overheid in het document 'basiscompetenties' voor de aanstaande leerkrachten de normaalscholen verplicht om te denken in termen van 'competenties'. De keuze voor vaardigheidsonderwijs is volgens hem dan ook evident. Het decreet over de basiscompetenties is dan ook een extra legitimatie van de cultuuromslag in de eindtermen en leerplannen taal die een paar jaar eerder werden opgesteld. 'Het klassieke kennisonderwijs was volledig ongeschikt', aldus Callebaut. We beluisteren even zijn standpunt: "Er bestaat al een goed gefundeerd en evenwichtig antwoord op de vraag of het onderwijs meer op kennis of meer op vaardigheden gericht moet zijn. De overheid heeft zelfs de lerarenopleiding aangemaand om op basis van dat antwoord haar studenten op te leiden. Het woord dat ze ervoor gebruikt is 'competentie'. Het komt hierop neer dat leerlingen en studenten moeten leren hoe ze allerlei situaties kunnen aanpakken en beheersen door hun kennis, hun vaardigheden en hun attitudes goed in te zetten.

(Met attitudes bedoelt men dat je niet alleen moet kennen en kunnen, maar het ook moet willen. Zo hoef je niet alleen spellingregels te kennen en correct te kunnen schrijven, maar je moet het ook willen.)

Van uit dat standpunt is de heisa rond kennis en vaardigheden een achterhaalde discussie. Leerkrachten die aan competenties werken, moeten het heel anders aanpakken dan leerkrachten die het oude kennisonderwijs van vroeger aanhangen. Ze werken ook anders dan leerkrachten die voortdurend met deelvaardigheden bezig zijn. Ik denk dat ouders er gelukkig mee zouden zijn als hun kinderen op school bijvoorbeeld zouden leren hoe ze in het echte leven hun taal zo goed mogelijk kunnen gebruiken. Dat hun kinderen leren wat het verschil is tussen een voegwoord en een voorzetsel heeft weinig zin als ze niet in staat zijn zich in allerlei situaties op een passende manier uit te drukken. Waarom keren veel leerkrachten toch liever terug naar meer kennisonderwijs? Onder andere omdat dat veel gemakkelijker is dan vaardigheidsonderwijs en nog veel gemakkelijker dan 'leren voor het leven'. En toch hebben leerlingen recht op onderwijs dat hen helpt om in de toekomst weerbaar te zijn en op onderwijs dat hen helpt om hun eigen persoonlijkheid te ontwikkelen. Het klassieke kennisonderwijs was daar volkomen ongeschikt voor. Er zijn al leerkrachten, begeleiders en beleidsmensen die ernaar streven dat leerlingen voor het leven leren. Dat dat niet gemakkelijk gaat is heel begrijpelijk en geen reden om terug te keren naar kennisonderwijs."

Talenplan negeert nog steeds belang grammatica

Raf Feys en Noël Gybels

1 Taalstructuren volgens Talenplan

De minister en zijn medewerkers geven in hun talenplan toe dat er meer aandacht moet zijn voor de taalstructuren. Die grotere aandacht slaat echter bijna uitsluitend op meer aandacht voor de *modieuze taalbeschouwing* die in de eindtermen de plaats van de klassieke grammatica heeft ingenomen. Het is nochtans bekend dat voor de eindtermen taal (basisonderwijs) 95 % van de leerkrachten en ouders betreuren dat de zinsontleding er beperkt wordt tot onderwerp en persoonsvorm. Ze opteren voor het terug invoeren van elementaire termen zoals *lijdend en meewerkend voorwerp*. Bijna iedereen is er ook van overtuigd dat leerlingen die starten in het secundair onderwijs een basis grammatica moeten kennen als belangrijke steun bij het verwerven van taalvaardigheid in de vreemde talen. Uit een recent CITO-onderzoek bleek overigens dat de gebrekkige en dalende taalkwaliteit van de stelwerkjes mede een gevolg is van de verwaarlozing van de grammaticale kennis (*Balans van taalkwaliteit in schrijfwerk uit het primair onderwijs*, CITO 2005). Na eerst de moderne leesmethoden aangepakt te hebben heeft de Franse minister van Onderwijs Gilles de Robien de scholen opgedragen veel meer aandacht te besteden aan grammatica en spelling.

Met meer aandacht voor taalkennis bedoelden de critici o.m. terug meer grammatica vanaf het basisonderwijs. Inzake die taalstructuren komt het er volgens het rapport vooral op aan de modieuze taalbeschouwing verder uit te breiden. Nu al overdrijven we door de leerlingen 12 jaar lang te confronteren met zaken als zender-boodschap-ontvanger, respect voor taalvarianten (dialect tijdens klasgesprek inclusief), tekstsoorten en dies meer, kortom: met een afkooksel van de universitaire linguïstiek. Straks komt er nog een pak bij. Enkel de *taalbeschouwing nieuwe stijl* draagt volgens de nota *“waarschijnlijk heel wat bij aan de versterking van de taalvaardigheid.”* In de talennota wordt de klassieke taalbeschouwing, de grammatica, karikaturaal voorgesteld.

Bij klassieke grammatica gaat het volgens Vandembroucke en Co niet om inzicht in- en bewondering voor de structuur en de systematiek van de taal. In de taalnota mochten de mensen die verantwoorde-

lijk zijn voor het grotendeels schrappen van de grammatica binnen de eindtermen e.d. opnieuw hun refreintjes debiteren. We beperken ons hier tot hun afwijzing van het grammaticaonderwijs.

In de talennota lezen we: *“De keuze om (een tiental jaren geleden) het traditionele grammaticaonderwijs te vervangen door het huidige taalbeschouwingsonderwijs, werd gestoeld op de overweging dat het traditionele grammaticaonderwijs een te hoog abstractieniveau heeft voor kinderen van basisschoolleeftijd, en dat het weinig effect heeft op de taalvaardigheid van de leerlingen. ... Het is niet de bedoeling terug te grijpen naar het traditionele grammaticaonderwijs.”*

In de taaldossiers die we in Onderwijskrant publiceerden hebben we uitvoerig aangetoond waarom we het met deze stelling geenszins eens zijn; hierbij verwezen we ook naar onderzoek van het CITO. Het is trouwens ook zo dat de klassieke grammatica de taalvaardigheid (schrijfvaardigheid Nederlands en taalvaardigheid vreemde talen) veel beter ondersteunt dan de modieuze begrippen uit de nieuwe taalbeschouwing. In de tekst wordt evenwel de indruk gewekt dat het bij de modieuze taalbeschouwing veel meer om taalvaardigheid gaat.

2 Kritiek op grammatica

We citeren nu even uit de talennota: *“De oorzaak voor het gebrek aan kennis van de taalstructuren van de leerlingen wordt vaak gezocht in het basisonderwijs, meer bepaald bij de eindtermen voor het vak Nederlands. In deze eindtermen staat taalvaardigheid centraal. Het accent ligt op communicatie. Er werden echter ook vijf eindtermen over taalbeschouwing geformuleerd. Onderwijs in taalbeschouwing werkt met actieve reflectie door de leerlingen over eigen en andermans taal en taalgebruik in levende, echte situaties. Die taalbeschouwing brengt hen tot inzicht (begrijpen, kennen, weten) in de achterliggende systematieken. Daarbij gaat het onderwijs ervan uit dat er een wisselwerking is tussen kennen (inzicht) en kunnen (taalvaardigheid): het eigen taalgebruik en de eigen taalvaardigheid van de leerlingen zijn mede input voor het onderwijs in taalbeschouwing, en men neemt aan dat de inzicht-*

ten die verworven worden de groei van die eigen taalvaardigheid juist ondersteunen en versterken. Het beschikbare onderzoek wijst uit dat taalbeschouwing over de systematiek van het taalgebruik waarschijnlijk heel wat bijdraagt aan de versterking van de taalvaardigheid.

De keuze om het traditionele grammaticaonderwijs te vervangen door het huidige taalbeschouwingsonderwijs (vooral over het taalgebruik, maar ook over het taalsysteem) werd gestoeld op de overweging dat:

-het traditionele grammaticaonderwijs een te hoog abstractieniveau heeft voor kinderen van basisschoolleeftijd;

-het traditionele grammaticaonderwijs weinig effect heeft op de taalvaardigheid van leerlingen.

Onderwijs in taalbeschouwing sluit veel beter aan bij de ervaringswereld en het begripsvermogen van leerlingen.

We stellen vast dat hier en daar problemen opduiken met de implementatie van het taalbeschouwingsonderwijs. De eindtermen taalbeschouwing voor het basisonderwijs zijn te vrijblijvend. Vier van de vijf zijn geformuleerd als attitudes, waarvoor scholen nauwelijks een resultaatsverplichting hebben. Wij geven een voorbeeld van een attitudinale eindterm:

'De leerlingen zijn bereid om vanuit een concrete context te reflecteren over de volgende aspecten van taal: klankniveau, woordniveau (woordvorming), zinsniveau (woordvolgorde), tekstniveau (eenvoudige structuren)'. Wanneer we 'zijn bereid om' zouden vervangen door 'kunnen' of een ander actief werkwoord zetten we de attitude om in een resultaatsverplichting.

De vaagheid van de terminologie die in de eindtermen taalbeschouwing van het basisonderwijs en het secundair onderwijs wordt gehanteerd laat bovendien veel ruimte voor interpretatie, wat leerplanmakers, en vooral leermiddelenmakers, ertoe heeft aangezet om een concrete vertaalslag te maken. Daardoor kunnen bepaalde termen in het secundair onderwijs een andere invulling krijgen dan de leerlingen gewoon waren te hanteren in het basisonderwijs.

Taalbeschouwing is een relatief nieuw begrip dat bij leraren vragen oproept. Het gebeurt dat leraren Nederlands in het secundair onderwijs taalbeschouwing verengen tot puur cognitieve instructie van grammatica (woordsoorten, zinsdelen en zinsfunc-

ties, woordvorming), wellicht omdat dat een gekend terrein is, zeker wat de evaluatie ervan betreft. Die onzekerheid over taalbeschouwingsonderwijs zorgt ervoor dat leraren zich vastklampen aan een bepaalde taalmethode, die op haar beurt een vertaling is van leerplannen. De visie van de leerplanmakers is echter niet in alle taalmethodes op een coherente manier uitgewerkt. Opdat taalbeschouwingsonderwijs effectief zou zijn, moeten leraren zélf beschikken over de nodige linguïstische achtergrondkennis als ondersteuning voor het bereiken van de doelstellingen van taalbeschouwingsonderwijs."

3 Reactie van Kris De Boel

Leraar Kris De Boel ergert zich ook aan de geciteerde passages en schrijft: "Een tiental jaren geleden oordeelde men dat een systeem dat in de oudheid werd uitgewerkt en dat sinds het humanisme in onze contreien werd gebruikt, plots niet meer deugde – te moeilijk en geen positieve effecten – en dus aan vervanging toe was. Al wie dus taalonderwijs heeft genoten vanaf de zestiende eeuw tot de laatste jaren van de twintigste eeuw heeft zijn taalvaardigheid blijkbaar aan zichzelf te danken en niet aan het onderwijs. Ik vind dat een belediging voor al die leraars die mij zijn voorgegaan, maar ook voor mezelf en mijn klasgenoten van wie ik weet dat de meesten zich heel goed kunnen uitdrukken in het Nederlands, het Frans, het Engels en het Duits. Dan vraag ik me af: Waar komt die legendarische taalvaardigheid van de Vlamingen dan vandaan, als het traditionele taalonderwijs dan zo slecht was? ... Ik zie niet in waarom het begripsvermogen van leerlingen die nu in klas zitten, kleiner zou zijn dan het mijne toen ik hun leeftijd had. Ik weiger dat te geloven. Ik heb veeleer de ervaring dat zwakkere leerlingen meer gebaat zijn bij een strakke grammaticale structuur, dan sterkere leerlingen. Idem dito met de vele 'moderne' werkvormen. Leuk maar nefast voor de zwakkeren." Een andere kritiek van De Boel luidt: "Er wordt geconstateerd dat een tiental jaren geleden het traditionele grammaticaonderwijs werd verlaten en dat het sinds een tiental jaar bergaf gaat met het talenonderwijs. Men weigert even wel expliciet de voor de hand liggende conclusie te trekken" (Tertio, 13.12.06).

De Boel vindt het ook heel eenzijdig dat in de nota voortdurend verwezen wordt naar het 'Europees referentiekader voor vreemde talen': "Dat referentiekader ziet talen alleen als communicatiemiddelen en besteedt nauwelijks aandacht aan het culturele en ethische aspect van taal." Als Vandenbroucke kritiek

heeft op de vage eindtermen, dan moet hij o.i. ook kritiek hebben op het vage referentiekader dat uitgedrukt is in competenties en geen aanduidingen nopens de taalkennis inhoudt. Professor Wilfried Decoo stelde in zijn studie vast dat de woordenschat Frans die in de verschillende methodes voorkomt totaal uiteenlopend is en dat men dan ook geen peilproef zal kunnen opstellen. Een eenvoudige verwijzing naar het Europees referentiekader zal hier ook volgens hem geen verbetering in brengen.

4 Verdediging eindtermen door begeleider

Volgens de eindtermen basisonderwijs moeten de leerlingen inzake zinsontleding enkel onderwerp en persoonsvorm kennen. Als we in de lessen Nederlands geen grammatica meer geven, dan zitten we uiteraard ook met problemen voor het vreemdetalenonderwijs in het lager en het secundair onderwijs. In het recente debat kwam nog eens tot uiting dat de meeste mensen niet enkel meer aandacht voor grammatica en schrijven in de Franse lessen wensen, maar ook dat het lager onderwijs de basisbeginselen van de grammatica bijbrengt.

We bekijken nu even hoe een leerplanopsteller en begeleider in het verleden op deze kritiek reageerde.

Als pedagogisch begeleider VVKaBaO stelde *Ides Callebaut* dat er absoluut geen redenen waren om zich zorgen te maken over de grammatica en over de problemen voor het vreemdetalenonderwijs. Callebaut schreef: *“Een probleem voor het vreemdetalenonderwijs? Het leerplan Nederlands voor het secundair onderwijs is perfect afgestemd op het leerplan van de lagere school. Als er problemen zijn, dan is dat de schuld van leraren Nederlands die hun leerplan niet volgen. De problemen die er eventueel nog zijn, zullen wel verdwijnen. Voor het onderwijs van het Frans en het Engels in het secundair onderwijs geldt ook dat de spraakkunstproblemen van die vakken niet in de Nederlandse lessen van de lagere school opgelost hoeven te worden. Daarenboven is het zeer de vraag of Frans en Engels via de spraakkunst geleerd hoeven te worden.*

Het leerplan Frans van het basisonderwijs zegt: ‘In het vreemdetalenonderwijs belast grammaticaonderdicht op zich onnodig de leerlingen. Het verhoogt niet altijd het leerrendement. Toch kunnen bepaalde grammaticale verbanden voor de leerlingen een hulp zijn om efficiënter Frans te leren. (...) De terminologie is alleen bedoeld voor de leerkracht en niet voor de leerlingen. Waar mogelijk hanteert het leerplan de gangbare terminologie uit de taalbeschouwing van de moedertaal...’

Wat kunnen we daaruit afleiden? O.a. dat in de lessen Frans zo weinig mogelijk grammatica gegeven wordt en dat het leerplan Frans heel goed rekening houdt met het leerplan Nederlands. Hoe zit het met Frans in het secundair onderwijs? Wat moeten leerlingen al kennen en kunnen wanneer ze de middelbare school binnenstappen? ‘Voor alle leerlingen gelden de eindtermen van het basisonderwijs als gemeenschappelijk startniveau’, zegt het leerplan Frans voor het secundair onderwijs. Wanneer we die eindtermen voor Frans van het basisonderwijs bekijken, dan gaat het uitsluitend om situaties waarin kinderen redelijkerwijze kunnen terecht komen. Daarin moeten ze eenvoudige zaken kunnen begrijpen, zoals hoe iemand heet, waar hij woont ... (luisteren), eenvoudige opschriften, aanwijzingen ... kunnen begrijpen (lezen), iets kunnen zeggen en vragen: hoe ze heten, wat ze graag eten, hoe laat het is, waar ... is ... (spreken). Wat schrijven betreft, moeten ze enkel ‘veelvuldig voorkomende basiswoorden en taalstructuren kunnen kopiëren’. Van spraakkunst op zich is er geen sprake.

Conclusie: er zijn geen gegronde redenen om zich over spraakkunst in de lagere school zorgen te maken. Niet voor ouders en niet voor leerkrachten.”

Volgens bepaalde leerplanopstellers maken velen zich dus nodeloos zorgen over spraakkunst en over het leerplan Frans.

Nederlands Planbureau: onderwijsniveau leerlingen dramatisch Onderwijsraad: positie van kennis in onderwijs staat onder druk

Onderwijsraad & Planbureau

1 Inleiding: verzet in Nederland Frankrijk, Engeland, Canada ...

In de punten 2 en 3 publiceren we straks de officiële samenvatting van recente alarmerende rapporten vanwege de Nederlandse Onderwijsraad (december 2006) en van het Sociaal en Cultureel Planbureau (SCP). Beide instanties maken zich grote zorgen over de daling van het kennisniveau en van het aandeel van de 'gewone' instructie. We weten dat het gangbare ontscholingsdiscours bij ons tot nu toe minder invloed had op de klaspraktijk dan in Nederland het geval was. Toch merken we de voorbije tien jaar dat de beleidsmensen en het vernieuwings-establishment steeds meer ideeën en hervormingen uit Nederland kopieerden, soms punten en komma's inclusief. De alarmerende Nederlandse rapporten houden ons een spiegel voor.

Bij onze noorderburen zijn zowel de ontscholing als het verzet tegen de ontscholing in een stroomversnelling geraakt. De mislukking van het Studiehuis, de vele niveaукlachten vanuit het hoger onderwijs en de radicale ontscholing binnen de experimenten met 'Het Nieuwe Leren' hebben het verzet en de discussie aangewakkerd. 'Het Nieuwe Leren' gaat ervan uit dat de ontscholingsinitiatieven in het verleden (b.v. Studiehuis, vaardigheidsonderwijs i.p.v. kennis) halfslachtig waren en daardoor mislukten. Enkel een radicalere ontscholing kan soelaas brengen.

Pas recentelijk kreeg het verzet er ook veel steun vanuit officiële instanties en vanuit de politieke partijen. Op 28 juni 2006 publiceerde het (Nederlandse) Sociaal en Cultureel Planbureau (SCP) een samenvatting van zijn standpunt met als titel: *Onderwijsniveau leerlingen dramatisch*. In december 2006 publiceerde de Nederlandse *Onderwijsraad* de tekst *'De positie van de kennis in het onderwijs staat onder druk'*. Volgens de *Onderwijsraad* zijn er voldoende aanwijzingen dat de kennis voor Nederlands en wiskunde op alle niveaus van het onderwijs gevoelig is gedaald. Dit is ondermeer het gevolg van het modieuze *competentiedenken*. Volgens de Raad moet er drastisch ingegrepen worden. We lezen her en

der wel dat velen betreuren dat de *Onderwijsraad* vrij laat komt met zijn alarmerend standpunt. Nu het kwaad is geschied wordt het toch moeilijk om terug op het juiste pad te geraken. Als reactie tegen de ontscholing van het onderwijs werd de Vereniging *'Beter Onderwijs Nederland'* opgericht die al honderden reacties en vele debatten uitlokte. De linkse 'Socialistische Partij' (SP) sloot zich bij het verzet aan en kreeg bij de recente verkiezingen enorm veel stemmen vanwege de leerkrachten. De lezing van het partijprogramma van de SP inzake onderwijs is leerrijk en revelerend.

Ook omtrent de spectaculaire daling van het niveau in het *hoger* onderwijs is er in Nederland veel te doen. Zelfs *Karl Dittich*, directeur van de Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie (NVAO) betreurde onlangs de daling van het kennisniveau in het hoger onderwijs. Hij wees tevens op de recente herwaardering van de kennis: *"Kennis wordt niet langer gezien als een van de samenstellende delen van competenties, maar als een noodzakelijke voorwaarde en als de belangrijkste voorwaarde daarvoor"* (zie verder afzonderlijke bijdrage hierover).

In Engeland en Frankrijk was/is het debat over de ontscholing van het onderwijs al langer aan de gang. In het Verenigd Koninkrijk spant de overheid zich al meer dan tien jaar in om de ontscholing terug te draaien, om het kennisniveau weer op te krikken en om de geleide instructie in ere te herstellen. Dit alles onder het motto *'return to interactive whole-class-teaching'*. Dit leidde al tot een verhoging van het niveau. Voor jongere leerkrachten die geen ervaring hadden met meer *geleide instructie*, bleek de overschakeling een moeilijke zaak. De voorbije vijf jaar merken we een analoge opstelling vanwege de Franse onderwijsministers en een stroom van publicaties tegen de ontscholing.

Een analoog debat is op gang gekomen in Canada, Duitsland, Zwitserland en Oostenrijk. De thematiek van de ontscholing en niveaudaling is dus vrij actueel.

2 Standpunt Onderwijsraad (dec. 2006)

In Nederland kreeg de Onderwijsraad in het verleden de kritiek dat ze zich te weinig inliet met zaken zoals de ontscholing van het onderwijs en al te vlug meeheulde met de vernieuwingswolven. Onlangs kwam daar enige kentering in. De Onderwijsraad wil met zijn rapport ook een groot debat op gang brengen. Het wordt hoog tijd dat onze VLOR zich ook eens met deze actuele kwestie inlaat. Hierna drukken we de officiële samenvatting van het rapport van de Onderwijsraad af.

2.1 Inleiding

‘Leerlingen kunnen geen staartdeling meer maken en weten niets van de vaderlandse geschiedenis.’ ‘Studenten staan leuk in het leven, maar feitenkennis hebben ze niet.’ Als we de media moeten geloven draagt het onderwijs nauwelijks nog kennis over. Daarom vroeg de minister van OCV (Onderwijs, Cultuur en Wetenschap) de Onderwijsraad een verkenning uit te brengen met de hoofdvraag: is het nodig in het onderwijs meer aandacht te besteden aan kennis?

Het Nederlandse basis- en voortgezet onderwijs is, in vergelijking met andere landen, van behoorlijke kwaliteit. ... Toch lijkt de positie van de kennis in het onderwijs onder druk te staan. Dat blijkt uit de stroom van kritiek die erop neerkomt dat het onderwijs te weinig kennis bijbrengt. En uit de instituten voor huiswerkbegeleiding die als paddenstoelen uit de grond schieten, uit studenten die gemiddeld maar een gering aantal uren studeren en uit een teruglopend aantal contacturen (extensivering van onderwijs).

2.2 Vijf aanbevelingen om de kennis te verstevigen

Onderwijs dient veel doelstellingen en doelgroepen. Het is niet verantwoord om één antwoord te geven op de vraag of het onderwijs meer aandacht dient te besteden aan kennis. De onderwijssectoren en de vakgebieden verschillen dusdanig dat de beantwoording van deze vraag een gedifferentieerd beeld oplevert. Samenvattend stelt de raad dat in alle onderwijssectoren de rol van kennis verstevigd moet worden. Want niet alleen dreigen mensen met onvoldoende kennis nog verder achter te blijven, ook de wat beter opgeleiden kunnen door onvoldoende kennis terrein verliezen. De raad formuleert vijf aanbevelingen.

- **Zorg voor betere bewaking van het kennisniveau**

Landelijke gegevens over de beheersing van specifieke kennisgebieden zijn maar beperkt beschikbaar. Het onderwijs kan daardoor onvoldoende anticiperen op signalen over niveauverlies en achteruitgang van verworven kennis in het onderwijs. Daarom is er ten eerste meer informatie nodig over de bereikte kennisniveaus. Dit kan door het opzetten van landelijke, structurele peilingen in het basis-, voortgezet en hoger onderwijs en in de bve-sector (beroepsonderwijs en volwasseneneducatie).

- **Repareer kennistekorten**

Er zijn signalen dat er in alle onderwijssectoren een niveauverlies is voor de vakgebieden Nederlands en wiskunde. Ook blijkt het onderwijs soms tekorten bij leerlingen en studenten te repareren, waarbij wederom kennistekorten voor Nederlands en wiskunde in het oog springen.

Voor Nederlands gaat het om basisvaardigheden als woordenschat, grammatica en zinsbouw en om meer complexe vaardigheden als het onderscheiden van hoofd- en bijzaken, structureren en redeneren. Wat wiskunde betreft is er sprake van een niveauverlies en een tekort aan rekenvaardigheden en formulevaardigheden. Daarom formuleert de raad als tweede aanbeveling dat opleidingen en instellingen tekorten voor Nederlands en wiskunde bij hun leerlingen en studenten moeten signaleren en repareren, en dat de minister steun dient te geven aan dergelijke reparatieprogramma's.

- **Verbeter de systematiek van het vaststellen en vastleggen van onderwijsinhouden**

Op dit moment is er onvoldoende systematiek in de manier waarop we de onderwijsinhouden vaststellen en onderhouden. Daarbij leidt het internet tot een enorme en onoverzichtelijke veelheid aan kennisbronnen. Als reactie hierop wordt het accent verlegd naar het opzoeken, vinden en selecteren van kennis. Daarom stelt de raad ten derde dat er een betere systematiek moet komen voor het bepalen van de onderwijsinhouden, die periodiek meer mensen bij de inhoud van het onderwijs betreft en daardoor meer ruimte geeft voor afwegingen over het belang van leerinhouden. Want meepraten over de inhoud van het onderwijs, dat is wat veel mensen willen, en we moeten daarvoor de ruimte scheppen en de onderwijsinhouden niet afschermen.

Van belang is daarbij opnieuw aan te geven wat de harde kern is en wat de periferie van een vak- of leergebied. Daarvoor moeten ook inhoudelijke referentiepunten als een basisniveau en leerstandaarden worden vastgelegd, bij voorkeur gekoppeld aan het Europese kwalificatiekader. Het internet maakt het mogelijk deze kennis en het bijpassend lesmateriaal relatief goedkoop, efficiënt en onderhoudbaar ter beschikking te stellen aan scholen. Scholen hoeven dan niet te wachten op schoolboeken die eens in de zoveel jaar gedrukt worden. Deze concentratie op de kern en ontsluiting van de onderwijshoud kunnen voor een reële versteviging van de positie van kennisverwerving in het onderwijs belangrijk zijn. Vastlegging en (externe) toetsing van het kennisniveau van leerlingen en studenten acht de raad van belang juist in een situatie waarin onderwijsinstellingen eigen verantwoordelijkheid hebben voor de inrichting van het onderwijs. Bij vrijheid in het 'hoe' hoort duidelijkheid over het 'wat'.

- **Stel onderwijshoud centraal, ook bij procesvernieuwing**

Het onderwijs behoort zichzelf voortdurend te verbeteren en te vernieuwen. Gelukkig is het onderwijs hier volop mee bezig. Vergeleken met enige tijd geleden is er sprake van een interne dynamiek die niet genoeg geprezen kan worden. Toch is hier enige voorzichtigheid geboden. Want er bestaat soms een problematische relatie tussen onderwijshoud en onderwijsvernieuwing. Opleidingen stellen bijvoorbeeld in het kader van onderwijsvernieuwing het zelfstandig leren centraal en formuleren dat het onderwijs zich moet richten op het leerproces in plaats van op de leerstof. Docenten moeten leerlingen begeleiden bij het proces van kennisverwerving in plaats van zelf kennis over te dragen.

Praktijkleren neemt de plaats in van schoolonderwijs. Dit kan allemaal leiden tot een informalisering en onderwaardering van de inhoud van het onderwijs.

De vierde aanbeveling is daarom: los van alle vernieuwingen in het onderwijsproces blijft de introductie in gestructureerde kennisgebieden de centrale component in het onderwijs. Bovendien: zolang niet bewezen is dat een nieuwe onderwijsmethode en -aanpak werkt (evidentie), moet in ieder geval duidelijk zijn dat invoering geen ongewenste effecten heeft voor de verdere onderwijsloopbaan. Procesverbeteringen zijn nodig, maar niemand zit te wachten op een onderwaardering van de onderwijshoud.

- **Behoud en versterk het kennisniveau van leraren**

Een vijfde aanbeveling om de positie van kennis in het onderwijs te verstevigen is ten slotte de eerder gedane, maar nog steeds cruciale aanbeveling om het niveau van leraren en de lerarenopleidingen op peil te houden en te versterken. Vakkennis van leraren mag niet meer aan gewicht verliezen. Voor goed onderwijs is een goede kennisbasis bij de leraren noodzakelijk.

- **Nederland verdient een hogere onderwijsnorm**

Mogen we tevreden zijn met het huidige niveau van het onderwijs? Onze vijftienjarigen scoren internationaal goed, maar zo moeilijk zijn die toetsopgaven niet. Zou de lat niet in alle onderwijssectoren hoger kunnen liggen? Zouden we gezien onze culturele achtergrond, onze welvaart, de technologische ontwikkeling en de ambities die we voor ogen hebben, niet een hoger niveau mogen verwachten van leerlingen, studenten en docenten? De raad vindt van wel. Het verhogen van de onderwijsnorm vereist wel intensiveringen van tijd en geld in het onderwijs. Het schrappen bijvoorbeeld van de mogelijkheid om bij het examen van het voortgezet onderwijs tussen vakken te compenseren, vereist meer inzet van leerlingen en docenten. Een hogere norm voor Nederlands en wiskunde in het middelbaar beroepsonderwijs vereist vakdocenten die tijd nemen om deze vakken te onderwijzen.

Meer aandacht voor Nederlands in het hoger onderwijs vereist onderwijsinzet; het laten meewegen van de Nederlandse taal in de beoordeling vereist ook meer correctietijd. De raad is een voorstander van het opwaarderen van de norm waaraan we onszelf meten. Er is geen reden tot tevredenheid als met extra inspanning, zo veel meer kan worden bereikt. Dit punt voegt de raad toe aan zijn vijf hierboven genoemde aanbevelingen.

2.3 Debat over de kennis & niveau onderwijs

Vijf aanbevelingen om de positie van kennis in het onderwijs te verstevigen en één om de lat in het onderwijs hoger te leggen. Maar delen betrokkenen de diagnose en de aanbevelingen? Stellen het veld en andere deskundigen dezelfde of liever andere prioriteiten? Hoe ziet de hogere norm voor een leerweg, profiel of opleiding er uit? De Onderwijsraad zal een brede consultatie organiseren onder betrokkenen, met het verzoek de analyse en aanbevelin-

gen van de verkenning binnen de school of instelling te bespreken en zo mogelijk de raad over de bevindingen te informeren. De resultaten van de consultatie gebruikt de raad voor een aanscherping van de aanbevelingen aan de minister in 2007.

3 'Onderwijsniveau leerlingen dramatisch' (februari 2006)

Vooraf: het Sociaal en Cultureel Planbureau (SCP) stelde een rapport op over de daling van het onderwijsniveau in het middelbaar en hoger beroepsonderwijs, en brengt dit ook in verband met het tanende onderwijsniveau in de basisschool en het voortgezet onderwijs. Het Planbureau focuste op de situatie in het middelbaar beroepsonderwijs te vergelijken met ons tso en bso en in het hoger beroepsonderwijs (ons HOBu). Het concludeert:

“Het onderwijsniveau van leerlingen in het beroepsonderwijs daalt zienderogen. Dat concludeert het Sociaal en Cultureel Planbureau (SCP) in een rapport van 28.02.06. Het SCP wijt het tanende onderwijsniveau vooral aan de basisschool en het voortgezet onderwijs, waar vaker de ontwikkeling van de leerling centraal staat en niet meer de leerstof. Volgens de onderzoekers weten en kunnen jongeren daardoor steeds minder. Maar ook in het middelbaar- en hoger beroepsonderwijs wordt weinig gedaan om dit bij te spijkeren (middelbaar beroepsonderwijs = hogere cyclus van tso en bso; hoger beroepsonderwijs = ons HOBu).

De niveaudaling is mede een uitvloeisel van de *afname van het contact tussen leraren en leerlingen*, schrijft het planbureau. De effectieve onderwijstijd - de tijd die leerlingen daadwerkelijk in de klas doorbrengen - zou er momenteel zijn weggedrukt door het zogeheten competentiegericht leren waarbij de beroepspraktijk in hoge mate bepalend wordt voor de inhoud en inrichting van het beroepsonderwijs. Door zelfstandig leren en het groepsgewijs uitvoeren van projecten worden ze er ook niet slimmer op.

Zo staat het beroepsonderwijs tegenwoordig grotendeels in het teken van zelfstandig leren en groepsgewijs uitvoeren van projecten. Rampzalig, aldus het SCP, dat weet dat in het hoger (beroeps) onderwijs nog maar eenderde van de onderwijstijd in de klas wordt doorgebracht. In het middelbaar beroepsonderwijs wordt van de 850 verplichte uren per jaar maar een beperkt deel ingevuld met vakinstructie en kennisoverdracht door een leerkracht.

Het Planbureau voorspelt dat als leerlingen niet weer 'gewoon' les krijgen, *'dit op den duur onvermijdelijk ten koste gaat van het niveau van het onderwijs'*. De onderzoekers hebben daarom ernstige bedenkingen bij het breed invoeren van het zogenoemde duaal onderwijs, het praktijkleren en competentiegericht onderwijs.

Bijlage: reactie van prof. Wilna A.J. Meijer (Utrecht en Gent)

“Ik vind dat scholen volledig verzaken als ze de leerling zelf laten uitmaken wat ze willen leren, wanneer en hoe. Als het samenstellen van een portfolio in de plaats komt van het halen van leerdoelen – die toch vooraf zijn opgesteld – verliest het onderwijs zijn bestaansrecht. Onderwijs is er nu juist voor om kinderen in te leiden in een aantal zaken die van belang zijn om te weten en die je niet vanzelf buiten school oppikt. Ik heb het over het onderwijs dat voor iedereen van belang is, over algemeen onderwijs. Als je van oordeel bent dat er niet zoiets is als een pakket van kennis en vaardigheden dat voor iedereen van belang is, hef dan het onderwijs maar op, zou ik zeggen. Natuurlijk hebben we in het onderwijs met een motivatieprobleem te maken, maar dat is niet nieuw.

Het zogenaamde 'Nieuwe Leren' wordt te veel gepropageerd door een karikatuur te schetsen van de leraar en het onderwijs zoals het altijd geweest is. Evenals in de kritiek vanwege de Reformpedagogiek (methodescholen) van een eeuw geleden wordt weer gezegd dat de leraar het heft in handen had en het enige centrum van activiteit was en dat de leerlingen passief waren. Dat is onrecht doen aan de geschiedenis van het onderwijs. Het onderwijs is altijd gericht geweest op het leren van kinderen en het leren van kinderen is hoe dan ook een activiteit van de kinderen zelf. Dat motivatie vandaag de dag een probleem is, daar ben ik van doordrongen. Ik heb daar geen standaardantwoorden op. Maar opgeven om iets door te geven is het laatste wat je moet doen. Het probleem is er nu juist omdat er wel iets is wat we van belang vinden om door te geven.”

Prof. Wim Rietdijk: ontscholing en ont-intellectualisering bevorderen onmondigheid en zijn rechts-conservatief project

Raf Feys

1 Inleiding

Als reactie op onze bijdrage over *'Ivan Illich en ontscholing'* in Onderwijskrant nr. 138 stuurde een lezer ons een bijdrage op uit de bundel *'Steeds minder leren. De tragedie van de onderwijshervormingen'*, Uitgeverij IJzer. Het gaat om een artikel van dr. C.W. Rietdijk, wis- en natuurkundige, ex-docent in het voortgezet onderwijs en cultuurfilosoof. Lezer F.D. schrijft dat ook volgens Rietdijk de ontscholing of ont-intellectualisering van het onderwijs het centrale kenmerk is van veel onderwijshervormingen van de voorbije decennia en van 'Het Nieuwe Leren'. Volgens Rietdijk leidt ont-intellectualisering ook tot onmondigheid en conformisme. Veel hervormingsprojecten van de voorbije decennia, het recente 'Nieuwe Leren' e.d. leid(d)en tot ont-intellectualisering en tot minder kritische en meer conformistische burgers. Ook de bureaucratisering van het onderwijs leidde/leidt tot conformistisch gedrag, zowel bij de leerkrachten als bij de leerlingen. Ontscholing en bureaucratisering zijn maatschappelijk gezien conservatieve projecten die de machtshebbers en het establishment in de kaart spelen, ook al kennen ze zichzelf vaak het etiket 'progressief' en 'vernieuwend' toe.

De cultuurfilosoof Rietdijk probeert het ontscholingsgebeuren te duiden vanuit een visie op evoluties binnen onze cultuur vóór, tijdens en na de *Verlichting*. We beperken ons hier tot het meer recente verleden. Centraal in veel onderwijshervormingen sinds 1965 staan volgens Rietdijk de ont-intellectualisering en bureaucratisering van het onderwijs. Binnen de al bijna veertig jaar durende *'onderwijsstorm'* in een aantal Westerse landen doen zich een aantal ontwikkelingen voor die in algemene termen te omschrijven zijn als ontscholing en conformerende vermaatschappelijking. Deze evolutie sluit aan bij de tijdsgeest van commercialisering, bureaucratisering en consumptie (gerichtheid op het hier-en-nu en het incidentele).

Hierin past in feite de hele onderwijsontwikkeling: van minder lijn in de leerstof en lesmethoden, nadruk op vaardigheden en de inefficiëntie van zelf het wiel uitvinden (veel opzoeken en 'zelf ontdekken')

tot aan *Riesmans other-directedness*. Ook past erin die soort vermaatschappelijking die bestaat uit bureaucratie en over-organisatie. Veel hervormingen eigenen zich het etiket progressief toe, maar zijn volgens Rietdijk in essentie rechts-conservatieve projecten. Deze typering komt ook vrij goed overeen met onze analyse van het ontscholingsproject van Ivan Illich in Onderwijskrant nr. 138. Ook wij bestempelden samen met emancipatorische onderwijskundigen als Lawton en Snyders ontscholing als een conservatief project dat vooral tot ontschoolde en minder kritische, mondigde leerlingen leidt.

Als uitingen van de ont-intellectualisering, ont-systematisering en bureaucratisering verwijst Rietdijk o.a. naar volgende verschijnselen:

- Minder lijn en systeem in de meeste vakken in het voortgezet onderwijs (minder structuur en leerlijnen, minder grammatica, minder lijn in geschiedenis, minder deductie en systeem bij de exacte vakken, *playing down* van algemene ontwikkeling,...)
- Een minder intentionele aanpak in het basisonderwijs en afstemming op de 'beperkte' en egocentrische leefwereld.
- Een verschuiving van het accent van de intellectuele dimensie naar vaardigheden en naar het sociale (de leerling en niet de leerinhoud staat centraal). Minder aandacht voor examens, cijfers, individuele prestaties.
- Overaccentuering van 'sociale' (gezamenlijke werkstukken maken, veel nadruk op group-mindedness en other-directed personality -cf. David Riesman in *The Lonely Crowd*).
- Nadruk op 'zelf ontdekken' en 'leren leren' (minder klassikale lessen, zelfstudie in Studiehuis, projectonderwijs). Het moeizaam zelf laten opzoeken van informatie i.p.v. deze in kernachtig-transparante en coherente leerboeken aan te bieden.
- Streven naar zgn. gelijkheid en 'gelijke resultaten' leidt tot het willen werken met *te heterogene groepen in het voortgezet onderwijs*.
- Schaalvergroting en bureaucratisering (groot aantal managers, veel vergaderen, bezig zijn met 'structuren' in plaats van welomlijnde leerstof,...) Minder discipline en te weinig stilte in de klas

(anti-autoritaire geest, groeiende consumptie en hier-en-nu-gerichtheid, toenemend geweld, veel groeps-werk, ...)

2 Culturele analyse van Rietdijk

Het ontscholingsproject waarin de ont-intellectualisering de centrale gedachte is, keert zich volgens Wim Rietdijk tegen een consequente doorvoering van de *Verlichting* en meer bepaald tegen de *verhoging van de intellectuele kwaliteit en van de innerlijke onafhankelijkheid van het individu* die daarbij centraal stonden.

De resultaten van dergelijke ontscholingsprojecten zijn volgens hem nog het meest zichtbaar binnen het oppervlakkige conformisme en de consumptiegerichtheid van de leerlingen in de Amerikaanse high-schools. De Amerikaanse tieners tonen zich de minst ontwikkelde mensensoort omdat zij zich voor niets anders interesseren dan wat van onmiddellijk belang is voor hun eigen leven. Maar ook in Nederland is deze trend al sterk aan het doordringen. Dit speelt uiteindelijk vooral in de kaart van de gevestigde belangen, van het establishment.

Volgens *Wim Rietdijk* blijven de vele kritische analyses van de verschijnselen van de ontscholing en bureaucrativering van het onderwijs vaak nog te oppervlakkig omdat er te weinig gewezen wordt op het verband met brede evoluties binnen cultuur en maatschappij. Om deze samenhang wel te zien moeten we wat dieper kijken dan naar de praktijk van alledag en de lawine van circulaire. De kritiek op veel hervormingen blijft volgens hem te oppervlakkig.

Rietdijk kadert de hervormingen van de voorbije decennia dus binnen de evoluties van onze cultuur. Hij stelt o.a. dat de idealen van de *Verlichting* de voorbije decennia al te veel bekritiseerd en aangeast werden. Dit leidde al te vlug tot de conclusie dat de 'Verlichting' grotendeels mislukt is, dat 'rede en wetenschap niet in staat zijn om grote levensvragen te beantwoorden' en dat de samenleving toch onmaakbaar is. Rietdijk wijst in dit verband naar de nefaste invloed van een aantal anti-rationalistische filosofieën zoals het postmodernisme of het structuralisme à la Foucault (*'De rede kan geen aanspraak maken op superioriteit boven krankzinnigheid'*) en het relativisme (*waarheid en/of goed en kwaad bestaan niet objectief*).

Hij stelt ook dat de *ondoorzichtige bureaucratie* met zijn gecompliceerde regels en procedures aanstuurt op conformistisch gedrag, ook vanwege de leerkrachten.

Ont-intellectualisering en bureaucrativering passen volgens Rietdijk in een reeks anti-verlichte verschijnselen, in een soort contrarevolutie tegen de rationaliteit, die deels ook een tegenreactie vormt op de rationale maatschappijontwikkeling en op de reële vooruitgang van de voorbije eeuwen. *"We zien een gepousseerde tendens weg van de rede en de kennis en in de richting van de zgn. sociale dimensie, the other-directedness en in de richting van het centraal stellen van 'de mens in zijn relaties' (Riesman).*

De bedoelde anti-verlichte reactie wenst geen rationeel-coherent systeem ook niet als kompas in het leven, maar in plaats daarvan optimale aanpassing, wendbaarheid en 'meedoen'. We zien hier conformisme ten behoeve van de huidige gevestigde belangen via het diffuse other-directed-sociale. ... De ont-intellectualisering tendeert er mede toe het geestelijk onafhankelijke individu en zijn coherente denkvermogen te veranderen in een sociaal rader-tje. ... Het is een uitingsvorm van de huidige variant van anti-Verlichting en irrationele establishmentmacht, ... een opvolger van de vroegere meer autoritaire 'rechtse' ideologie.

Als je (jonge) mensen geen wetenschappelijk-coherente kaders laat opbouwen als basis voor een rationale en kritische levensvisie, dan blijven hun niet veel andere over dan irrationele, en verder 'de groep', het hier en nu, het incidentele en de consumptie. Vandaar ook een algemene deaccentuering van nadenken, coherentie en discipline, en vervanging daarvan door het sociale – de mens, de relatie, de groep – als een soort geseculariseerde nieuwe religie. ... Denk in dit verband ook aan de algemene schroom om substantiële taboes te schenden: 'Wat zullen de anderen wel niet denken!' "

Degenen die zich zorgen maken over de onderwijs-evoluties van de voorbije veertig jaar, moeten meer aantonen dat veel vernieuwingen kaderen in een radicaal-rechts-conservatief project dat zich keert tegen de verhoging van de intellectuele kwaliteit en innerlijke onafhankelijkheid van het individu. Deze vernieuwingen spelen aldus ook in de kaart van de machtshebbers en van de vele managers en 'deskundigen' die voortdurend (onoplosbare) problemen zien of scheppen om werk te creëren voor zichzelf.

Accreditatie-voorzitter Karl Dittrich: kritiek op kennisniveau studenten, studentgestuurd onderwijs & en vernieuwingsdruk

1 Inleiding

In een toespraak op de HBO-raad van 30 maart 2006 te Sint Michielsgestel sprak de voorzitter van de NVAO (Nederlands-Vlaamse Accreditatie-Organisatie) zich heel kritisch uit over een aantal hervormingen binnen het Nederlandse hoger onderwijs. Het modieuze studentgestuurd onderwijs, het competentiedenken, de verwaarlozing van de vakken-nis, de ondoorzichtigheid van de post-Bologna-opleidingen... kregen veel kritiek te verduren.

Op basis van zijn ervaring als NVAO-voorzitter en als professor stelt Dittrich heel wat kritische vragen over modieuze hervormingen binnen de hogescho- len. De kritiek van Dittrich komt wonderwel overeen met deze die *Onderwijskrant* sinds 1994 formuleer- de.

De kritiek van Dittrich verrast ons een beetje, al- thans op het eerste gezicht. In zijn vorig leven was Dittrich verbonden aan de universiteit Maastricht waar het probleemgestuurd onderwijs (PGO) ver- heerlijkt werd. Hij was er docent en bestuurder ge- durende 20 jaar en heeft dus een en ander van na- bij meegemaakt.

Als Dittrich nu met zijn kritiek naar buiten komt dan is dit vooral het gevolg van de kritiek op de gebrek- kige werking van de NVAO. De kritiek luidt dat bij de accreditatie vooral gekeken wordt naar de vorm en amper naar de inhoud. Het niveau van de over- dracht van kennis wordt niet echt meegewogen. In de door de NVAO vooropgestelde criteria voor het opstellen van het zelfevaluatie-rapport klinkt ove- rigens het modieuze competentiedenken en het zelfstandig leren sterk door. Bij de visitatie kijkt men vooral naar het mooi geformuleerde pedagogisch project van de school en of daar in de praktijk iets van te merken valt. Als een opleiding bijvoorbeeld pretendeert dat ze 'probleemgestuurd' of 'compe- tentiegericht' onderwijs' aanbiedt, dan kijkt men of dat in de praktijk ook het geval is.

Dittrich heeft nu blijkbaar die kritiek ter harte geno- men. Dit blijkt uit een recente toespraak. We citeren even;

2 Zichzelf sturende student?

"In de HEO-nota over de hervormingen in het hoger onderwijs staat beschreven dat aan de student een behoorlijk grote verantwoordelijkheid wordt gege- ven. "Het domein en de opleidingen gaan ervan uit dat de studie dient om competenties te ontwikkelen: een integratie van kennis, vaardigheden en houding die vooral is te verwerven door in de studie te wer- ken aan producten die ontleend zijn aan de be- roepspraktijk". Daaropvolgend staat: "Het ontwikke- len van competenties legt een aanzienlijke mate van eigen verantwoordelijkheid bij de student".

Maar wordt de student niet veel te veel beschouwd als een rationele actor, die op zoek is naar wat voor hem of haar de juiste leerroute is? Dat beeld dat in de hand wordt gewerkt door concepten als leerrech- ten in een rugzakje strookt maar zeer ten dele met de werkelijkheid. Uit de laatste studentenmonitor blijkt immers maar zeer weinig aanwezig van wel- overwogen keuzes en rationeel gedrag. Integendeel zelfs, slechts met moeite lijkt zo'n 22% van de hoge- schoolstudenten te voldoen aan Mark Ruttes beeld van Begeistering en dat beeld wordt dan nog sterk beïnvloed door de kunststudenten en de VWO-ers die hogeschoolopleidingen volgen en die dus niet voor doorstroming naar de universiteit hebben geko- zen.

De student wordt in steeds meer opleidingen geacht *competentiegericht* te werken, met een Persoonlijk Ontwikkelingsplan (de POP), een Persoonlijk Actie- plan (PAP), portfolio's en zijn/haar eigen studiepro- gramma en leeractiviteiten samen te stellen. Kun- nen 18 en 19- jarigen dat wel aan? En dan gaat het mij natuurlijk niet om de uitbinker, maar de gemid- delde student. *Mij lijkt dat de student, die men ziet als vrager naar onderwijs en als zelfstandig lerende, heel goed begeleid moet worden om die zelfstandig- heid en vraagarticulatie te leren, om een consistent opleidingspakket te vormen en het beoogde niveau te behalen.* Ik ben ook heel 'kritisch' over de uitspra- ken omtrent de moderne en zappende hbo-student waar Wim Veen straks met u over zal gaan spreken."

3 Problemen met PGO

“Ik ben geen tegenstander van onderwijsvernieuwing. Ik heb niet voor niets 20 jaar aan de Universiteit Maastricht gewerkt, als docent en als bestuurder Drie punten zijn mij bijgebleven uit mijn ervaringen met PGO:

- PGO is duurder dan een traditioneel onderwijs.
- Een grote zelfstandigheid van studenten leidt tot calculerend gedrag van studenten. Een stelsel van checks and balances is dus zeer nodig!
- Bovendien is niet de student verantwoordelijk voor zijn diploma, maar de instelling en de opleiding! Studievoortgang en kennisontwikkeling dienen dan ook getoetst te worden om uiteindelijk te constateren dat aan het internationaal en nationaal aanvaardbare niveau van bachelor of master wordt voldaan.

Ik denk dat onderwijsvernieuwing altijd duurder is en ik ben ook buitengewoon kritisch als wordt geconstateerd dat invoering van een nieuw onderwijskundig concept gepaard gaat met bezuinigingen! Als men dat laatste wil moet het gewoon gezegd worden.”

4 Verwaarlozing van vakkennis

“Er is sprake van een recente ‘restauratie’-beweging in de samenleving. Kennis wordt niet langer gezien als een van de samenstellende delen van competenties, maar als een noodzakelijke voorwaarde en als de belangrijkste voorwaarde daarvoor. Waarschijnlijk zult u dat ook niet willen ontkennen, maar waarom wordt het dan in de HEO-tekst en elders zo slecht uitgelegd? De kritiek op het niveau van de PABO-abituriënten (normaalschoolstudenten) in Nederlands en rekenen, wordt weliswaar door sommige onderwijskundigen gebagatelliseerd, maar daar komt men niet meer mee weg. De maatschappelijke druk wordt daarvoor veel te groot!

Ik plaats in dit verband niet alleen kanttekeningen bij de student, maar ook bij de docent. Krijgen docenten nog voldoende mogelijkheden om hun vakken en enthousiasme te etaleren? Worden hun capaciteiten op waarde geschat? Worden de docenten niet ondergeschikt gemaakt aan onderwijskundigen die paradigma's bedenken waarvan zij denken dat die goed zijn?”

5 Gevaren competentiegericht denken

“In de nota “HEO domeinen en domeincompetenties” wordt gezegd dat de *ontwikkeling van domeinen en erbij horende competenties* vooral als een interne HBO-aangelegenheid is gestart, al sloot deze wel aan op de grote beleidsontwikkelingen voor de toekomst. Sleutelwoorden volgens de nota zijn: - vergroting van flexibiliteit in onderwijs en opleidingstrajecten; - verruiming van keuze voor majors en minors in brede bacheloropleidingen; - vereenvoudiging in regelgeving; - sneller inspelen op nieuwe ontwikkelingen in trajecten - meer transparantie in het aanbod van opleidingen voor werkveld en studenten.

Laat ik daar eens een aantal kritische sleutelwoorden tegenover zetten:

- *minder transparantie*
- *een overschatting van de capaciteiten en interesse van de gemiddelde student*
- *onderwijsexpensivering*
- *lager niveau van kennis bij de afgestudeerden.*

Bovendien ben ik van mening dat u alle doelen die u wilt bereiken ook zonder domeinen, domeincompetenties en alles wat daarbij hoort, had kunnen bereiken.”

6 Minder transparantie: ondoorzichtige opleidingen

De Bologna-hervorming gaf ook in Nederland aanleiding tot de oprichting en opsplitsing van allerhande nieuwe opties. Dit leidt tot een babylonische verwarring. De NVAO-voorzitter illustreerde en hekelde dit aan de hand van de sector economische studies. We gaan hier niet verder op in. Bologna wou meer transparantie en gelijkvormigheid. Ook in Vlaanderen leidde Bologna echter tot minder transparantie en doorzichtigheid. *Onderwijskrant* heeft tijdig voorspeld dat de HOBU- en Bologna-hervorming omgekeerde effecten zou opleveren.

7 Besluit

We merken dat nu ook de accreditatie-voorzitter openlijk erkent dat het niveau van het hoger en universitair onderwijs als gevolg van de ondoordachte hervormingen sterk gedaald is.

Minimale leiding bij leerprocessen werkt niet Wetenschappelijke pleidooien voor herwaardering van kennis en guided instruction – ook in hoger onderwijs

Raf Feys & Renske Bos

1 Inleiding

Drie Brugse inspecteurs beweerden onlangs dat directe instructie weinig effectief was en slechts 10 % rendement opleverde. Bij het zelf opzoeken was dit volgens hen 85 % (zie bijdrage hierover). Met deze leerpsychologische bijdrage willen we o.m. dergelijke onzin weerleggen. We resumeren enkele recente wetenschappelijke publicaties waarin telkens gepleit wordt voor voldoende *guided instruction* en meer directe instructie.

- *Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work*. De Nederlandse ICT-prof. Kirschner is een van de auteurs van deze internationale studie. De conclusie luidt: “Bij de verwerking van nieuwe informatie moeten leerlingen/studenten expliciet getoond worden wat te doen en hoe ze dit moeten doen. Er bestaat een stevig op onderzoek gebaseerd pleidooi tegen het gebruik van minimale leiding.” We bespreken straks uitvoerig deze studie.
- *The effectiveness of problem based learning*. Prof. Mark Newman en zijn medewerkers tonen in een experimentele studie aan dat probleemgestuurd onderwijs (PGO) tot resultaten leidt die tegengesteld zijn aan de vooropgestelde doelstellingen en dat dit ook blijkt uit ander (ernstig) wetenschappelijk onderzoek.
- *Telling lessons from the TIMSS videotape*
Uit deze uitgebreide analyse van een 300 videotapes concludeerde Siegel dat er in Japan veel meer aandacht besteed wordt aan geleide instructie bij het wiskunde-onderwijs dan in de Verenigde Staten.
- Conferentie van 19 mei 2006 georganiseerd door de *Open Universiteit Nederland*: “Van theoretisch concept naar onderzoek en ontwerp van onderwijs in de praktijk: constructivisme versus cognitivisme anno 2006.” Op deze conferentie kreeg het constructivisme de nodige kritiek.
- *Traditioneel onderwijs versus PGO*
In deze bijdrage stelt W. Smit o.a. het probleemge-

stuurd onderwijs (PGO) à la Maastricht in vraag. Deze bijdrage verscheen in het in het *Ned. Tijdschrift voor de Psychologie*, 61 (2006).

Deze vijf publicaties kan men terugvinden op het Internet. In de TIMSS-publicatie gaat het om het leren van wiskunde bij 14-jarigen; in de andere bijdragen komen vooral leerprocessen in het hoger onderwijs aan de orde. In elke bijdrage stellen onderzoekers vragen bij de modieuze constructivistische trends die aansturen op een minimale leiding vanwege de leerkracht/docent.

In punt 2 stellen we de eerste vier publicaties kort voor. In *Onderwijskrant* nr. 141 diepen we ‘*Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work*’ en ‘*Telling lessons from the TIMSS videotape*’ verder uit.

2 Vier pleidooien voor meer ‘guided instruction’

2.1 Pleidooi van Sweller en co

‘*Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching*’ verscheen in het tijdschrift *Educational Psychologist*, 41(2), 75–86, 2006. Deze bijdrage is geschreven door de professoren John Sweller (New South Wales), Paul A. Kirschner (Utrecht & Open Universiteit) en Richard E. Clark (University of Southern California).

Sweller en co tonen in hun studie aan dat geleide instructie veel effectiever is dan niet-geleide of minimaal geleide onderwijsaanpakken. Zelfs studenten uit het hoger onderwijs en de universiteit hebben volgens de auteurs nood aan veelvuldige en intense leiding binnen het leerproces. Studentgecentreerd onderwijs is volgens hen sterk overroepen. Zij pleiten voor meer instructie, meer richtinggevend onderwijs, minder probleemgestuurd onderwijs, minder ‘laat studenten zelf hun weg zoeken’, minder informeel onderwijs, meer sturing en controle. Dit is dus ook de mening van mede-auteur *Paul Kirschner*,

een bekende naam in de wereld van de e-learning; hij nam ook in andere publicaties afstand van constructivistische leeromgevingen. Op het AERA-congres 2006 kreeg Sweller veel instemming.

De auteurs verwijzen niet enkel naar de vele onderzoeken van de voorbije 50 jaar waaruit blijkt dat minimaal geleide leerprocessen en leerprocessen die niet goed aansluiten bij de voorkennis, weinig rendement opleveren. Vooral ook op basis van de huidige opvattingen over het cognitieve functioneren besluiten de auteurs dat minimal guidance weinig effectief is. De belangrijkste reden hiervoor is het feit dat het leidt tot cognitieve belasting en het adequaat functioneren van het werkgeheugen ten zeerste bemoeilijkt. Pleitbezorgers van *minimal guidance* gaan er ten onrechte van uit dat leerlingen/studenten al experts zijn in hun vak en over de nodige basiskennis en vaardigheden beschikken om nieuwe problemen aan te pakken. Geleide leerprocessen zijn in sterke mate gebaseerd op cumulatief en progressief leren dat sterk aansluit bij de voorkennis en verworven (deel)vaardigheden.

Sweller en co definiëren '*instructional guidance*' als het rechtstreeks aanbieden van informatie die volledig de concepten, procedures en leerstrategieën uitlegt die leerlingen/studenten moeten verwerven. Zij tonen aan dat dit in overeenstemming is met de *cognitieve architectuur* van menselijke wezens. De auteurs verwijzen naar de rol van het lange-termijngeheugen, naar de beperkingen die eigen zijn aan het korte-termijngeheugen (of werkgeheugen) en naar de interactie tussen beide soorten. De cognitieve belastingstheorie van Sweller kreeg overigens veel aandacht op het AERA-congres van 2006. Leerlingen en studenten zonder voldoende voorkennis lopen letterlijk verloren in de leerstof als je bijvoorbeeld gewoon vraagt '*los dit probleem op en zoek zelf maar wat je daarvoor nodig hebt*'. Een expert in een bepaalde discipline die een probleem wil oplossen doet hierbij een beroep op een heel archief basiskennis en voorbeeldoplossingen uit het lange-termijngeheugen die hij/zij al bezit en gebruikt. Iemand zonder die voorkennis of dit denkkader kan dus de meeste problemen niet adequaat oplossen en zal te weinig bijleren tijdens het zelfstandig zoekproces; zijn werkgeheugen wordt overigens overbelast en laat verstek gaan.

De auteurs betreuren dat er de voorbije decennia een trend was/is in de richting van '*minimal instructional guidance*' en proberen deze trend weer om te buigen; Hun eindconclusie luidt: "*After a half-century*

of advocacy associated with instruction using minimal guidance, it appears that there is no body of research supporting this technique. In so far as there is any evidence from controlled studies, it almost uniformly supports direct, strong instructional guidance rather than constructivist-based minimal guidance during the instruction of novice to intermediate learners. Even for students with considerable prior knowledge, strong guidance while learning is most often found to be equally effective as unguided approaches. Not only is unguided instruction normally less effective; there is also evidence that it may have negative results when students acquire misconceptions or incomplete or disorganized knowledge".

2.2 Guided instruction in Japan rendeert

In het uitgebreid rapport '*Telling lessons from the TIMSS videotape*' (zie Internet) onderzochten en vergeleken een aantal Amerikaanse onderzoekers met behulp van video-opnames (een 300-tal lessen) de typische aanpak van de wiskunde-didactiek bij 14-jarigen in Japan en de Verenigde Staten. Op die manier probeerde men ook te achterhalen waarom de Japanse leerlingen zoveel beter presteren dan deze in de Verenigde Staten.

De conclusie van prof. Siegel luidt: "*De Japanse lessen bevatten veel meer directe instructie en demonstratie dan zelfs de meest traditionele Amerikaanse lessen*". Die lessen verlopen geenszins volgens de *constructivistische reformrichtlijnen van het Amerikaanse Standards-leerplan*. Dit verklaart waarom de Japanse leerlingen zo veel beter scoren dan de Amerikaanse.

2.3 PGO is contraproductief

We lazen ook een paar rapporten van de Londense onderzoeker Mark Newman over de al dan niet effectiviteit van probleemgestuurd onderwijs. In PGO à la universiteit Maastricht is de leiding vanwege de docenten veel kleiner dan in de klassieke aanpak. Newman en zijn medewerkers werkten zelf een PGO-programma uit en onderzochten daarvan de effecten in vergelijking met een controlegroep die klassiek onderwijs kreeg binnen een opleiding verpleegkunde. Newman werkte met een proefgroep en een controlegroep en goed gedefinieerde effectmaten. Een internationaal samengestelde groep van waarnemers begeleidde en controleerde het onderzoek.

De resultaten vielen sterk in het voordeel uit van de klassieke gestuurde aanpak en de afstand tussen de vooropgestelde PGO-doelstellingen en de praktijk bleek tevens heel groot te zijn. Newman concludeerde: *"In the Continuing Nursing Education Programme of an English HE institution, on all the measures used, students in the Problem Based Learning curriculum reported lower levels of satisfaction than those experiencing a traditional curriculum."*

PGO kwam onvoldoende tegemoet aan de verwachtingen van de studenten inzake onderwijs- en leerprocessen.

- De PGO-studenten waren veel minder tevreden over hun opleiding.
- Tien maal zoveel studenten stopten hun studies. PGO veroorzaakte onzekerheid en angst bij de studenten en leidde aldus ook tot veel meer conflicten tussen studenten en docenten.
- De studenten van de controlegroep (met klassieke aanpak) drukten veel meer uit dat het genoten programma hun beroepspraktijk positief veranderd had.
- Een veel groter aantal PGO-studenten bereikte het niveau niet om na het volgen van het programma hun verder leerproces zelf in handen te nemen.
- Een follow-up studie toonde verder aan dat de PGO-studenten minder vlug nieuwe interesses of hobby's ontwikkelden, minder begaan waren met hun verdere praktijkontwikkeling, en minder vlug participeerden in formele leerprocessen.
- Er werden verder geen significante verschillen vastgesteld inzake leerattitudes en praktijkperformanties.

M. Newman besloot: *"This study reveals student dissatisfaction and a disjunction between expectations and practice in Problem Based Learning. This suggests that its theoretical basis needs further investigation. Within Problem Based Learning, it appears to be taken for granted that everyone shares the principles, aims and values that underpin the approach. There is a lack of recognition that pedagogy is a site for struggle between a number of competing discourses. Its focus on classroom practice distracts attention from issues in continuing professional education such as the tension between employer driven demands and the 'personal growth' philosophy of Continuing Professional Education in higher education."* Referentie: Newman, M., *The*

effectiveness of problem based learning. Part 1: A pilot systematic review and meta-analysis (2003) Part 2. A randomized experiment in continuing nursing education (2004), <http://www.hebes.mdx.ac.uk/teaching> en op Internet.

Ook prof. Colliver acht positieve effecten niet bewezen of veel kleiner dan wordt beweerd. In het laatste geval wegen ze ook niet op tegen de aanzienlijk hogere kosten van de niet extreme varianten van PGO. (J.A. Colliver, 2000, *Effectiveness of problem based curricula*, *Academic Medicine*, vol. 75, no.3).

Men zoekt in het onderzoek naar de uitkomsten van PGO als regel inderdaad tevergeefs naar een kosten-baten analyse waarin ondermeer time-on-task, de studie- en de onderwijslast zijn meegenomen. Veel PGO-effectenonderzoek is onbetrouwbaar, mede omdat het veelal uitgevoerd wordt door mensen die zelf het PGO propageren en/of verantwoordelijk zijn voor de uitvoering.

Dit is ook het geval met het onderzoek van prof. Schmidt die medeverantwoordelijk was voor de invoering van PGO te Maastricht. Newman en anderen zijn het verder niet eens met de stelling van prof. Schmidt dat empirisch vergelijkend onderzoek van het onderwijs op curriculumniveau eigenlijk onmogelijk is en daarom veelal 'geen verschil' oplevert. Onderwijs en nog meer PGO zou volgens Schmidt te complex zijn en de uitkomsten door teveel factoren beïnvloed, om met een gecontroleerde experimentele opzet te kunnen worden onderzocht (Norman Schmidt, 2000). Het verweer van Schmidt en Norman is niet terecht. Newman en anderen hebben dit in hun experimenteel onderzoek bewezen.

Noot: in de al gesignaleerde bijdrage 'Traditioneel versus Probleem Gestuurd Onderwijs' komt W. Smit tot analoge conclusies als deze van Newman.

2.4 Conferentie over constructivisme versus cognitivisme

Een andere opgemerkte bijdrage betreft een samenvatting van de conferentie van 19 mei 2006 georganiseerd door de *Open Universiteit Nederland*: *"Van theoretisch concept naar onderzoek en ontwerp van onderwijs in de praktijk: constructivisme versus cognitivisme anno 2006."*

Op deze conferentie stelden een paar sprekers net als Kirschner en co de constructivistische en open leeromgevingen in vraag.

We noteerden tevens dat prof. Robert-Jan Simons, een van de grootste propagandisten van het constructivisme en de uitvinder van de term 'het nieuwe leren', zijn vroegere visie sterk afzwakte. Hij pleit nu tegen het bipolariseren en voor het innemen van 'tussenposities' en een veelzijdige aanpak. Op de conferentie drukte Simons dit als volgt uit:

- *Dimensioneren, de posities zijn uitersten van een lijn, zoek tussenposities op die lijn.*
- *Combineren, twee uitersten samenbrengen, bijvoorbeeld in de ICT het afstandsleren combineren met face to face leren.*
- *Wederzijds versterken, de ene zijde nemen om aan de andere zijde te werken.*
- *Conditionering, de voorwaarden bepalen waar- onder een bepaalde kant de voorkeur heeft.*

Simons betreurt nu het bipolariseren waartoe hij zelf heeft bijgedragen. Hij bepleit een veelzijdige benadering voorbij de tegenstellingen tussen docentsturing en zelfsturing, instrueren versus laten construeren van kennis, individueel versus sociaal leren, leren versus leren leren, decontextualiseren versus contextualiseren, de ontwikkeling van kennis en vaardigheden expliciet bevorderen versus natuurlijke ontwikkeling, ...

Volgens Simons is het niet zinvol te blijven discussiëren vanuit concepten als oud versus nieuw leren. Simons leverde destijds een bijdrage in de bipolarisering en sluit zich nu aan bij de mensen die van meet af aan deze bipolarisering afwezen.

Dit is precies wat velen al lange tijd proberen duidelijk te maken in hun reactie op de verkettering van het 'oude leren' waarin o.i. meestal al voor een veelzijdige aanpak gekozen werd. Zo werden b.v. in het lager onderwijs bewerkingen, natuurkundige principes ... altijd via een concrete context geïntroduceerd en daarna werden ze gedecontextualiseerd. Het is wel uitgerekend Simons die in 2000 de term 'nieuw leren' gelanceerd heeft. Vanuit dezelfde bekommernis pleiten een aantal vroegere constructivisten voor een meer gematigde opvatting, soms aangeduid met de term 'pragmatisch constructivisme'.

Op de conferentie was er ook een bijdrage van prof. Henk Procee. Volgens Procee richt het *cognitivism*, de meer klassieke opvatting over leren, zich

vooral op het verstand en het bepalend oordelen om vanuit concepten met de werkelijkheid om te gaan. Het *constructivisme* houdt zich meer bezig met de ervaringswerkelijkheid en het reflectief oordelen.

Hoewel beide kanten van belang zijn pleit Procee voor dominantie van het klassieke cognitivistisch ontwerp in het onderwijs omdat hij van mening is "*dat slechts de zeer knappe studenten vanuit de ervaring en reflectie komen tot relevante, bruikbare ideeën. Het onderwijs moet zich richten op de overgrote meerderheid van de minder getalenteerden om hen kennis en vaardigheden aan te reiken waarmee ze zich in de samenleving kunnen handhaven.*"

Overigens heeft het onderwijs volgens hem in de loop van de geschiedenis een eigen normativiteit ontwikkeld die op zichzelf waardevol is.

"Constructivisme daarentegen is gebaseerd op de notie van de sociale werkelijkheid die gemaakt is en dus ook vermaakt kan worden op het moment dat we dat willen. Dat blijkt vaak niet waar te zijn, ook sociale realiteiten – zoals kennis en onderwijspraktijk - zijn stabielere dan verwacht. Daarnaast ontkent de constructivistische maakbaarheidsgedachte de waarde van gegroeide praktijken."

3 Besluit

In deze bijdrage weerlegden we vooral de 'ontscholende' dat directe instructie weinig rendeert en dat het zelf laten opzoeken sterk rendeert.

Ook drie Nederlandse professoren – W. Nijhof, A. Nieuwenhuis en J. Terwel – namen onlangs afstand van het constructivisme en van de wijze waarop misbruik gemaakt wordt van Vygotsky. Zij stelden: "*Het lijkt erop dat allerlei naïeve concepten over leren weer voeding krijgen, door het constructivisme en door het werk van de antropologen Lave en Wenger en misschien ook wel door post-moderne filosofen. De drang naar zelfregulerend leren en het zelf construeren van kennis is binnen schoolsystemen ontzettend groot.*"

De aanhangers van het constructivisme verwijzen hierbij naar Vygotsky die door hen onterecht als 'leerling-gecen-treed' wordt opgevat. Men gaat dan voorbij aan het belang dat Vygotsky toekent aan vakinhoudelijke kennis en de mediërende rol van volwassenen en van medeleerlingen die al verder zijn in hun ontwikkeling" (Het leerpotentieel van de werkplek, *Ped. Studiën*, 2006, jg 83, nr. 5, 335-342.)

George Steiner over meesterschap van de meester en leerlingschap van de leerling

De vereniging O-ZON voert een herscholingscampagne onder het motto *'Meester het mag weer!*' Alle mensen zijn gelijk, maar wie iets wil leren heeft een meester nodig. Meesterschap en leerlingschap zijn twee kanten van dezelfde onderwijsmedaille - ook al zijn tussen meester en leerling niet alleen kennis en ervaring, maar ook macht ongelijk verdeeld. Dit is een basisopvatting van de Engelse taalkundige en cultuurfilosoof George Steiner in zijn boek *'Het oog van de meester'* (De Bezige Bij, Amsterdam, 2004).

In *'Lessons of the masters'* schetst George Steiner de 'lessen' van beroemde meesters aan de hand van tal van historische personages uit de Westerse cultuur. In *Onderwijskrant* nr. 134 brachten we een overzicht van Steiners uitspraken over de rol van de leraar en over de onverwoestbaarheid van het leeraarschap die we tussen de vele lijnen door in dit boek aantreffen.

Voor Steiner blijft een leraar in de eerste plaats *'a wise on the stage'*; hij wordt niet gedegradeerd tot *'a coach at the side'*. Centraal in het lesgeven staat het orale karakter, de fysieke aanwezigheid en het ge-laat van de leerkracht en van de leerlingen en de emotiegeladen sfeer; *lesuren* zijn vooral *contacturen*. *'Het oog van de meester'* is tussen de lijnen door een pleidooi tegen nivellering en infantilisering in onderwijs en cultuur, een ode aan het leeraarschap, een schets van de essentiële kenmerken van het onderwijsberoep. Het is een les van een bekend cultuurfilosoof en schrijver die zich altijd als leerling is blijven voelen en die zelf bijna 50 jaar lang graag les gaf. We citeren hier enkel een paar conclusies over het 'meesterschap van de meester' en 'het leerlingschap van de leerling'.

"De behoefte om kennis en vaardigheden over te dragen, en het verlangen om die te verwerven zijn constanten in het mens-zijn. Meesterschap en leerlingschap, onderwijs geven en ontvangen moeten doorgaan zo lang maatschappijen bestaan. Het leven dat we kennen zou niet zonder kunnen." ... Er zijn uiteraard op dit ogenblik een aantal veranderingen gaande. Steiner wijst bijvoorbeeld op de invloed van ICT in het overbrengen van bepaalde kennis. Maar het klassieke lesgeven zal volgens hem blijven bestaan: "Het charismatische aura van de geïnspireerde leraar, de romantiek van de persona in de pedagogische handeling zal zeker blijven bestaan; enkel de domeinen waarop het lesgeven van toe-passing zal zijn zullen wat beperkter worden."

Steiner betreurt de aantasting van het gezag van de meester. Hij schrijft hieromtrent: *"Plus de Maîtres was een van de kreten die op de muren van de Sorbonne prijkten in mei 1968. Ik zou het tijdperk waarin we nu leven het tijdperk van de oneerbiedigheid willen noemen. De oorzaken voor deze fundamentele transformatie liggen in de politieke revolutie en sociale onrust en in de scepsis die verplicht is in de exacte wetenschap. Bewondering, laat staan achting, zijn uit de mode geraakt. ... Waar wierook opstijgt, gaat die naar atleten, popsterren, geldwolven of misdaadkoningen. Het soort beroemdheid dat langzamerhand ons mediabestaan doordrenkt, is het tegengestelde van fama. Met miljoenen het shirtnummer van de voetbalgod of het kapsel van de zanger dragen is het tegengestelde van leerling-schap."*

"Kunnen, moeten de 'lessen van de meesters', deze vloedgolf overleven? Ik geloof dat ze het zullen doen. Ik geloof dat ze het moeten doen. Libido sciendi, een begeerte naar kennis, een honger naar begrip is de beste mannen en vrouwen in het hart gegrift. Net als de roeping van leraar. Er is geen hoogstaander beroep. In een ander mens krachten, dromen die je eigen dromen te boven gaan opwekken; anderen liefde inblazen voor dat wat je lief hebt; van jouw innerlijk heden hun toekomst maken: dat is een drieledig avontuur als geen ander. ... Het is een onovertreffbare bevrediging om de dienaar, de boodschapper van iets wezenlijks te zijn - terwijl je heel goed weet hoe weinigen van hen begenadigde scheppers of ontdekkers kunnen zijn."

Al op het niveau van het basisonderwijs betekent lesgeven, goed lesgeven, medeplichtig zijn aan transcendent mogelikheden. Als dat kind op de achterste rij wakker wordt geschud zal het misschien die regels schrijven, die stelling bedenken die eeuwenlang de geest zal bezighouden. Een maatschappij met ongebreideld winstbejag, die zijn leraren niet eert, schiet tekort. ... Geen mechanische middelen, hoe snel ook, geen materialisme, hoe zegevierend ook, kan de dageraad uitwissen die we beleven wanneer we een Meester hebben begrepen."

Er is dus nog veel toekomst voor meesters en leerlingen. Maar: geen echt leerlingschap zonder het meesterschap van de meester.

Mededelingen vanwege O-ZON en Onderwijskrant

O-ZON = Onderwijs Zonder ONtscholing
Motto: 'Meester het mag weer!
Ontscholing=onderbenutting van talenten

Reacties op dit O-ZON-witboek zijn welkom bij:

- Raf Feys, St. Hubertuslaan 71 - 8200 Brugge: raf.feys@telenet.be
- Marc Hullebus, Karel De Wolfstraat 4/1-8200 Brugge: marc.hullebus@vhsi.be
- Pieter Van Biervliet, Tarwestraat 70 - 8400 Oostende: pieter.van.biervliet@telenet.be
- owkrant@hotmail.com
- www.o-zon.be

De O-ZON-verantwoordelijken zullen in de maand februari dit witboek samen met het O-ZON-manifest aan de pers en de andere media voorleggen.

O-ZON plant een symposium over deze thematiek op 5 mei (Blandijnberg Gent). Raadpleeg de website. Inschrijven kan nu al door overschrijving van € 5 op de o-zon-rek.nr. 738-0203218-25 van *Hullebus Marc* met de vermelding van naam en adres en 'symposium o-zon'. U krijgt op het symposium dit o-zon-witboek en een drankje. Ook kleine giften om O-ZON financieel te steunen zijn welkom.

Op www.o-zon.be kan je naast het O-ZON-witboek meer teksten lezen over het ontscholingsdebat, o.a. een lijvig taaldossier over Nederlands en vreemde talen. Je vindt er ook informatie over analoge acties en verenigingen in Nederland (Beter Onderwijs Nederland) en in Frankrijk. Stuur deze teksten ook naar geïnteresseerden door.

Op de O-ZON-website kan je tevens je mening over dit onderwerp kwijt. De website bevat ook een rubriek met reacties van politieke partijen en politici.

Dit O-ZON-witboek werd in januari afgesloten. De komende dagen en weken zal de thematiek vermoedelijk ook nog actueel zijn in de kranten en in de andere media. We volgen de evolutie op de O-ZON-website.

Als je dit nummer ontvangt, zal ook de website van Onderwijskrant toegankelijk zijn. Op deze website vind je o.a. teksten en thema's uit vroegere nummers van Onderwijskrant. Neem ook eens een kijkje op www.onderwijskrant.be.

Erratum bij vorig nummer: de tekst 'uit *Caleidoscoop*' is weggefallen onderaan de tekening op de kaft van Onderwijskrant nr. 139.

**Redactiesecretariaat
en eindredactie**

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

Redactie

Annie Beullens, Renske Bos,
Eddy Declercq, Ann Deketelaere,
Raf Feys, Ignace Geurts, Noël Gy-
bels, Walter Lotens, Pieter Van Bier-
vliet, Hilde Van Iseghem, Anita Wue-
stenberg, Danny Wyffels

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

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



Lid van de Unie
van de Uitgevers van
de Periodieke Pers

Abonnement (4 nrs.): € 16

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

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

Tijdschrift, verschijnt driemaandelijks

januari-februari-maart 2007 – € 5,-

Ontscholing =onderbenutting van talenten	2
Oproep van Marc Hullebus die debat uitlokte	9
Indicatoren voor niveaudaling en voor berekening van toegevoegde waarde van het onderwijs	12
Prof. Jaap Dronkers over (onder)benutting van talenten daling onderwijsniveau, ontscholing en nefaste GOK-ideologie	15
Klassieke schoolvisie, ontscholingsdruk en verzet Onderwijskrant	21
Inspecteurs verwoorden en onderschrijven ontscholingsdiscours van overheid, DVO, Taalunie en Europa	28
Getuigenissen over ontscholing & niveaudaling in de pers	30
Een greep uit de reacties aan Marc Hullebus	47
Minister Vdb toont te weinig begrip voor massale verzet tegen onderbenutting van talenten, ontscholing & doorhollingsbeleid	57
KLASSE & Jan T' Sas verzwijgen debat in 'KLASSE' en sluiten vlug forum & poll na vele sympathiebetuigingen voor Hullebus	60
<i>Ontscholier Laevers (CEGO): te veel kennisgericht onderwijs! En scherpe reacties op dit standpunt</i>	61
Reactie neerlandici betrokken bij gecontesteerde eindtermen en methodieken Talenplan negeert belang grammatica	64
Talenplan negeert nog steeds belang grammatica	71
Nederlands Planbureau: onderwijsniveau leerlingen dramatisch Onderwijsraad: positie van kennis in onderwijs staat onder druk	74
Wim Rietdijk: ontscholing en ont-intellectualisering bevorderen onmondigheid	78
Accreditatie-voorzitter: kritiek op studentgestuurd onderwijs, kennisniveau studenten en vernieuwingsdruk op docenten	80
Minimale leiding bij leerprocessen werkt niet. Pleidooien voor herwaardering van kennis en guided instruction – ook in hoger onderwijs	82
George Steiner over meesterschap en leerlingenschap	86
Mededelingen vanwege O-ZON en Onderwijskrant	87



Indien hiernaast een x staat

is dit het (voor)laatste nummer

dat u ontvangt.

HERABONNEER dus om onderbreking

te vermijden!