

## ***Accent op talent – Een agenda voor vernieuwing. (8 december 2004): een geüpdatet commentaar.***

“Alleszins wordt er intern onder pedagogen veel kritischer en genuanceerder over een rapport als *Accent op Talent* gedacht en gesproken. Maar naar de buitenwereld toe houdt men zijn mond. Dat getuigt van weinig moed. Sterker nog: het is laf. (...) Zelfs Frank Vandenbroucke, toch een verstandig en sociaal geëngageerd man die zeker gevoelig zal zijn voor wat niet per se nuttig is, kan er niet onderuit. Hij moet wel volgen. (...) Er zullen tegenstemmen komen. (...) Op een bepaald moment zullen zij (nwwr: de leraren) moeten weigeren om uit te voeren wat hen wordt opgedrongen. (...) De leraar is ook een autonoom mens, met een individuele persoonlijkheid, een kunstenaar. Je kan opleggen wat je wil, onderwijs werkt nog altijd via persoonlijke relaties, via een dialoog tussen mensen, vanuit persoonlijke betrokkenheid. (...) moeten we vertrouwen hebben in de leraar, dat vertrouwen is essentieel. (...) Het is zo dat het onderwijs het moeilijk heeft om de maatschappelijke ontwikkelingen bij te benen. Maar is dat per se nodig? Laat het onderwijs een plaats van onthaasting zijn, een plaats waar je kan stilstaan bij waardevolle, zinvolle dingen. (...)”

(uit: interview met Prof. Hans Van Crombrugge in *Brandpunt* – Maandblad van de Christelijke OnderwijsCentrale, jg. 32, nr.3, nov. 2004, p.12-13)

Om te starten *in medias res* en gelijk te laten aanvoelen dat in dit verhaal wel degelijk verschillende<sup>1</sup> stemmen in het geding zijn, heb ik het bovenstaande citaat bewust vooraan in deze commentaartekst geplaatst.

Vooraf ook nog twee andere zaken.

Eén. Deze tekst is het vervolg op en moet samengelezen worden met mijn eerdere Ceder-nota<sup>2</sup> *De rode draad doorheen onderwijsbeleidsteksten anno 2002-2003: een exemplarisch en kritisch commentaar*. Die tekst was het resultaat van een schrijfproces van november 2002<sup>3</sup> tot begin december 2003<sup>4</sup> en ging vooral over het eerste rapport *Accent op Talent*.

Twee. In het algemeen moet ik erkennen dat ik een ambigu gevoel heb bij het Eindrapport *Accent op Talent* met pro's en contra's, waarvan ik op dit moment nog niet weet of ik dat gevoel voldoende kan overstijgen in een soort overkoepelende synthese. Maar dat laatste is toch het doel van deze commentaartekst. Op die manier wordt hij bruikbaar voor het debat binnen én buiten het Vlaams Parlement, meer bepaald ten behoeve van christen-democraten. Door het discours van een aantal betrokkenen zou men namelijk verkeerdelijk het idee kunnen krijgen dat het hier een soort technocratisch, a-ideologisch verhaal betreft dat alleen effectiviteit en efficiëntie op het oog heeft en dus losstaat van een concrete mens- en maatschappijvisie of, correctie, alleszins uitgaat van een visie waarover iedereen het per definitie eens moet zijn. Quod non. Door de broodnodige nuancerings kan dit wel geen makkelijk verhaal worden. Ik doe mijn best om hopelijk wat klaarheid te brengen.

In paragraaf 1 vat ik het Eindrapport samen, zodat duidelijk wordt waar precies het moet worden gesitueerd in de historische lijn die vertrok bij voormalig onderwijsminister Vanderpoorten, maar gelijk inhoudelijk in feite al 30, 40 jaar oud is. Misschien in zekere zin zelfs eeuwenoud...

Paragraaf 2 wordt dan gewijd aan wat ik positief vind aan het Eindrapport.

---

<sup>1</sup> In tegenstelling dus met de uitspraak van bv. Robert Voorhamme in de commissie Onderwijs van het Vlaamse Parlement op 21 oktober 2004: “In brede kringen is er eensgezindheid over de uitgangspunten van dat rapport.”

<sup>2</sup> Cf. <http://ceder.cdenv.be/standpunten/ntgepubliceerde/documenten/2004/onderwijs.pdf> (nwwr 11.01.2021: die pagina bestaat helaas niet meer)

<sup>3</sup> Meteen na de publicatie van het eerste rapport *Accent op talent – Een geïntegreerde visie op leren en werken*, nov. 2002.

<sup>4</sup> Was het moment waarop het eerste schooljaar met “voortrekkersscholen” enkele maanden bezig was alsook de werkzaamheden van de zg. Commissie II van de Koning Boudewijnstichting begonnen waren met het oog op een Witboek met daarin alle ervaringen van de voortrekkersscholen als materiaal voor de beleidsverklaring van de huidige Vlaamse regering. Dat Witboek heeft uiteindelijk de vorm gekregen van het Eindrapport dat in deze commentaartekst voorligt.

In paragraaf 3 overloop en becommentarieer ik een aantal heikele punten van het Eindrapport mét occasioneel ook enkele constructieve tegenvoorstellen.

## 1. Samenvatting van het Eindrapport

### 1.1 Eerste rapport AoT

Aansluitend bij de bovenvermelde Ceder-nota eerst enkele bijkomende gegevens uit het proces waarvan het voorliggende Eindrapport het voorlopige eindpunt is.

Die Ceder-nota eindigde op het punt waarop na wat eigenaardig over-en-weer gepraat duidelijk werd dat de Christelijke OnderwijsCentrale COC (christelijke vakbond voor secundair en hoger onderwijs) dan toch geen plaats kreeg in de nieuw samengestelde Commissie II van de Koning Boudewijnstichting als opvolger van Commissie I, die het eerste rapport AoT had afgeleverd in november 2002.

16 geselecteerde projecten (met ongeveer 60 voortrekkersscholen) voeren toen officieel onder de vlag van AoT sinds het begin van het schooljaar 2003-2004<sup>5</sup>. De ervaringen van die scholen zouden in een Witboek verwerkt worden, dat samen met andere gegevens materiaal zou leveren voor de beleidsverklaring van de (huidige) Vlaamse regering. In afwachting van dat Witboek, i.e. de facto het nu voorliggende Eindrapport AoT, kwam er een Forumdag op 12 mei 2004 in Gent, waarop een tussentijds rapport werd voorgesteld (*Accent op talent – Innoveren van onderuit in onderwijs en vorming*<sup>6</sup>). Voor onderwijs en vorming bevatte die tekst al de voornaamste lijnen van het latere Eindrapport.

Tijdens de informatieronde van Yves Leterme en de daarop volgende regeringsformatie schreef ik daarover, na een vrije tribune van Urbain Vandeuren, de voorzitter van de AoT-commissie, in *De Standaard*:

"Dhr. Urbain Vandeuren, voorzitter van de AoT-commissie stelt een innovatiefonds voor onderwijs voor. Kostprijs: 250 mio euro per jaar wanneer het fonds op kruissnelheid is in 2009 en 750 mio euro voor de volgende regeerperiode. Volgens hem verklaarden alle democratische politieke partijen zich op 12 mei 2004 tijdens een politiek debat akkoord met dat voorstel... het lijkt alvast een reusachtig bedrag, in een tijd dat er heel wat andere dringende noden in onderwijs zijn..."

Het eerste rapport AoT vertrekt van de intussen bekende (beruchte?) vraag waarom onderwijsinnovatie nodig is.

*"Het onderwijs in Vlaanderen is van hoge kwaliteit. Daar is geen twijfel over. Dit mag ons echter niet blind maken voor de huidige zwakke punten (watervaleffect, gebrek aan motivatie, gebrek aan joy of learning, ongekwalificeerde uitstroom...). Die moeten een aanzet zijn om te blijven zoeken hoe het beter kan.*

*Volgens de commissie zijn er nog andere redenen die veranderingen in het onderwijs nodig maken:*

- *de cruciale maatschappelijke opdracht van het onderwijs, om ervoor te zorgen dat niemand uit de boot valt en ieders talenten maximaal tot ontwikkeling kunnen komen;*
- *de plicht om in de kennismaatschappij door continue vernieuwing bij te dragen tot een blijvend economisch draagvlak voor de welvaart en welzijn van de bevolking in Vlaanderen;*
- *de noodzaak om in te spelen en te anticiperen op internationale ontwikkelingen."*

Een en ander moet leiden tot *anders leren* (cf. *infra*).

Ten tweede moet deze onderwijsinnovatie gepaard gaan met een analoge innovatie van de arbeidsorganisatie (bedrijfsleven, commerciële en niet-commerciële dienstensector). Sleutelwoorden worden *talentontwikkeling* en *organisatievernieuwing*: dat laatste staat nog maar op een laag pitje, op integrale kwaliteitszorg na; het zg. *competentiemanagement* is nog onbekend met name in technische sectoren; er zijn flankerende maatregelen nodig en hinderpalen die een snellere verspreiding van nieuwe organisatieconcepten in de weg staan, moeten overwonnen worden. Kortom, *anders werken* dus.

---

<sup>5</sup> Vanaf 1 september 2004 kwamen daar ook 15 bedrijven bij, die goede praktijken ontwikkelen in het *anders werken*.

<sup>6</sup> Let op het subtiele "weglaten" van de component "bedrijfsleven/arbeitsorganisatie".

Ten derde, als de twee vorige voorwaarden vervuld worden, zullen jongeren ook *anders kiezen* dan nu, dixit het Eindrapport, maar die keuzebegeleiding verdient toch ook specifieke aandacht. Het mag daarbij niet beperkt blijven tot voorlichting en advisering. Men moet ook activiteiten ontwikkelen voor zelfconceptverheldering, horizonverruiming, keuzevaardigheden en positionering ten aanzien van externe invloeden. Omdat die benadering mij zo cruciaal<sup>7</sup> lijkt, benadruk ik dat hier al expliciet als een positief element.

Ten vierde, tegelijk met de drie vorige moet men ook alle vormen van onderwijs en vorming *anders sturen*. Bedoeld is dat in de zg. kennismaatschappij met haar razendsnel veranderende techniek en technologie voortdurend nieuwe (sic!) competenties verwacht worden bij jongeren en volwassenen. Scholen moeten dus continu kunnen inspelen op die turbulente omgeving. Deze benadering impliceert dan ook meer autonomie voor de scholen (met participatie en verantwoording aan de *terugtrekkende* overheid), waarmee we meteen belanden bij het intussen ook bekende *verhogen van het beleidsvoerend vermogen: corporate governance* dus met al zijn kenmerken inzake belangen van alle betrokkenen (*stakeholders*), leiderschap, voldoende schaalgrootte, continue veranderingscapaciteit enz.

Om dit proces daadwerkelijk "in gang te zetten" is dan gekozen voor projecten met voortrekkersscholen en -bedrijven, *proeftuinen* dus. Of nog: *veranderen/vernieuwen vanuit de basis* (niet centraal opgelegd dus voor iedereen tegelijk).

## 1.2 Ambitieuze missie en toekomstvisie

In het Eindrapport AoT wordt dan het voorgaande kernachtig in de beste managementdiscours-traditie geformuleerd in een ambitieuze *missie voor onderwijs en vorming, missie voor de sociaal-economische wereld* en een even ambitieuze *toekomstvisie* (p.52-53). In een wat minder kernachtige formule (en te zeer beperkt tot onderwijs en vorming; niet bedrijfsleven dus) stond dit trouwens ook al in het eerste rapport AoT.

Met name, "kansengelijkheid" en "respect voor diversiteit" vallen daarbij op als in se erg positieve bekommernissen. Dé fundamentele vraag die hier echter bij mij opkomt, is deze: *doen de voorstellen uiteindelijk wel voldoende recht aan de verschillen tussen mensen en waarborgen ze meer kansengelijkheid dan nu?*

## 1.3 10 strategische ontwikkelingsassen en 10 implementatieprincipes

Wat het Eindrapport toevoegt aan het eerste rapport, slaat (zoals in het eerste rapport was aangekondigd) op het eigenlijke *wat* en *hoe* van de implementatie van de veelheid aan voorstellen uit het eerste rapport.

Gelijk zou dit inhouden, zo werd ook aangekondigd, dat er zou worden gerapporteerd over alle ervaringen van de voortrekkersscholen. Die mochten bepaalde innovaties in de geest van het eerste rapport uitproberen in een zg. regelarme omgeving. Hun ervaringen zouden dan precies aan het licht kunnen brengen waar de huidige regelgeving zulke innovaties bemoeilijkt of onmogelijk maakt.

Het moet zijn dat die *oogst* minder uitgebreid<sup>8</sup> bleek te zijn dan verwacht om er een heel Witboek aan te wijden, want ineens voegt men een overigens interessante verkenningsstudie toe over gelijkaardige onderwijsvernieuwingen in tien Europese landen. Daarnaast valt (gelukkig) de klemtoon op het verder concretiseren van het

---

<sup>7</sup> Veel crucialer dan bepaalde andere voorgestelde "oplossingen" voor problemen, waarvan ik ten stelligste betwijfel of ze wel iets oplossen (cf. *infra*)

<sup>8</sup> In de tekst wordt de uitwerking van dat oorspronkelijke doel gereduceerd tot 14 pagina's, aangevuld met enkele pagina's (met herhaling overigens) waarin de projecten beschreven worden.

eerste rapport en dan met name allerlei implementatieaspecten (tot in de bijlagen toe: met name, de bijlage 1 over *Indicatieve raamwerken voor actie*; maar ook telkens wel met heel wat herhaling in de tekst, een 'euvel' waaraan ook het eerste rapport al leed).

In het Eindrapport worden netjes de geplogenheden van het managementdiscours gerespecteerd en de bovenvermelde concretisering begint met 10 *strategische ontwikkelingsassen*, i.e. algemenere, langetermijnprincipes, die vertaald worden in concretere resultaatsdoelstellingen tegen 2010 (p.55-91), gevolgd door 10 implementatieprincipes, i.e. de instrumenten/middelen, met als 10<sup>de</sup> enkele *cruciale succesfactoren*, en een voorstel van tijdspad.

Ik geef hier **geen** overzicht van al die concrete principes en instrumenten. Daarvoor verwijs ik naar het Eindrapport zelf. De overzichtelijke lijstjes (telkens in een gekleurd kadertje p.55-97) in de tekst spreken trouwens voor zich. Ik kom er wel ad hoc op terug in de paragrafen 2 en 3. In de 10 strategische ontwikkelingsassen is er overigens een merkwaardig onevenwicht in het aantal dat bestemd is voor het (vooral secundair) onderwijs enerzijds en voor het bedrijfsleven anderzijds: 1-6 slaat op onderwijs, 7 op bedrijven, 8 op de overheid, 9-10 op onderwijs en bedrijven samen. Toeval?

## 2. Positief

Samengevat, kan ik hier herhalen wat al in mijn Ceder-nota stond. Het opzet van de Koning Boudewijnstichting op zich kan slechts toegejuicht worden: diepgaand nadenken over onderwijs vanuit verschillende invalshoeken met een reeks interessante voorstellen als resultaat is heel positief. Met name de integrale aanpak van het gesprekstema (*Ieren én werken met aangepaste rol van de overheid en manier van implementeren*), de gedetailleerde analyse en de concreetheid van sommige voorstellen zijn op zich heel krachtig. Maar, zoals gezegd, het accent valt wel heel sterk op wat *onderwijs* allemaal zou moeten kunnen doen.

De ingrediënten uit het eerste rapport zijn alleen nog maar concreter geworden, wat positief is (bv. heel de aanpak in Bijlage 1 *Indicatieve raamwerken voor actie*; concrete ingrediënten ervan zijn anderzijds soms voor veel meer discussie vatbaar). Alleen... omdat wat veel problematischer is doorgaans op een *fundamentele* niveau te situeren is, kies ik er hier voor om geen lijstje aan te leggen van positieve items. In de plaats daarvan bevat par. 3 die fundamentele kritiek, waarbij allerlei concrete items de revue passeren. Mijn verhaal zal dan nog *genueanceerd* zijn, een eigenschap die ik regelmatig mis in dit Eindrapport. Wat die noodzaak aan nuance betreft, ben ik nu al blij met 2 houdingen/uitspraken van onderwijsminister Frank Vandenbroucke:

- (i) op 21 oktober 2004 zei hij in de Commissie Onderwijs van het Vlaamse Parlement: "Nu de KBS met een definitief en omvangrijk rapport uitpakt, mag de commissie of de Vlaamse Regering niet zeggen dat ze het gewoon zal overnemen en uitvoeren. Dat gaat niet. We moeten het rapport 'interioriseren' in het onderwijsbestel. Het departement Onderwijs moet het tot zich nemen en kritisch bekijken. Hetzelfde geldt voor de hele onderwijswereld, alle actoren, vakbonden, koepels, begeleidingsdiensten, enz. We mogen niet gewoon kopiëren. We moeten de zaak verwerken in iets dat uiteindelijk de basis zal vormen van proeftuinen en vernieuwing.";
- (ii) op 8 december 2004 zei hij bij de presentatie van het Eindrapport in dezelfde logica uitdrukkelijk nog niet te willen spreken.

## 3. Negatief

### 3.1 Fundamentele kritiek

Zoals te verwachten was, 'vergeet' men in dit Eindrapport bij de toepassing van het managementdenken op onderwijsorganisaties nog altijd dit essentiële kenmerk van leer/onderwijs/opvoedingsprocessen. Niet het 'ikkerige consumentisme' van de gewone (commerciële) dienstensector geldt in onderwijsdienstverlening, maar wel een verregaande 2-zijdige verantwoordelijkheid: van leraar en van leerder (en diens ouders voor de leerplichtigen). De medewerking van de leerder/klant is veel crucialer in het welslagen van het leerproces dan bij de aankoop van een gewone dienst. Onderwijsmanagement mag ook dat niet vergeten.

Het voorgaande gaat gepaard met een veel te hoge norm die voor alle leerders (werkenden) zou moeten gelden. Wie een kind heeft dat zelf de eigen kleinere (maar voor sommige leertrajecten en jobs noodzakelijke) intellectuele vermogens gewaarwordt (studerend lezen gaat veel moeizamer, grondig logisch redeneren gaat niet of kost haast bovenmenselijke inspanningen, de interesse voor cultureel 'hoogstaande' zaken is beperkt, ...) en zich daardoor erg onzeker voelt en zich schaamt, begrijpt wat ik bedoel.

Prof. Didier Pollefeyt (KU Leuven) heeft in een schitterende lezing op 21 januari 2004 in St.-Niklaas<sup>9</sup> wat o.a. geïmpliceerd ligt in de bovenstaande kritiek, nl. de instrumentalisering van het onderwijs, nog in andere termen geformuleerd:

De onderwijskundige visie waarop vernieuwingstendensen (ook Accent op Talent) in het onderwijs vandaag geschoeid zijn, noemt hij de "pedagogiek van Bob de Bouwer". In die wereld is het moderne gelijkheidsideaal perfect gerealiseerd. Alle personen zijn gelijk, even intelligent, even welgesteld, even aardig, even bereidwillig. Het onderwijs als socialiserend gebeuren vindt haar ideaal in het maken van de leerlingen tot perfecte Bob de Bouwers. Ze handelen, doen, bouwen, maar worden niet uitgedaagd om hun lichamelijke, hun gesitueerdheid, hun levensbeschouwing binnen te brengen in de dialoog. Er wordt alleen gevraagd of en hoe we iets kunnen maken. Nooit *waarom* we dat zouden willen maken. Op alle vlakken wordt neutraliteit naar voren geschoven als het ideaal van de publieke sfeer. De reductie van de mens tot Bob de Bouwer doet op fundamentele wijze afbreuk aan de eigenheid van de mens als hermeneutisch of interpreterend wezen. In de "pedagogie van Bob de Bouwer" vinden we de voorstelling van (a) de maakbare wereld, (b) het moderne vooruitgangdenken en (c) de activistische mens. Die wereld is eenduidig en evolueert noodzakelijk in één bepaalde richting, die de mens uitstippelt en perfect uitwerkt. Het valt op dat in het hedendaagse onderwijsbeleid zo weinig rekening wordt gehouden met recente inzichten van filosofie, pedagogie en theologie. Als het postmoderne bewustzijn ons iets geleerd heeft, is het wel het inzicht dat de werkelijkheid an sich niet bestaat.

De beleidsmakers stellen weliswaar het ideaal van de pluraliteit en diversiteit hoog in het vaandel te dragen, maar bereiken met hun rigide invulling van het onderwijs juist het tegenovergestelde. De huidige onderwijstechnocratie is feitelijk antipluralistisch, omdat hij de normativiteit en dominantie toekent aan één verhaal, met name het markteconomisch verhaal en de middel-doel-rationaliteit.

Niet de socialisatie maar de idee van de "humaniora", van menswording, moet centraal staan in het onderwijs.

### 3.2 Eensgezindheid

De tekstredactie van de 2 AoT-rapporten, de voorstelling van zaken ervan in bepaalde Vlaamse kranten en de hele stijl waarmee het Eindrapport gepresenteerd werd op 8 december 2004 ('s avonds in Brussel) camoufleert de interne discussies in de 2 KBS-commissies. De eensgezindheid die men naar buiten heeft willen doen voorkomen, was in werkelijkheid minder eensgezind. Gelukkig vermeldt het Eindrapport wel openlijk dat er "iets" was met de vakbonden. Maar ook net in die tekstpassages "verspreken" de redacteurs van dienst zich. Terwijl geschermd wordt met de realiteit dat leden van KBS-commissies daarin zetelen op persoonlijke titel (dus niet als vertegenwoordigers van een achterban), leest men op p.12:

*"Jammer genoeg is er geen consensus gevonden met de vertegenwoordigers (!) van sommige onderwijsvakbonden om in deze formule mee te werken. Vertegenwoordigers van andere onderwijsvakbonden die dat aanvankelijk wel gedaan hebben, zijn naar het einde toe afgehaakt."*

---

<sup>9</sup> Op de Dialoogdag met als titel "Wordt het ASO afgeschaft?" van de vzw *Dialoogcentrum Reflectie op Opvoeding en Onderwijs*.

Van een van de deelnemers aan Commissie I en II heb ik de volgende schriftelijke reactie gekregen op het AoT-deel in mijn Ceder-nota:

*"Op één punt na ben ik het met je eens: helemaal vooraan meld je dat leraren en lerarenopleiders niet waren uitgenodigd op de Rtco<sup>10</sup>; m.i. waren ze ze dat wel. Je analyse is scherp, maar een meerwaarde ten aanzien van de 21-ste-eeuwse clichés. Wel beantwoordt ze niet aan de huidige Newspeak (sic!) inzake onderwijs."*

### 3.3 Vlaams regeerakkoord

Bij het triomfalisme van de tekstredacteurs t.a.v. de vermelding van AoT in het Vlaamse regeerakkoord merk ik graag 2 zaken op:

- (i) ondanks het lobbywerk van betrokkenen tijdens de regeringsformatie (juni-juli 2004) werden hun uitgebreide tekstvoorstellen (met bv. het expliciete voorstel over het rijk gespijste *innovatiefonds*) mede door toedoen van CD&V teruggebracht tot één beperkte en afgezwakte passage, nl.:

*"Na overleg met het onderwijsveld en de ondernemingen over de voorstellen van de Koning Boudewijnstichting "accent op talent", zetten we stappen om scholen de mogelijkheid te geven om de beschotten tussen ASO, TSO, KSO en BSO af te zwakken en sterker in te zetten op talentontwikkeling. Voorts krijgen daarbij aandacht: ontwikkelen van geïndividualiseerde leerwegen, verruiming van de rol van de leraar en partnerschap tussen scholen en bedrijven."*

- (ii) anderzijds klopt het dat in het hoofdstuk over werk en ondernemen van het Vlaamse regeerakkoord en intussen ook in diverse beleidsnota's<sup>11</sup> meer dan zomaar wat vage echo's te horen zijn van het gedachtegoed van AoT, maar cf. 3.4 ev.

### 3.4 Perceptie van "pioniers" (oorzaak en gevolg)

Wat mij stoort, is de pioniersgeest m.b.t. onderwijsinnovatie die dit Eindrapport zichzelf toe-eigent. Men doet alsof het allemaal begon met AoT. Heel wat van de nu lopende projecten bestonden gewoon al vóór AoT. Maar het spreekt voor zich dat net die projecten, die voordien de last ervoeren van gebrek aan middelen voor zulke innovatie, voorjaar 2003 dankbaar hun wagonnetje koppelden aan de "locomotief" van AoT.

Guy Tegenbos (*DS*, 10 dec.2003) had volkomen gelijk, wanneer hij zei dat o.a. onderwijs de kerninhoud moest vormen van de nieuwe Vlaamse regeerverklaring. Maar wat mij uitermate stoorde, was zijn accent op "een onderwijs dat veel meer dan nu (sic!) de nadruk moet leggen op de ontwikkeling van talent." Alsof het Vlaamse onderwijs met die belangrijke en moeilijke taak pas begonnen zou zijn met de publicatie van het onderwijsrapport "Accent op Talent" (najaar 2002), waarvan Guy Tegenbos coredacteur was.

Om maar te zeggen, de communicatie in dit hele verhaal is niet zuiver gevoerd. Voor een groot deel is de sfeer die dit hele project kleurt, die van de marketing en de reclame. Op zich is dat niet erg, zolang het onderwijs zulks zelf maar doorziet. Goed onderwijs, -- zeker binnen een christen-democratische visie, -- wordt net verondersteld onderbouwd te reageren tégen de *hidden persuaders* van de reclamewereld. Wie is hier eigenlijk progressief en wie is establishment?

Nog een storend element in de communicatie rond AoT heeft hiermee te maken: de grote nadruk en dus dito frequent gebruik van het woord *anders*. Inderdaad, *leren* is au fond

---

<sup>10</sup> Bedoeld is: de Ronde Tafel Conferentie Leerplichtonderwijs, die voormalig onderwijsminister Vanderpoorten organiseerde van maart 2002 tot januari 2004.

<sup>11</sup> In de Beleidsnota *Onderwijs* zijn bv. wel heel positief: de passages over de Centra voor Leren en Werken.

een kwestie van *verandering*. Maar AoT vergeet er bij te zeggen dat die verandering heel vaak heel subtiel én traag is. Diep leren kost namelijk veel tijd en uit zich, zeker voor de "zwakkere leerders", heel dikwijls in kleine succeservaringen. Als men de communicatie zo zou voeren, zou ze juist én veel minder bedreigend zijn voor mensen.

Hopelijk komt het overigens met de aanwezigheid van het onderwijs in de media nooit zover als met allerlei andere domeinen: niet de kortstondige, snelle poeha erover in de media telt, wél de inhoud zelf van de gestage, trage onderwijs/leerinspanningen. AoT dreigt net wel in die valkuil te trappen.

### 3.5 Geen duidelijkheid over...

Ondanks de gedetailleerde analyse van de problematiek in kwestie en de omstandige toelichting van doelen en middelen (als oplossing voor de gestelde problemen) valt het op dat essentiële AoT-onderwijsvoorstellen (met een groot accent op *anders*) blijven steken in grote vaagheid of voorbijgaan aan de stand van de wetenschap terzake. Zulks was overigens ook een kenmerk van andere onderwijsinnovatieteksten bv. van de vorige Vlaamse legislatuur. Ik geef drie cruciale onderwijsvoorbeelden om mijn stelling te onderbouwen.

Eén. Intussen door het veelvuldig gebruik ervan in de loop van al vele jaren geworden tot een echt symboolwoord (een cliché?), is het zg. *afbouwen*<sup>12</sup> van de *beschotten tussen de onderwijsvormen* in het Vlaamse secundair onderwijs. Gelijk is dit symbooldossier ook verbonden met de stelling dat leerlingen in Vlaanderen "te vroeg" zouden moeten kiezen voor een studierichting in het secundair onderwijs. Zo ook in het hier voorliggende Eindrapport AoT.

Er volgt dan stevast een discours van een uniforme eerste graad zonder keuzemogelijkheden maar mét "heterogene klasgroepen" én van flexibele, individuele leerwegen tijdens de tweede en derde graad met veel meer keuzemogelijkheden dan nu. Maar daarmee houdt het op. Nooit (ook niet in AoT) volgt dan een concrete, expliciete uitspraak over:

- *moet dan ook in de eerste graad het huidige onderscheid tussen A- en B-stroom*<sup>13</sup> *verdwijnen?*
- *Wat betekent "heterogene klasgroepen" daarin precies en hoe maak je die dus (op grond van de schoolresultaten van het voorafgaande 6<sup>de</sup> leerjaar?)?*
- *Creëert zo'n geografisch afgescheiden eerste graad geen kloof met de respectieve bovenbouwen?*
- *Aan welke types van extra keuzemogelijkheden in de 2<sup>de</sup> en 3<sup>de</sup> graad is er behoefte vanuit de leerders zelf, vanuit het hoger onderwijs, vanuit het werkveld?*
- *Quid met de moeilijkheidsgraad van te kiezen uit nog meer mogelijkheden dan nu, quid met de valkuilen bij die vele keuzes en quid met de organiseerbaarheid van zulk onderwijs à la carte?*
- *Quid met de hiermee samenhangende infrastructuurproblematiek, want heel snel komt in dit verhaal het "ideaal" op de proppen van mastodontcampussen waar het hele studieaanbod aanwezig is?*

---

<sup>12</sup> *Afbouwen* betekent in Standaardnederlands dan ook nog iets anders dan in dit debat bedoeld wordt..., nl. net het tegengestelde.

<sup>13</sup> De B-stroom wordt gekenmerkt door een instroom van leerlingen die anders begaafd zijn, die zich niet lang kunnen concentreren en die minder theoretisch aangelegd zijn. Vaak hebben ze geen getuigschrift lager onderwijs. Voor de A-stroom bestaan eindtermen, voor de B-stroom ontwikkelingsdoelen: het perspectief van het bereiken van de eindtermen en de eventuele overstap naar de A-stroom blijft mogelijk, wat in de praktijk wel haast niet voorkomt. Het vervolg op de A-stroom zijn ASO- en TSO-opleidingen, op de B-stroom BSO-opleidingen.

Twee. Terecht wordt er in AoT op gewezen dat *technologie* ook een plaats moet krijgen in ASO. Maar het rare is dan weer dat nergens ook maar een begin van een poging wordt gemaakt om te expliciteren wat die *technologie* daar dan zou kunnen zijn. Zelf denk ik dat het hier concreet vooral moet gaan om informatica in zijn meest diverse gedaanten: als apart opleidingsonderdeel én als geïntegreerd deel van "reguliere" opleidingsonderdelen (talen, wiskunde, wetenschappen, ...). Natuurlijk logisch opgebouwd in een 6-jarige opleiding met diverse doelen en klemtonen afhankelijk van diverse, logische studierichtingen. Op dit moment (en dat is geen kritiek op wie dan ook) is informatica nog te vaak een puur uiterlijk gadget, waarop sommigen (ook soms informatici zelf van wie men anders zou mogen verwachten) zich blindstaren<sup>14</sup>. Waar het anderzijds volgens mij niet om hoeft te gaan: allerlei technische, basale én gevorderde handvaardigheden inzake elektriciteit, metaal, hout, ...

Mijn voorstel is dus: begin eens serieus werk te maken van die informatica in ASO (mét de daarvoor nodige middelen!!) en stop met dat *afbouwen-van-beschotten*-discours. En voor de eerste graad: maak die *inhoudelijk* en *vormelijk* tot een authentieke (i.e. oriënterende), uniforme<sup>15</sup> eerste graad maar mét behoud van een A- en een B-stroom. En besteed in deze tijden met vele onderwijsnoden dus zeker geen tijd en energie meer aan het opnieuw bewandelen van onderwijspistes als de zg. "3X4"<sup>16</sup>, als zou die ook maar één probleem oplossen. AoT vermeldt de "3X4" niet expliciet, maar die piste dreigt wel weer op te doemen aan de horizon.

Drie. Ook al enkele jaren oud inzake leerwegen zelf is het ideaal van het zelfstandig leren. Dat is een omstandig verhaal (om maar iets te noemen: ook hier is er enorm veel terminologische verwarring enz.) en het zou te ver leiden om dat hier uitvoerig te behandelen. Daarom beperk ik het hier tot datgene dat vaak (zeker ook in AoT) over het hoofd wordt gezien. Met name de al of niet geschiktheid van die zelfstandigheidsdidactiek voor "zwakkere leerders", die AoT toch vooral pretendeert niet uit de boot te doen vallen. Het didactisch kernprobleem in dit verhaal beschouwt men te veel als opgelost. In het huidige stadium van het wetenschappelijk onderzoek is er geen precies en eenduidig antwoord op de volgende vragen. Welke didactiek hanteren we als leraar het best (1) voor 'zwakkere' en 'sterkere' leerders, (2) op welke leeftijd en (3) voor welke types leerinhouden? Dat kernprobleem wordt tegenwoordig (zeker ook in Vlaanderen) vertaald als: *we moeten resoluut afstappen van een zg. 'traditionele', leraargestuurde benadering en kiezen voor een zg. 'nieuwe', leerlinggerichte aanpak*. Zelf vind ik dat een simplificatie: het gaat niet om 'of ... of', maar om 'en ... en'. En dan nog met dien verstande dat de bovenvermelde 3 factoren (en wellicht nog andere) bepalen in welke richting men in een bepaalde leersituatie het best gaat. Over dit cruciale gegeven wordt zeker in Vlaanderen jammer genoeg te weinig wetenschappelijk onderzoek gedaan.

Samengevat, het ging hier om een soort modewoorden waarvan nooit de betekenis ernstig geëxpliciteerd wordt, waardoor een ernstig debat (bewust?) onmogelijk gemaakt wordt. Zonder zulke ernstige definities geraakt men in dezen, AoT of geen AoT, geen stap verder.

---

<sup>14</sup> Eén concreet voorbeeld: de zg. e-leerplatforms, bv. *Blackboard* of *Smartschool*. Op zich interessant, maar in de praktijk vaak niet meer dan werk *en surplus* (i.p.v. *ter vervanging van...*) mét verplichting om de reguliere cursus thuis duur af te printen en zónder veel begeleiding bij de concrete informatieverwerking in de opdrachten. Nog te zwijgen van de *kwaliteit* van de ermee gepaard gaande *discussiefora*.

<sup>15</sup> En zelfs binnen die "eenheid" van de A-stroom blijf ik een zekere diversiteit (wat meer van dit of wat meer van dat) legitiem vinden

<sup>16</sup> Bedoeld is de ook in het verleden opgedoken onderwijsstructuur met 4 jaar lager onderwijs, + 4 jaar (tot en met 2<sup>de</sup> jaar secundair onderwijs) + 4 jaar (bovenbouw secundair onderwijs).



### 3.6 Veralgemening van modularisering

Ik ga hier alleen in op de zg. modularisering van het leerplichtonderwijs, waar volgens mij te veel heil van wordt verwacht. Voor dit standpunt heb ik gebruikgemaakt van wat andere, wetenschappelijke voorstanders van modularisering hierover gezegd hebben<sup>17</sup>.

Voor een bepaald deel van de BSO-, DBSO- en BuSO-leerlingen is het lopende modulariseringsexperiment wellicht zinvol, vooral dan door de mogelijkheid van de deelcertificaten die deze organisatievorm biedt in tegenstelling tot het traditionele jaarklassensysteem. In dat systeem is de 'alles of niets'-certificering er voor een bepaalde groep leerlingen (niet voor iedereen) te veel aan.

Maar modularisering beschouwen als de grote oplossing voor de problematische ASO/KSO/BSO/TSO-structuur van het onderwijs, voor de problematiek van de milieuspecifieke selectie van de leerlingen en voor het probleem van doorstroming naar het hoger onderwijs lijkt mij op zijn zachtst gezegd overdreven te zijn. Enkele argumenten o.a. uit K. VAN VALCKENBORGH et al. (2001).

1. Het daar gehanteerde argument van de betere aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt via modularisering geldt per definitie niet voor ASO/KSO en ook veel minder voor TSO.

2. De voorstanders van modularisering 'vergeten' wel eens dat een degelijke modulaire opleiding niet beperkt kan blijven tot een module of twee en dus ook de nodige (lastige) coördinatie vergt tussen de modules, die samen een coherente opleiding vormen, net zoals in een 'traditionele vakkenstructuur'. K. VAN VALCKENBORGH (2001) vergeet dat gelukkig niet, maar geeft gelijk daarmee een even groot probleem van modularisering aan als van een klassiek systeem. De notie 'startkwalificatie' als de minimale combinatie van deelcertificaten lijkt mij niet echt een werkbaarder begrip dan de eindtermen in het klassieke systeem.

3. De voorstanders van modularisering begaan nogal eens de vergissing van de polarisering tussen 'modules' en 'vakken'<sup>18</sup>. De laatste worden dan afgeschilderd als niet-praktijkgerichte, academische disciplines waaraan elk vakoverschrijdend denken en elke extramuros-activiteit vreemd zijn. De eerste zijn pas de motiverende, coherente onderwijsactiviteiten op maat van de leerder. Schoolvakken van vele, goede leraren hebben al langer veel meer van die goede kenmerken die nog altijd als het monopolie van modules worden beschouwd.

4. Dat brengt me bij de kern van de zaak. Er gebeurt iets opvallends, als voorstanders van modularisering de specifieke voorwaarden beschrijven voor de invoering ervan in Vlaanderen. Al die voorwaarden verwijzen niet naar de definitie van een modulair systeem, zoals men zou verwachten, maar naar de kenmerken van goede leeromgevingen en dito leraren. Die kenmerken hebben op zich niets, maar dan ook niets te maken met het modulaire systeem zelf en zijn even toepasselijk op een zg. traditionele vakkenstructuur. De beoogde effecten van een modulair systeem worden blijkbaar eerder door die gemeenschappelijke kenmerken (van 'goed onderwijs') bereikt dan door de specifieke organisatievorm van de modularisering.

5. Een echt flexibel modulair systeem, zoals de voorstanders ervan willen, met nogal wat vrijheid voor de leerlingen om hun eigen studiepakket samen te stellen, bezorgt sommige leerlingen ernstige problemen om met die vrijheid/zelfstandigheid<sup>19</sup> om te gaan.

6. Een doorgedreven modulair systeem met al zijn randvoorwaarden blijkt ook duur te zijn.

7. Modularisering "vormt een eerste en belangrijke stap in een 'globale benadering van het TSO-BSO-DBSO-BuSO-OSP'. Enkel door een dergelijke benadering wordt het mogelijk de bestaande schotten tussen de onderwijsvormen (...) te doorbreken en een

<sup>17</sup> VAN VALCKENBORGH K., DOUTERLUNGNE M. en SELS L., 'Modularisering, meer dan een structurele maatregel', in *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 2000-2001/1, p.43-54.

<sup>18</sup> Een belangrijk verschil is natuurlijk wel de beperktere spreiding in de tijd van de 'modules', wat anderzijds ook 2 nadelen heeft: (1) eentonigheid en (2) ongeschikt voor leeractiviteiten die nu net wel een langere spreiding in de tijd vereisen, bv. het leren van allerlei vaardigheden en het maken van allerlei werkstukken. Anderzijds zijn er ook de verschillende instapmomenten bij 'echte' modules.

<sup>19</sup> Overigens zijn zelfstandig werken en zelfstandig leren alweer niet een exclusief kenmerk van een modulair systeem.

einde te stellen aan de negatieve connotaties die nog steeds aan bepaalde onderwijsvormen worden gekoppeld. In een systeem waarin de modules logisch op elkaar volgen qua moeilijkheidsgraad en de toelatingsvoorwaarden omschreven kunnen worden als 'wanneer men slaagt in het vorige, kan je overgaan naar het volgende', wordt het bijvoorbeeld mogelijk via succesbeleving op te klimmen van 'het BSO' naar 'het TSO'.<sup>20</sup>

Gelukkig ontbreekt in de bovenstaande structuur 'het ASO', maar ook dan nog geloof ik niet dat een modulaire opleiding in staat zou zijn tot wat hier gezegd wordt. Ineens zouden modules de inderdaad vereiste kenmerken van logisch stijgende moeilijkheidsgraad en toelatingsvoorwaarden wel waarmaken, terwijl 'vakken' dat niet zouden kunnen, waarvoor die twee kenmerken even relevant en even moeilijk realiseerbaar zijn. 'Leerlijnen' zijn niet het privilege van modules.

Volgens mij los je geen enkel probleem op door de bestaande onderwijsvormen te verdoezelen. Binnen de kortste keren worden ze in de perceptie van ouders en leerlingen trouwens vervangen door andere. Kern van de zaak is dat men leerlingen zo optimaal mogelijk moet proberen te (bege)leiden naar dat gebied dat voor hen het meest geschikt is (cf. interesse en aanleg). Dat laatste is voor een groot aantal leerlingen geen probleem, voor een ander (nog te groot) aantal wel. Maar de wezenlijke oplossing ligt (vanuit de kant van de school) o.a. in de professionalisering van de studieoriëntering, niet in een uitwissen van de bestaande onderwijs'etiketten'. En daarnaast (vanuit de kant van de leerling) is het aan de leerling en zijn ouders om hun verantwoordelijkheid op te nemen.

8. Nog een woord over de doorstroming naar het hoger onderwijs. Voor bepaalde groepen, met name talentvolle jongeren uit alle sociaal-economische milieus, moet men op de onderwijswerkvloer in dat verband meer kunnen doen. Maar het is weer de mensen zand in de ogen strooien door te doen alsof dat kan via modularisering. Leerpotentieel en allerhande competenties, als resultante van natuurlijke aanleg en jarenlange vorming en opvoeding én allerlei andere omgevingsinvloeden, zullen bepalen of iemand rijp is voor hoger onderwijs, niet de modulaire vormgeving van het secundair onderwijs. Nu gaat 'men' er maar te veel van uit dat hoger onderwijs een must is voor iedereen, ook voor BSO-leerlingen, in naam van de gelijkheid. Wie bv. als allochtoon ten onrechte in het BSO verzeild is geraakt, moet gepast geholpen worden. De 'betere' onderwijsinnovatieteksten spreken dan o.a. van "een mentaliteitswijziging bij leraren en ouders". Dat is de spijker op de kop: succes in dezen hangt volgens mij veel meer af van 'goed onderwijs' en een ganse serie maatschappelijke randvoorwaarden<sup>21</sup>, niet van modularisering.

Het tij is hier trouwens aan het keren in een m.i. veel betere richting, met name de notie *tertiair onderwijs* uit de *Beleidsnota Onderwijs* van minister Vandenbroucke.

### 3.7 'Vals' debat: x versus y

AoT doet gretig mee aan een intussen ook bekende polariserende, ongenueanceerde benadering die stoort. Die aanpak uit zich in valse opposities als:

- *competenties* v. *kennis*: ik vind *competenties* niet storend, zolang ze maar niet leiden tot een puur *utilitair*, exclusief *praktijkgericht* onderwijs. Zulks kan volstaan voor allerlei (meestal kortstondige) pure (beroeps)vaardigheidstrainingen, niet echter voor langdurige onderwijstrajecten in leerplichtonderwijs en hoger onderwijs. In een aantal gevallen spreekt men terecht van een te grote nadruk in onze scholen/instituten op de *kwantiteit* van de *leerstof*. Ik vraag me wel af of dat niet evenzeer de schuld is van de onderwijsverstrekkers als van de *afnemers*. Men spreekt snel van *ontstopping*, maar als puntje bij paaltje komt, heeft men wel heel graag een afgestudeerde *op maat van de concrete organisatie in kwestie*, met alles wat dat betekent qua concrete feitjes, weetjes enz. die tot het gebruiksklaar

<sup>20</sup> VAN VALCKENBORGH K. et al., *ibid.*, p.53.

<sup>21</sup> Die zijn uit hun eigen aard heel moeilijk beheersbaar en de school kan dat zeker niet alleen. We stellen ons ook de vraag of die nodige expertise zomaar buiten de school wel aanwezig is.

arsenaal van zulke afgestudeerden zouden moeten behoren. Inderdaad, er is heel veel te weten en allerlei jobs impliceren een enorm pakket aan kennis, vaardigheden en attitudes. Dat los je niet op door de opleiding te reduceren tot slechts een paar, zg. metacognitieve 'trucs', die de leerder dan maar probleemloos zou kunnen transfereren naar allerlei domeinspecifieke taken. Ik durf zelfs te beweren dat men tegenwoordig in de gretigheid om naar het zg. praktijkgerichte te gaan, de *competentie* zeg maar, in een opleiding een massa kennis vooronderstelt, die op dat moment bij vele leerders gewoon nog niet aanwezig is met alle gevolgen van dien voor het leereffect in kwestie. *Leren kost tijd* èn vaak nogal wat inspanning.

- *Leren leren v. domeinspecifiek leren*: hiermee kom ik terug op de metacognitieve vaardigheden uit de vorige alinea. Ook hier gaat het in werkelijkheid om een "en...en"-verhaal en wel op deze manier. Leerders kunnen maar metacognitief vaardig worden precies door en via concrete en diverse leeractiviteiten rond domeinspecifieke kennis, vaardigheden én attitudes. Met andere woorden, goed onderwijs behandelt die verschillende pistes *geïntegreerd*, waarbij men voortdurend 'springt' van de cognitieve, psychomotorische en dynamisch-affectieve lijnen naar de metacognitieve en terug enz. Én altijd zoveel mogelijk aangepast aan doelpubliek en doelstelling (en zelfs die zijn niet altijd perfect afgepaald!), i.e. soms zal men die integratie eerder expliciet, soms eerder impliciet hanteren.
- *Leraar als meester v. leraar als coach*: met name, voor het leraarschap wordt in AoT haast exclusief het modieuze concept "coach" gebruikt, zonder dat het geëxpliciteerd wordt en zonder dat men over mogelijke, andersoortige invullingen van het leraarschap spreekt, als zouden die niet bestaan.

Graag hierbij een korte reflectie vanuit de christen-democratie. Als christen-democraten vinden wij dat in een school als gemeenschap de relaties tussen alle betrokkenen belangrijk zijn, vooral die tussen leraren en leerlingen èn die tussen leerlingen onderling. Met name de trend, ook in Vlaanderen, van een al te individuele leerweg waarbij die individuele leerlingen constant gedwongen worden om 'groep' te vormen met steeds weer anderen, verhindert dat leraren en leerlingen elkaar leren kennen. Kwaliteitsonderwijs krijgt pas een stevige duw in de rug, als leraren in de gedaante van sterke en inspirerende voorbeelden ("meesters") dicht bij hun leerlingen kunnen opereren, waarbij zij telkens 'in' en 'uit' hun groep(en) leerlingen kunnen stappen. Zo'n leraar, die 'rapport' (Eng.) heeft met zijn/haar leerlingen, zal ook dankbaar gebruikmaken van inspraak van die leerlingen, want ook zij zijn geen lege vaten die slechts gevuld moeten worden door de alwetende leraar. Nee, de leraar geeft zijn leerlingen de kans om hun eigen ervaringen binnen te brengen in de leeractiviteiten, binnen èn buiten de school. De motivering om te leren (in de heel ruime zin van het woord) en het gevoel van welbevinden zullen op die manier stijgen. In zo'n geest van, ja, in het beste geval, liefde, worden de meest beklijvende leerresultaten geboekt.

Aansluitend daarbij nog een relevante passage uit de vrije tribune van Luc Devoldere<sup>22</sup> in De Standaard van 17 december 2004:

"Grote waarden krijgen in het blad<sup>23</sup> grote woorden. Rob Riemen schrijft in zijn *Over Europa gesproken. Een nabeschuiving* zinnen als deze: "Alleen de cultuur, het werk van dichters en denkers, profeten en kunstenaars, kan ons waarden leren, ons inzicht verschaffen, onze smaak verfijnen, ons oefenen in de cultivering van de menselijke ziel en geest, opdat een mens meer zal zijn dan wat hij ook is: een beest." En: "Dankzij zijn geest heeft ieder mens weet van vrijheid, vrede, gerechtigheid, compassie, liefde en schoonheid; heeft hij weet van het onderscheid tussen goed en kwaad, waarheid en leugen." (...) "*Culture is the key*" is één van de aanbevelingen die Barroso van Nexus mee naar huis

---

<sup>22</sup> Hoofdredacteur en afgevaardigd bestuurder van de Stichting Ons Erfdeel

<sup>23</sup> Bedoeld is het tijdschrift van het Nexus Instituut in Tilburg, dat recent een slotconferentie organiseerde van een reeks internationale bijeenkomsten met 'denkers' en 'beslissers': "*Europe. A Beautiful Idea? European Intellectual Summit*".

krijgt. Hij heeft daar al heftig mee ingestemd op de conferentie zelf, door stellig te beweren dat cultuur voor economie moet komen in de Unie. Wie had dat gedacht?"

### 3.8 Welbevinden van leerders

Ook dit thema (en dan met name het gebrek aan welbevinden bij onze leerlingen) wordt vaak gebruikt als argument voor onderwijsinnovatie. Daarover is al heel wat wetenschappelijk onderzoek gepleegd, door de aard van het beestje *attitudeonderzoek*, welteverstaan. Ook hierover zou omstandig uitgeweid kunnen worden, maar enkele statements moeten in deze tekst voorlopig volstaan.

Eén. Naast de "alarmerende" berichten terzake van bepaalde politici, media en zeker het tijdschrift *Klasse*, en in zekere mate van de PISA-studies bestaan er wel degelijk wetenschappelijke rapporten waaruit veel positiever nieuws over dat welbevinden spreekt.

Twee. Men moet voor ernstige conclusies in dezen wel extra voorzichtig omgaan met *peilingen* van het tijdschrift *Klasse* (jan. 2003, sept. 2004), die ondanks hun onwetenschappelijkheid door de grote oplage van het tijdschrift natuurlijk wel ruim verspreid worden.

Drie. Op 26 mei 2004 zei Prof. Geert Kelchtermans (KU Leuven) in *De Standaard*:

"Terwijl de waardering van de leerkracht nog altijd onder grote druk staat, is er wel veel aandacht voor de leerlingen. Nochtans hoeft leren niet per se leuk te zijn, benadrukt Kelchtermans. „Leren vraagt nu eenmaal inspanning en dat is lastig. We geven te veel de indruk dat als het in een andere vorm wordt aangeboden, het allemaal wel tof is. Natuurlijk is het welbevinden van de leerlingen belangrijk, maar de trend slaat door naar het andere uiterste. Ook nieuwe inzichten of vaardigheden opdoen na een inspanning, stimuleert het welbevinden: Ik kan het, ma!"

Daarop schreef ik hem:

"U slaat in het bewuste stukje in "De Standaard" in elke regel spijkers met koppen. Vooral wat u zegt over het "lastige leren" vond ik zo schitterend. Jammer dat deze onderwijsminister en velen ("vanaan de zijlijn"...) met haar zulks niet blijken te begrijpen (cf. hun welbevinden-discours).

Eerlijk gezegd, ik had een heel ander gevoel toen ik uw woorden las dan toen ik ook recent uw collega Laevers op tv bezig hoorde. Dan denk ik terug aan een presentatie van hem in de Katholieke Hogeschool Limburg, waar ik toen in de lerarenopleiding werkte. Hij plande toen zijn "betrokkenheidsschaal" los te laten op het secundair onderwijs. Dat is goed 6 jaar geleden. Ik heb daar sindsdien niet veel meer van gehoord...Zouden kleuters dan toch 'iets' anders zijn dan middelbare scholieren?"

En Prof. Kelchtermans antwoordde:

"Dank voor uw waarderende woorden. Het "lastige leren" is inderdaad een "lastige" boodschap om te brengen voor iemand als ik die zijn hele carrière bezig geweest is met (onderzoek over) onderwijsvernieuwing ... Maar als academici al geen lastige boodschappen meer brengen, waarom zijn ze er dan nog..."

WVR