

Is ons onderwijs gebuisd?

Hans Schmidt houdt enkele hardnekkige onderwijsmythes tegen het licht

DOOR TIJL DE BAST



Hans Schmidt was leerkracht en directeur basisonderwijs in De Pinte en pedagogisch begeleider bij OVSG. In 2009 richtte hij in Gent de eerste Vlaamse muziekbasisschool op, *De Wonderfluit* (sinds 1 september 2019 *Melopee*). Hij gaf honderden vormingen en schreef talloze artikels over onderwijs. In 2014 publiceerde hij het boek *School? leerKazerne of leerThuis*. Zopas verscheen onder zijn impuls *Is ons onderwijs gebuisd?*



In 't kort

Onderwijskwaliteit is een 'hot topic'. De algemene teneur lijkt dat deze achteruit gaat. Vaak wordt in het maatschappelijke debat verwezen naar een neerwaartse nivellering die zijn oorsprong zou vinden in een te ver doorgedreven gelijkeonderwijskansenbeleid of in het M-decreet.

In het boek *Is ons onderwijs gebuisd?* laat Hans Schmidt negen populaire onderwijsmythes tegen het licht houden door experts in hun vakgebied. Caleidoscoop ging met Hans Schmidt praten over het boek en de boodschap die hij en zijn medeauteurs willen meegeven.



Shutterstock

VERONTWAARDIGING

Was er een concrete aanleiding om dit boek te schrijven?

Hans Schmidt: Ik ben eraan begonnen vanuit een intellectuele verontwaardiging. Wat me ertoe heeft aangezet was de aanhoudende ongenueanceerde kritiek op zowat alle aspecten van onze onderwijsvernieuwing. Al deze kritieken kwamen vorig jaar samen en in een soort stroomversnelling terecht. Wellicht had dat ook te maken met de verkiezingskoorts.

Ergerde u zich aan het goedkope van die kritiek?

Hans Schmidt: Natuurlijk. Waar halen die opiniemakers het recht om op zo'n goedkope polariserende manier onze hardwerkende onderwijzers te ontmoedigen? En waarom pikken de media dat zomaar op? Waarom stellen die media aan deze onheilsprofeten en pedagogische opiniemakers niet de vraag: 'Bent u op de hoogte van de nieuwe pedagogieën en didactieken? Heeft u dat bestudeerd? Onderzocht? Heeft u onderwijservaring? Bent u omringd met mensen die dat door en door kennen?' En waarom laten de media zo weinig - quasi nooit - onze degelijke en doorwinterde pedagogen en onderwijsexperten aan het woord in een uitgebreid, helder interview?

In mijn krant hebben na de bekendmaking van de PISA-resultaten twee pedagogen een halve pagina gekregen, meer niet. Daarnaast mogen opiniemakers - enkele pro's en enkele contra's - hun kortzichtige mening ventileren en daarmee moet de goegemeente het doen. Geen wonder dat ze nu leeft met gedachten als: PISA is onfeilbaar, dus dé norm; inclusief onderwijs is niveauverlagend; thuistaal gebruiken is slecht voor het Nederlands en is niveauverlagend; meertalig onderwijs bedreigt het Nederlands; welbevinden en betrokkenheid is betuttelend; diversiteit omarmen is cultuurrelativisme en slecht voor de Vlaamse identiteit; het gaat enkel nog over vaardigheden en niet meer over kennis ... Elke denkbare conservatieve reflex werd over ons uitgestrooid en is nu voor velen the talk of the town.

En dan bent u in actie geschoten. Wat deed u concreet?

Hans Schmidt: Op een bepaald moment heb ik gezegd: 'Daar leg ik mij niet zomaar bij neer. Ik heb geen 40 jaar gewerkt aan ontvoogding van kinderen, aan kansen geven aan kinderen met zorg- en leerproblemen, aan kinderen met ontwikkelingsstoornissen, aan anderstalige kinderen ... om dit zomaar in mijn mandje gelegd te krijgen.' Dus heb ik Roger Standaert gecontacteerd en gevraagd: 'Roger, kan jij met die idiote kritiek leven?' 'Neen', was zijn directe antwoord. Ik stelde hem voor een groep onderwijsexperts rond ons te verzamelen om die verschillende mythes uit de wereld te helpen. Heel snel kwamen we uit bij 9 mythes en 9 experts (zie p. 37). Iedereen die we contacteerden was meteen gemotiveerd om die overdreven sloganeske mythes op een niet-polariserende



manier, wetenschappelijk gegrond, in het juiste kader te plaatsen. Het leek wel of ze erop zaten te wachten. We waren er daarnaast van overtuigd dat dit boek duizenden leerkrachten die dag en nacht hard werken en in de vernieuwing geloven een hart onder de riem zou steken. **Al die goedkope slogans moeten ook hen pijn gedaan hebben.** Ook zij zaten met de vraag: 'Is dat allemaal gegrond en waar?'

ZIN EN ONZIN VAN INTERNATIONALE METINGEN

Heel actueel¹ is de eerste bijdrage in het boek, waarin Roger Standaert aan de slag gaat met de mythe dat internationale metingen aantonen dat ons onderwijs achteruitgaat. Standaert stelt zich ernstige vragen bij het belang dat aan die tests wordt gehecht.

Hans Schmidt: Die PISA-tests roepen heel veel ernstige vragen op. Neem nu de testing zelf. In Vlaanderen laten wij 1,2 procent van de leerlingen niet meedoen aan de PISA-test. Leerlingen waarvan we zeggen: 'Het heeft geen enkele zin om die jongens en die meisjes te laten deelnemen. Ze hebben niet de capaciteiten om zo'n test terdege in te vullen.' In Nederland is dat al 6,3 procent. Ik zou wel eens willen weten wat de percentages zijn in bijvoorbeeld Estland of Polen. In China doet men enkel mee met de beste leerlingen uit de scholen in de rijke landsgedeelten. Het feit dat alle landen zelf kunnen beslissen welke leerlingen deelnemen, doet ons meteen besluiten dat het onzinnig is op basis van de

testresultaten de onderwijsniveaus van verschillende landen te vergelijken.

Roger Standaert heeft daar 100 % gelijk als hij zegt: 'Het heeft geen enkele zin om te vergelijken.' Hoe kun je nu testen maken voor 76 landen, wetende dat al die landen andere eindtermen en andere leerplannen hebben? Hoe kan je zomaar d.m.v. ranking en naakte cijfers conclusies trekken als je weet dat de context waarbinnen in de diverse landen onderwezen wordt telkens anders is? Denk aan de wijze waarop hun onderwijs is ingericht, de ontwikkelingsgraad van elk land, de sociale, culturele, politieke, religieuze context. Al deze parameters hebben een enorme invloed op de resultaten. Wie enkel het lijstje met de resultaten bekijkt en de specifieke context van een land niet door en door kent, kan niet concluderen dat land X het super doet en land Y slecht onderwijs aanbiedt.

Een rechtstreeks verband tussen een mindere score en de aard van het onderwijs is er niet echt?

Hans Schmidt: Neen. We moeten daarvoor maar kijken naar de top 5. Die wordt bezet door 4 oosterse landen. Zegt dat iets over de kwaliteit van hun onderwijs? Niet echt. We weten dat de drang en de druk om te scoren en te excelleren daar gigantisch is. Die landen zijn in volle opmars en daar heerst een cultuur waar 'niet scoren' een schande is. Welke lessen moeten wij daar voor ons eigen onderwijs uit trekken? Gaan we de methodes van Singapore invoeren, waar leerlingen uren en uren op school moeten zitten en

¹ Dit interview werd afgenomen begin december, enkele dagen nadat de recentste PISA-resultaten voor commotie zorgden in de pers.

De mythes en de experts in het boek *Is ons onderwijs gebuisd?*

- **Internationale metingen tonen aan dat ons onderwijs achteruitgaat**
Roger Standaert
- **Door de focus op vaardigheden in plaats van op kennis, bengelen we achteraan in de PISA- en PIRLS-toetsen**
Jan 'T Sas
- **De nieuwe evaluatiesystemen leiden tot een 'zesjescultuur'**
Goedele Van Dommele en Mariet Schiepers
- **Aandacht voor welbevinden en betrokkenheid leidt tot knuffelpedagogie en verhindert karaktervorming**
Trees Vanhoutte en Michel Vanhee
- **Waarnemingsgericht, projectmatig en coöperatief onderwijs met aandacht voor de leefwereld van het kind leidt tot pretpedagogie**
Luc Heyerick
- **Inclusief onderwijs haalt het niveau naar beneden**
Geert Van Hove
- **Etnische diversiteit omarmen leidt tot nivellering**
Orhan Agirdag
- **Meertalig onderwijs schaadt het Nederlands en de Vlaamse identiteit**
Piet Van de Craen
- **Thuis taal op school remt verwerving van het Nederlands af**
Piet Van Avermaet



als ze thuishkomen ook nog uren bijgespijkerd moeten worden om te kunnen slagen voor die testen? Iedereen weet hoe groot de druk op de leerlingen daar is en wat de nefaste, vaak desastreuse gevolgen daarvan zijn.

Overigens, met testen in het algemeen moet je bijzonder doordacht en voorzichtig omgaan. Je kan er heel snel verkeerde conclusies uit trekken als je ze niet in de juiste, totale context plaatst. Er is een uitspraak die zegt: 'Als kinderen hoog scoren in testen, zegt dat misschien vooral dat ze gewoon goed zijn in het afleggen van testen.' Het is helemaal niet zeker dat een leerling die niet goed scoort op examens en testen de leerstof niet beheerst en de competenties niet heeft. Helemaal niet. Het kan best zijn dat hij de vraagstelling niet snapt. Heel veel anderstaligen zijn van dat laatste slachtoffer.

Ik beaam dus wat Roger Standaert schrijft in het boek: 'Uit PISA en PIRLS kan je, als je kijkt naar jouw eigen regio, elementen halen. Bijvoorbeeld dat er in leerprestaties een gigantische kloof is tussen de gegoede klasse en de minder gegoede klasse, tussen de allochtone leerlingen en de autochtone leerlingen. Daar kun je wel iets mee doen. Vergelijken met andere landen en zeker hun ingrepen toepassen op je eigen onderwijs, heeft geen zin. Een oplossing in Chili is niet meteen toepasbaar in Vlaanderen.'

Die PISA-resultaten zijn dus ook niet volledig weg te schrijven?

Hans Schmidt: Als de algemene score van denkend lezen jaar na jaar achteruitgaat, dan mag je dat signaal natuurlijk niet negeren. Overigens zegt niet alleen PISA dat. Als je ziet dat men op dat vlak in andere landen wel voor lezen een zeer grote vooruitgang maakt, dan kan het interessant zijn om over het muurtje te kijken. Maar alleen het feit onthouden dat je in een ranking zou zakken – wat overigens nog niet betekent dat je het slecht doet – brengt niets bij. Onderwijs is geen voetbalcompetitie!

Roger Standaert stelt in je boek dat de OESO ook geen neutrale partij is.

Hans Schmidt: De vraag is: 'Vanuit welk paradigma kijkt men naar onderwijs.' Vergeet niet dat de OESO, die de PISA-testen opstelt, een economische organisatie is. Is onderwijs dan een kweekschool voor goede ondernemers? Is het een kweekschool om goed te kunnen meedraaien in onze neoliberale consumptie-maatschappij? Ik vind dat scholen in de eerste plaats moeten humaniseren. Dat humaniserende aspect van het onderwijs wordt nergens getest. Willen we eens opsommen waarnaar de OESO niet peilt? Sociale vorming, culturele vorming, kunsteducatie, muzische vorming, emotionele ontwikkeling, leren samenwerken, leren coöperatief werken, projectmatig werken, geschiedenis, aardrijkskunde, gedragswetenschappen, kennis van vreemde talen ... En wat ik helemaal niet begrijp, is dat er nergens getest wordt hoe onze leerlingen erin slagen om, gebruikmakend van de moderne multimediale tools, een probleem op te lossen.

Roger Standaert beschuldigt de OESO zelfs van activisme.

Hans Schmidt: Uiteindelijk wil de OESO vanuit hun economisch perspectief dezelfde eindtermen voor gans de wereld. Ze willen het onderwijs aansturen. Maar dat is hun taak niet. Wij bepalen zelf wel wat onze leerlingen zullen leren. Een groot gevaar van PISA en alle centrale tests is dat we belanden in Angelsaksische toestanden. Daar wordt de waarde van je onderwijs bepaald door het effect dat je oud-leerlingen hebben op het bruto nationaal product. Als dat puur meritocratisch onderwijs naar hier overwaait – wat het stilaan doet – dan zijn we ver van huis. Dat heeft niets met opvoeding te maken. Dat leidt mijns inziens tot robotisering van onze jeugd. Zo worden leerlingen een nuttige economische investering omdat de punten van vandaag de centen van morgen zijn.

NAAR EEN ANDERE MANIER VAN INFORMATIE VERWERVEN

Je stipte daarnet aan dat het denkend lezen achteruitgaat.

Hans Schmidt: Ik lees nu in de krant: ‘Vlaamse leerlingen lezen niet meer graag.’ Ze vragen zich af hoe het komt. Er zou daarover geen consensus zijn. Denk je dat er zoveel veranderd is ten aanzien van vroeger? Ik heb altijd in het zesde leerjaar gestaan. Een kind op vier - schat ik - las graag. Twee op vier vonden het niet erg dat ze moesten lezen. Een op vier had er een hartsgrondige hekel aan. Die kinderen hadden veel liever dat ik boeiend vertelde en interactief animeerde. Vaak zeg ik: ‘Zouden ze niet eens een enquête kunnen houden bij volwassenen tussen de 20 en 50 jaar? Hoeveel en hoe graag lezen zij? En dan bedoel ik meer dan de krant en de berichten op smartphone.’

Lezen vergt een grote inspanning. Om iets te verwerven, is lezen nu eenmaal de langste weg. Veel mensen onthouden beter iets wat ze gehoord hebben en nog beter wat ze meegemaakt, beleefd hebben. Ja, waarschijnlijk lezen wij vroeger meer dan nu, zeker als het over boeken en lange teksten gaat. Dat was volgens mij vooral een kwestie van aanbod. Het was toch, naast het luisteren in de les, de enige manier om informatie te verwerven. Mochten wij toen computer, internet, smartphones, het web gehad hebben, dan zou het net zo geweest zijn als nu.

Is er wat dat verwerven van informatie d.m.v. ‘lezen’ betreft wezenlijk iets veranderd?

Hans Schmidt: Ongetwijfeld. Een indringende verandering waar ons onderwijs drastisch rekening moet mee houden. Het brein van mensen van mijn generatie is puur literair geprogrammeerd. Alles wat wij meemaken, beschrijven wij in taal en communiceren wij in taal. Het brein van mijn kleinkinderen is multimediaal geprogrammeerd. Klank, beeld, beweging, tekst, interactie ... het komt allemaal terzelfdertijd op hen af. Snel iets lezen maakt daar deel van uit. Als het onderwijs geen multimediaal canon vindt om inhoud over te brengen, om informatie te laten verwerven en verwerken, dan gaat het crashen. Daar vrees ik voor. Je kan geen lp’s afspelen op een mp3-speler, om het met een vergelijking te zeggen.

Dat heeft toch gigantische gevolgen voor de doelstellingen van ons onderwijs?

Hans Schmidt: Zonder enige twijfel. Hoe helpen we leerlingen om uit de veelheid van informatie die hen overspoelt, de juiste informatie te distilleren. Dat is dé opdracht voor onderwijs van vandaag en morgen. Die nieuwe media met hun massa’s informatie zijn er. Ze zijn aanlokkelijker. Ze zijn

gevarieerder. Ze zijn boeiender, of we het nu willen of niet. Dat zorgt ervoor dat het ‘motiveren’ om te lezen (van boeken en lange teksten) vandaag de dag zoveel moeilijker is. Wat niet wegneemt dat denkend lezen uiterst belangrijk blijft omdat het in het multimediale zijn plaats heeft.

Maar dan een andere manier van denkend lezen?

Hans Schmidt: Kunnen omgaan met multimedia is iets anders dan uit één lange tekst de essentie halen. Dat laatste lukt in testen nog aardig, zegt men. Maar uit diverse teksten deze elementen halen die noodzakelijk zijn om antwoord te geven op vragen of problemen op te lossen, lijkt veel moeilijker. Dat laatste moet vandaag de dag stevig geoefend en getraind worden. Pas sinds kort zijn de handboeken die weg opgegaan. Dat is een andere manier van denkend lezen dan de oude. Wij kregen een tekst en daarna vragen. Nu krijgen ze vragen en moeten ze uit diverse bronnen de antwoorden vinden.

Dat kinderen en jongeren daarnaast gemotiveerd moeten worden om puur literaire teksten te lezen en van een goed boek te genieten, beaam ik. Maar dat is eerder een culturele doelstelling die niettemin zeer noodzakelijk is voor de totale persoonlijkheidsontwikkeling.

LEERKRACHTEN EN ONDERWIJSVERNIEUWINGEN

Ben je van mening dat de oude modellen voor evaluatie van leerlingen niet meer opgaan?

Hans Schmidt: Testen is jaren en jaren niet veel meer geweest dan reproduceren wat je aan kennis in je hoofd had geprent. Ook vandaag nog is een examen of toets al te vaak niet meer dan dat. Zo’n toets is makkelijk te evalueren en met naakte cijfers te rapporteren. Ik heb de indruk dat zeer veel leerkrachten zich veilig voelen bij deze oude manier van evalueren. Wie echt nadenkt over de essentie van onderwijzen, kan bij het oude niet blijven. Dergelijke toetsing heeft geen enkele meerwaarde. De belangrijkste vraag die je je bij de oude manier van evalueren moet stellen, is immers: ‘Wat gebeurt er met die toets, dat examen, die evaluatie?’ Gaat die na rapportering de kast in en gaat men gewoon verder met het volgende leerstofonderdeel of wordt die gebruikt om te remediëren en de doelstellingen van de volgende lessen te bepalen? Jammer genoeg gebeurt dat laatste - wat de essentie van evalueren moet zijn - nog veel te weinig.

Daarom breekt men in het boek een lans voor permanente evaluatie en het voortdurend geven van feedback. Feedback tijdens de les en bij oefeningen, maar ook en vooral na toetsing en examens. Wat voor zin heeft het leerlingen in toetsen en testen

Op een bepaald moment heb ik gezegd: 'Daar leg ik mij niet zomaar bij neer.'



te bevragen zonder die leerling met feedback te informeren over wat er goed en fout loopt en – vooral - hoe hij/zij een stap vooruit kan zetten. Als mijn dokter mij zonder feedback alleen maar cijfers geeft na een bloedonderzoek, dan blijf ik ongezond. Ja toch?

Mariet Schiepers en Goedele Vandommele houden in het boek een pleidooi voor brede, formatieve evaluatie. Deze evaluatievorm heeft als doel om gegevens van leerlingen – toetsenresultaten, prestaties, antwoorden, oefenopgaven – te gebruiken om hun leren te verbeteren. Ze beschrijven glashelder de meerwaarde van dergelijke evaluatie.

Volgens critici leiden de nieuwe methodes van evalueren tot zesjescultuur.

Hans Schmidt: Minister Weyts wil af van de zesjescultuur in onderwijs, m.a.w. van een verlaging van de norm. Wel als er nu één systeem is waarbij je naar een zesjescultuur gaat, dat is het toch het klassieke puntensysteem? Als ik destijds in het eerste trimester een 17 op 20 had voor geschiedenis, dan volstond in het 2e trimester een 3. Denk je dat ik hard blokte om weer een 17 te halen?

Hebben we al eens echt diep nagedacht over de absurditeit van het klassieke puntensysteem? Het komt - of je het wil of niet - neer op dit: als je de helft kent van hetgeen we je aangeleerd hebben, dan is het voldoende. Gelukkig is dat in de technische scholen niet zo. Ik zou niet willen dat mijn elektriciens maar 50 % van mijn technische installatie keurt. Daarom hou ik van evaluatiesystemen zoals er al in heel wat technische en beroepsscholen zijn. Daar kijken ze naar de competentie die je moet verwerven. En pas als het echt, maar dan ook écht, goed zit, gaan ze verder.

Ook over de vaste momenten waarop de toetsen en de examens moeten vallen is heel veel te zeggen.

Het lijkt me even absurd. Hoe kan dat nu voor elke leerling hetzelfde zijn? Ik wil dit graag illustreren met een waar gebeurd voorbeeld.

Op een pedagogische navorming vroeg ik aan de 20 aanwezige leerkrachten: 'Wie weet welke de volgende toets wiskunde is die je zal geven en ook het tijdstip waarop dat zal gebeuren?' 20 vingers gingen de hoogte in. Ze wisten het al allemaal. Daarop zei ik: 'Neem eens een klaslijst voor uw ogen, en duid in uw gedachten die leerlingen al aan die niet zullen slagen op de toets.' Ze dachten na. Ze hadden allemaal twee of drie leerlingen waarvan ze nu al wisten dat ze voor die toets niet zouden slagen. Ik zei: 'En toch zullen jullie die leerlingen die test geven?' Het antwoord was: 'Dat hoort zo.' Toen zei ik: 'Dames, heren, er staat daar buiten voor elk van jullie een zak met 150 kilogram aardappelen. Willen jullie die voor me eens naar de derde verdieping brengen?' Ze vonden het een idioot voorstel. Toen ik zei dat ik ze ertoe zou verplichten, vonden ze het sadistisch. En toen ik de vergelijking maakte met de leerlingen die in de toets niet zouden slagen, werd het heel stil.

Zijn leerkrachten voldoende gewapend om met al die onderwijsvernieuwingen aan de slag te gaan?

Hans Schmidt: Er zijn ontzettend veel vernieuwingen gekomen en waarschijnlijk te veel en te snel. Vraag is of het in onze turbulente wereld anders kon. De grote fout die toen gemaakt werd, is volgens mij dat men nooit fundamenteel uitgelegd heeft wat de grond was van de vernieuwing, wat de basis was van bv. de nieuwe eindtermen en leerplannen die in 1995 voor het basisonderwijs werden ingevoerd. Zeer veel leerkrachten lagen van die eindtermen en die leerplannen niet echt wakker. Velen zeiden letterlijk: 'Er zullen wel nieuwe handboeken komen en als ze er zijn, zullen we die gebruiken.' Zo werkt het vaak in het veld. Als je niet uitlegt waarom een vernieuwing een

verbetering is, op welke pedagogische bevindingen ze gebaseerd is, creëer je zulke reacties. Ik vrees dat net hetzelfde zal gebeuren met de nieuwe eindtermen secundair onderwijs.

De invoering van de nieuwe leerplannen is niet gepaard gegaan met een investering in de vorming van leerkrachten in die vernieuwingen. Er was toen echt wel grote nood aan degelijke navorming van alle leerkrachten. Het gebrek aan degelijke informatie en vorming had nefaste gevolgen. Een voorbeeld: in 2005, 10 jaar na de invoering van de eindtermen, heb ik door middel van een enquête bij een aantal omliggende colleges en athenea geconstateerd dat zeker 50 % van de leerkrachten Nederlands en Frans van het 1e, 2e jaar en 3e jaar middelbaar niet wisten dat er in 1995 nieuwe eindtermen basisonderwijs waren uitgekomen, dat bijvoorbeeld de spraakkunst totaal veranderd was. Men wist het doodgewoon niet. Hoe kan zo iets?

PRETPEDAGOGIE?

Hans Schmidt: In het boek beschrijven Trees Vanhoutte en Michel Vanhee dat welbevinden en betrokkenheid enorm belangrijk zijn en dat ze niet synoniem zijn van betuttelen. In veel gevallen is de vraag naar aandacht voor welbevinden door leerkrachten echter geïnterpreteerd geweest als steeds maar meer toegeven aan de leerlingen opdat ze zich zogezegd beter zouden voelen. Maar dat is niet wat bedoeld wordt met aandacht voor welbevinden. Ik ben ervan overtuigd dat er inderdaad een soort betuttelende gemakzucht is binnengeslopen in ons onderwijs. Is dat de schuld van het onderwijs? Ik denk dat er gemakzucht en betutteling binnen geslopen is in de ganse Vlaamse samenleving.

Hebben velen dan een verkeerd beeld van dat welbevinden?

Hans Schmidt: Ik denk inderdaad dat welbevinden in veel gevallen verkeerd begrepen werd. Door critici wordt het vaak domweg geïnterpreteerd als: je moet de kinderen eerst twee ijsjes geven, een Disneyfilm en een cola of drie alvorens ze graag iets gaan doen. Maar dat is niet wat bedoeld wordt met welbevinden. Met welbevinden en betrokkenheid wordt bedoeld: je moet je onderwijsactiviteit organiseren op een sterk uitdagende, motiverende manier zodat de kinderen zich daar echt goed bij voelen en heel actief aan de slag gaan. Dat bereik je vooral door ervoor te zorgen dat ze allemaal intens bij het klasgebeuren betrokken zijn. Motivatie en betrokkenheid zorgen voor een veel diepgaander 'leren' en een veel stevigere 'consolidatie'. Kinderen zijn nieuwsgierig, willen antwoord op hun vragen. Wie van daaruit werkt zorgt voor intrinsieke motivatie en die is veel sterker dan motivatie met punten, scores, competitie.

Dat is wat Heyerick zegt in zijn hoofdstuk over waarnemingsgericht onderwijs.

Hans Schmidt: Dat is logisch. In het waarnemingsgericht onderwijs vertrek je steevast vanuit de leefwereld van de kinderen, vanuit datgene wat hen boeit, wat ze zintuiglijk hebben waargenomen. Daar stellen de kinderen én de leerkrachten zich duizend vragen bij en samen gaan ze op zoek naar antwoorden op die vragen. Dat gebeurt heel doordacht, met de eindtermen in het achterhoofd. Alle leergebieden sluiten aan bij het project. De leeractiviteiten taal, wiskunde, W.O., muzische vorming worden rond dat project uitgewerkt. En dat gebeurt dan nog een keer coöperatief. Dat betekent 'samen, elkaar helpend en ondersteunend' en niet competitief elk voor zich.

'Kinderen modderen maar wat aan in die scholen', zeggen critici daarop. 'Pure pretpedagogie.'

Hans Schmidt: Een dommer statement kan ik me moeilijk indenken. We zegden het al. Daar waar kinderen heel betrokken zijn bij het gebeuren, voelen ze zich goed, is het welbevinden groot en gaan ze sneller leren. Maar het doel is steeds 'antwoord zoeken op vragen, inhoud overbrengen, competenties verwerven, attitudes aankweken.' In het waarnemingsgericht onderwijs zoals het in veel methodescholen wordt toegepast, is 'motivatie' hét kernwoord en puurt men die uit wat de leerlingen willen weten en kunnen, uit hun drang naar kennis en vaardigheid. In die scholen gaat men op zoek naar didactische werkvormen die niet vervelen en op zich ook motiverend werken. Terecht stelt Heyerick hier Freinet als voorbeeld. Freinet is voor mij de Darwin van de pedagogiek. Hij heeft de kern van het 'leren' gezien: vanuit de leershonger van kinderen waarnemingsgericht, projectmatig, coöperatief en ontwikkelingsgericht onderwijs aanbieden. 'Kinderen willen 'leren', niet 'geschoold worden', was zijn motto. Wie zijn biografie leest beseft snel dat het klimaat dat in zijn school heerste er een was van heel ernstig op zoek gaan naar antwoorden. En dat gebeurde met veel inzet en veel zelfrespect: het tegenovergestelde dus van pretpedagogie. Je was er graag gezien zoals je was, maar nooit betutteld, en voor luiheid en gemakzucht was er geen plaats.

Het is heel belangrijk dat men gaat inzien dat wat Freinet (in feite waren het al Decroly en vele van zijn tijdgenoten), de Jenaplanscholen, het Daltononderwijs ... en zovele andere waarnemingsgerichte onderwijsvormen ontwikkeld hebben, helemaal niet meer 'alternatief' is. Hun inzichten zijn al lang in de algemene pedagogiek binnengeslopen. Steeds meer wordt in alle scholen coöperatief, ontwikkelingsgericht en projectmatig gewerkt. Denken we maar aan



Shutterstock

de vele leefschole van het GO! en aan de nieuwe leerplannen Zill van Katholiek Onderwijs Vlaanderen. Iedereen weet waar zij de mosterd gehaald hebben.

HET DEBAT VAN KENNIS EN VAARDIGHEDEN

Over het onderwijs zegt Jan 'T Sas in uw boek dat de tegenstelling tussen kennis en vaardigheden een schijntegenstelling is.

Hans Schmidt: De nieuwe eindtermen worden geformuleerd als competenties. En competentie is altijd driedig: kennis, vaardigheid en attitude samen. Neem spreekvaardigheid. Als je gaat werken aan spreekvaardigheid in het Frans, zou je dat dan doen zonder de kennis van de woordenschat te bevorderen? En wat helpen woordenschatkennis en spreekvaardigheid als je niet een stevige attitude hebt om daar iets mee te doen en dat dan ook nog heel goed te doen?

Het gegeven van de teloorgang van 'kennis' is een schijngedeven. Het is zoals Jan 'T Sas zegt in het boek: 'Als je over kennis praat, over welke kennis heb je het dan wel?' Voor velen gaat dat over de kennis die men zelf in school heeft opgedaan. Men herkent zijn eigen kennis niet meer in wat de leerlingen kennen. Dat kan gezien de razendsnelle evolutie van de wereld ook niet. Voor die mensen is kennis heel vaak pure encyclopedische kennis, laat ons zeggen: een groot pak weetjes. Die kennis is jaren lang dezelfde geweest. Tussen wat mijn grootvader zijn leerlingen leerde en ik was niet zoveel verschil. Het was ook de kennis die door de leerkrachten in de hoofden van de leerlingen werd gegoten, werd geblokt en dan in examens weergegeven. En laten we eerlijk zijn ... vaak even snel weer vergeten. Deze mensen denken nog steeds dat de leerkracht de enige bron van kennis is die hoofden van de leerlingen moet vullen. Niets is minder waar.

Is de kennisverwerving veranderd?

Hans Schmidt: Natuurlijk. Vroeger was de school het centrum waar de leerkracht - die kennis bezat - die kennis overgoot in de hoofden van zijn leerlingen. Vandaag is haar taak niet 'kennis aanbieden' maar 'zelf kennis leren verwerven'. Ik zei het al: 'De grootste uitdaging van het onderwijs is: de leerlingen informatie leren opzoeken, ordenen, verwerken, duiden en fake news van de waarheid onderscheiden.' De leerlingen deze competentie doen verwerven is de kerntaak waarvoor iedere leerkracht staat. Want dat is wat de leerlingen als ze de school verlaten ook moeten zullen moeten doen. Elke dag opnieuw. Levenslang leren. Levenslang, steeds meer geholpen door de moderne media, problemen oplossen. Dat is wat wij doen in ons dagelijkse leven.

DE HOBBELIGE WEG VAN INCLUSIEF ONDERWIJS

In het boek bespreekt Geert Van Hove waarom inclusief onderwijs voor zoveel beroering zorgt, maar breekt hij er ook duidelijk een lans voor.

Hans Schmidt: Als je puur economisch en meritocratisch denkt en opteert voor een puur economisch georiënteerd onderwijssysteem, dan lijkt inclusie een belachelijk iets. Dan gaan we toch niet investeren in leerlingen waarvan we op voorhand denken te weten dat ze in de maatschappij niet gaan renderen? Als je uitgangspunt echter is dat een school moet humaniseren, dat leerlingen er moeten leren samenwerken en samenleven en mekaar aanvaarden in hun anders zijn, dan is inclusie ongelooflijk belangrijk. En het is nog nooit, op geen enkel moment, aangetoond dat inclusie een negatieve invloed heeft op het leren van kinderen zonder beperking. Wat wel geweten is, is dat kinderen met een beperking in een setting waar de inclusie goed verloopt, zeer gelukkig kunnen zijn. Wat we ook weten is dat het voor kinderen zonder

Onderwijs mag niet alleen maatschappijvolgend zijn, maar moet ook maatschappijvormend zijn.

Het is nog nooit, op geen enkel moment, aangetoond dat inclusie een negatieve invloed heeft op het leren van kinderen zonder beperking.

beperking een grote humane, sociale, verrijking is om dagelijks met kinderen met een beperking samen te werken. Kinderen met een beperking aanvaarden en waar het moet ondersteunen is hier geen morele opdracht meer, maar een vanzelfsprekendheid.

U heeft het vaak over de humaniserende taak van onderwijs. Wat is volgens u de hoofdtak van ons onderwijs?

Hans Schmidt: Ik zie een dubbele taak. Ten eerste moet ons onderwijs leerlingen voorbereiden op een veranderende maatschappij, waarvan we nog niet weten hoe die er binnen 10 à 15 jaar zal uitzien. Hoe dat kan, weet ik zelf niet zo goed. Maar we kunnen er ons wel iets bij voorstellen. Het onderwijs moet er dus voor zorgen dat onze jongeren in de maatschappij waar ze zullen in terechtkomen, niet verzuipen. In die zin kan de school niet anders dan tot op bepaalde hoogte de maatschappij volgen.

Een tweede en misschien wel dé belangrijkste taak van onderwijs is: humaniseren. Want deze vraag dringt zich op: als we de leerlingen op de maatschappij hebben voorbereid, ervoor hebben gezorgd dat ze allemaal economisch perfect in orde zijn en veel geld kunnen verdienen ... wat gaan ze dan daarmee doen? Zichzelf blijvend verrijken of zorgen voor een aangename warme multiculturele maatschappij waarin iedereen een plaats heeft en waar groot respect bestaat voor het anders zijn van de andere? Onderwijs mag niet alleen 'maatschappijvolgend' zijn, maar ook en vooral 'maatschappijvormend'.

Bij dat laatste wil ik graag aanhalen dat de school niet moraliserend moet humaniseren. Niet enkel in de lessen zedenleer of godsdienst. Het is mijn diepste overtuiging dat de school pas echt kan humaniseren als ze in se humaniserend is en diep humaniserende werkvormen hanteert. En dat betekent: competitie uitsluiten, coöperatief leren, inclusief werken, ontwikkelingsgericht werken, diversiteit (andere culturen en anderstaligheid) omarmen. 'Niet wat je zegt vormt een mens, maar wat je bent', zou het devies van elke leerkracht moeten zijn.

BOODSCHAP VOOR MINISTER BEN WEYTS
Welke boodschap, of tips zou u willen meegeven aan de minister van Onderwijs?

Hans Schmidt: Ik zou met hem heel graag eens lang en intens over onderwijs praten. Er is veel dat ik vanuit mijn lange ervaring zou willen meegeven. Maar laat het mij vandaag bij vijf heel belangrijke raadgevingen houden.

1: Schuif in uw onderwijsbeleid alles wat niet met zuivere pedagogie te maken heeft opzij. Het gaat in de pedagogie enkel om dit: hoe kunnen we 'alle'

leerlingen vandaag de dag, met hun eigenheid, met hun talenten, binnen deze multiculturele en gedigitaliseerde wereld laten uitgroeien tot verantwoorde burgers die stevig in hun schoenen staan en bouwen aan een warme samenleving.

2: Laat u omringen door stevig gevormde pedagogen en door heel degelijke ervaringsdeskundigen die gepokt en gemazeld zijn in 'onderwijs'. Luister niet naar zelfverklaarde onderwijsprofeten die misschien wel hoge diploma's en functies hebben, maar de diepe betekenis van 'onderwijzen' niet kennen, laat staan begrijpen. En ga a.u.b. in het veld kijken naar die scholen waar het gebruikmaken van hedendaagse vernieuwende werkvormen - vaak radicale - een groot succes is.

3: Schuif de slogan 'vroeger was het beter' opzij. De onderwijsvernieuwing is ingezet omdat het moet, niet omdat zozegde zweverige pedagogen het graag hadden. De klok terugdraaien is dodelijk en zal ervoor zorgen dat de locomotief van onze maatschappij in Parijs staat terwijl onze onderwijswagons nog in Antwerpen staan. Draai dus in het hoofd de knop van 'school is de plek waar we informatie - kennis - unidirectioneel aanbieden' om naar 'school is het centrum waar leerlingen en leerkrachten samen leerstof leren verwerven en toepassen'.

4: Investeer in zeer stevige navorming van alle leerkrachten. Zorg voor minimum 5 dagen navorming per schooljaar opdat ze het wezen van elke vernieuwing zouden begrijpen en zich sterk ondersteund zouden voelen als ze in die vernieuwing meestappen. Iets wat ze allemaal vroeg of laat moeten doen.

5: Investeer hard in een stevige opleiding voor allen die in het onderwijs willen stappen. Wat je ook studeert: kleuterleider, leerkracht basisonderwijs, secundair of hoger ... je hebt een stevige vorming psychologie, pedagogie, sociologie, filosofie en cultuur nodig. Er was nooit in de onderwijsgeschiedenis een tijdperk waarin brede vorming, envergere, didactische competentie, aanpassingsvermogen én vooral pedagogisch didactisch talent zo noodzakelijk waren als vandaag. Onderwijzen vandaag is 10 keer moeilijker dan 30 jaar terug!

Tot slot wil ik dat hij, samen met allen die met onderwijs te maken hebben, nadenkt over de quote die ik ooit neerschreef in mijn boek *School? leerKazerne of leerThuis*: 'De school is bedacht om kinderen de kans te geven later, als ze in het ware leven staan, makkelijker hindernissen te nemen. Ze is echter in té veel gevallen uitgegroeid tot de grootste hinderenis in hun leven.'

Reageren op het artikel kan gerust:
hans53schmidt@telenet.be