

De school voor de toekomst

Een situatieschets

In elke klas zitten alsmaar meer kinderen met specifieke problemen: soms zijn het leerproblemen, soms sociale problemen, vaak emotionele problemen. Het is duidelijk dat iedere klas al snel een verzameling wordt van kinderen die zeer specifiek opgevolgd moeten worden. Leerkrachten raken daardoor soms het noorden kwijt. Hoe moet dat dan? Wat is er toch aan de hand? Moeten we specialisten worden in alle mogelijke varianten van leerproblemen? Ondanks een hele reeks inspanningen lijkt het probleem alleen maar groter te worden. Doen we het dan niet goed?

De individuele leerkracht ziet vaak niet dat er veel meer aan de hand is. Onze maatschappij is de laatste tien jaar op verschillende gebieden drastisch veranderd: de technologische evolutie, de kennisexplosie, verschillende gezinssamenstellingen, vernieuwde visies op leren en daarbijbehorend kinderen die individuele aandacht vragen.

Kunnen we van individuele leerkrachten nog meer vragen of moeten we het hele onderwijssysteem durven herdenken? Het onderwijs begint op zijn grondvesten te daveren; leerkrachten voelen de schokken. Welke uitdagingen liggen er voor ons en hoe kan het onderwijs daarmee omgaan? We maken een korte situatieschets.

1. De technologische evolutie

Het gaat snel

Shift really happens is de naam van een Powerpoint die je van internet kunt downloaden. Hij werd gemaakt om een groep van 150 leerkrachten ergens in de Verenigde Staten te doen nadenken over veranderingen in onze maatschappij en over hoe het onderwijs van de 21e eeuw daarop kan inspelen. Nauwelijks een jaar later is diezelfde Powerpoint het onderwerp van meer dan 5.000.000 discussies over de hele wereld. *Shift happens!* Veranderingen zetten zich hoe dan ook door, sneller dan we denken of verwachten. Hoe gaan we daarmee om binnen het onderwijs?

Vandaag heeft haast iedereen – jong en oud – een gsm. Toch zijn deze mobieltjes nog maar iets meer dan 10 jaar op de markt. Het eerste e-mailtje werd in 1992 verstuurd en het eerste internetgebruik dateert van 1995. Vandaag heeft Google alleen al meer dan 3 miljard bezoekers per maand. Het gaat met andere woorden duizelingwekkend snel. Niemand kan nog voorspellen hoe de maatschappij er binnen 10 jaar, laat staan binnen 40 jaar zal uitzien. (Ken Robinson, 2003) Nochtans zullen jongeren die vandaag afstuderen wellicht iets meer dan 40 jaar meedraaien in onze maat-

schappij. Hoe moeten we ons onderwijs dan vormgeven? Kunnen we via het onderwijs mensen voorbereiden op de toekomst? Want dat is toch de bedoeling van onderwijs: mensen wapenen om succesvol mee te draaien in onze complexe maatschappij. Slagen we daar nog in? Voor *alle* leerlingen?

Het lijkt geen twijfel dat de technologische evolutie nog maar aan het begin van zijn mogelijkheden staat.

"By mid-century, computers will be linked directly into our nervous systems via nanotechnology, which is so small it could connect to every neuron in our brains. By about 2040, there will be a backup of our brains in a computer somewhere. So that when you die, it won't be a major career problem." (Ian Pearson, 2000)

Sciencefiction is niet langer fictie! Terwijl we dit schrijven, werkt de wetenschap al aan geavanceerde systemen om via (nano)technologie het gezichtsvermogen van blinden te herstellen. Talen (en inhouden in het algemeen) leren zal in de toekomst heel anders verlopen. Het wordt een kwestie van het juiste (externe) systeem te activeren en daarmee te leren omgaan. We denken dat dit binnen 50 jaar gerealiseerd zal zijn. De generatie die nu in de lagere school zit, zal het dus nog allemaal meemaken. Wat met onderwijs, dan?

Technologische geletterdheid

In ons dagelijks leven maken we steeds meer gebruik van technologie. Meestal beheersen we de onderliggende wetmatigheden of principes niet. We beperken ons tot een druk op een knop en zijn nadien totaal afhankelijk van het apparaat. Als het niet werkt, voelen we ons achtereenvolgens hulpeloos, hopeloos en verontwaardigd over de gebrekkige kwaliteit van het product. We raken geïrriteerd omwille van het tijdsverlies en verbazen ons over de kostprijs van hulpverlening. Wat geldt voor taal (je moet de principes achter de spellingcorrector kennen) of rekenen (je moet weten hoe rekenopgaven opgelost moeten worden, ook al mag je een zakrekenmachine gebruiken), blijkt helemaal niet van toepassing op dagelijkse technologische kennis of vaardigheden. Kan de hiërarchie tussen vakken – met de dominantie van taal en rekenen – behouden blijven in de toekomst? Is die nog zinvol? Moeten taal en rekenen de schoolcarrières blijven domineren of kan een vak als technologische opvoeding evenwaardig worden? En wat met een vak als muzische vorming? Nu maakt het niet uit of je er goed in bent. Niemand zal daarbij vragen stellen naar de behoefte aan remediëringstrajecten. Dergelijke vakken zijn niet bepalend voor je schoolcarrière. Ze bepalen niet of je van het ene schooljaar naar het volgende overgaat.

Maar is technologische geletterdheid voor de toekomst niet even belangrijk als rekenen en lezen?

2. De kennismaatschappij van de 21e eeuw

Kennis explodeert

Vandaag zijn er meer dan 450.000 woorden in de Engelse taal. In de tijd van Shakespeare had het Engels nog maar 250.000 woorden. Met zijn kennis zou Shakespeare vandaag dus een semianalfabeet zijn. (Toffler, 1970) Van elke 9 woorden zou hij er maar 5 begrijpen.

In 1934 had de mensheid nog 14 jaar nodig om de aanwezige kennis te verdubbelen; in 1976 was dat nog maar 6 jaar. (Dochy

Vervoer

Als we de afgelopen 3.000 jaar voorstellen als een klok van 60 minuten, waarop elke minuut een periode van 50 jaar vertegenwoordigt, dan:

- gebeurde tot 3 minuten geleden alle vervoer nog met paard en kar of per zeilschip;
- werd 3 minuten geleden de stoommotor uitgevonden;
- reed 2 minuten geleden de eerste auto;
- begon de ruimtevaart 50 seconden terug;
- maakte de spaceshuttle 10 seconden geleden zijn eerste vlucht.

(Robinson, 2003, p. 27)

Communicatie

Als we de afgelopen 3.000 jaar voorstellen als een klok van 60 minuten, waarop elke minuut een periode van 50 jaar vertegenwoordigt, dan:

- ontwikkelde Gutenberg 11 minuten geleden de drukpers;
- werd de morsecode 3 minuten geleden uitgedacht;
- vond Alexander Graham Bell 2,5 minuut geleden de telefoon uit;
- vond 2 minuten geleden de eerste radio-uitzending plaats;
- werd 90 seconden terug het eerste televisieprogramma uitgezonden;
- werd 25 seconden geleden de computer in gebruik genomen;
- ontstond 12 seconden terug het internet;
- werd 6 seconden geleden de eerste mobiele telefoon gebruikt.

(Robinson, 2003, p. 29)

e.a., 2000) Ondertussen verdubbelt de kennis elk jaar. Over enkele jaren zal dat om de 72 uur zijn. Numeriek zijn 80% van alle wetenschappers die ooit geleefd hebben actief in onze tijd. Universiteiten gelden niet langer als de enige kennisproducenten: hogescholen, privébedrijven en gespecialiseerde centra beginnen steeds nadrukkelijker mee te spelen. We beschikken dan ook over een gigantische dosis kennis, die vaak zeer gespecialiseerd en gedetailleerd is. In elk geval hebben we daarmee een stevige basis voor steeds nieuwe, grensverleggende ontwikkelingen. Het onderwijs staat voor het dilemma dat het mensen zal opleiden die moeten functioneren binnen technologieën die nu nog niet bestaan en die beroepen zullen uitoefenen waarvan we de naam of invulling nu nog niet kennen. (Maak maar eens een opsomming van de functies die de laatste 10 jaar ontstaan zijn; je zult ervan opkijken hoe lang de lijst is.) Nu staat al vast dat alles wat met ecologie te maken heeft het denken van de 21e eeuw meer en meer zal gaan domineren.

Moeten we vanuit deze evolutie de basiskennis herdenken die we jonge mensen binnen het onderwijs aanbieden? Is het voor de generatie van de 21e eeuw bijvoorbeeld nog belangrijk om de maaltafels te kennen? Of moeten technologische evoluties meer aandacht krijgen? Eens te meer beseffen we dat de keuzes die we maken rond basiskennis ingegeven zijn door ervaringen uit het verleden. Hoe kunnen we de toekomst dan laten meespelen? Of blijft basiskennis gewoon altijd wat het is?

De informatiemaatschappij

In de 20e eeuw was een van de voornaamste taken – zo niet de belangrijkste taak – van onderwijs: kennis aanleveren. Onderwijs en meer specifiek leerkrachten waren de makkelijkst bereikbare kennisbron. Met de komst van internet is deze situatie echter drastisch veranderd. De verklaring van moeilijke woorden, foto's van verre landen, videobeelden van andere culturen, historische overzichten, boekbesprekingen, vertalingen ... nagenoeg alles is met een eenvoudige zoekopdracht in een oogwenk te vinden. Het is helemaal geen uitzondering meer dat leerlingen leerstofonderdelen al beheersen nog voor de lessenreeks gegeven is. In het verleden was dat vaak een probleem, maar nu proberen leerkrachten er steeds beter mee om te gaan. Toch hebben ze het gevoel dat het systeem hen maar erg weinig speling geeft.

De computer, de digitale televisie, het mediacentrum leveren amusement op maat. De consument kan deelnemen aan spelletjes en kan te allen tijden eigen keuzes maken. Het aanbod is haast onbepaald, gespecialiseerd en sterk geïndividualiseerd. Internet is leuk, interactief en direct. Alles is er te vinden: favoriete liedjsteksten, informatie over idolen, vakantiebestemmingen, advies, boekbesprekingen, rekenoefeningen, gedichtjes ... Kinderen kunnen op onderzoek, op ontdekking gaan en zich via spelletjes in specifieke interesses verdiepen. Kennis ligt binnen handbereik, voor iedereen, meer dan ooit in de geschiedenis van de mensheid, met oneindig veel mogelijkheden!

Het belang van internet wordt – ten onrechte – in onderwijsmiddelen soms nog onderschat. Stond men aanvankelijk ook niet huiverachtig tegenover de mogelijkheden die de boekdrukkunst meebracht? Is het niet precies de taak van het onderwijs om nieuwe media te promoten? Moeten onderwijsmensen geen voorlopers zijn in het gebruik van internet? We weten hoe de uitvinding van de boekdrukkunst de wereld heeft veranderd. Ze opende ongekenne mogelijkheden. Ze hielp de literatuur ontsluiten, stilde de drang naar informatie, de honger naar dagelijkse berichtgeving, naar kennis van wat er in de wereld gebeurt. Toch had de boekdrukkunst maar een fractie van de mogelijkheden van het internet. Nooit eerder beschikte de mens over een zo krachtig, snel en open communicatiekanaal. Maar wat doen we ermee binnen het onderwijs? Hoe bouwen we verder op de kennis die kinderen en jongeren binnenbrengen? Hoe herdenken we de taak van onderwijs binnen deze nieuwe realiteit?

Geen grenzen meer

Nieuwe grootmachten komen zich in het grote wereldspel mengen. India en China doen het economisch niet onaardig en beginnen al sterk op het wereldgebeuren te

wegen. Weldra studeren er in China jaarlijks 18.000.000 universiteitsstudenten af die ook Engels spreken. In India ligt dat aantal iets lager, maar het is nog altijd indrukwekkend. Binnenkort zullen er Chinese universitaires in Europa opduiken en er banen innemen. Nu al gebeurt de administratie van ziekenhuizen uit Engeland door Indiërs, in India. De patiënten merken er niets van; internet kent geen grenzen of afstanden. De wereld wordt steeds kleiner. De economische markten verplaatsen zich voortdurend naar de landen met de laagste lonen en Europa wordt stilaan te duur en dus minder interessant.

Welke troeven heeft Vlaanderen? Waar moeten we bijsturen om onze koppositie te behouden? Het is duidelijk dat we niet langer hetzelfde kunnen blijven doen om aan de top te blijven. We moeten nu iets ondernemen of we dreigen met het onderwijs dezelfde weg te gaan als onze Rode Duivels. (In 1986 waren ze goed, maar het laatste noemenswaardige wapenfeit dateert inmiddels van ... 1986!) We kunnen het ons niet langer veroorloven om binnen het onderwijs ook maar 'een splinter talent verloren te laten gaan'. (Wijffels, 2007)

3. Kinderen met moeilijkheden

Stress

Krantenartikels liegen er niet om: steeds meer kinderen zijn eenzaam, verkrampt, gestrest. Er is nood aan meer kinderpsychiaters om al deze problemen het hoofd te kunnen bieden.

"Almaar meer ouders komen om hulp vragen omdat hun kind zegt dat het dood wil," zegt psychotherapeute An Michiels. Bij de Kinder- en Jongerentelefoon hebben ze gemerkt dat er onder jonge tieners, vooral op chatsites, een merkwaardige rage van hyperemotionaliteit woedt. Psychologen en therapeuten krijgen uitgebluste of door woede verkrampte kinderen in hun praktijk. Die schreeuwen uit hoe eenzaam ze zich voelen. Na de scheiding van hun ouders of de versplintering van hun familie zijn ze hun veilig thuis kwijt. En dan is er nog het helse ritme van school, opvang, sport of muziekklas. Almaar meer kinderen lijden aan psychische aandoeningen, melden kinderpsychiaters. (uit *Het Laatste Nieuws*, 14 april 2008)

Het leven van kinderen is er dan ook niet simpeler op geworden. De verwachtingen van de omgeving zijn hooggespannen: kinderen moeten presteren op school, want goede schoolresultaten zorgen voor een mooie toekomst. Ook buiten het reguliere schoolgebeuren wordt er een wedloop gehouden. Geen enkele kans mag onbenut blijven. Misschien is kindlief wel een nieuw danswonder, een voetbalster of popidool in spe. Ouders haasten zich van muziekschool naar tekenacademie, tennis- of zwembclub. *Where will it end?* Kan een kind nog kind zijn? Is er nog tijd om even gezellig met kinderen samen te zitten en naar elkaar te luisteren?

Steeds meer leerproblemen

Het aantal leerlingen met leermoeilijkheden neemt de laatste jaren sterk toe. (Gesquière & Perquy, 2006)¹ Een eenvoudige verklaring is er niet. Misschien heeft het te maken met het gegeven dat kinderen binnen het gezin een belangrijker plaats innemen dan vroeger. De huidige generatie kinderen is immers – meer dan ooit – duidelijk 'bewust gewild'. (Boschma & Groen, 2007) Het kind staat centraal. Ouders willen het beste van het beste voor hun kroost. Bij het minste probleem gaan ze op zoek naar extra ondersteuning, naar bijkomende hulp, en de meesten kunnen en willen daar ook financieel iets voor uittrekken. Daardoor zijn leerproblemen ook economisch interessant geworden.

Misschien heeft het ook te maken met de groeiende aandacht voor leerproblemen en de deskundigheid die in en rond de scholen aanwezig is. Vanuit die invalshoek bekeken is het logisch en verstandig dat leerkrachten sneller een beroep doen op die deskundigheid. Met andere woorden: een groeiende interesse voor leerproblemen zorgt ook voor meer en betere herkenning van die problemen.

¹ Conceptnota Leerzorg van minister van Werk, Onderwijs en Vorming Frank Vandenbroucke, cijfergegevens van de VLOR, werkgroep Leerzorg onder voorzitterschap van P. Ghesquière en J. Perquy, 2006.

Leerproblemen als een interactieprobleem

In het verleden werden leerproblemen beschouwd als intrinsiek aan de leerling: de leerling heeft een leerprobleem. Meer recent worden ze ook beschreven als een gevolg van de manier waarop de instructie werd gegeven. In nogal wat gevallen leidt de context tot het ontstaan van leerproblemen, omdat die onvoldoende is aangepast aan de leernoden van leerlingen. Met andere woorden: leerproblemen zijn een gevolg van inadequaat onderwijs. Dat is geen verwijt aan de leerkrachten. Het is immers vaak een gevolg van gebrek aan informatie. Dat merk je bijvoorbeeld duidelijk bij de moeilijkheden die beelddenkers ondervinden in het basisonderwijs. De oorzaak van hun 'leerproblemen' is makkelijk te situeren in de gebrekkige afstemming tussen de manier waarop de instructie gegeven wordt (altijd sterk talig) en de manier waarop beelddenkers waarnemen en leren. (Jacobs, 2007; De Bie, 2007) In een talige context haken beelddenkers snel af. Hun communicatie, hun systeem werkt anders. Het hoeft dan ook niet te verbazen dat veel beelddenkers er een lange geschiedenis van pijnlijke en negatieve schoolervaringen op zitten hebben. Ze worden meermaals ten onrechte gelabeld als dyslectisch of leergestoord, terwijl ze juist leergierig en intelligent zijn. Alleen is de onderwijscontext voor hen niet adequaat ingericht om goede prestaties uit te lokken.

Het zal duidelijk zijn dat beide visies rond leerproblemen complementair zijn. Vooraleer beslist wordt een kind individueel te begeleiden voor 'zijn' leerprobleem, is het goed eerst te onderzoeken in welke mate de leercontext leerproblemen kan voorkomen. Preventie dus, in zijn ruimste betekenis, én vóór de remediëring start!

4. De nieuwe generatie Einstein (zoals Boschma & Groen ze noemt)

Sneller, Socialer, Slimmer

Opgroeien in onze technologische realiteit leidt tot verregaand aanpassingsgedrag. Het vroegtijdig en veelvuldig omgaan met diverse technologische snuffjes, het dagelijks gebruik maken van internet, gsm, videogames, e-mail, digitale tv, dvd ... maakt dat kinderen beter gewapend zijn voor de toekomst. Deze generatie is technisch veel handiger en competenter dan de vorige. In nogal wat gezinnen wordt de kinderen gevraagd om bijvoorbeeld de dvd-recorder te programmeren of de nieuwste functies van de gsm uit te leggen. Ouders zien het niet altijd even helder.

Maar er is meer. Doordat kinderen voortdurend bezig zijn met flitsende beelden in videogames of op internet, is hun waarnemingsvermogen versterkt. Ze nemen sneller waar en ze reageren sneller. Ze zoeken sneller op internet en vinden sneller wat ze zoeken. Ze zijn sneller in probleemoplossend denken. Games hebben hen geleerd om bij het analyseren van een probleem bepaalde patronen te zoeken die hun probleemoplossend vermogen vergroten.

Ze gebruiken internet meestal als sociale machine. Met één druk op een toets kunnen ze – via msn of e-mail - communiceren met de rest van de wereld. Er wordt massaal gegamed in internationaal samengestelde groepen. Gesprekken of games met Denen, Amerikanen, Duitsers, Nieuw-Zeelanders, Zuid-Afrikanen zijn dagelijkse realiteit. Maar tegelijkertijd zorgt msn of e-mail ook voor voortdurende communicatie met klasgenoten. Ver weg en dichtbij zijn begrippen die meer en meer vervagen.

Lateraal en multitasking

Waar wij vooral lineair denken (we beginnen een pagina links bovenaan te lezen en gaan door tot we rechts onderaan zijn), denkt de jongste generatie lateraal (zij beginnen ergens in het midden en gaan snel op zoek naar de kern). Waar wij er nog moeite mee hebben om meerdere dingen tegelijk te doen (ofwel kijken we tv, ofwel luisteren we naar de radio, ofwel surfen we op internet), zijn zij voortdurend aan het multitasken (de tv én de radio staan aan terwijl ze gamen, een sms'je sturen, hun e-mailberichten lezen en beantwoorden ...). Waar wij op tekst georiënteerd zijn, richten zij zich vooral naar beelden. Waar wij willen weten waar een tekst vandaan komt

om te controleren of de inhoud wel klopt, laten zij alles op zich afkomen. Controle is geen obsessie. Ze weten dat niet alles wat je op internet vindt klopt. *That's life*.

Stealth education

Eigen interesses verkennen kan nu makkelijk met internet, en dat doen kinderen dan ook massaal. Almaar vaker zijn leerlingen beter op de hoogte van specifieke onderwerpen dan de leerkracht. (Ik was tijdens de paasvakantie in Egypte en een jongen van 7 wist ontzettend veel af van de oude Egyptische wereld. Zelfs de gids – een universitair geschoold Egyptoloog – stond versteld van het niveau van zijn vragen.) De huidige generatie spreekt vaak al Engels nog voor ze één les hebben gehad. Ze leren het al doende. Ze communiceren en schrijven als nooit tevoren via msn of sms. Computerspelletjes maken hen actief deelgenoot van het Romeinse Rijk of de Tweede Wereldoorlog. Ze beleven de geschiedenis vanbinnen uit. Het leren verloopt impliciet. (Reber, 1993) En het kost hen geen moeite. Handboekgebonden onderwijs met een lineaire opbouw en een sterk tekstgebonden aanbod kan moeilijk concurreren met deze snelle, flitsende multimediale kennisbronnen. Deze nieuwe vorm van leren wordt door de school echter vaak niet als zinvol erkend en wordt daarom ook niet benut binnen de lessen. (Het wordt daarom *stealth education* genoemd, omdat het net als een stealthvliegtuig niet op de radar verschijnt.) Nochtans liggen hier unieke kansen om het rendement van onderwijs drastisch te verhogen.

De nieuwe kloof

Er dreigt evenwel een nieuwe kloof te ontstaan tussen kansrijke internetgebruikers – die thuis over meer dan één pc beschikken – en technologisch kansarmen. Kinderen uit een kansarm milieu hebben ook op dit vlak vaak van thuis uit heel wat minder stimuli gekregen. Eens te meer komen ze dus met een handicap aan de start. Onderwijs kan en moet daarin positie kiezen. Ook binnen het onderwijs moeten er kansen geboden worden om kennis te maken met de multimediale maatschappij in al haar facetten. Alle kinderen moeten de gelegenheid krijgen om veelvuldig bezig te zijn met internet en videogames, zowel speels als informatief, zowel sociaal als verdiepend, zowel lateraal als lineair.

5. Nieuwe visies op leren en ontwikkeling

Leren is dynamisch

Naast de technologische mogelijkheden en de maatschappelijke accentverschuivingen spelen de recente ontwikkelingen binnen de leertheorieën een cruciale rol in het onderwijsdebat. De consequenties van de inzichten van het constructivisme (Piaget, Vygotsky, Bruner, Decorte en anderen) op de dagelijkse onderwijspraktijk worden steeds duidelijker. Leren is een dynamisch gebeuren dat niet strikt lineair verloopt. Het is dan ook belangrijk een open en rijke leeromgeving aan te bieden waarbinnen leerlingen tot op zekere hoogte hun eigen weg kunnen gaan.

Een strikt lineair model vertrekt vanuit gedetailleerde leerdoelen, waarbij je soms door de bomen het bos niet meer ziet. Een dynamisch model vertrekt van het bos en zoekt nadien in op de bomen. Leerdoelen zijn altijd voor het geheel geformuleerd en dekken een brede inhoud. Een lineair model vertrekt van het idee dat A altijd voor B komt en B voor C. Een dynamisch model zegt dat leren vaak onvoorspelbaar is. Sommige leerlingen gaan verbazend snel en plots naar D, zonder bij A, B of C stil te staan. Dynamisch leren veronderstelt een sterke motivatie en beleving. Als leerlingen gemotiveerd zijn, verloopt het leerproces sneller, efficiënter en fundamenteeler. Binnen een lineair model wordt voortdurend gecontroleerd of leerlingen de nodige vorderingen hebben gemaakt om naar de volgende 'halte' te kunnen. Een dynamisch model legt de verantwoordelijkheid bij de leerlingen zelf en probeert afstemming te zoeken met wat ze aankunnen of wat ze als uitdagingen zien.

Competentie ontwikkelend leren

Het competentie ontwikkelend onderwijs sluit aan bij dit dynamische model. Niet het leren staat centraal, maar wel wat je doet met wat je geleerd hebt. Het leren moet zichtbaar worden in competent gedrag. Competenties zijn bij uitstek holistisch (niet opgedeeld in onoverzichtelijke details, maar wel verwijzend naar een ruimer geheel). Competenties kunnen zeer divers zijn en naar verschillende competentiedomeinen verwijzen, zoals de meervoudige intelligenties van Gardner (1999). Het gaat er niet om of je intelligent bent (want dat ben je al), maar wel op welke terreinen je dat bent. Dat geldt ook voor competenties. Het zijn *life skills* waarmee een degelijke basis wordt gelegd om het dagelijkse leven aan te kunnen. In de competentie laat je zien hoe je je kennis gebruikt of toepast en hoe vaardig je bent. Je toont hoe je omgaat met problemen, hoe je zaken aanpakt, hoe je communiceert ... In die zin zijn competenties veel fundamenteler dan basiskennis. Competenties geven aan hoe basiskennis gaat functioneren.

Competenties worden nu vooral gepromoot in het beroeps- en het hoger onderwijs. Kunnen ze ons ook helpen in het basisonderwijs? En over welke competenties hebben we het dan?

6. Een vulkaan

Uniciteit

We leven in een open wereld waar grenzen vervagen. Digitale boodschappen verplaatsen zich haast onmiddellijk van het ene uiteinde van de wereld naar het andere. Gelijkgezinden kunnen elkaar makkelijk vinden rond gespecialiseerde topics. Kennis delen resulteert meer dan ooit in kennisverruiming. Binnen dit geheel kun je een eigen rol spelen en een eigen plaats veroveren: je kunt videobeelden uploaden, muziek toevoegen, teksten inbrengen ...

We merken aan alles dat we in een nieuwe fase zijn beland. Iedereen kan en wil zich op zijn eigen manier ontwikkelen. Uniformiteit past niet meer in het plaatje van de maatschappij van vandaag, waar opvallen (iemand zijn) en excelleren (specifieke talenten hebben) steeds belangrijker worden. De kennis- en informatiemaatschappij smacht naar nieuwe onderwijsstructuren die heterogeniteit maximaal waarderen, die diversiteit stimuleren, die talentontwikkeling centraal stellen. De vraag is of we dat kunnen waarmaken binnen onze huidige onderwijsstructuren.

Een onderwijsmodel gebaseerd op het recente verleden

Het hedendaagse onderwijsmodel van Vlaanderen baseert zich vooral op verworvenheden uit het recente verleden. De onderwijsstructuren en onderwijsvormen die wij kennen, zijn ontstaan in de tijd van de Industriële Revolutie, met de bedoeling de arbeidskrachten te vormen die de maatschappij toen nodig had. Onderwijs moest – naast de toen al bestaande meer algemene richtingen – ook technisch onderlegde en sterk beroepsgerichte krachten opleveren. Het werd massaonderwijs, onderwijs voor iedereen, uniform ingericht, conform de verwachtingen van de maatschappij van de 20e eeuw. Individuen namen zelden zelf beslissingen. Veel lag gewoon vast. Zelfs de weinige vrije tijd werd door organisaties of anderen ingevuld: je ging naar de kerk (dat stond niet ter discussie) en die besliste ook hoe je je vrije tijd het best kon benutten. Alles verliep volgens vaste patronen en je kon maar beter zo weinig mogelijk opvallen.

Het onderwijsmodel van die tijd was daarop gestoeld. Het moest iedereen naar dezelfde middelmaat brengen. Een nobele doelstelling in het mondig maken van de massa. Een afwijkende mening paste niet en werd snel en streng de kop ingedrukt. Recente televisieprogramma's over het onderwijsregime van de jaren zestig maken dat pijnlijk duidelijk. In de onderwijsstructuren heerste strenge discipline, tegenspraak werd niet geduld, iedereen hetzelfde. De leerkracht was 'altijd' baas en wist als geen ander hoe de massa iets bijgebracht kon worden. Zijn gezag stond als een paal boven water, dat behoefde geen commentaar.

Binnen dit model paste het perfect om met een denkbeeldige 'gemiddelde leerling' te werken. Die denkbeeldige gemiddelde leerling bepaalde wat er binnen de periode van één schooljaar aan leerstof verwerkt moest worden en hoe dat moest gebeuren. Het gemiddelde was de norm.

Eind 20e eeuw zijn scholen – vaak binnen de bestaande structuur – een veel liberaler koers gaan varen om tegemoet te komen aan de groeiende mondigheid van de leerlingen. Het klimaat is losser geworden, maar het uniforme karakter van het onderwijs staat nog altijd nauwelijks ter discussie. De overheid treft allerlei maatregelen om binnen de uniforme structuur om te gaan met diversiteit, om remediëringsprogramma's uit te bouwen, om te differentiëren. Gemotiveerde leerkrachten proberen ijverig vorm te geven aan differentiatie modellen. Hun nobele pogingen lopen jammer genoeg (vrij voorspelbaar) vast op de structuur van zich aan elkaar schakelende leerjaren met uniforme examens als voorwaarde om over te gaan. Diversiteitsdenken en uniforme evaluaties gaan immers niet samen. Leerkrachten beginnen ten onrechte te twijfelen aan zichzelf, aan hun competenties. Ze zien het totale plaatje nog niet, maar voelen dat het niet langer klopt.

Geen aansluiting bij kansarmen

De school heeft als doel leerlingen zo ver te brengen dat ze op basis van hun eigen competenties in staat zijn om mondig en constructief deel te nemen aan de opbouw van een maatschappij waar het goed is om te leven. Alle leerlingen zouden op allerhande domeinen (taalkundig, technisch, sociaal, economisch ...) geletterd moeten zijn. Zo krijgen ze de nodige kansen om gelijkwaardig – en met eigen accenten – in de maatschappij te stappen. Iedereen zou – ongeacht zijn sociale of culturele achtergrond – via de school de kans moeten krijgen zijn eigen talenten te ontwikkelen om ze nadien dienstig te kunnen maken in de maatschappij. De cijfers tonen echter aan dat het onderwijs er niet in slaagt de sociale ongelijkheid te doorbreken. De kansen zijn niet voor alle kinderen gelijk. Niet iedereen geniet op een gelijkwaardige manier van de voordelen van onderwijs. Van de tien procent armste leerlingen blijft er op vijftienjarige leeftijd slechts één op de tien in het ASO; van de tien procent rijksten zijn dat er negen op de tien. Je kiest niet op basis van voorkeuren of ambities. Je wordt 'geselecteerd' op basis van kennis van algemene vakken². Verder blijkt dat de kennis van die algemene vakken beter aansluit bij een cultuur van een middenklassegezin dan bij de cultuur van mensen in kansarmoede. Een recent onderzoek van Van Landeghem en Van Damme (2004) schat de ongekwalificeerde uitstroom uit het secundair onderwijs op 18%. Volgens een onderzoek van Verhaeghe e.a. (2000) concentreert de groep die ongekwalificeerd uitstroomt zich in de lagere sociale klassen. Ook de kans dat je in het buitengewoon onderwijs terecht komt, is vijf keer hoger voor een kind uit een kansarm gezin dan voor een gemiddelde leerling.

In een democratisch land is dat ondenkbaar! Onderwijs carrière's worden gemaakt op basis van het inkomen van de ouders. Een individuele leerkracht die alleen zijn school kent, ziet dat uiteraard niet (en kan dat ook niet zien), maar het systeem werkt hier niet.

Voor wie doen we het?

De gemiddelde leerling bestaat niet. Het onderwijs op deze denkbeeldige groep afstemmen belet ons om een flexibel aanbod uit te werken waarbinnen kansarmen én kansrijken meer ontwikkelkansen krijgen. We weten immers dat kansarmen onvoldoende profiteren van ons onderwijssysteem. We slagen er niet in het probleem blijvend op te lossen en hun schoolcarrière af te stemmen op hun capaciteiten. We slagen er evenmin in afstemming te vinden met de kansrijken die wel vertrouwd zijn met de nieuwe kennisleverancier: het internet. Zij brengen heel wat bagage mee waarop we in het leerproces verder kunnen bouwen.

Met andere woorden: voor wie is dit onderwijsmodel nog optimaal rendabel? We zitten in elk geval met een groeiende groep leerlingen (kinderen met leerproblemen,

² Nicaise, I., (2007) Hoge eisen voor zwakke leerlingen. In Knack jg. 37 nr. 36 p 28-29.

kansarmen, de generatie Einstein) die almaar minder voelen dat het onderwijs voor hun persoonlijke ontwikkeling een verschil kan maken (ook al blijft het –opportunistisch bekeken – een handige ‘diplomamachine’).

Deze kritische analyse van ons onderwijssysteem brengt ons tot een aantal vaststellingen die we niet langer kunnen negeren. Het lijken nog randverschijnselen, maar bij nader inzien zijn het signalen die raken aan de pijlers van ons systeem. Pogingen om een oplossing te bedenken binnen de bestaande structuur botsen steeds op nieuwe problemen. Of zoals Albert Einstein het zei: *“The significant problems we have cannot be solved at the same level of thinking with which we created them.”* Om tot een oplossing te komen moeten we fundamenteel anders gaan denken, moeten we accenten verleggen, moeten we het roer omgooien.

We hebben een goed onderwijssysteem en ja, we scoren vrij goed op internationale olympiades. (Bert Vermeersch, 2007) Toch verhoogt juist dat het risico dat we denken ‘voor altijd’ goed bezig te zijn en onszelf dus niet meer in vraag stellen. Het valt bijvoorbeeld op dat we als regio erg weinig patenten aanvragen. Wat gebeurt er dus met al die schoolse kennis?

7. School voor de toekomst

Onderwijsdebat

Uit het voorgaande mag blijken dat we meer dan ooit nood hebben aan een ruimer onderwijsdebat om de huidige problemen de kop in te kunnen drukken. De meeste maatregelen die nu op ons afkomen, smukken de zaak alleen aan de buitenkant wat op. We moeten de onderwijsstructuur en het curriculum durven meenemen in de discussie. De individuele leerkracht mag niet alle verantwoordelijkheid naar zich toe geschoven krijgen.

Een grondige discussie kan de volgende elementen meenemen.

Prikkels aanbieden/ Stimuleren

- ICT is voor de toekomst net zo belangrijk als lezen en rekenen. Hoe zorgen we ervoor dat onze leerlingen ICT-geletterd zijn? In welke mate zijn computers, internet, e-mailcommunicatie onderdeel van het curriculum?
- Technologische snufjes gaan ons dagelijkse leven steeds meer bepalen. In hoeverre ontwikkelen we een technologisch bewustzijn bij de leerlingen? In welke mate zijn we bezig met technologische ontwikkelingen? In hoeverre ontwikkelen we daarbij een innovatieve houding?
- Steeds meer leerlingen raken emotioneel in de knoop. Sommigen voelen zich gestrest, anderen zijn depressief of voelen zich ongelukkig. In welke mate geven we leerlingen kansen om te ontwikkelen op socialemotioneel vlak? In welke mate zijn we bezig met sociale vaardigheden en met het welbevinden?

Omgaan met verschillen

- Unicitéit, opvallen en excelleren zullen iemands plaats in de maatschappij van morgen bepalen. In hoeverre kunnen leerlingen in specifieke aspecten excelleren? In welke mate komen talenten naar boven? Hoe doen we aan talentontwikkeling? Hoe vermijden we dat het gemiddelde de norm wordt?

Competentiegericht

- Ken Robinson zegt: “Jonge kinderen zijn creatief. Het onderwijs maakt hen creatief arm. Creativiteit heeft een klimaat nodig waarbinnen fouten gemaakt kunnen en mogen worden. Het onderwijs biedt in de regel weinig ruimte om fouten te maken.” Hoe springen we om met creativiteit? Hoe gaan we om met fouten maken? Hoe stimuleren we ontwikkeling?
- Om in onze maatschappij het hoofd boven water te kunnen houden zijn zelfsturing en zelf verantwoordelijkheid opnemen noodzakelijk geworden. Hoe stimuleren we

die zelfsturing? Hoe verruimen we het terrein waarop leerlingen zelf verantwoordelijkheden kunnen opnemen?

- *Life skills* of competenties verwijzen naar de manier waarop leerlingen het geleerde in praktijk brengen. In welke mate zijn we bezig met de kern van de zaak? In welke mate denken we holistisch? In hoeverre onderscheiden we wezenlijke competenties van details en zijn we gefocust op *life skills*?

De aanpak in de klas

- In welke mate kunnen we de overstap maken van doelstellingengericht naar competentiegericht onderwijs? Kunnen we details onderscheiden van hoofdzaken en van daaruit andere accenten leggen? Zijn we op competenties gericht?
- In welke mate kunnen we het lesboek loslaten om naar de leernoden van de kinderen te kijken? In hoeverre is er sprake van een open aanpak? In welke mate laten we het strikt lineaire los? Hoe dynamisch kan het leerproces verlopen? In welke mate krijgen leerlingen tijd om te groeien zonder de druk van het gemiddelde van een groep?
- In hoeverre is er sprake van een open klassfeer waarin participatief en interactief wordt gewerkt? In welke mate krijgen kinderen mee verantwoordelijkheid? In hoeverre wordt kennis gedeeld? Zijn er voldoende uitwisselingsmomenten waarin leerlingen elkaars oplossingsstrategieën kunnen ontdekken?
- In welke mate wordt het onderwijs gestuurd door uitdagende en complexe problemen? In hoeverre is het aanbod betekenisvol en herkenbaar voor kinderen? In welke mate sluit het aan bij hun wereld?
- In welke mate zorgt de leerkracht voor impulsen om de ontwikkeling van alle leerlingen gaande te houden? Hoe rijk is de leeromgeving die de leerkracht aanbiedt? In welke mate slaagt de leerkracht erin coach en begeleider te zijn?

De structuur

- In welke mate is de onderwijsstructuur aangepast aan de noden van onze maatschappij? In hoeverre is die structuur een hefboom om kansen te creëren?
- Durven we hardop dromen van een andere structuur van een brede basisschool tot 16 jaar, waarin inhoudelijke specialisaties de laatste twee leerjaren, tussen 16 en 18 jaar, aan bod komen?

Het curriculum

- Een open curriculum geeft leerkrachten meer ruimte om in te spelen op de leernoden van de kinderen. Durven we geloven in de mogelijkheden van een open curriculum? En hoe kunnen we leerkrachten binnen dat systeem dan houvast bieden?
- Kunnen we leerlingen meer tijd geven om zich in hun eigen tempo te ontwikkelen of leggen we alles muurvast in een strikte planning?

Ludo Heylen