

# Onderwijsvernieuwing en democratie

*Raf Debaene*

## Het veranderingsdiscours

De bewering dat ons onderwijs dringend en permanent aan verandering en vernieuwing toe is, kan bij velen op kritiekloze bijval rekenen. Het discours over de noodzaak aan permanente veranderingen in een razendsnel veranderende samenleving blijft onveranderlijk in. Het onderwijs moet aansluiten bij de veranderende wereld, zo heet het dan. Of nog liever: het moet jongeren voorbereiden op de steeds veranderende wereld. Nog nauwkeuriger: jongeren moeten niet worden voorbereid op de wereld, ze moeten worden voorbereid op de verandering. Daarom moeten die jongeren vooral leren te veranderen, ze moeten flexibel worden in een flexibele (arbeids)wereld.

Soms wordt het bestaande onderwijs er zelfs van verdacht een als het ware natuurlijke aanleg tot flexibiliteit, nieuwsgierigheid en onderzoek bij de jeugd te fnuiken. In een aantal onderwijskundige aanbevelingen en strategieën is een naïef rousseauïsme minstens onderhuids aanwezig. In die optiek mag de leerkracht niet langer kennis en cultuur overdragen, maar moet hij een coach zijn, die het privé-initiatief van de vanzelf leergierige leerling stimuleert en begeleidt. De onderwijsorganisatie moet aansluiten bij het individuele tempo, de individuele belangstelling en de individuele talenten van de leerling. De leerling stuurt er zelf zijn leerproces. De parallel met het beate geloof in de vrije markt is overduidelijk. Onderwijsinstellingen spelen in hun publiciteit overigens op die tendens in: ze beloven dat je er zal worden wat je wil, omdat de student/leerling er centraal staat. Het lijkt wel of er geen studierichtingen met dwingende lesprogramma's bestaan. Ministers of schepenen van onderwijs doen ook hun duit in het zakje: ze wijzen erop dat de jeugd heden gamet, twittert, op sociale netwerksites actief is en met tablets in de weer is. Volgens hen mogen we dan ook veel heil verwachten van de integratie van die zaken in het onderwijs. De suggestie is natuurlijk dat het onderwijs dreigt wereldvreemd te blijven en de aansluiting met de echte realiteit dreigt te missen.

Wellicht is het bovenstaande karikaturaal, een te gemakkelijke uitvergroting van het wijdverspreide marktdenken en marketingdiscours dat ook in verband met het onderwijs opgang maakt. Dat de school een supermarkt is waar de klant koning is, is vooralsnog inderdaad geen realiteit dankzij de nuchterheid en verantwoordelijkheidszin van vele leerkrachten. Voorlopig is het vooral het argument van de reclamesector, die in de concurrentiële schoolomgeving een nieuw wingewest heeft ontdekt.

Ook de ouders, die aan de ene kant wensen dat hun kind met de grootste omzichtigheid in zijn eigen eigenheid gerespecteerd wordt, zijn meestal nuchter genoeg om te weten dat hun andere wens, namelijk dat hun kinderen in dat onderwijs de nodige bekwaamheid verwerven om in de samenleving hun plaats te veroveren, niet kan worden voldaan als er geen verschil is tussen studeren en consumeren.

Zelfs de onderwijskundige die de mond vol heeft van zelfwerkzaamheid, zelfontplooiing en onderwijs op maat, weet maar al te goed dat hij met die woorden de machtspositie in het onderwijs alleen maar verdoezelt in de hoop op die manier veel

effectiever de leerling te kunnen manipuleren. Ook voor de onderwijskundige geldt dat verborgen macht effectiever is en minder verzet oproept dan openlijke machtsuitoefening. Wellicht is dat geen bewuste overweging, want veelal beperkt de belangstelling van de onderwijskunde zich tot de onderwijstechniek, met weinig aandacht voor de sociaal-politieke ideologische achtergrond. Hoogstens haakt ze te gelegener tijd in op het trendy onderwijsdiscours om de nieuwe kleedjes van de onderwijstechnieken aan te prijzen.

Toch moeten we de kwestie ook niet helemaal minimaliseren. Dat een discours geen perfecte weergave van de realiteit is, betekent nog niet dat het geen reële gevolgen heeft. Grote of kleine hervormingen dragen onvermijdelijk het stempel van dat economisch gekleurd discours.

Maar is het dan niet nodig dat ons onderwijs vernieuwt en dat het oog heeft voor de maatschappelijke evoluties? Natuurlijk is dat zo. De school mag dan al een vrijplaats zijn in de samenleving, waar leerlingen in principe niet behekst worden door de ratrace en de economische druk, en evenzeer in principe hun afkomst niet van tel is, toch zou het erg kortzichtig zijn te denken dat ze volkomen buiten de samenleving staat. Het is echter de moeite ons af te vragen hoe veranderingen te verantwoorden vallen en welke er bijgevolg zinvol zijn.

Laten we vooreerst opmerken dat heel wat veranderingen geruisloos en bijna onmerkbaar verlopen. Ook de leerkracht leeft immers in de wereld die geleidelijk aan verandert en hij verhoudt zich daartegenover. Ongetwijfeld brengt hij in de school die veranderde wereld mee, in de vorm van nieuwe technologische middelen, nieuwe stijl in de omgangsvormen, aandacht voor nieuwe gevoeligheden en dergelijke meer. Het hoeft verder weinig betoog dat vakleerkrachten veelal in hun vak geïnteresseerd zijn en de relevante vernieuwingen daar dan ook volgen en in de klas meebrengen waar dat zinvol is. De voorwaarde daarvoor is natuurlijk dat hun niet voortdurend wordt gezegd dat hun inhoud er niet meer toe doet en hun rol zich herleidt tot die van coach, omdat alle kennis toch voortdurend verandert en verder op internet te vinden is. En ja, ik moet toegeven dat Guy Tegenbos in *De Standaard* van 17.08.12 gelijk heeft als hij het heeft over 'schoolgerief- en materiaal uit de vorige eeuwen'. Alleen is het een pijnlijk pietluttig gelijk, ongeveer even verhelderend als de bewering dat de papieren kranteneditie of, meer algemeen, zwanger worden uit de vorige eeuwen stamt. Tegenbos' opmerking kadert alleen maar in de poging om ons onderwijs als aftands en voorbijgestreefd voor te stellen, om des te gemakkelijker elke mogelijke in de markt liggende verandering als allernoodzakelijkst voor te stellen, in dit concrete geval de aanschaf van een laptop of iPad voor elke leerling, want die behoren tot de leefwereld van die leerling.

### **Onze economie heeft elk talent nodig**

Inderdaad, Guy Tegenbos heeft aan het begin van deze eeuw meegewerkt aan *Accent op Talent*, de intussen wijdverspreide naam voor een onderwijsvernieuwingsbeweging waarvan het gedachtegoed terug te vinden is in een aantal rapporten en aanbevelingen van de Koning Boudewijnstichting.

De hoofdbekommernis van *Accent op Talent* is de promotie van technisch en technologisch onderwijs, omdat techniek en technologie te vaak als 'minder' worden

beschouwd, terwijl ze in het licht van de Vlaamse welvaart juist erg belangrijk zijn. Omdat *Accent op Talent* het economisch belang van onderwijs beklemtoont, stuurt het ook aan op een nauwere samenwerking tussen het bedrijfsleven en de school. Die samenwerking neemt de tastbare vorm aan van stages en werkplekleren; op ideologisch vlak leidt het tot competentiedenken, hoewel 'denken' in dit verband toch wel een eufemisme is, omdat het woord waar het allemaal om draait, 'competentie', zeer onduidelijk is en voor heel veel interpretaties vatbaar. Omschrijvingen ervan zeggen meestal niet veel meer dan dat een competentie een cluster van kennis, vaardigheden en attitudes is die in een beroep inzetbaar is. Het hoeft ons dan ook niet te verwonderen dat door scholen uitgeschreven competentieprofielen het begrip 'competentie' op heel uiteenlopende manieren concreet invullen. Soms wijst het gewoon op de bekwaamheid om een specifieke handeling te stellen, een andere keer bestaat een competentie dan weer in creatief kunnen denken of in de capaciteit om levenslang te leren. Competentiedenken, competentiegericht onderwijs, competentie management zijn eigenlijk niet meer dan buzzwords met een zeer beperkt realiteitsgehalte. Hun tastbaar effect is vooral dat ze de promotoren van die termen een alibi voor een wedde verschaffen en de slachtoffers ervan overbodig en zinloos werk bezorgen.

Het belangrijkste effect van het competentie'denken' is vooral ideologisch: het legt het accent op de praktijkgerichtheid van onderwijs of meer nog op de economische bruikbaarheid ervan. Het competentie'denken' moet vooral het verschil tussen onderwijs en bedrijfsleven verdonkeremanen. Verder werkt het met een eng mensbeeld: een mens is niets anders dan een bundel talenten die kunnen worden omgevormd tot competenties en economisch inzetbaar zijn. We zijn wel ver verwijderd van het idee van de verlichtingsfilosoof Kant dat de mens een doel op zichzelf is.

Er is vanzelfsprekend geen probleem met het idee dat onderwijs mensen een aantal bekwaamheden wil bijbrengen. Dat idee is ook helemaal niet nieuw en het zou nogal onzinnig zijn te willen dat onderwijs absoluut wereldvreemd is. Alleen is het een illusie om te denken dat je onderwijsprogramma's en -inhouden of elke onderwijshandeling volledig van hieruit kunt definiëren en zodoende controleerbaar, meetbaar en stuurbaar kunt maken. Onderwijs daartoe beperken zou leiden tot een enorme verschraling.

En natuurlijk is de belangrijkste kritiek dat de wereld en het leven veel breder is dan de beroeps-wereld. Onderwijs dat zich enkel op dat kader zou richten zou bijgevolg misdadig beperkend zijn. Democratisch burgerschap is voorlopig nog iets anders dan werknemer- of ondernemerschap. Dat begrip op flessen trekken in competenties en deelcompetenties hoort eerder thuis in *Brave New World* dan in onze menselijke wereld.

***Democratisch burgerschap is voorlopig nog iets anders dan werknemer- of ondernemerschap. Dat begrip op flessen trekken in competenties en deelcompetenties hoort eerder thuis in Brave New World dan in onze menselijke wereld.***

Natuurlijk wil *Accent op Talent* dat uitdrukkelijk niet – of schrijven we beter 'niet uitdrukkelijk'? De ideologie die de hele beweging maatschappelijk aanvaardbaar moet maken ademt een sfeer uit van bekommernis om ontplooiing, gelijke kansen, maatschappelijke welvaart, en gelijkwaardigheid. Zeer terecht wijst *Accent op Talent* op een grote ongelijkheid in behaalde leerresultaten, op mislukkingen in schoolcarrières, op het watervalstelsel, op het feit dat een te groot aantal jongeren zonder kwalificatie de school verlaat. De bedoeling is dan ook:

*'[te]... zorgen dat jongeren levenslang kunnen en willen leren, dat ze voortdurend nieuwe kennis en vaardigheden verwerven om te functioneren in onze kennissamenleving. Zorgen dat ze opgroeien tot zelfstandige, creatieve en vaardige mensen met een eigen persoonlijkheid, gemotiveerde mensen die hun plaats vinden in de maatschappij. Zorgen dat niemand overboord valt.'*<sup>1</sup>

En niet alleen de scholen, maar ook de werkvloer moet erop uit zijn alle talenten gelijkwaardig te behandelen en te ontwikkelen. Voorwaar een lofwaardige doelstelling, waarvan de realisatie wellicht nog wel eventjes op zich zal laten wachten, als we het huidige loon van een behoorlijk functionerende ruitwasser vergelijken met de gouden handdruk van een ondermaats presterende CEO.

Maar goed, *Accent op Talent* droomt niet alleen van een perfecte wereld, het stelt ook allerlei maatregelen voor. Zo werkt het vanaf 2007 mee aan de uitwerking van een aanbeveling van de Vlaamse minister van Onderwijs om ondernemerschap in het onderwijs te bevorderen.

*'Dit is ook nodig, want de graad van ondernemerschap in ons land is bijzonder laag', zo staat er te lezen.*

Verder stelt het ook zijn vertrouwen in 'nieuwe' onderwijsmethodieken: activerend onderwijs (doe-activiteiten en projecten) en gebruik van ICT, ervaringsgericht leren, werkplekleren, vakdoorbrekende activiteiten om realistische contexten te creëren... Op inhoudelijk vlak moeten techniek en technologie tot de algemene vorming behoren, het vreemdetalenonderwijs en de internationale dimensie moeten worden versterkt, sociale vaardigheden en attitudes moeten worden ontwikkeld.

### **In het kader van de democratische gelijkheid**

Op die wijze hoopt *Accent op Talent* zijn 'democratische' baseline waar te maken. De aantrekkelijke gedachte is immers dat iedereen over talenten zou beschikken en dat die talenten gelijkwaardig zijn. Het onderwijs zou dan niets méér – maar ook niets minder – doen dan die reeds aanwezige talenten volop tot wasdom laten komen. En blijkbaar

***Accent op Talent gaat ervan uit dat de schepping blijkbaar zo mooi in mekaar zit dat er juist de nodige hoeveelheid van die talenten aanwezig is die op dit moment economisch noodzakelijk is.***

zit de schepping zo mooi in mekaar dat er juist de nodige hoeveelheid van die talenten aanwezig is die op dit moment economisch noodzakelijk is. Die rooskleurige kijk kadert natuurlijk ook in de hang naar onderwijsmethodieken die de illusie moeten wekken dat de leerling vooral zelf initiatief neemt en drijft op zijn eigen activiteit en ervaring, kortom dat het onderwijs nauwelijks druk uitoefent. Verder spoort dat ook mooi met de trend die zeer uitdrukkelijk peilt naar het welbevinden van de leerling op school en met de reclameslogan die leerlingen belooft dat ze vooral zichzelf mogen zijn en blijven op school.

*Accent op Talent* gaat er dus van uit dat talenten als het ware natuurlijke, aangeboren vermogens zijn, die dan tot ontwikkeling kunnen en moeten worden gebracht. Maar het is blijkbaar geen sinecure om die aangeboren bekwaamheden te ontdekken.

Daarom moet er keuzebegeleiding zijn vanaf de basisschool, om richting te geven aan talentontwikkeling en bovendien moet er een meer gemeenschappelijke eerste graad zijn in het secundair onderwijs met een meer uitgesproken functie van talentontdekking en ontwikkeling van keuzevaardigheid. De klassieke opdeling in ASO/TSO/BSO/KSO zou moeten worden vervangen door een opdeling in belangstellingsgebieden en met flexibele leerwegen. Dat alles zou moeten zorgen voor de verdwijning van het nefaste watervalstelsel en garanderen dat meer jongeren met succes het secundair onderwijs doorlopen, dat meer jongeren kiezen voor wetenschappelijke en technische richtingen en dat hun keuzes minder afhankelijk zijn van het sociaal milieu. Pascal Smet is duidelijk geïnspireerd door *Accent op Talent*.

Wat echter het verband is tussen de voorgestelde maatregelen en het verwachte resultaat, blijft duister. Het verband tussen onderwijsmethodiek en effectief en efficiënt leren is zeer twijfelachtig en is in geen geval voor alle vakken en vakinhouden eenduidig. Er zijn nu eenmaal geen wondermethodieken die succes garanderen, simpelweg omdat leerlingen tot nader order nog steeds mensen zijn, die veel minder voorspelbaar en stuurbaar zijn dan dode materie die zich zonder morren aanpast aan de technische ingrepen van de mens.

De opdeling in belangstellingsgebieden zal misschien een meer individuele keuze mogelijk maken en we kunnen het inderdaad alleen maar toejuichen mocht iemand de kans krijgen zijn aangeboren metsertalent te ontwikkelen samen met zijn eveneens aangeboren talent voor klassieke talen, maar als diezelfde persoon eerst nog twee jaar langer moet wachten om die twee aangeboren talenten te ontwikkelen, valt toch te vrezen dat die ontwikkeling op een iets minder hoog peil zal staan dan voorheen. Het feit dat hij intussen twee jaar lang ook is geconfronteerd met allerlei inhouden die niet aansluiten bij zijn natuurlijk aangeboren talent, zal hem misschien al zodanig gefrustreerd hebben dat schoolmoeheid nog vroeger toeslaat dan voorheen.

De indeling in belangstellingsgebieden zal eveneens helemaal niet verhinderen dat hier ook een sociaal bepaalde hiërarchische waardering zal bestaan, zodat ouders en leerlingen nog steeds zullen geneigd zijn om voor die gebieden te kiezen, ook al is dat niet de meest geschikte studierichting. Blijft er dan nog een watervalstelsel mogelijk of val je dan zonder meer uit de boot om te verdrinken?

In 2008 heeft de KBS ook een online-enquête georganiseerd bij de directeurs van de scholen om na te gaan hoe zij aankeken tegen de realisaties en wenselijkheid van de vernieuwingen. Dat de KBS daarmee 'de stem van de basis wilde capteren' kan ons alleen maar laten gissen wat ze dan vindt van de plaats van de leerkracht. Blijkbaar vinden de mensen van *Accent op Talent* dat de leerkracht hoort te zwijgen en uit te voeren, anderen zullen voor hem wel het denkwerk verrichten. Een enigszins bevreemdende opvatting over democratische gelijkheid.

Het belangrijkste is echter dat uit die enquête blijkt dat al heel wat gerealiseerd is van de onderwijsvernieuwing, vooral op het vlak van activerend onderwijs, teamwerking van de leerkrachten, leerlingenbegeleiding, maar:

*'de vertaling naar een algehele verhoging van de leerlingenprestaties en een vermindering van de schoolmoeheid laat wel nog wat op zich wachten. Ook is er nog geen sprake van een kentering van het watervalstelsel op basis van deze enquêteresultaten.'*<sup>3'</sup>

Dat kan echter de pret niet drukken. Niet in het minst geschokt door deze toch zeer povere resultaten meent *Accent op Talent* dat men zonder meer op de ingeslagen weg verder moet gaan. Het is niet omdat de feiten niet overtuigen, dat we de betrokkenen niet zouden kunnen overtuigen. Daarom geeft de KBS in een memorandum aan het beleid volgende aanbeveling:

*'Het onderwijsbeleid 2009-2014 moet zwaar de nadruk leggen op de sensibilisatie van ouders, leerkrachten, scholen en bedrijfsleven voor de gedachte dat een vernieuwing van het onderwijs onmisbaar is om jongeren adequaat voor te bereiden op 2020 en om te zorgen dat we inzake welvaart en welzijn in Vlaanderen in 2020 bij de top in Europa behoren.'*

Het is wellicht al te simpel te vragen dat men geld voor onderwijs zou besteden aan onderwijs en niet aan indoctrinatiecampagnes?

Ik beweer helemaal niet dat elk voorstel van *Accent op Talent* totaal verwerpelijk is. Dat techniek en technologie in onze huidige samenleving tot de algemene vorming moeten behoren, is best verdedigbaar, gezien we nu eenmaal in een dergelijke wereld leven. Dat al te veel jongeren in een studierichting terecht komen die hen niet ligt, met mislukking en cascade tot gevolg, is juist.

Toch kunnen we *Accent op Talent* maar beter niet al te ernstig nemen. De premisse, dat talenten als het ware natuurlijke individuele gegevens zijn, alsof de sociale omgeving daarmee niets te maken heeft, is uiterst twijfelachtig.

Bovendien, ondanks enkele mooie woorden over democratie, waardeert *Accent op Talent* het onderwijs hoofdzakelijk, zo niet enkel, vanuit het economisch rendement ervan. Dat onderwijs ook nog op de arbeidsmarkt voorbereidt, is natuurlijk niet verkeerd. Er hoeft eveneens geen bezwaar te zijn tegen samenwerking tussen onderwijs

en bedrijfsleven, maar het is opvallend dat er geen woord te lezen valt over de eigen rationaliteit en dynamiek van die twee realiteiten. Integendeel, *Accent op Talent* promoot het competentie'denken' en dreigt zo het hele onderwijs uit te leveren aan de kortzichtige vereiste jongeren af te leveren met de competenties die op dit eigenste moment van de geschiedenis op de markt nodig zijn. Jongeren moeten 'klaar voor gebruik' op de markt worden afgeleverd. Dat die bruikbaarheid van korte duur is, is geen probleem, want dat wordt opgelost door de competentie 'levenslang leren', die erin bestaat levenslang bereid te zijn cursussen te volgen.

***Accent op Talent waardeert het onderwijs hoofdzakelijk, zo niet enkel, vanuit het economisch rendement ervan: het promoot het competentie'denken' en dreigt zo het hele onderwijs uit te leveren aan de kortzichtige vereiste jongeren af te leveren met de competenties die op dit eigenste moment van de geschiedenis op de markt nodig zijn.***

Levenslang leren is echter helemaal niets nieuws, dat heeft de mensheid al altijd gedaan en tot nu toe zorgde degelijk onderwijs ervoor dat mensen die in een bepaald vakgebied of beroep afstudeerden voldoende algemeen inzicht en bekwaamheid hadden in dat vakgebied om zich op eigen initiatief bij te scholen, door ervaring en lectuur. Maar natuurlijk vraagt dat iets anders dan onmiddellijk inzetbare 'competenties'.

Het is overigens zéér de vraag of het bedrijfsleven werkelijk erg gediend is met een dergelijke beperkte opleiding die vooral oog heeft voor onmiddellijk praktische inzetbaarheid, maar blijkbaar weinig voor algemene achtergrond, die nochtans vereist is om snel en op eigen kracht nieuwe bekwaamheden te ontwikkelen.

*Accent op Talent* lijkt niet veel meer dan een samenraapsel van wat goed in de markt liggende ideetjes (flexibele leerwegen, individuele leertrajecten, zelfwerkzaamheid, zelfsturing, coaching...) die vooral aanspreken omdat ze kaderen in een hippe ideologie die belooft dat iedereen spontaan zichzelf zal mogen ontplooiën en daardoor de samenleving alleen maar beter zal worden. Het is hetzelfde als het naïeve geloof in de onzichtbare hand die de vrije markt zou sturen, een geloof dat intussen toch al flinke deuken kreeg.

Over het sérieux van de studies van *Accent op Talent* kun je toch wel vragen stellen als je vaststelt dat in een van die zogenaamde studies<sup>4</sup> de Iederwijsscholen in Nederland zonder enige kritiek als innovatief worden vermeld en ook het Studiehuis er geldt als een goede praktijk.

### *De school van de ongelijkheid*

Een goed onderbouwde en meer consistente stem in het debat over onderwijs is terug te vinden in *De school van de ongelijkheid*<sup>5</sup>. Dat boek argumenteert dat er niet zozeer sprake is van een democratisering van het onderwijs, maar wel van een massificatie ervan. Dat onderwijs niet langer het alleenrecht van de kinderen van de hogere klassen is, suggereert dat de democratiseringsbeweging geslaagd is. Een sociologische analyse leert echter dat de sociale afkomst nog steeds sterk bepalend is voor het soort onderwijs dat kinderen volgen en waarin ze slagen. Zeer schematisch gesteld: 'lagere' klassen worden naar het technisch en beroepsonderwijs gedraïneerd, de 'hogere' klassen blijven het algemeen vormend onderwijs volgen en hebben zo een makkelijker en betere toegang tot het hoger onderwijs.

Hoewel er dus meer gestudeerd wordt, blijft de sociale stratificatie onveranderd. Niet het talent maar de sociale afkomst is de bepalende factor voor de onderwijs carrière en dat kunnen moderne mensen bezwaarlijk democratisch noemen.

De auteurs stellen dat de selectie op basis van sociale afkomst niet wordt veroorzaakt door een slecht functionerend onderwijssysteem (blz. 59). Zij plaatsen de problematiek binnen het economisch kader van de maatschappij. De hervorming die ze voorstellen kadert dan ook niet in de intussen traditionele vernieuwingspeli dooien van de laatste tijd.

Op een aantal punten verschilt *De school van de ongelijkheid* grondig van *Accent op Talent*, en stelt dat ook expliciet. *Accent op Talent* heeft veel minder oog voor de sociologische realiteit en de ongelijkheid van sociale klassen; bovendien begrijpt *Accent op Talent* talenten als quasi aangeboren gegevenheden, die enkel worden ontwikkeld door een verder neutraal onderwijs. De sociale achtergrond van studiekeuze en schoolloopbaan wordt wel eventjes vermeld, maar valt verder buiten beschouwing. De remedie ligt dan ook hoofdzakelijk in een didactische vernieuwing, naar het Nederlandse model, waar men intussen zijn wonden aan het likken is.

*De school van de ongelijkheid* heeft veel meer oog voor het feit dat schoolkeuze en talentontwikkeling samenhangen met de sociale klasse. Democratisering van het

***Volgens De school van ongelijkheid is niet het talent maar de sociale afkomst de bepalende factor voor de onderwijs carrière en dit wordt niet veroorzaakt door een slecht functionerend onderwijssysteem, maar door het economisch kader van de maatschappij.***

onderwijs betekent daar dan ook dat de sociale klasse niet langer in grote mate de onderwijskeuze en slaagkansen mag bepalen. Om dat euvel – en het bijhorende watervalsysteem – te remediëren wordt dan *comprehensief onderwijs* voorgesteld: tot veertien of zestien jaar zouden alle jongeren hetzelfde onderwijs moeten krijgen. Het uitstel van de keuze zou de sociale bepaaldheid ervan moeten verhinderen of verminderen, en ook het watervalsysteem zou daardoor worden afgebouwd.

De vraag of deze aanpak adequaat is, wil ik hier niet ten gronde behandelen. Toch zie ik een aantal praktische bezwaren. Vooreerst: laat een dergelijk uitstel van keuze het nog toe om het specialisatieniveau van het huidig systeem te bekomen? Kun je in dergelijke beperkte tijd nog een goede vorming in mechanica, houtbewerking, wis-kunde of Latijn krijgen? Moeten we bij een de facto verlenging van het lager onderwijs niet ook de toegang tot het hoger onderwijs uitstellen? Zal de sociale achtergrond daar-door werkelijk buiten spel worden gezet? En is hier toch geen al te groot geloof dat talenten voor iedereen gelijk zijn en nagenoeg volledig het resultaat zijn van de soci-ale omgeving, die in dit geval dan moet worden herleid tot de schoolomgeving? Met andere woorden: zou het niet kunnen dat *comprehensief onderwijs* de reële diversiteit van twaalfjarigen miskent? En betekent uitstel van keuze noodzakelijk dat die keuze ‘beter’ zal zijn? Hoe komt het dan dat veel jongeren op nog latere leeftijd een verkeerde richting in het hoger onderwijs kiezen?

### Verwantschap met ‘*Accent op Talent*’

Ondanks de verschillen zijn er ook fundamentele gelijkenissen zijn tussen de twee, zodat het ons niet hoeft te verwonderen dat ze toch soms samen voor dezelfde kar van onderwijsvernieuwing worden gespannen.

Net zoals *Accent op Talent* legt ook *De school van de ongelijkheid* het accent op de soci-aaleconomische waarde van onderwijs en onderwijskwalificaties. Weliswaar wordt onderwijs hier niet meer zo sterk gekaderd als een maatschappelijke investering in talent die er moet voor zorgen dat we onze plaats behouden in de internationale eco-nomische ratrace. Toch verschijnt onderwijs als mogelijkheid van het individu om binnen de samenleving de maatschappelijke ladder te beklimmen. Het pijnpunt is dan dat het huidig onderwijs de sociale ongelijkheid weerspiegelt of zelfs een middel is om die sociale ongelijkheid te behouden.

Ongetwijfeld is het idee dat onderwijs zou bijdragen tot emancipatie en ‘volksverhef-fing’ niet nieuw: dat is zonder meer de hoop van de verlichting. Doordat de menselijke kennis en ontwikkeling zou toenemen, zou ook de emancipatie toenemen en zou de traditionele ongelijkheid afnemen. Het is de verdienste van *De school van de ongelijkheid* met cijfers aan te tonen dat dit lang niet zo sterk het geval is als gehoopt.

En toch zit er ook iets merkwaardigs in die kritiek: de auteurs leggen zich blijk-baar neer bij de feitelijke ongelijkheid in de samenleving. Het valt op dat *De school van de ongelijkheid* zonder veel problemen technisch onderwijs minder waardeert dan het algemeen vormend, omdat dit laatste beter toegang verschaft tot hoger onderwijs. Dat de mate van scholing zonder meer bepalend is voor sociale positie, aanzien en parti-cipatie is voor de auteurs blijkbaar niet problematisch.

Is het dan zo democratisch dat sommige mensen minder gelijk zijn dan ande-ren omdat ze minder lang naar school zijn geweest? Dat is nog merkwaardiger als je



bedenkt dat die ‘lager’geschoolden voor de samenleving onontbeerlijke taken vervullen. Klachten over een tekort aan bekwame vaklui zijn legio.

*De school van de ongelijkheid* zal natuurlijk reageren dat het niet wil stellen dat de ene vorm van onderwijs minder is dan de ander, maar dat het onrechtvaardig is dat de onderwijsdeelname de sociale stratificatie al te zeer weerspiegelt. De vraag is echter waarom dat per se onrechtvaardig zou zijn, behalve als men aanvaardt dat de – inderdaad feitelijk bestaande – sociale ongelijkheid op basis van scholing zonder meer terecht, onafwendbaar en eeuwig is.

*De school van de ongelijkheid* bepleit in de feiten, zonder het zelf te willen en in tegenstelling met zijn uitdrukkelijk pleidooi, het behoud van een maatschappij van sociale ongelijkheid, waarin iedereen echter gelijke kansen zou hebben op ongelijke posities. Met andere woorden: onderwijs biedt het individu de mogelijkheden om te stijgen op de maatschappelijke ladder, terwijl het model van de ladder zelf geen probleem vormt.

Dat sociale achtergrond een vrij grote rol speelt in de studieloopbaan is ook niet noodzakelijk onrechtvaardig. Is het zo onrechtvaardig en onwenselijk dat de levensstijl en de interesse van thuis ook invloed uitoefent op de motivatie van kinderen om de ene vorm van onderwijs te verkiezen boven een andere? Is het onrecht dat het kind van technisch geschoolde ouders meer affiniteit heeft met technisch onderwijs, ook al zou het ‘van nature’ (dat wil dus zeggen zonder dat het kind was van welbepaalde ouders) even gemakkelijk evolueren in het algemeen vormend onderwijs? Wordt hier niet stilzwijgend verondersteld dat sociale diversiteit zonder meer onrechtvaardig is?

Voor alle duidelijkheid: dit is geen pleidooi voor het behoud van de sociale status quo en zeker niet voor een doelbewust klassenbevestigend onderwijs. Ik wil er alleen op wijzen dat talent, interesse, motivatie en schoolkeuze inderdaad ook met sociale achtergrond te maken hebben, en dat daar in principe niets mis mee is, tenzij zeer uitdrukkelijk bepaalde sociale achtergronden en dus bepaalde sociale lagen zonder meer verkeerd en onwenselijk zijn.

Natuurlijk mogen financiële redenen de schoolloopbaan van kinderen niet hinderen en natuurlijk moeten kinderen zoveel mogelijk kansen krijgen en ligt daar een grote maatschappelijke verantwoordelijkheid. Daarom moet het onderwijs een bredere wereld openen dan de thuissituatie of het sociale milieu biedt. Elk milieu is immers in zekere mate eng en bekrompen. Daarom is het goed dat de samenleving daar structureel iets aan tracht te doen, als die beperkingen de kansen van kinderen in het gedrang brengen. Zo is het bijvoorbeeld zeer goed dat kleuteronderwijs vanaf een bepaalde leeftijd verplicht wordt om een minimale taalbasis veilig te stellen.

## Idealisme

Een fundamenteel bezwaar tegen *De school van de ongelijkheid* is echter dat het zijn degelijke materialistische analyse inbedt in een fundamenteel idealistisch perspectief. Dat blijkt onder meer uit het zinnetje waar te lezen staat dat zijn ambitieus programma ‘is gebaseerd op de wetenschappelijk onderbouwde overtuiging dat alle kinderen bekwaam zijn’ (blz. 138). We hebben geen

***De school van de ongelijkheid bepleit in de feiten het behoud van een maatschappij van sociale ongelijkheid, waarin iedereen gelijke kansen zou hebben op ongelijke posities. Met andere woorden: onderwijs biedt het individu de mogelijkheden om te stijgen op de maatschappelijke ladder, terwijl het model van de ladder zelf geen probleem vormt.***

wetenschap nodig hebben om te denken dat alle kinderen ergens toe bekwaam zijn. Velen zullen bovendien vinden dat die bekwaamheid geen voorwaarde mag zijn voor het recht op vrijheid en gelijkheid, maar dat is toch een zwakke basis om daar een heel onderwijsbeleid op te bouwen. En welke wetenschap heeft ooit bewezen dat die bekwaamheden voor alle kinderen dezelfde zijn? Via welke geniale berekeningswijze wordt duidelijk dat elk kind even bekwaam is?

Hoezeer ik ook mag instemmen met de ideale democratische wereld die *De school van de ongelijkheid* voor ogen heeft, de feitelijkheid is dat bekwaamheden altijd een historisch-sociaal-cultureel bepaalde waardering hebben, waardoor de uitspraak dat alle kinderen bekwaam zijn vrijwel niets zegt. Hier komt *De school van de ongelijkheid* zeer dicht bij de kritiek op *Accent op Talent*, namelijk dat deze uitgaat van de natuurlijke gegevenheid van talenten, zonder oog voor de sociale bepaaldheid ervan. Het comprehensief onderwijs waar *De school van de ongelijkheid* voor staat, lijkt verdacht veel op het renaissanceïdeaal van de *uomo universale*. Dat ideaal kan natuurlijk nog verhelderend werken, maar intussen zijn de omstandigheden wel grondig gewijzigd.

Het idealisme van *De school van de ongelijkheid* is het duidelijkst in de idee dat het onderwijs de hefboom zou kunnen zijn om de samenleving te democratiseren. Net als bij *Accent op Talent* verschijnt onderwijs ook hier als instrument in dienst van de samenleving. Net als *Accent op Talent* concipieert *De school van de ongelijkheid* het onderwijs vanuit de toekomst en wil het dat onderwijs dus tot een instrument maken om de huidige generatie aan te passen aan de toekomst.

Het probleem met die benadering is vooreerst dat het op die manier dreigt de jongeren onbekwaam te maken om in de huidige wereld – tot nader order de enige reële wereld – hun plaats te vinden. Bovendien ontnemt *De school van de ongelijkheid* de aankomende jeugd op die manier de mogelijkheid om zelf de wereld te veranderen: de oude generatie heeft immers al een blauwdruk gemaakt van wat te realiseren valt en de nieuwe generatie wordt geacht die nieuwe wereld simpelweg te accepteren. Het is al te idealistisch het onderwijs te concipiëren vanuit de toekomst: het onderwijs moet in de eerste plaats jongeren bekwaam maken om hun weg te vinden in de huidige wereld, zodat ze vanuit hun eigen ervaring en vorming die wereld kunnen verder veranderen.

### Reproductiethese

Er blijft nog een ander probleem met de these dat de school de ongelijkheid in de samenleving reproduceert<sup>6</sup>. Die opvatting miskent immers het intrinsiek democratisch karakter van de school. Ze is immers in principe een vrije ruimte waar de maatschappelijke ongelijkheid niet langer een rol speelt, omdat ze juist een plaats is waar de economische druk, de druk om te overleven buiten spel wordt gezet.

School is in die zin 'vrije tijd', iets dat ooit alleen voorbehouden was voor de hogere klassen die niet opgeslorpt werden door de last van de productie. In principe wordt ieder kind er als een gelijke behandeld, gelijk in de zin dat het zonder onderscheid van rang of stand gelijkelijk bekwaam wordt aanzien om kennis te verwerven, kennis omwille van de kennis en niet in de eerste plaats omdat die kennis nuttig zal zijn of een plaats zal geven in de samenleving.

Dat die kennis daarnaast en vooral later ook nog nuttig zal zijn, is natuurlijk geen bezwaar en mooi meegenomen, maar vormt niet de essentie van het onderwijs. Op

school gaat het om het leren, de kennis en de kunde zelf en niet om de opbrengst daarvan. Belangrijk is dat de leerling in het onderwijs de ervaring opdoet van gelijkheid, omdat hij in een tijd-ruimte vertoeft waar van principiële gelijkheid wordt uitgegaan. Het essentiële verschil tussen schools leren en werkplekleren is juist dat in dat laatste geval iemand leert werknemer of leidinggevende te zijn, met andere woorden leert samen te vallen met een bepaalde sociale positie van ongelijkheid. Op school daarentegen gaat het om de principiële gelijkheid tegenover de kennis of kunde op zich, zonder dat daar een hiërarchische positie aan wordt verbonden.

In die zin is het waar dat de school niet 'het echte leven' is, juist omdat de school uitgaat van de principiële gelijkheid die in de maatschappelijke realiteit overal tegengesproken wordt. Het democratiserend effect zit dus niet in de eerste plaats in de kennis die de school gelijkelijk zou verdelen over de bevolking, maar in de ervaring van een ruimte van gelijkheid. Dat de school kennis verdeelt, betekent alleen maar dat ze tools verdeelt om (machts)posities in de samenleving te veroveren. In die zin is het zonneklaar dat de ene onderwijsvorm in een welbepaalde maatschappelijke constellatie meer machtsposities belooft dan een andere. Maar die maatschappelijke ongelijkheid zal altijd in contradictie staan met de schoolse ervaring van gelijkheid. Het democratiserend effect van onderwijs ligt eerst en vooral in die ervaring en niet zozeer in het soort vakken van dat onderwijs.

In dat verband is de opinie van Martha Nussbaum<sup>7</sup> dat welbepaalde inhouden, met name die van de geesteswetenschappen, onmisbaar zijn voor een democratische vorming, toch te nuanceren. Er zijn voorbeelden genoeg van bekende geesteswetenschappers die politiek weinig democratisch bleken. Hoeveel Franse intellectuelen sympathiseerden niet met Stalin, was het niet Heidegger die op een bepaald moment sympathiseerde met het nazisme en ook intellectuele reuzen als Schopenhauer en Nietzsche waren niet onmiddellijk toonbeelden van democratisch denken enzovoorts.

De door velen gedeelde overtuiging van Nussbaum steunt veeleer op het feit dat geesteswetenschappen niet nuttig zijn in de zin van economisch rendabel of technisch toepasbaar. Daardoor behoren ze bij uitstek tot het domein van de kennis om de kennis, van de vrijheid, namelijk vrijheid van de economische dwang. Daarom was het domein van die geesteswetenschappen dan ook eeuwenlang in grote mate het voorrecht van een bepaalde elite, die niet veroordeeld was om hele dagen met de productie bezig te zijn. Binnen die klasse heerste uiteraard vrijheid van economische dwang, gelijkheid en democratie, mogelijkheid tot discussie en onenigheid, zoals dat in de Atheense democratie het geval was. Dat betekende echter helemaal niet dat die klasse getekend was door veel democratische empathie ten opzichte van ander klassen. Wie kunstminnend is, mint daarom nog niet elke medemens.

Hoe terecht Nussbaums kritiek op de nefaste onderwerping van onderwijs aan de economische noodzaak ook mag zijn, ze heeft slechts in beperkte mate gelijk: een wereld waarin alleen maar economisch nut regeert, is natuurlijk niet democratisch. Het is echter een illusie dat geesteswetenschappen intrinsiek meer zouden bijdragen tot een democratische houding dan positieve wetenschappen. Het belang van geesteswetenschappen ligt in het feit dat ze een onmiskenbaar reëel aspect van de werkelijkheid bestuderen. Dat aspect van de werkelijkheid niet kennen is natuurlijk nefast voor

***Het democratiserend effect van onderwijs ligt eerst en vooral in de schoolse ervaring van principiële gelijkheid, en niet zozeer in het soort vakken van dat onderwijs.***

elke vorm van politiek. Kennis van de werkelijkheid is immers belangrijk om deel te nemen aan de discussie in de samenleving. De aandacht voor cultuur en geesteswetenschappen in het onderwijs is dus allerbelangrijkst, niet omdat ze democratischer maakt, maar omdat ze essentieel is om de wereld te begrijpen, even essentieel als de positieve wetenschappen. En natuurlijk moet iedereen, onafhankelijk van zijn sociale klasse, recht hebben op kennismaking met die vakken en inhouden.

### Democratisch onderwijs

De bekommernis om de band tussen democratie en onderwijs is terecht en begrijpelijk. Ongetwijfeld is de samenleving verantwoordelijk om onderwijs in te richten dat voor iedereen toegankelijk is en iedereen gelijke kansen biedt. Het kader om daarover te denken moet echter breder zijn dan een eng economisch kader, dat onderwijs ziet als een bedrijf dat individuele toegangstickets tot de arbeidsmarkt en bijgevolg tot de samenleving aflevert.

Onderwijs moet mensen eerst en vooral binnenleiden in een bestaande wereld, waarvoor ze dan hun verantwoordelijkheid kunnen opnemen – en dat is meer dan die wereld economisch uitbaten. Natuurlijk willen we daarbij zoveel mogelijk sociale bepaaldheid uitsluiten. Het is de verdienste van de reproductietheorie dat ze met cijfers aantoont dat dat nog lang niet het geval is. Maar of comprehensief onderwijs het antwoord is, blijft zeer de vraag. De verwijzing naar het succes van dat model in Finland is te gemakkelijk, omdat natuurlijk de hele maatschappelijke context de onderwijsresultaten meebepaalt en het zeer moeilijk zo niet onmogelijk is om de invloed van een geïsoleerd aspect in te schatten.

Het lijkt daarentegen logisch dat de invloed van het milieu afneemt in de mate dat de school een grotere impact heeft. Daarom moeten we zeer zuinig zijn met de neoliberale didactische technieken die vooral een beroep doen op de 'zelfwerkzaamheid' van leerlingen en de leraar willen herleiden tot een coach die enkel het privé-initiatief van de leerling ondersteunt. Die technieken doen in wezen een heel sterk beroep op de sociale ondersteuning van de leerling en vergroten daardoor de milieuafhankelijkheid van de schoolresultaten. Natuurlijk mogen we wensen dat ouders betrokken zijn op de schoolcarrière van hun kinderen, maar het wordt wel erg als de resultaten daarvan afhankelijk zouden worden.

***Het lijkt logisch dat de invloed van het milieu afneemt in de mate dat de school een grotere impact heeft. Daarom moeten we zeer zuinig zijn met de neoliberale didactische technieken van leerlingen'zelfwerkzaamheid' en leerkracht'coaches': zij doen sterk beroep op de sociale ondersteuning van de leerling en vergroten daardoor de milieuafhankelijkheid van de schoolresultaten.***

Om dezelfde reden moet er ook zorgvuldig worden omgegaan met de gedachte dat de school nauw bij het leven moet aansluiten of dat de grens tussen school en maatschappij zoveel mogelijk moet worden gesloopt. Het gevaar is namelijk dat de zelfstandigheid van de school als vrijplaats daardoor vermindert en de school inderdaad meer en meer de ongelijkheid binnen de samenleving weerspiegelt.

De school moet dus vooral haar zelfstandigheid behouden, een plaats blijven waar rust heerst, een vrijplaats waar leerlingen de ervaring kunnen opdoen van bezig te zijn met kennis om de kennis, kunde om de kunde, niet door de nood gedwongen. Op die manier

ervaren ze mens te zijn, namelijk gelijk te zijn met om het even wie: op dat niveau speelt de sociale positie geen rol. De hedendaagse voortdurende bemoeienissen met onderwijs en het alarmerende discours van de dringende economische noodzaak om alle talenten te benutten, bevordert dat niet.

Daarmee is niet gezegd dat onderwijs helemaal geen functie van maatschappelijke reproductie zou mogen hebben. Alleen ligt het democratiserend potentieel van het onderwijs niet daar, maar in de ervaring van de principiële gelijkheid van mensen, die altijd zal botsen met de sociale realiteit. De droom dat het onderwijs garant zou kunnen staan voor een ideale maatschappelijke orde waarin iedereen op basis van zijn eigen individuele keuze de juiste studies en dus de juiste sociale positie heeft verkregen, is daarom potentieel gevaarlijk. Dat zou de maatschappelijke orde immers voorstellen als een natuurlijke orde.

## Bio

Raf Debaene is docent filosofie aan de opleiding Sociaal Werk, Arteveldehogeschool Gent.

## Eindnoten

- 1 <http://www.kbs-frb.be/otheractivity.aspx?id=193914&langtype=2067>
- 2 Ibidem
- 3 [http://www.kbs-frb.be/uploadedFiles/KBS-FRB/05%29\\_Pictures,\\_documents\\_and\\_external\\_sites/09%29\\_Publications/PUB\\_1898\\_Accent%20op%20talent.pdf](http://www.kbs-frb.be/uploadedFiles/KBS-FRB/05%29_Pictures,_documents_and_external_sites/09%29_Publications/PUB_1898_Accent%20op%20talent.pdf)
- 4 Yves Beernaert, *Onderwijsinnovatie in Europa. Voorbeelden van goede praktijken uit tien Europese landen*. Koning Boudewijnstichting, Brussel.
- 5 Nico Hirtt, Ides Nicaise, Dirk De Zutter, *De school van de ongelijkheid*. Epo, Berchem, 2007, 171 blz.
- 6 Wat hier volgt is geïnspireerd door het werk van Jacques Rancière maar wil er geen betrouwbare weergave van zijn.
- 7 Martha Nussbaum, *Niet voor de winst. Waarom de democratie de geesteswetenschappen nodig heeft*, Amsterdam, Ambo/Anthos, 2011