

de democratische *school*

Driemaandelijks tijdschrift van de Oproep voor een democratische school (Ovds) • N°38, september 2009 • 3 euro

in h o u d
Competentiegericht onderwijs:



pedagogische mystificatie





de democratische school

**Vrijwilligerslaan 103 bus 6
1160 brussel**

tel.: +32 (0)2 735 21 29

e-mail: ovds@democraticheschool.org

web: www.democraticheschool.org

*Driemaandelijks tijdschrift van de Oproep
voor een Democratische School (Ovds).*

*Redactie: Nico Hirtt, Jean-Pierre Kerckhofs,
Philippe Schmetz, Tino Delabie,
Hugo Van Droogenbroeck, Roger Jacobs.*

Lay-out: Jean-Marie Gilson

Abonnementen

Gewoon abonnement: 10 euro

Abonnement + lidmaatschap: 12 euro
(volgens uw financiële middelen).

Betalingswijze

storten op rekening nr. 000-0572257-54
van Ovds of met gekruiste chèque in EUR
op het adres van Ovds

Artikels

*De artikels of de voorstellen van artikels
moeten per e-mail worden opgestuurd, bij
voorkeur in RTF formaat of MS-Word (Mac
of Pc) of Claris Works. De redactie houdt
zich het recht voor de artikels in te korten,
kleine correcties aan te brengen en de (tus-
sen) titels te wijzigen.*

Recht op kopiëren

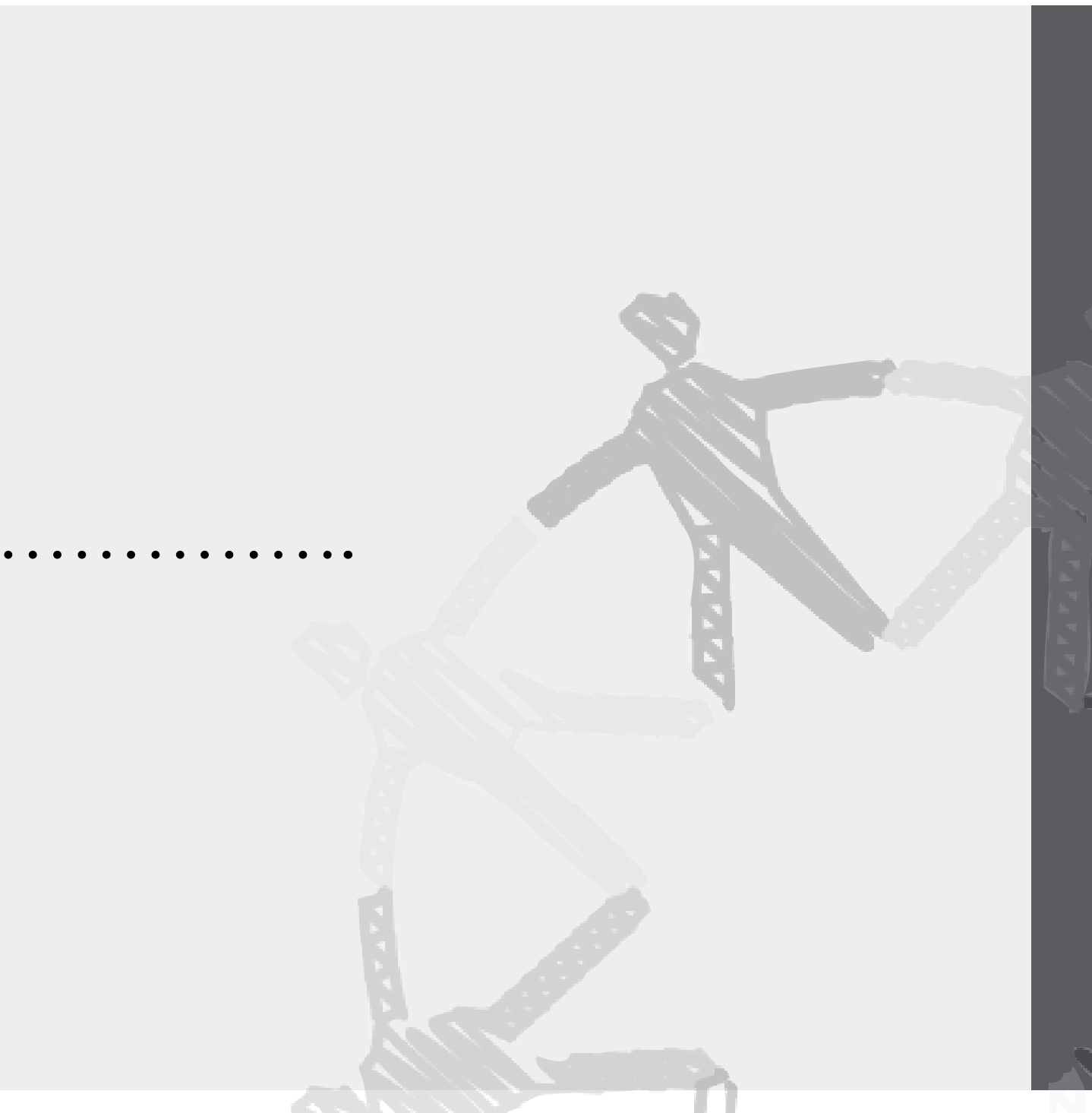
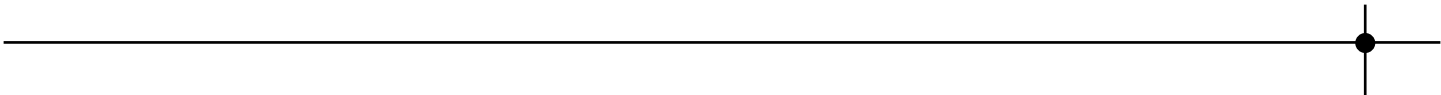
*De gepubliceerde teksten mogen op om het
even welke wijze vrij worden verspreid en
vermenigvuldigd. Wij vragen wel om de bron
te vermelden en aan te geven hoe de lezer
Ovds kan bereiken (adres, telefoon of e-mail
vermelden). Gelieve ons een exemplaar op
te sturen van elke publicatie die artikels van
De democratische school overneemt.*

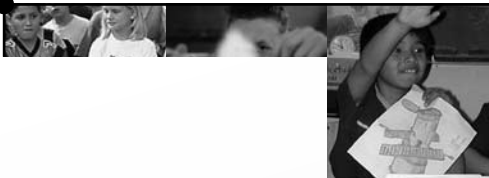


De Oproep voor een Democratische School (Ovds) ijvert er voor dat alle jongeren door het openbaar, gratis en verplicht onderwijs, toegang krijgen tot de kennis die hen in staat stelt de wereld te begrijpen en te veranderen. De basistekst wordt op eenvoudige aanvraag opgestuurd.



Editoriaal





**Competentiegericht
onderwijs:**

**een pedagogische
mystificatie**

door Nico Hirtt

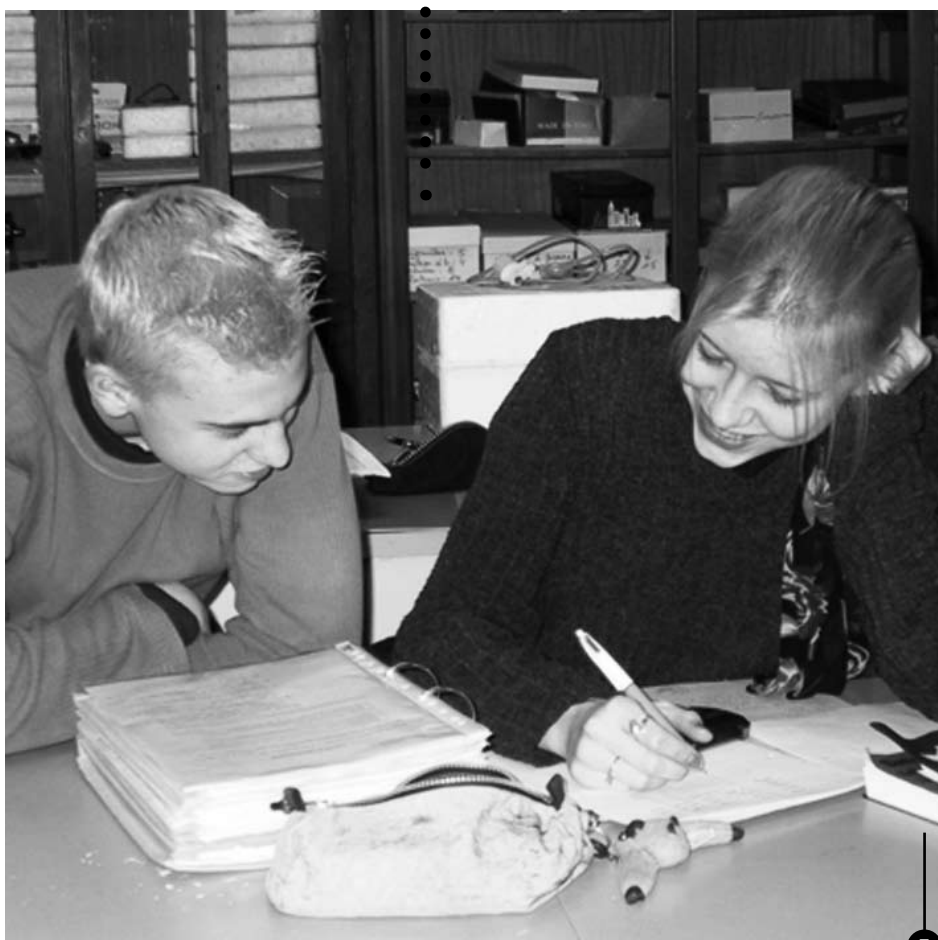




competentiegericht...

“Competentiegericht onderwijs”, “competentiegericht evaluatie”, “basiscompetenties”, “transversale competenties”, “socles de compétences” (de term die het Franstalig onderwijs voor “eindtermen” gebruikt), “terminale competenties”, ... Het begrip “competenties” is niet meer weg te denken uit de onderwijsliteratuur. Het heeft succes op wereldvlak. Na de VS, Québec, Zwitserland, Frankrijk, Franstalig België en Nederland is de “competentie-obsessie” [Boutin et Julien, 2000], dit nieuwe “pedagogische eenheidsdenken” [Tilmant 2005], ook Vlaanderen aan het veroveren. Maar onder de dekmantel van een modernistisch klinkend discours zou zich wel eens een operatie kunnen verschuilen om het onderwijs in de pas te laten lopen en het aan de noden van een kapitalistische economie in crisis te onderwerpen.

In de Franstalige wereld is de pedagogische hervormingsbeweging met de naam “approche par compétences” (letterlijk: benadering via competenties; in Vlaanderen spreekt men van “competentiegericht onderwijs”) zich beginnen ontwikkelen in Québec en Romaans Zwitserland om zich later in België, Madagascar en Frankrijk te verbreiden, zij het minder uitgesproken in dit laatste land. In het Franstalig onderwijs van ons land heeft het “décret missions” (decreet op de opdracht van het leerplichtonderwijs) van minister Laurette Onkelinx van juli 1997 het startschot voor de hervorming gegeven. In dat decreet was er sprake van “amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre à apprendre toute leur vie et à prendre une place dans la vie économique, sociale et culturelle”. (alle leerlingen ertoe te brengen kennis en competenties te verwerven die hen in staat stellen heel hun leven te 'leren' 'leren' en een plaats in het economische, sociale en culturele leven in te nemen) Voor de eerste keer worden hier in een officiële tekst twee ideeën met elkaar verbonden: ten eerste het ontwikkelen van “competenties” (al worden ze in 1996 nog op gelijke voet gezet met “kennis”) en ten tweede het efficiënter afstemmen van het leerplichtonderwijs op het “economische leven”. In mei 1999 nam het parlement van de Franse Gemeenschap de “socles





competentiegericht...

de *compétences*” aan (letterlijk: de competentiesokkels, in het Vlaamse onderwijs noemt men die “eindtermen”) voor het lager onderwijs en de eerste graad van het secundair onderwijs en een jaar later keurde het de “*compétences terminales*” (de eindtermen) goed die op het einde van het secundair onderwijs bereikt moeten worden. Vanaf 2001 voerde men geleidelijk in alle niveaus en netten nieuwe programma’s in die op het competentiegericht leren gebaseerd zijn.

Een benadering die nieuw noch origineel is

Parallel met deze hervormingen keuren het Europese Parlement en de Europese ministerraad tussen 2000 en 2006 een referentiekader goed voor de “*sleutelcompetenties*” die noodzakelijk zijn “*voor het levenslang leren, de persoonlijke ontwikkeling, het actieve burgerschap, de sociale cohesie en de inzetbaarheid*” [Europees Parlement, 2006]. Dit Europese programma volgde op gelijkaardige initiatieven van de OESO en de Wereldbank die eveneens hun lijsten opstelden met “*basiscompetenties om in de kenniseconomie binnen te treden*”.

Bij het doornemen van de Franstalige literatuur (van Frankrijk, België, Québec, Romaans-Zwitserland) over competentiegericht leren kan je de indruk krijgen dat het om een puur Franstalige en vrij recente uitvinding gaat. Niets is minder waar. De theoretische werken van de Angelsaksische onderzoekers over “*competency based education*” (op competenties gebaseerd onderwijs) gaan grotendeels terug tot begin van de jaren 1970. [Houston en Howsam 1972, Schmiedler 1973, Burns en Klingstedt 1973]. Daarbij ging het wel vooral over beroepsopleiding.

Via het beroepsonderwijs deed het “*competentiegericht leren*” aanvankelijk ook vanaf de jaren 1990 in Nederland zijn intrede. Maar zeer vlug zou die pedagogische oriëntatie zich tot alle niveaus en types van het onderwijs in Nederland uitbreiden. Vanaf 2000 kreeg de hervorming echter veel kritiek te verduren wegens de extreme verwarring over de talrijke interpretaties van het begrip “competentie”. In die mate zelfs dat de Nederlandse *Onderwijsraad* in 2001 een expertenrapport bestelde om het gebruik van het concept “competentie” uit te klaren en te rechtvaardigen. [Merriënboer et al. 2002].

Vlaanderen voerde het competentiegericht onderwijs iets later en geleidelijker in en is daar nog mee bezig. In het kader van het project DeSeCO (*Definition and Selection of Competencies*) dat de OESO lanceerde riep de Vlaamse regering een groep experts bijeen die in 2001 een eerste rapport afleverde. Het rapport maakte een stand van zaken op over het belang dat in Vlaanderen aan sleutelcompetenties werd gehecht. [DVO 2001]. Vanaf 2004 en vooral in 2005 besloot de VLOR (*Vlaamse Onderwijsraad*), een instantie van meerdere partijen die de minister inzake oriëntaties met betrekking tot onderwijspolitiek adviseert, in het kader van zijn studiefunctie tot een probleemver-

kenning omtrent competentiegericht onderwijs. In zijn *Ontwerpaanbeveling over de hervorming van het secundair onderwijs* van 2008 gaat de VLOR een stap verder door te besluiten dat een van de essentiële functies van het secundair onderwijs erin bestaat jongeren met het oog op hun sociale integratie “*voldoende competenties [aan te reiken] om zich op een sociaal aanvaardbare manier in de snel evoluerende maatschappij en het beroepsleven te bewegen*”. In hetzelfde document meent de VLOR dat competentiegericht leren een van de belangrijkste hefboomen is om het secundair onderwijs beter aan de uitdagingen van de moderne maatschappij aan te passen. [VLOR 2008]. Een jaar tevoren had een groep experts op verzoek van Frank Vandenbroucke, Vlaams minister van Onderwijs maar ook minister van Werk, een rapport “*Competentieagenda*” gepubliceerd waarin ze onderzocht welke sleutelcompetenties vereist waren in het kader van de huidige ontwikkeling van de arbeidsmarkt in Vlaanderen en welke implicaties die (sleutelcompetenties) hadden voor de pedagogische praktijk en de doelstellingen van het Vlaamse onderwijs. [Buyens et al. 2006 en 2007]. Tenslotte heeft het programma van de nieuwe Vlaamse regering (juli 2009) het expliciet over het “*bevorderen van competentiegericht onderwijs en competentiegerichte training en opleiding*” [Vlaamse Regering 2009].

Wat verandert daardoor?

Karakteristiek voor het competentiegericht onderwijs is dat de onderwijsdoelstellingen niet meer op de overdracht van kennisinhouden mikken, maar eerder op een capaciteit tot handelen die de lerende moet bereiken.

Een ‘competentie’ kan niet worden herleid tot ‘kennis’ of ‘vaardigheden’ of ‘attitudes’. ‘Competenties’ zijn enkel “*ressources*” (hulpbronnen), die de leerling overigens niet noodzakelijk moet “*bezitten*”, maar die hij op de een of andere manier moet kunnen “*activeren*”, met het oog op het uitvoeren van een bepaalde taak.

Een competentie, stelt een van de voorstanders van deze benadering, is “*een origineel en efficiënt antwoord op een situatie of een categorie van situaties, die de activering, de integratie van een geheel van kennisinhouden, vaardigheden, attitudes vereist ...*” [Bosman et al. 2000]. Volgens een document dat de Koning Boudewijnstichting in het kader van “*Accent op talent*” op vraag van de minister van Onderwijs publiceerde is competentie “*de reële en individuele capaciteit om kennis (theoretische en praktische kennis), vaardigheden en attitudes in het handelen toe te passen, in functie van de concrete veranderende werksituatie en in functie van persoonlijke en maatschappelijke activiteiten*”. [De Meerler 2006]. Talrijke auteurs leggen eveneens de nadruk op het feit dat de uit te voeren taak altijd “*onuitgegeven*” moet zijn: de competente leerling (of werknemer) moet zich in nieuwe en onverwachte omstandigheden uit de slag kunnen trekken (ook al blijven die situaties binnen het kader van een gegeven ‘kerntaak’) [Bosman et al. 2000, Roegiers 2001].

Het competentiegericht leren is geboren uit de ontmoeting van een dubbele verwachting van de ondernemerswe-



reld enerzijds – over goed geschoold personeel beschikken en op de opleidingskosten besparen – en van pedagogische concepten anderzijds, die eerder op het individuele resultaat dan op kennis gericht zijn, de pedagogie via doelstellingen nl. die door het Angelsaksische behaviorisme en het cognitivisme geïnspireerd is. [Bosman et al. 2000]. Sommigen beweren dat het competentiegericht onderwijs ook zijn wortels heeft in de pedagogische school van het constructivisme. We tonen verderop in deze tekst aan dat deze bewering ons ongegrond lijkt en dat de realiteit net omgekeerd is.

In de Angelsaksische wereld is het competentiegericht onderwijs na een periode van windstilte weer op de voorgrond gekomen. Sinds de publicatie van het befaamde rapport *“A nation at risk”* over de rampzalige toestand van het Amerikaanse onderwijs [US Department of Education 1983], spreekt men er alleen nog over onderwijs dat op resultaten afgestemd is (*outcome-based education*), performanties, ‘excellence’ (*uitmuntendheid*), inhoudelijke standaarden (wat een individu moet kunnen realiseren of tot een goed einde brengen) en performantiestandaarden of *benchmarks* (referentieniveaus die een bepaalde inhoudelijke onderwijsstandaard aan een bepaald opleidingsniveau kunnen koppelen). In die context maakt het competentiegericht onderwijs er vandaag zijn grote come-back.

Toch kent deze ‘modieuze’ “pedagogie” (of liever deze ‘modieuze’ onderwijsfilosofie, zoals we verder nog zullen zien) ook haar tegenstanders. Onder hen vindt men soms woordvoerders van de meest reactionaire onderwijsopvattingen, diegenen bv. die het competentiegericht onderwijs aanvallen omdat het zich als “vernieuwend” voorstelt en gelijkheid van kansen beweert te bevorderen. In Vlaanderen becritiseert Raf Feys van het tijdschrift *“Onderwijskrant”* het competentiegericht onderwijs omdat hij het als een onderdeel van “de nefaste ‘gelijke kansen’-ideologie” beschouwt.

Tegenstanders ... en niet van de minste !

Er zijn ook leerkrachten die het competentiegericht onderwijs a priori verwerpen, alleen omdat het hen verplicht hun manier van werken te herzien. Maar je hoort ook meer en meer ernstige kritieken. In Québec hebben Gérald Boutin en Louise Julien in 2000 een heftig pamflet tegen de invoering van het CGO (competentiegericht onderwijs) geschreven: “de overheid manipuleert het onderwijs in dienst van een ideologie van rendement en efficiëntie, ten koste van de cultuur en de ontwikkeling van personen, zelfs van het leren”. [Boutin et Julien 2000]. Dezelfde auteurs kanten zich tegen “een lanceringsstrategie die de vorm van een goed georkestreerde ‘marketing’ aanneemt (met videos, media, publiciteit voor vormingsdagen, enz.) en de reducerende bedoelingen, de paradoxale fundamenteën en de overhaaste invoering van deze operatie verhult. De overheid trekt zich duidelijk niets aan van het standpunt van de meeste lerarenopleiders, leerkrachten in de scholen en studenten in opleiding”

Het bouwwerk van de “competenties” kraakt ook van binnenuit. In 2005 publiceerde het tijdschrift *“Cahiers du Service de pédagogie expérimentale”* van de Universiteit van Luik (ULg) een explosief nummer onder de titel *“Les compétences: concepts et enjeux”* (De competenties: opvattingen en uitdagingen). Verscheidene onderwijsspecialisten gaven er hun – soms zeer kritische – visie op het competentiegericht onderwijs.

Zo maakte professor Bernard Rey (ULB) een scherpe kritiek op het concept *“compétences transversales”* (transversale of vakoverschrijdende competenties), dat in de hervorming centraal staat. In 2002 had dezelfde Bernard Rey nog geprobeerd het dogma van de competenties te nuanceren door er *“competenties van de eerste, tweede en derde graad”* in te onderscheiden, wat neerkwam op het *“erkennen van het nut van automatiseren in het cognitief functioneren van individuen”*. [Rey 2005, Crahay 2006].

In ditzelfde nummer van de Cahiers schreef Dominique Lafontaine (ULg) over *“de verwarring van de leerkrachten en de praktijkmensen die zich terecht afvragen hoe de beleidsmakers hen zo vlug in een pedagogisch avontuur met zoveel gevaren hebben gestort”*. Maar de sterkste en meest verrassende bijdrage kwam van Marcel Crahay, die eind '90 nog tot de gangmakers behoorde van de hervorming in het Franstalig onderwijs in België. Nu noemt hij het competentiegericht onderwijs *“een slecht antwoord op een echt probleem”*. Op theoretisch vlak denkt hij vandaag dat het concept “competentie” een *“illusion simplificatrice”* (simplifiërende illusie) is, dat “niet gestoeld is op een wetenschappelijke theorie” en dat *“lijkt op een grot van Ali Baba vol concepten waar men alle theoretische stromingen van de psychologie terugvindt, ook de meest tegengestelde”*. In een artikel van de *“Revue française de pédagogie”* herhaalt en verdiept Marcel Crahay deze kritieken. [Crahay 2005, Crahay 2006].

Zelf hebben we meerdere kritische artikels geschreven over het competentiegericht onderwijs, vooral over de ontsporingen waartoe de invoering van nieuwe leerplannen en eindtermen in sommige vakken, zoals natuurwetenschappen en wiskunde, ons in het Franstalig onderwijs heeft geleid. [Hirtt 2001, 2005, 2008].

In dit dossier willen we deze kritiek verdiepen en aantonen dat:

1. achter het competentiegericht onderwijs (CGO) in essentie economische doelstellingen zitten, verbonden met de evolutie van de arbeidsmarkt;
2. het competentiegericht onderwijs wel degelijk een opgeven van de inhoudelijke kennis betekent, wat zijn voorstanders ook mogen beweren;
3. het competentiegericht onderwijs zich op geen enkele wijze op het pedagogisch constructivisme kan beroepen en integendeel tegenover de progressieve pedagogie gesitueerd moet worden
4. het competentiegericht onderwijs, verre van de pedagogische vernieuwing te stimuleren, de leerpraktijk in een routinematige bureaucratie opsluit;
5. het competentiegericht onderwijs een element van deregulering betekent dat bijdraagt tot de (sociale) ongelijkheid van het onderwijsstelsel.

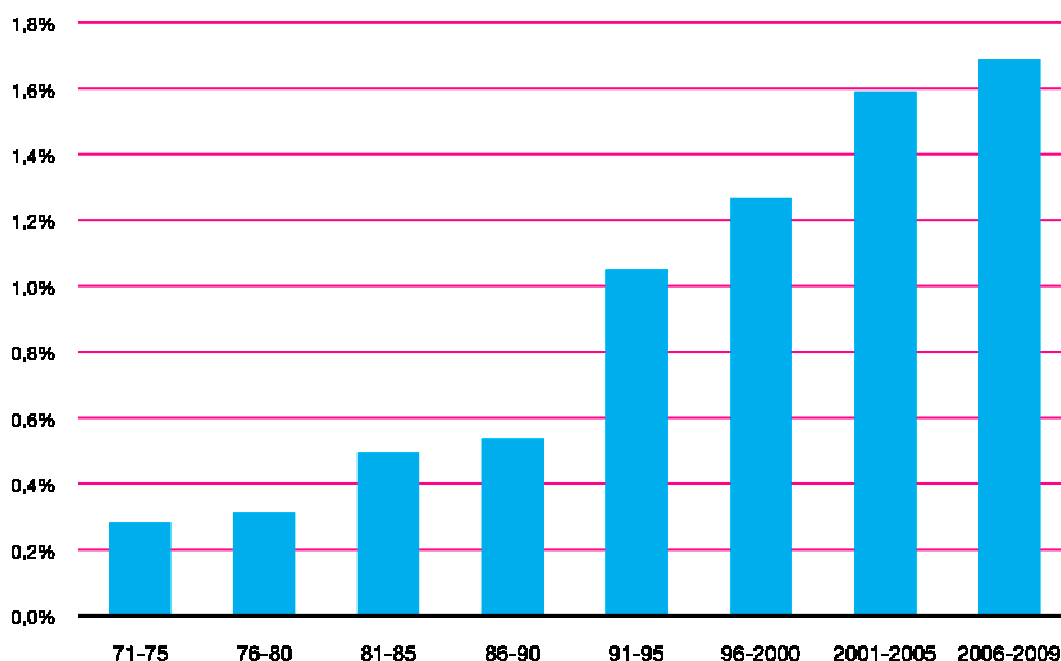


compétentiegericht...

Een concept dat historisch verbonden is met het tijdperk van de globalisering

Een modiefenomeen? Je zou geneigd zijn het te geloven als je merkt hoe ontzettend ruim het woord “competenties” zich verspreidde. Als je de catalogus van het Franse “Système Universitaire de Documentation” (SUDOC) analyseert, merk je dat deze term tot op het einde van de jaren ‘80 in de wetenschappelijke literatuur bijna niet voorkwam. Van 1971 tot 1975 telt men bijvoorbeeld amper 33 Franstalige werken met het woord “compétences” (competenties) in de titel. In de periode 2001 tot 2005 loopt dit aantal tot 615 op. In de grafiek hieronder hebben we die aantallen vergeleken met het totale aantal boeken over onderwijs: boeken waarvan de titel “éducation” (opvoeding), “enseignement” (onderwijs) of “école” (school) bevat. Je merkt dat het gebruik van de term “compétences” (competenties) vanaf het begin van de jaren ‘90 een steile opgang kent. Dat is precies het moment waarop men begint te spreken over “kennismaatschappij”, “mondialisering” en “globalisering”.

Relatieve frequentie van het woord “compétences” in de titels van de catalogus





In de schaduw van de OESO en de Europese Commissie

Wie heeft baat bij competenties?

2

Als we een beetje dieper graven in het romantische discours van bepaalde pedagogen, krijgen we het ware karakter te zien van competentiegericht onderwijs. Het is een onderwijsconcept dat er volledig op gericht is van de school een slaafs instrument ten dienste van de economische rentabiliteit en winst te maken.

Je kunt er moeilijk omheen dat er een opvallend nauwe band bestaat tussen competentiegericht onderwijs (CGO) en de competentiedrang ten dienste van de economische competitiviteit in de bedrijfswereld. Concepten als “kern-taken” en “competentieprofielen” bv. komen zo uit de bedrijfswereld. Om in te kunnen spelen op de toenemende vraag naar innovatie, moesten hun opleidingsafdelingen steeds vaker een precieze analyse van de taken maken en op die basis de vereiste competenties van de werknemers omschrijven.

Christiane Bosman, François-Marie Gérard en Xavier Roegiers, drie hardnekkige verdedigers van CGO van de Université Catholique de Louvain-la-Neuve, leggen zeer duidelijk uit hoe die concepten langzaam in het onderwijs binnengesijpeld zijn, eerst in het beroepsonderwijs, later in het algemeen onderwijs. We citeren hun analyse in extenso:

“Daar deze opleidingen duur kunnen uitvallen heeft de onderneming er uiteraard alle belang bij om invloed uit te oefenen op het onderwijs om de leerplannen om te vormen in termen van competenties. (...) Onder druk van de Europese ondernemingen hebben de autoriteiten van de Europese Unie belangrijke fondsen vrijgemaakt voor het project “UNICAP” (Unités Capitalisables). Dit project trachtte voor elke categorie van beroe-

pen een competentieprofiel te bepalen en de opleidingen in modules (Unités Capitalisables) op te splitsen (...) In essentie afgestemd op beroepscompetentieprofielen, mondden die initiatieven al snel uit op de vaststelling dat beroepscompetentieprofielen, vooral voor de beroepen van hoog niveau, transversale of generieke competenties vereisten, d.w.z. competenties die op zeer diverse situaties konden inspelen zoals: het correct interpreteren van een vraagstuk, correct een handleiding lezen, in een naslagwerk de nodige informatie voor een bepaald gebruik kunnen opzoeken, kritisch op een bepaalde situatie reageren ... Hieruit kwam vervolgens de druk die op het onderwijsbeleid uitgeoefend werd om de leerplannen van het algemeen secundair onderwijs aan te passen en er het aanleren van dergelijke competenties in te introduceren.” [Bosman et al. 2000]

Jean-Marie De Ketele, eveneens een ideologisch brein achter CGO en professor aan de Université Catholique de Louvain-la-Neuve bevestigt op zijn beurt: “de socio-economische wereld heeft het begrip competentie bepaald, want de volwassenen die ons onderwijs had gevormd, waren niet voldoende gewapend om in het beroepsleven te stappen” [De Ketele in Jadoulle en Bouhon 2001]

Sommigen willen van deze uitleg nog steeds niet horen. Andere “neo-louvanisten” - de UCL is in elk geval zeer actief inzake CGO - zijn van oordeel dat “de verklaring voor het invoeren van de competentie-pedagogie via drukingsgroepen of door het verlangen om de rol van het onderwijs in te perken, verkeerd en nutteloos lijkt. Er kan hoogstens sprake zijn van een samenvallen met de beroepssectoren die een gelijkaardig concept aangenomen hebben”. Die auteurs menen te kunnen aantonen dat CGO los staat van de economische wereld: “het onderzoek naar de publicatiedata van de werken over competenties laat niet toe te bevestigen dat de ondernemingen de competenties eerder hebben gehanteerd”. [Denyer et al 2004]. Dat is een zwak argument. Want zelfs indien het competentiegericht leren op het theoretische vlak vroeger en buiten de invloed van de bedrijfswereld ontwikkeld kon worden, dan is het toch voor de economische wereld een zeer interessante benadering gebleken en dankt het allicht hieraan ook zijn succes.

De Zwitser Philippe Perrenoud, een andere pedagoog die voor CGO pleit, maar zich resoluut ter linkerzijde plaatst, beweert dat “het te kort door de bocht is om in de belangstelling van de onderwijswereld voor de competenties het bewijs van zijn afhankelijkheid van de economische wereld te zien”. Hij moet nochtans toegeven dat er “een verband is tussen een interne beweging en een externe vraag. Beide worden gevoed door de twijfel aan de mogelijkheden van ons onderwijsstelsel om nieuwe generaties in staat te stellen de wereld van vandaag en van morgen aan te kunnen.” [Perrenoud 2000]

Het Vlaamse pragmatisme...

De illusies van Perrenoud zullen al snel in rook opgaan. Met het invoeren van CGO in Vlaanderen moet het Frans-talige pedagogische romantisme, dat de essentie van de competenties achter een pseudo-constructivisme tracht te verbergen (zie verder), plaats ruimen voor een pragmatisch discours.



competentiegericht...

Lezen we eens wat de auteurs van een rapport waartoe de Vlaamse Onderwijsraad (VLOR) de opdracht gaf, te zeggen hebben: *“de groeiende populariteit van competentiegericht denken in het huidige onderwijs is vooral toe te schrijven aan de hoge verwachtingen dat onderwijs en arbeidsmarkt dichter bij elkaar komen en dat leerlingen beter voorbereid gaan zijn om in hun toekomstige (professionele) leven flexibel en aangepast te functioneren”*. [Mulder et al. 2008].

Frank Vandenbroucke, minister van Onderwijs en Vorming van de vorige Vlaamse regering, steekt ook niet onder stoelen of banken dat de Vlaamse Competentieagenda *“van bij de start in het teken van de Lissabondoelstellingen van de EU werd gesteld”*, d.w.z. in het teken van het streven naar een maximale competitiviteit voor de Europese ondernemingen.

Roger Standaert, hoofd van de ‘Entiteit curriculum’ (Dienst die de eindtermen ontwikkelt) op het Vlaamse departement voor Onderwijs, is van mening dat het CGO rechtstreeks voortvloeit uit de theorie van het *Human Capital* (Menselijk Kapitaal) en de beweging van de Human Resources: *“Competenties om deel te nemen aan de bestendige economische groei (...) vereisen aanpassingsvermogen, flexibiliteit en wendbaarheid”*. [VLOR 2008b].

Uiteraard onderstreept de VLOR ten gepaste tijde dat zijn visie op CGO niet *alleen* door economische overwegingen gedicteerd wordt. Hij benadrukt zelfs geregeld de noodzaak aan een humanistische vorming. *“Competentiegericht onderwijs betekent geenszins dat het onderwijs niet zijn brede vormende opdracht opneemt. In elk geval wil de VLOR dat leertrajecten boeiender en uitdagender worden, als een manier om samen dingen te ontdekken en te begrijpen”*. [VLOR 2004] Maar daar gaat het niet om. Wij ontkennen niet dat het onderwijs dringend levendiger moet worden. Wij denken ook niet dat competentiegericht onderwijs plotseling alle niet-economische opdrachten van het onderwijs, zoals het socialiseren of het selecteren van een elite, zou doen verdwijnen. Maar CGO is beslist een middel om het onderwijssysteem te heroriënteren, zodat het meer belang gaat hechten aan de eisen van de arbeidsmarkt en er beter op kan inspelen. Het feit dat de VLOR meer en meer de term *“competenties”* hanteert, is een duidelijk bewijs van deze verschuiving en waarschijnlijk ook van de evolutie van de krachtsverhoudingen binnen deze Raad.

Lutgart Claessens, pedagogisch adviseur voor het katholieke secundair onderwijs in Vlaanderen, is nog explicieter: *“Wat betekent eigenlijk competentiegericht onderwijs? Wat er vagelijk mee bedoeld wordt is dat het onderwijs zich richt naar het bedrijfsleven”*. [Claessens 2006].

Chris De Meerler, auteur van het tweede luik van het rapport *“Accent op talent”*, op vraag van minister Vandenbroucke: *“het dichten van de kloof tussen onderwijs- en arbeidspraktijk is zowel een noodzaak als een sterk punt van competentiegericht opleiden. De opleiding wordt niet gezien als een doel op zichzelf, maar als een middel om bepaalde competenties te verwerven. Het doel is het professioneel functioneren in een werksituatie, het middel is leren en opleiden”*. [De Meerler 2006].

In de Angelsaksische en Nederlandse literatuur rijst er ook geen enkele twijfel over de redenen van het succes van CGO. Volgens Miguel-Angel Sicilia zijn er drie belangrijke motieven om het concept *“competenties”* in het onderwijs aan te wenden: *“het antwoord op de ontwikkelingen op de arbeidsmarkt”, “meer aandacht voor professionele vaardigheden (skills) en inzetbaarheid (employability)”* en *“een nieuw concept voor de communicatie met de werkgevers”* [van der Klink et al. in Sicilia 2007].

Al het voorgaande bevestigt dus grotendeels de analyse van Gérald Boutin en Louise Julien van de Universiteit van Québec, wanneer zij in 2000 beweerden dat *“het CGO geïnspireerd is op een leer- en onderwijsconcept dat vooral de rentabiliteit voor ogen heeft en rijkelijk bij de ideologie van de industriële wereld te leen gaat. Het neemt zijn toevlucht tot het “modellieren” van de gedachten en gedragingen en heeft geen oog voor bredere doeleinden op cultureel en sociaal vlak, of herleidt die tot waarneembare gedragingen (...) Het onderwijs stelt zich zo volledig ten dienste van het neoliberalisme”*. [Boutin en Julien 2000].

Flexibele arbeidskrachten gevraagd

De doorbraak van CGO is echter niet uitsluitend aan winstzucht toe te schrijven. In de jaren 1950-1970 had het onderwijs ook reeds als belangrijkste taak de arbeidsmarkt te voorzien van competitieve arbeidskrachten. Toch dacht niemand er toen aan om CGO uit te vinden. Om het huidige succes van dit onderwijsconcept te begrijpen moeten we de specifieke kenmerken van de economische omgeving en in het bijzonder van de arbeidsmarkt meer in detail onderzoeken die sinds de scharnierjaren 80-90 onder de misleidende naam van *“kennismaatschappij”* zijn opgetreden.

De motor achter deze veranderingen is de interactie van de twee termen van een destructief koppel: de crisis van de kapitalistische overproductie en de technologische vernieuwing. Enerzijds ontstaat er een tegenstelling tussen de accumulatie van kapitaal en productiemiddelen en de moeilijkheid om solvabele afzetmarkten te vinden. Dat is de kern van elke economische crisis onder het kapitalisme. Maar anderzijds investeren ondernemingen en regeringen meer en meer in technologische vernieuwing om de gevolgen van deze crisis te lijf te gaan. Zij hopen zo hun competitiviteit te verbeteren en nieuwe afzetmarkten te vinden. Maar op wereldvlak doet dat de overproductiecapaciteit nog toenemen en bijgevolg de terugkerende cycli van de crises op lokale schaal en op wereldschaal verdiepen en versnellen: de zogenaamde petroleumcrises van 1973-1979, de lokale financiële crises in Europa, Mexico, Azië en Rusland van 1993-1998, het leeglopen van de internetzeepbel in 2000-2001, de financiële crisis van 2007-2008 en een nieuwe wereldwijde economische crisis

Deze *“vernieuwingsobsessie”* enerzijds en deze economische instabiliteit anderzijds maken de markten in het algemeen en de arbeidsmarkt in het bijzonder toenemend on-



voorspelbaar. Het is beslist onmogelijk te voorzien welke binnen enkele jaren de “dragende” sectoren zijn, onmogelijk te voorspellen welke goederen en diensten snel gaan verdwijnen en welke nieuwe producten kortstondig of duurzaam het meest winstgevende gat in de markt zullen vinden. We kunnen onmogelijk weten hoe de technische productieverhoudingen er binnen tien of twintig jaar zullen uitzien. We kunnen dus ook niet vooruitlopen op de aard en de omvang van de kwalificaties die de economie nodig zal hebben in de tijdspanne van twaalf à vijftien jaar waarop onderwijssystemen bedacht en uitgebouwd worden.

Naast die instabiliteit van de economische en technologische omgeving wordt ook de organisatie van de arbeid nog gedefinieerd: het productieproces wordt niet meer opgedeeld in partiële, steeds weerkerende handelingen die elk aan één arbeider worden toevertrouwd. Voortaan moet elke arbeider verschillende taken kunnen uitvoeren en dus zeer uiteenlopende competenties beheersen. “Het taylorisme dat op een precieze verdeling van afzonderlijke, van elkaar losstaande handelingen berust maakt plaats voor een arbeidsregeling waarin elke taak deel uitmaakt van een groter geheel, waarbij de arbeider geen alleenstaande schakel in de ketting meer is maar een betekenisvolle schakel die al zijn kennen en kunnen ten dienste stelt van het gemeenschappelijk doel van de organisatie”. [Bosman 2000] Bij deze auteur krijgen we een ietwat idyllisch beeld van de nieuwe beroepen, alsof die de vrucht zouden zijn van een ethische, onbaatzuchtige keuze ten gunste van de emancipatie van de arbeiders. Anderen menen dat die arbeidsreorganisatie het resultaat is van “de doorbraak van de ergonomische psychologie die arbeid weer zin wil geven”. [Crahay 2006].

Wij zijn van mening dat de verklaring voor die veranderingen eerder gezocht moet worden in hun “materiële” basis, d.w.z. in de natuur zelf van de nieuwe productiemiddelen, in het bijzonder in de informatica- en communicatietechnologie, waardoor de oude vormen van arbeidsverdeling voorbijgestreefd geraken. In de administratie bv. staat op elke kantoortafel een PC met tekstverwerker, spreadsheet en emailprogramma, die vroegere kwalificaties als typist, codeur, stenograaf, telefonist en telegrafist overbodig maken. Vandaag rendeert het meer dat elke bediende al die verschillende taken zelf kan uitvoeren dan ze over meerdere personen te verdelen, die weliswaar in hun specialisatie over een betere kwalificatie beschikken, maar die niet zo gemakkelijk 24 uren dezelfde productiviteit opleveren.

De verschillende taken zouden bovendien gecoördineerd moeten worden, wat dan weer een bijkomende kracht van intermediair niveau vereist.

Zoals een handleiding voor management en competentiebeheer onderstreept: “Binnen het nieuwe organisatiekader vormt polyvalentie van de loontrekkenden een doorslaggevend element en de handelingen die erop gericht zijn deze lerende en/of kwalificerende instanties te ontwikkelen hebben één ding gemeen: de ondernemingen en hun loontrekkenden zijn in een onafgebroken leerproces verwickeld”. [Dupuich-Rabasse 2008].

Polyvalent en inzetbaar: zo beschrijft ook een rapport voor de VLOR (Vlaamse Onderwijsraad) de voornaamste kwaliteiten van de moderne arbeider: “In de wereld van de arbeid en op de arbeidsmarkt (...) zoekt men inderdaad arbeidskrachten die niet zomaar veel ‘weten’ en veel ‘kunnen’, maar die competent - d.w.z. bekwaam en breed inzetbaar - zijn en blijven om met innovatie en complexe processen om te gaan”. [VLOR 2008b].

Het ritme van de technologische innovatie, van de industriële herstructureringen en de omwentelingen op de markten is voor het huidige economische klimaat zo kenmerkend geworden, dat werkzekerheid tegenwoordig als een teken van competitieve handicap beschouwd wordt. “Voor tien jaar zouden we (een) gemiddeld hoge anciënniteit als een indicatie van kwalitatief hoogstaande loopbanen, wederzijdse loyaliteit en investeringsbereidheid gezien hebben. Vandaag worden deze stabiele loopbanen geassocieerd met honkvastheid, rigiditeit, insider-outsider barrières, tanende inzetbaarheid en ervaringsconcentratie”. [Luc Sels et al. 2006].

Een gepolariseerde arbeidsmarkt

De tweede grote ontwikkeling op de arbeidsmarkt behelst de vormings- en kwalificatieniveaus. Bewoordingen als “kenniseconomie” doen dikwijls denken aan een soort algemene opwaardering van het onderwijsniveau op vraag van de arbeidsmarkt. Maar schijn bedriegt. In werkelijkheid wijzen de meeste studies over dit onderwerp vandaag meer in de richting van een “polarisatie” van de arbeidsmarkt. Dat idee wint steeds meer veld en dicteert voortaan de richtlijnen voor de economische politiek en de vorming.

In een studie op vraag van minister Vandenbroucke in 2006 lezen we: “De meeste internationale prognoses geven te kennen dat de sterkste jobcreatie in Westerse economieën verwacht wordt in enerzijds managementjobs, professionele en technische beroepen (hoge opleidingsniveaus), maar anderzijds ook in midden- tot laaggekwalificeerde ‘service jobs’. Momenteel zijn ook in Vlaanderen de eerder laaggekwalificeerde jobs, met name in de dienstensector, nog sterk vertegenwoordigd”. [Sels et al. 2006].

“Nog...” Drie jaar later is deze “nog” verdwenen in een nota van de Vlaamse administratie (mei 2009) ten behoeve van de (nieuwe) Vlaamse regering. “Hoewel de kennisintensieve marktdiensten fors uitbreiden, mogen we het belang van de minder kennisintensieve marktdiensten voor de tewerkstelling niet onderschatten. In 2005 stonden zij in voor respectievelijk 35,1% en 53,8% van de tewerkstelling in de marktdiensten. In 2013 zullen de kennisintensieve marktdiensten in belang toenemen ten nadele van de minder kennisintensieve marktdiensten en de financiële diensten. In absolute termen echter zullen enkel de financiële diensten minder banen aanbieden in 2013”. [Vlaamse Overheid, 2009]. De overige tien procent vertegenwoordigen vooral de financiële diensten. Het rapport voorziet dat de marktdiensten van hoog niveau tot 2013 zullen blijven groeien, maar volledig ten koste van de financiële diensten. M.a.w. de minder kennisintensieve



competentiegericht...

marktdiensten, die een beroep doen op laag gekwalificeerde arbeiders, zullen hun aantal tot 2013 niet meer zien verminderen, maar zien toenemen.

Het rapport spreekt verder van een "polarisatie" van de banen: *"Op het vlak van de vereiste competenties en kwalificatieniveaus is de tertiaire sector zeer dual. Behalve kennisintensieve en goedbetaalde banen zijn er ook relatief veel laaggekwalificeerde en laagbetaalde banen. (...) Volgens de projecties van het Europese agentschap Cedefop zal die tendens zich in de toekomst verder zetten. De kenniseconomie leidt tot een toename van kennisintensieve beroepen zoals managers en hooggekwalificeerde professionals. Daarnaast blijft het aantal jobs in de zogenaamde 'elementary occupations' (jobs die geen of weinig formele kwalificaties vereisen) stijgen: in de 25 EU-landen van 8,6% in 1996 tot 10,9% in 2006 en 11,8% in 2015".*

Maarten Goos, een vorser van de KU Leuven, heeft berekend dat Groot-Brittannië tussen 1975 en 1999 een groei van "kleine jobs" (lousy jobs) heeft gekend *"in hoofdzaak in laagbetaalde banen in de dienstensector"* (...) *"Deze groei is beslist minder sterk als deze van de zeer hooggekwalificeerde banen (lovely jobs) maar we merken een daling van de intermediaire jobs (middling jobs): gekwalificeerde werknemers in kantoren en in de industrie"*. [Goos 2003]. Aan Goos en zijn collega Alan Manning danken we de leuke karakterisering van de arbeidsmarkt die zich, volgens hen, opdeelt in *"Mac-Jobs and McJobs"*. (een allusie op de Macintosh-computer van het merk Apple en op de fastfoodketen McDonald's)

In de meeste andere industrielanden gaat de polarisatie van de arbeidsmarkt terug tot de jaren '90. David Autor en zijn collega's wijzen er bv. op dat in de V.S. *"statistieken voor de jaren 1980 op een daling van de banen met een zwak opleidingsniveau wijzen en op een quasi-lineaire toename van de andere categorieën. De evolutie in de jaren 1990 daarentegen is gepolariseerd, met de grootste stijging in hooggekwalificeerde jobs, de zwakste stijging voor banen met een middelmatige opleiding en een bescheiden groei voor laaggekwalificeerde jobs"*. [Autor et al. 2006]. Eenzelfde beeld vertoont Frankrijk, waar in de tweede helft van de jaren '90 het aantal niet gekwalificeerde banen gestegen is van 4,4 miljoen naar 5,1 miljoen [Chardon 2001]. In de V.S. tenslotte voorzien de projecties van het Federaal Departement voor Arbeid dat van de jobs die tot 2016 de grootste groei zullen kennen, de helft van het type *"short term on-the-job training"* (kortstondige opleiding op de werkplaats) zijn. [Shniper et Dohm 2007].

De studies van Autor en Goos zijn belangrijk, omdat ze op theoretisch vlak uitleggen hoe deze polarisering op de arbeidsmarkt rechtstreeks verband houdt met de aard van de technologische vernieuwingen en in het bijzonder van de ICT. Het gaat dus niet om een conjuncturele evolutie maar om een diepgaande tendens, historisch verbonden met de ontwikkeling van de productiekrachten.

De competenties springen ter hulp

De toestand van haast voortdurende economische crisis waarmee het kapitalisme te kampen heeft, dwingt zijn woordvoerders en verdedigers ertoe te eisen dat het onderwijs meer ten dienste van de competitiviteit van de ondernemingen gesteld wordt. Maar deze verwachting strookt niet met de beperkte budgettaire marges waardoor het haast onmogelijk is om de kostprijs van het onderwijs nog te verhogen.

Vanaf het begin van de 20ste eeuw tot de jaren 1980 heeft de middelbare school die aanvankelijk alleen voor de kinderen van de burgerij bedoeld was, zich onder druk van de eisen van de arbeidsmarkt, stap voor stap voor de zonen en dochters van de volksklassen opengesteld. Dit onderwijs heeft gemeend te moeten voortzetten wat de bourgeois-ouders er altijd al van verwachtten: ervoor zorgen dat hun kinderen het zo ver mogelijk schoppen. Op die weg voortgaan zou verspillend zijn, stelt de OESO nu, want *"niet iedereen kan zijn carrière uitbouwen in de dynamische sector van de 'nieuwe economie' - de meesten zullen dat inderdaad niet doen - zodat het geen zin heeft de leerplannen te concipiëren alsof iedereen het ver zal schoppen"*. [OCDE 2001] U hebt het goed gelezen: het onderwijs en de leerplannen hoeven er niet voor te zorgen dat iedereen het ver schopt. Want dan wordt het, zoals Claude Thélot in zijn fameus rapport schreef dat hij op vraag van de Franse president Jacques Chirac maakte: *"een illusie voor het individu en een sociale absurditeit, want de onderwijskwalificaties zouden niet meer, zelfs niet van ver, met de structuur van het jobsysteem geassocieerd worden!"*. [Thélot 2004].

De fundamentele vraag voor de onderwijsbeleidsverantwoordelijken in de hoog ontwikkelde kapitalistische landen is dus de volgende: hoe moeten leerinhouden en -praktijken er uitzien, vooral tijdens de jaren van de gemeenschappelijke vorming, als we willen dat ze aan de huidige doorslaggevende ontwikkelingen op de arbeidsmarkt beantwoorden? Het competentiegericht onderwijs komt als een belangrijk element van antwoord op deze vraag te voorschijn, want je kan er drie doelstellingen mee bereiken:

1. de onderwijswereld en de bedrijfswereld dichter bij elkaar brengen
2. de vorming vanaf de kleuterschool tot de universiteit toespitsen op de belangrijkste eisen van de arbeidsmarkt: de inzetbaarheid en mobiliteit van de werknemers
3. de tegenstelling oplossen tussen een onderwijs dat vele jaren gemeenschappelijk is (vanaf de kleuterschool tot de leeftijd van 12, 14 of 16 jaar, afhankelijk van land tot land) en een arbeidsmarkt die meer en meer gepolariseerd is

Het eerste punt spreekt voor zich en werd hierboven uitvoerig toegelicht. In zijn rapport voor de Koning Boudewijnstichting erkent Chris De Meerler het zonder omwegen: *"het gebruik van competenties heeft alleszins als mogelijk voordeel dat een gemeenschappelijke taal en begrippenkader*



competentiegericht...

kan ontwikkeld worden voor onderwijs en bedrijfsleven. Dit is nu nog niet het geval". [De Meerler 2006].

Het tweede punt is een logisch gevolg van de aard zelf van het competentiegericht onderwijs. De leerling leert er zich eerder in een nieuwe situatie "uit de slag trekken" dan een echte theoretische beheersing van kennis verwerven. Er kan zich een situatie voordoen waarin een schilder, stuka- of schrijnwerker een stopcontact moeten monteren of demonteren. Een aannemer kan dan niet veel aanvangen met een arbeider die de "spanning" weet te interpreteren als een "verandering van potentiële energie in een krachtenveld"; hij verwacht van hem eerder dat hij een nieuw model van een voltmeter kan gebruiken door de gebruiksaanwijzing te lezen of, nog beter, zonder ze te lezen. Hij heeft geen arbeiders nodig die de natuurlijke wereld of het sociale leven begrijpen; hij heeft nood aan onmiddellijk rendement, in verschillende situaties maar in een beperkt toepassingsveld van "kerntaken". Het competentiegericht onderwijs wordt geacht dit aanpassingsvermogen aan technologische veranderingen of aan veelvuldige veranderingen in werkposten en jobs in de loop van de carrière te verzekeren. In de dienstensector gaat deze redenering nog meer op. Voor Andries de Grip, professor aan de universiteit van Maastricht, "zit de grootste groei van banen in de dienstensector. Daar zijn veel functies waar het minder aankomt op vakinhoudelijke kennis en meer op generieke competenties als iemands analytisch vermogen en communicatieve vaardigheden" [Mulder et al. 2008].

Dank zij CGO zal de leerling volgens Perrenoud "in staat zijn zijn schoolse verworvenheden buiten de school, in diverse, complexe en onvoorziene situaties aan te wenden" [Perrenoud 1995]. Volgens Guy le Boterf, specialist in management en competentieontwikkeling en auteur van verschillende boeken over CGO hebben we nood aan een onderwijs "dat zich niet beperkt tot punctuele vaardigheden maar dat ook de mogelijkheid in rekening brengt om beroepssituaties te beheren die alsmaar complexer zijn, in diverse omgevingen. Competent zijn betekent niet alleen het kunnen uitvoeren van een handeling, maar ook het kunnen handelen en reageren in een bijzondere context, in een onverwachte, nieuwe situatie". [Le Boterf, in Bosman 2000].

Voor de reflectiegroep van de VLOR zijn flexibiliteit, inzetbaarheid en polyvalentie eveneens de sleutelargumenten om "Competentie-ontwikkend Onderwijs" in te voeren. [VLOR 2008b].

Leerlingen Latijn of differentiaalrekenen aanleren of literatuurgeschiedenis bijbrengen is totaal overbodig en daarom voortaan economisch gezien niet meer verantwoord. Deze "gratuïte" kennis heeft geen enkel nut op de arbeidsmarkt. Technische kennis en beroepskwalificaties evolueren te snel en zijn te vlug verouderd om het nog waard te zijn onderwezen te worden. "Competentiegericht onderwijs streeft naar een integratie van brede beroepsbekwaamheid en vakkennis, sociaal-communicatieve vaardigheden en samenwerking, probleemoplossend denken en zelfregulerend vermogen. We gaan naar meer polyvalente basisopleidingen waarbij specifieke vaardigheden in vervoltrajecten worden verworven. Doelgericht kunnen handelen in steeds wisselende contexten vereist

dat leerprocessen vertrekken vanuit levensechte opdrachten en projecten". [VLOR 2004] In dit betoog vinden we duidelijk één van de punten terug die Marcel Crahay aan het CGO verwijt: "de verafgoding van de flexibiliteit" [Crahay 2005].

In deze nieuwe hypermobiele en hyperflexibele arbeidsrelaties worden de oude beroepskwalificaties als een te strakke wijze van regulering tussen opleiding en werk ervaren. De competenties leveren klaarblijkelijk de soepelheid die door de werkgevers geëist wordt. Voor de arbeiders daarentegen "dreigt deze competentielogica, die opgelegd wordt onder het voorwendsel van een snellere aanpassing voor de bedrijven, de vormen van sociale omgang die tussen de werknemers bestonden, meer en meer teniet te doen" [Elisabeth Dugué, geciteerd door Crahay 2005].

Het derde punt ten slotte heeft te maken met het flexibele karakter van het concept "competenties" zelf. Het gaat erom om de doelstellingen van het gemeenschappelijk onderwijs te herleiden tot de gemeenschappelijke bagage van personen die een baan aan de twee uitersten van de arbeidsmarkt zullen hebben, banen die zo verschillend van elkaar zijn als een ingenieur en een hamburgerverkoper. Deze grootste gemene deler zijn de basiscompetenties waarvan verschillende organisaties zoals de OESO en de EU een lijst hebben opgesteld. Men vindt er systematisch de volgende elementen:

- vaardigheid om in zijn moedertaal te communiceren
- vaardigheid om te communiceren in één of meerdere vreemde talen
- wetenschappelijke, technologische en wiskundige cultuur
- digitale competenties (het kunnen omgaan met een computer)
- flexibiliteit en aanpassingsvermogen
- ondernemingsgeest

Dat zijn de vereiste competenties voor alle werknemers. De nieuwe "niet gekwalificeerde" jobs, waarvan hoger sprake was, doen allen een beroep op die competenties. Vandaag moet de zogenaamde niet-gekwalificeerde arbeider kunnen lezen en schrijven, een vermenigvuldiging en een optelling kunnen uitvoeren, zich in het Engels en het Frans kunnen behelpen, een tekstverwerker kunnen gebruiken, iets op Google kunnen opzoeken, een bestand op een USB-stick kunnen overbrengen, hij moet zich beleefd kunnen uitdrukken, met klanten kunnen converseren, een rijbewijs hebben en zijn weg kunnen vinden met een GPS. Men verwacht bovendien van hem dat hij ondernemingsgeest bezit en een teamplayer is (= in een ploeg kan samenwerken), dat hij in het weekend beschikbaar is, dat hij de broeksriem kan aantrekken, dat hij initiatieven kan nemen wanneer het nodig is, dat hij er vooral geen neemt wanneer het niet nodig is, dat hij gedisciplineerd is op het werk, dat hij beste maatjes met zijn overste is op de ein-



competentiegericht...

dejaarsbarbecue en dat hij met de glimlach zijn ontslag na de vakantie aanhoort.

Competentiegericht onderwijs, werken aan mini-ondernemingen op school en het toespitsen op de basiscompetenties die we hierboven hebben opgesomd moeten van de "niet-gekwalficeerde" arbeider een soort "manusje-van-alles" van de arbeidsmarkt maken. Hun vele basiscompetenties, die ze met elkaar delen, hoeven niet als dusdanig op de arbeidsmarkt te worden erkend en dus gevaloriseerd.

Volgens de Europese Commissie bezitten 75 miljoen Europese werknemers (32 % van de arbeidskrachten) deze basiscompetenties vandaag niet. Zij blijven dan aan de zijlijn van de arbeidsmarkt en nemen geen deel aan de snelle rotatie van arbeidskrachten. Als morgen het aantal "niet gekwalficeerde maar competente arbeiders" op de arbeidsmarkt met 75 miljoen steeg, beeld je dan de druk eens in die de werkgevers op lonen en arbeidsomstandigheden zouden kunnen uitoefenen ... Zoals een studie van de Britse consultant "London Economics" hier als raadgever van de Europese Commissie schrijft: *"Voor een vraag naar een zeker aantal werkkrachten met een bepaald type competenties zal de toename van het aanbod aan mensen met die competenties in een verlaging van de reële lonen resulteren voor alle werknemers die al over die competenties beschikken"*. [CEC 2005].

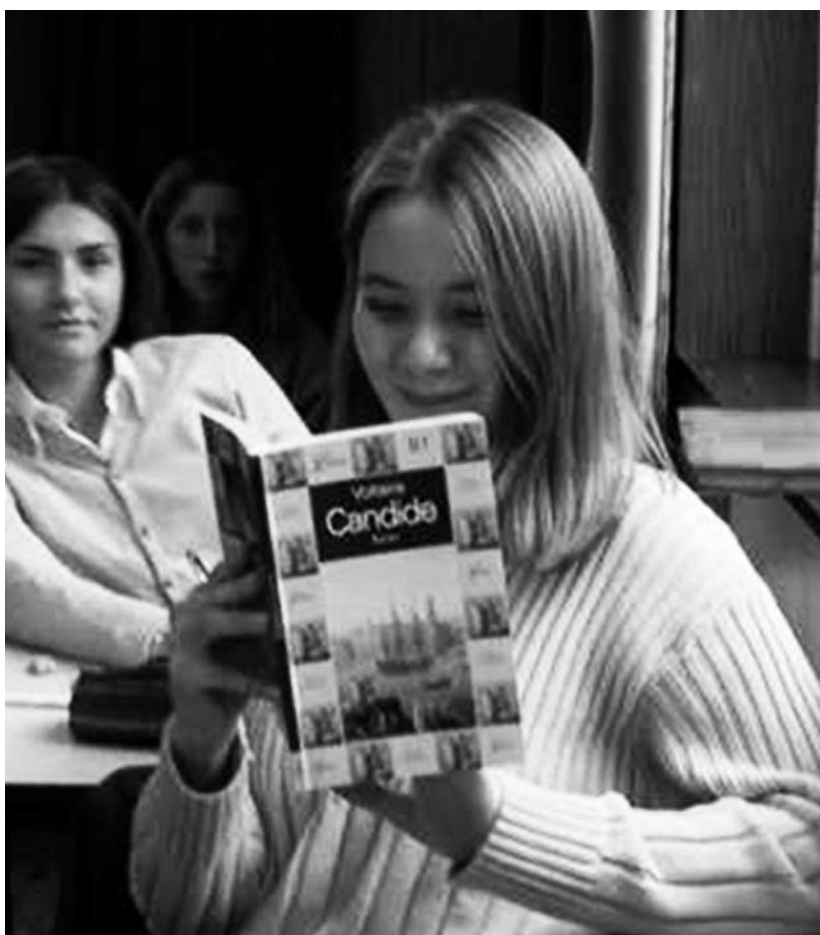
Het formuleren van basiscompetenties betekent natuurlijk niet dat niemand dat niveau mag trachten voorbij te steken. Een belangrijk deel van de toekomstige werknemers zal zijn studies moeten verder zetten om kwalificaties van een hoog niveau te verwerven. En de sociale elites zullen er blijven over waken dat hun eigen kinderen de humanistische vorming krijgen die hen de capaciteit verzekert om de wereld te besturen. Maar dat zal gedeeltelijk buiten de school gebeuren en gedeeltelijk op de scholen die vandaag reeds voor de elite voorbehouden zijn. Ook op dat vlak is CGO bijzonder belangrijk, want het vage, onprecieze karakter ervan maakt het net mogelijk om dezelfde leerplannen op een zeer gevarieerde manier te interpreteren (zie verder: "Leerplannen die verdeling scheppen")

Waar toe dient de school?

Marcel Crahay, vroeger nochtans één van de verdedigers van het invoeren van de competenties in het Franstalig onderwijs, schrijft vandaag: *"aanvankelijk is de logica van de competenties een kostuum op maat van de wereld van de ondernemingen gemaakt. Zodra je hardnekkig probeert om het onderwijs dit maatpak te doen aantrekken, zal het in een kleedje verstikken dat voor zijn onontbeerlijke humanistische dimensie te*

nauw is. Het onderwijs moet zich dringend van de greep van het economisme losmaken, die zich in al zijn intellectuele en organisatorische raderen heeft genesteld. [Crahay, 2005].

Wat vraagt men eigenlijk van ons? Dat we het onderwijs verarmen, dat we zijn doelstellingen tot een half dozijn "basiscompetenties" afslanken. En in naam waarvan? In naam van de noden van een economisch systeem, waarvan het failliet duidelijk is en het einde onherroepelijk, zij het niet concreet te voorzien. De vraag die zich vandaag aan de mensheid opdringt is niet meer: "Heeft de kapitalistische economie een toekomst?" Maar alleen: "Wat voor geweld, wat een lijden moeten we nog doorstaan om met dit systeem komaf te maken?" Voor het onderwijs luidt de pertinente vraag dus niet: "Met welke kennis moeten we de jongeren uitrusten om in deze economie competitief te zijn om de sterkste te zijn en de anderen te verpletteren" maar wel: "Welke kennis en welke waarden zijn nodig om de wereld te redden uit de economische, ecologische, sociale, culturele, klimaat-, energie-, voedselcrisis die met verdubbelde kracht telkens opnieuw toeslaan. Welke kennis en welke opvoedingswaarden moet het onderwijs doorgeven - en aan wie? - om het einde te bespoedigen van een anarchistische en onrechtvaardige sociaal-economische orde die de mensheid naar haar ondergang drijft? Het antwoord op die vraag ligt niet in het competentiegericht onderwijs, maar in een stevige algemene en polytechnische vorming.





Antonio Gramsci en het competentiegericht onderwijs...

In zijn "Teksten uit de gevangenis" uit 1931, reageerde de Italiaanse marxistische leider Antonio Gramsci, gevangen gezet door de fascistten, met klem tegen de idee om volkskinderen, in tegenstelling tot de kinderen van de burgerij, te beperken, op te sluiten in "praktische", "instrumentele" kennis, die meer gericht is op hun toekomstig beroep.

"In het huidige onderwijs brengt de diepe crisis van de culturele traditie en van het levens- en mensbeeld een proces van geleidelijke degeneratie met zich mee : het beroepsonderwijs, dat onmiddellijke praktische belangen moet dienen, neemt de overhand op het vormend onderwijs, dat geen onmiddellijke belangen dient. Het meest paradoxale is dat dit nieuwe type scholen democratisch lijkt en als dusdanig wordt voorgesteld, terwijl het integendeel bestemd is om de sociale verschillen niet alleen te bestendigen, maar er ook een vaste vorm aan te geven. (...) De traditionele school was oligarchisch omdat ze voor de nieuwe generatie van leidende groepen bedoeld was, die op haar beurt de leiding zou nemen. Maar die school was niet oligarchisch door de manier van onderwijzen. Niet het verwerven van leidinggevende capaciteiten en ook niet de neiging om superieure mensen te vormen geeft aan een bepaald type scholen een sociale stempel. Een sociale stempel ontstaat door het feit dat elke sociale klasse haar eigen type scholen heeft, bedoeld om in die klasse een bepaalde traditionele functie te bestendigen, een leidinggevende of een uitvoerende. Wil je dat stramien doorbreken, dan mag je dus niet de beroepsscholen vermenigvuldigen en in een gradueel schoolstelsel opnemen, maar moet je een nieuw type van voorbereidende eenheidsschool (basis en middelbaar) tot stand brengen. Een school die de jongere begeleidt tot aan de drempel van de beroepskeuze en hem intussen vormt tot een persoon die in staat is te denken, te studeren, leiding te geven of de leidinggevenden te controleren". [Gramsci dans le texte, deel II, p 148]



competentiegericht...

Competentiegericht onderwijs of hoe de kennis ontkennen

**"Kennis activeren"
zonder te kennen
of te begrijpen**

3



Eén van de verwijten die het frequentst aan het adres van het competentiegericht onderwijs (CGO) gemaakt wordt is dat het de inhouden - de kennis en de vaardigheden -, eigen aan de onderwezen disciplines, naar de achtergrond verwijst of zelfs verwaarloost. Ondanks de talrijke ontkenningen van de kant van de voorstanders van het CGO, geloven wij dat dit verwijt niet enkel gerechtvaardigd maar juist fundamenteel is.

In 2001 publiceerde Pierre Hazette, toenmalig minister van het onderwijs van de Franse Gemeenschap van België, een brochure om het competentiegericht onderwijs uit te leggen. Hij antwoordde als volgt op de kritiek dat kennis verwaarloosd wordt: "Kennis speelt een essentiële rol. Zij blijft voorwerp van onderwijs, maar dan als 'middel ten dienste van', als 'instrument om te activeren'. Waartoe zou kennis dienen die nooit in levensechte situaties geactiveerd wordt?" [Hazette, 2001]. Hiermee is alles, of bijna alles, al gezegd.

Minder kennis

Vooreerst wordt expliciet erkend dat toegang tot kennis geen doel van het onderwijs meer is. Kennis wordt gedgegradeerd tot instrument ten dienste van de ontwikkeling van competenties. Maar, aangezien deze bezigheid tijd en energie vraagt, moet dat ten koste van toegang tot kennis en inzicht gaan. Ook Perrenoud, een voorstander van CGO, bevestigt dat "de competenties de kennis niet de rug

toekeren, aangezien ze niet zonder kunnen". Hij is echter verplicht te erkennen dat "als men echt de competenties wil ontwikkelen, men als keerzijde wel moet aanvaarden minder kennis te onderwijzen" (Perrenoud, 1999).

Als kennis op school nog slechts een plaats heeft voor zover zij gebruikt wordt bij de ontwikkeling van een competentie, dus bij het vervullen van een taak, sluit zij meteen een hele categorie kennis uit die, om verschillende redenen, nooit voorwerp van een taak in een schoolse context kan zijn. Denken we bijvoorbeeld aan de studie van de kosmologie in de fysica of aan die van het neolithicum in de geschiedenis. We zien dan ook zeer vaak dat de taken die de leerlingen moeten vervullen in deze disciplines met stevige cognitieve inhoud totaal los van de cursusinhoud staan.

De leerlingen slijten uren aan het schrijven van een artikel over..., aan het maken van een informatieve affiche over..., het maken van een webpagina, het voorbereiden van een conferentie met dia's, enz. Sommige leraars hebben het onaangename gevoel dat het tijdverlies is. Zij vergissen zich. Zij begrijpen eenvoudigweg niet dat het doel niet is dat de leerlingen het vak geschiedenis of fysica beter beheersen, maar wel dat ze net leren affiches, webpagina's en 'PowerPoint'-presentaties maken, zelfs - en vooral - over onderwerpen die ze niet en ook nooit zullen beheersen. Dit noemt men 'communicatie', en dat is wat de arbeidsmarkt eist.

Een definitie die kennis bewust reduceert

Vervolgens leert de korte zin van Pierre Hazette (of wellicht van zijn raadgevers) ons dat alleen die kennis in de ogen van het competentiegericht onderwijs enigszins genade vindt, die je 'in levensechte situaties' kunt activeren. Heb je ooit Emile Zola, integralen in de wiskunde, expressionistische schilderkunst, de platentektoniek, de industriële revolutie van de 19de eeuw, de genocide van de indianen in Amerika, de 'subjonctif imparfait', de filosofische ideeën van Descartes of de theorie van de zwaartekracht 'in levensechte situaties' geactiveerd? Waarschijnlijk niet.

Bij competentiegericht onderwijs leer je dan ook geen Frans, Engels en literatuur, je leert communiceren. In de les wetenschappen hoef je niet de fysische wereld te trachten te begrijpen; je leert een beetje 'wetenschappelijke cultuur' tentoonspreiden op een affiche of een internetsite. Je studeert geen geschiedenis meer: je leert een historisch - maar dat is bijkomstig - document lezen en samenvatten.

Je leert hoe een kandidaat-toerist aan te trekken door de schoonheid van de gotische architectuur. In informatica initieert men de leerling meestal niet in de formele logica en de analyse van de procedures (zoals sommige leraars bv. met hun "wagentjes" in "isolab") en in het programmeren. De lessen "informatica" beperken zich veelal tot het zich uit de slag trekken in Microsoft Office-programma's.



competentiegericht...

In de programma's van het vernieuwde Franstalige onderwijs komt het misprijzen van kennis op een frappante manier tot uiting. Nemen we als voorbeeld het programma voor geschiedenis van de studierichtingen van de "doorstroming" in het vijfde jaar secundair in het katholiek onderwijs. Dat programma telt 70 pagina's. Het is vooral gewijd aan het uitleggen en verantwoorden van het competentiegericht onderwijs, aan de uiterst rigide methodische richtlijnen (zie verder onder: 'een dogmatische en bureaucratische didactiek') en aan het ontwikkelen van enkele 'voorbeelden van leersequenties'. Na lang zoeken vindt de volhardende leraar eindelijk een tabel van een bladzijde, die hem moet uitleggen welke inhoud ('begrippen' en 'sleutelmomenten') hij moet onderwijzen - excuseer -, die zijn leerlingen moeten "activeren om hun taken te vervullen". Ziehier deze tabel:

Begrippen ::	Sleutelmomenten ::
Liberalisme /kapitalisme ::	> De periode van de Revoluties (einde 18 ^{de} – 19 ^{de} eeuw) ::
Nationalisme ::	
Socialisme(n) ::	> De maatschappij van de 19 ^{de} eeuw : veranderingen, duurzame verworvenheden, geschillen ::
Imperialisme ::	
	> Het imperialisme van de geïndustrialiseerde landen en de eerste wereldoorlog ::

We hebben hier niet één regel of teken weggelaten. De volledige leerstof van een jaar, a rato van twee uren geschiedenis per week, wordt verondersteld in deze 35 woorden van de tabel aanwezig te zijn. Kan men duidelijker afficherend dat het van weinig of geen belang is wat de leerlingen uiteindelijk van de geschiedenis moeten onthouden?

Hoefte het dan te verwonderen dat één op de drie leerlingen in de Franse Gemeenschap het secundair onderwijs beëindigt zonder te weten dat de zwarte bevolking van de VS recente afstammelingen van slaven zijn, dat één op twee in het beroepsonderwijs niet weet dat Congo een Belgische kolonie was en dat slechts één leerling op vijf in staat is het belang van de stoommachine als bepalende factor in de economisch ontwikkelingen van de 19de eeuw in te zien? [Hirtt 2008]

Van zijn kant onderstreept Bernard Rey hoezeer de eindtermen (die in het onderwijs van de Franse gemeenschap op basis van competenties zijn opgesteld), het belang verwaarlozen van het verwerven van parate kennis alvorens je nog maar kunt denken aan het ontwikkelen van competenties: "Inzake de eindtermen is het alsof de auteurs hebben gedacht dat het verwerven van elementaire procedures vanzelf ging en dat het nutteloos was ze in te oefenen: daardoor wordt het beheersen van elementaire wiskundige bewerkingen niet expliciet vermeld. De tekst gaat meestal onmiddellijk over het hanteren van die basisprocedures in situaties waarin het er op aankomt te herkennen dat het toepassen van deze procedures aangewezen is. (...) Het lijkt erop dat de auteurs dachten dat een echte competentie die naam waardig niet alleen het

uitvoeren van de wiskundige bewerking kon zijn, maar dat ze ook moest aanduiden waarom die bewerking in een bepaalde situatie - die nieuw is voor de leerling - aangewezen is." [Rey 2007]

De kritiek van Bernard Rey lijkt ons heel pertinent. Maar je mag in wat hij aanklaagt geen soort "ontsporing", een "overdreven" toepassing van het competentiegericht onderwijs zien. De voorstanders van het CGO verwerpen in hun discours inderdaad expliciet de gestructureerde, geordende, systematische kennis. Volgens hen moeten leraars "hun verlangen naar orde en organisatie van de kennisinhoud op een laag pitje zetten, afstappen van hun modeluitleenzettingen en van lessen zonder verrassing". [Lannoye et al. 1999]

Hoe meer het belang van kennis en disciplinaire vaardigheden in het CGO verwaarloosd wordt, hoe meer de competenties - en vooral de vakoverschrijdende of multidisciplinaire competenties - een mythisch statuut krijgen, dat meer op geloof dan op wetenschap gebaseerd is. De "capaciteit om hulpbronnen te activeren om een taak te vervullen" wordt hier inderdaad als een capaciteit verstaan onafhankelijk van de kennis, vaardigheden en attitudes die net deze hulpbronnen uitmaken. Zo bevindt zich voor Guy Le Boterf, "de competentie niet in deze hulpbronnen (kennis, vaardigheden, enz.), maar net in het activeren zelf van die hulpbronnen. De competentie betekent net het 'weten te activeren'." [Le Boterf 1994] Als we het goed verstaan - en voor zover er van deze ongerijmde gedachte iets te begrijpen valt - zou er volgens de bedenkers van het CGO in het menselijk brein een soort vermogen om wiskundige problemen op te lossen bestaan, dat onafhankelijk van de aard en de beheersing van wiskundige hulpmiddelen in werking kan gesteld worden; er zou een soort capaciteit om een historisch document te analyseren bestaan, die los staat van onze kennis van geschiedenis; er zouden mondelinge en schriftelijke communicatievaardigheden bestaan, onafhankelijk van taal ... Het gaat duidelijk over een zuiver idealistische visie op competentie.

Maar is het ook geen manier om wat sommigen vroeger 'een wiskundeknobbel', 'gevoel voor geschiedenis' noemden, kortweg 'de gave' terug binnen te brengen? Deze idee vindt men terug in talrijke documenten van de Vlaamse regering, waar er systematisch sprake is van het valoriseren van de 'talenten' van de leerlingen: "(de leraars) moeten niet alleen competenties van leerlingen/studenten helpen ontwikkelen, maar eerst en vooral leerlingen/studenten kunnen wijzen op hun talenten om op die manier bij te dragen aan hun zelfkennis". [Competentieagenda 2007]. Je bezit talenten, die - afhankelijk van je overtuiging - uit de hemel vallen of van je genetisch patrimonium afkomstig zijn. De school moet je slechts helpen ze te ontdekken en te ontwikkelen. Zo eenvoudig is het!

De mythische, idealistische visie op competentie die we hierboven tegenkwamen, komt ook voort uit de nadruk die de voorstanders van het CGO leggen op de vereiste dat elke situatie waarin de competentie ontwikkeld of geëvalueerd wordt - dus elke taak - 'nieuw' is voor de leerling. Zoals Marcel Crahay terecht opmerkt: "zodra je speci-



competentiegericht...

ficeert dat de onthulling van de competentie 'nieuwe' situaties vereist, heb je het wel over iets apart dat niet het rechtstreekse resultaat van het leerproces en het onderwijs is". [Crahay 2006]. Op die manier idealiseert en gewent men aan de competentie, vormt men ze om tot een zuivere abstractie die op een mysterieuze wijze boven de kennis zweeft, een beetje zoals de Heilige Geest boven de materie zweeft....

Heilige vakoverschrijdende competenties, bid voor ons

De ontsporing wordt nog geaccentueerd door de gedachte dat boven deze Heilige Geest van de competenties, een soort oppergoden zouden bestaan: de vakoverschrijdende super-competenties. Die, merkt Normand Baillarger op, "zouden niet noodzakelijk aan bepaalde kennisdomeinen gebonden zijn: op die manier zou het mogelijk zijn creativiteit of probleemoplossend vermogen op zich te helpen ontwikkelen. Een beetje alsof men aan het onderwijs zou vragen dat het leert 'spelen', zonder te preciseren of het over hockey, patience of schaken gaat!". [Baillargeon 2006].

In de lessen van de optie 'toegepaste wetenschappen' van het Franstalige secundair onderwijs bijvoorbeeld gaat het niet meer over het leren van fysica, scheikunde of biologie; voortaan is alles samengevat in twee etherische 'macro-competenties'. Vooreerst: "een wetenschappelijke aanpak om een concrete situatie op te lossen en tot een goed einde te brengen door over de bekomen resultaten en de gevolgen ervan voor de samenleving te reflecteren"; en vervolgens: "een technologisch project ontwerpen, uitvoeren en presenteren, rekening houdend met economische, sociale en culturele aspecten".

Op die manier geformuleerde leerdoelstellingen zijn volledig hol. Vandaar dat Bernard Rey voorstelt het concept competentie opnieuw en veel strikter te definiëren: "Een vergelijking van de tweede graad oplossen" is een competentie. "Een probleem kunnen oplossen" is daarentegen geen competentie maar een holle frase. Het is hoogstens een speculatie van psychologen. De huidige stand van de empirische werkzaamheden op dit gebied laat echter geenszins toe dergelijke speculatieve constructies te erkennen" [Rey 2005].

Maar of men nu het concept van competenties radicaal verlaat of het opnieuw eenvoudigweg als een vaardigheid definieert - kwestie van zijn gezicht te redden -, waar het op aankomt is dat men op de ene of de andere manier de rampzalige programma's volledig herzielt die de onderwijs-systemen die op het competentiegericht onderwijs gebaseerd zijn hebben opgesteld.

Het vrije net meest getroffen door CGO in het Franstalig onderwijs

Een onderzoeker van de Université Catholique de Louvain (UCL), Eric Mangez, toonde in een studie aan dat binnen het Franstalig onderwijs (van België) het competentiegericht onderwijs radicaler en dogmatischer wordt toegepast in het katholieke net. Hij maakte een vergelijking van de leerplannen voor het vak Frans binnen de verschillende netten en kwam tot de volgende conclusie: "Terwijl de term competentie binnen het vrije net zeer ruim wordt geïnterpreteerd, wordt hij in het gemeenschapsonderwijs meer afgebakend en wordt er ook meer teruggegrepen naar de term "kennis". In het leerplan van het vrije net begint men met te stellen dat de competenties met elkaar gecombineerd moeten worden om tijdens het schooljaar verschillende 'trajecten' te vormen : zo krijg je een nog grotere algemeenheid. In het leerplan van het gemeenschapsonderwijs daarentegen begint men met de term "competentie" op te splitsen om aan te tonen dat hij bestaat uit onderscheiden elementen, "subcompetenties" van kennis en vaardigheden". [Mangez 2008]

Het verschil tussen de netten van het Franstalig onderwijs komt ook tot uiting in de leerplannen voor het vak fysica in de derde graad van het secundair onderwijs. In het gemeenschapsonderwijs telt dit leerplan 121.403 karakters, waarvan 53.672 aan de inhoud van het vak besteed worden. Dat is amper 44 %. Maar in het katholieke net is het nog erger. Als men in het leerplan "wetenschappen" schraapt wat specifiek verwijst naar biologie of chemie, houdt men voor "fysica" een tekst van 165.851 karakters over. Daarvan zijn er slechts 18.307 gewijd aan uitleg over de inhoud : vakgebonden kennis en vaardigheden, vereiste beheersingsniveaus, uitleg over de leerinhouden en vakspecifieke methodologische wenken (dus eigen aan het vak of aan een punt van het leerplan, in tegenstelling tot "de algemene methodologische aanbevelingen"). De rest van de tekst, hetzij 89%, zijn "algemene doelstellingen", "pedagogische aanpak", "voorbeelden van pedagogische panorama's", "voorstellen voor vakoverschrijdend werken", "voorbeelden van vraagstelling", en "voorbeelden van probleemstellingen".

De feitelijke vakinhoud bedraagt nauwelijks 11% van de tekst van het leerplan. In de tweede graad is de situatie ongeveer analoog [Hirtt 2005]

Het feit dat het katholieke net in het Franstalig onderwijs het verst de competentie-toer is opgegaan, staat zeker niet los van de vaststelling dat men aan de Université Catholique de Louvain (UCL) de grootste concentratie voorstanders van het competentiegericht onderwijs terugvindt.



Het competentiegericht onderwijs en het constructivisme

Zijn Piaget, Vygotski, Freinet ...medeplichtig?

4

Het competentiegericht onderwijs wordt soms voorgesteld als erfgenaam van de pedagogische traditie van het constructivisme. Sinds de theoretische werken van Piaget en Vygotski en door de bijdragen van praktijkmensen zoals Célestin Freinet heeft deze benadering het progressieve denken en de bijhorende pedagogische praktijk beheerst van de jaren 1950 tot 1970. En inderdaad, in de theoretische geschriften over het competentiegericht onderwijs (CGO) vindt men vele uitdrukkingen die rechtstreeks uit de werken van de constructivistische pedagogen afkomstig lijken: de wil om “de leerlingen aan het werk te zetten” op “probleemvelden”, om “zin te geven aan kennis en leren”, de aandacht die geschonken wordt aan de “activiteit van de leerling” als motor voor de “opbouw van kennis”, ...excuseer van competenties. Maar bij nader onderzoek is het verband totaal ongegrond. Integendeel, het competentiegericht onderwijs situeert zich lijnrecht tegenover de constructivistische of socio-constructivistische pedagogie.

Vooreerst moeten we het eens zijn over de betekenis van de woorden. Buiten zijn bijzondere betekenis in de kunstgeschiedenis dekt de term “constructivisme” minstens

twee totaal verschillende theorieën, naargelang men zich bevindt in het domein van de psychologie en de pedagogie enerzijds, of van de filosofie, de epistemologie en soms de sociologie anderzijds.

De twee betekenissen van het woord “constructivisme”

In de pedagogie verwijst constructivisme naar een geheel van opvattingen afkomstig uit de werken van de Zwitserse psycholoog Piaget (1896-1980), en meer nog van de Rus Vygotski (1896-1934). Voor deze laatste spreekt men soms van “socio-constructivisme” omdat hij meer het accent legde op het belang van de sociale relaties van het kind (met zijn omgeving, zijn medeleerlingen, zijn leerkrachten) dan op de autonome ontwikkeling van zijn intelligentie.

Het *pedagogische* constructivisme benadrukt voornamelijk, gebaseerd op wetenschappelijke waarnemingen, dat begrippen gemakkelijker en effectiever verworven worden als het leerproces een (her)opbouw van kennis bevat, in technische termen uitgedrukt door de deelneming van de leerling aan een proces van hypothesen en deducties. Het “in een onderzoekssituatie plaatsen”, de activiteit van de leerling in “probleemvelden” die “zin geven” aan de leerstof, is effectiever dan een benadering van pure kennisoverdracht, enerzijds omdat ze zorgt voor motivering, anderzijds en vooral omdat de wisselwerking van vraagstellingen, pogingen, vergissingen en hypothesen die ze met zich meebrengt, effectief bijdraagt tot een beter inzicht. Het gaat er in zekere zin om de leerling er toe te brengen om op zijn beurt een zelfde of gelijkaardig proces te laten doorlopen als datgene dat bij de ontwikkeling van de kennis die hij studeert plaatshad. Elke wetenschappelijke theorie lijkt historisch gezien immers een antwoord op een vraagstelling, als een product dat ontstaat uit hypothesen en verificaties, maar ook uit vergissingen en conflicten. Alle vormen van kennis zijn historisch gezien “sociale en culturele constructies” die ingebed zijn in de ideeën en de contradicties eigen aan de tijd van hun ontstaan.

In de fysica heeft de theorie van Galilei over het vallen van lichamen het licht gezien in het hart van de strijd om de wetenschap te bevrijden van de ideologische overheersing door de katholieke Kerk. De opvatting van Newton over de gravitatie en de bewegingen van de planeten heeft zich moeten ontwikkelen tegen het cartesiaanse idee in van een wervelende ether. De theorie van het elektromagnetische veld van Faraday en Maxwell heeft haar “definitieve” formulering pas na een weg vol bochten en conflicten gekregen. En de ontwikkeling van de kwantummechanica in de 20ste eeuw is één lang debat tussen vele uiteenlopende interpretaties geweest.

De constructivistische pedagogie beweert uiteraard niet dat elke leerling alles moet herontdekken. Zelfs niet dat de ontwikkeling van kennis op school noodzakelijkerwijze hetzelfde parcours moet doorlopen als de historische ontwikkeling. Men kan leerlingen er toe brengen om elemen-



competentiegericht...

ten van de theorieën van Newton en Galilei te ontdekken en te formuleren door te vertrekken van vraagstellingen die vandaag effectiever en zinvoller zijn dan hen onder te dompelen in de culturele context van de 17de eeuw. Het is belangrijk dat de kennis het antwoord biedt op vragen die voor de leerling zinvol zijn en dat hij, door zijn pogingen, zijn hypothesen, zijn vergissingen voldoende deelgenomen heeft aan het proces van de opbouw van zijn kennis om er de draagwijdte van in te zien.

Die noodzakelijke activiteit van de leerling kan talloze vormen aannemen, van het eenvoudige vraaggesprek tussen de klas en de leraar tot de “projectpedagogie”, voor zover ze efficiënt geleid en omkaderd wordt. Het goed begrepen pedagogisch constructivisme situeert zich in elk geval ver van het methodologisch fetichisme dat sommigen er hebben willen van maken met hun onwrikbare “in een onderzoekssituatie plaatsen”, “opzoeken van documenten”, “individuele of collectieve productie” ...

Het *filosofisch* constructivisme daarentegen (soms ook radicaal constructivisme genoemd) stelt niet alleen dat alle kennis die door de mensheid opgebouwd is een sociale constructie is - hetgeen een historische evidentie is - het beweert bovendien dat die theorieën “slechts” sociale constructies zijn. Dit woordje maakt het hele verschil. Het stelt als dogma dat de theorieën die de mens opbouwde nooit en op geen enkele manier aanspraak kunnen maken op het statuut van “objectieve waarheid”, dat ze “slechts” een relatieve waarde hebben in de sociale, historische en culturele context waarin ze zijn opgebouwd. Daarom wordt deze epistemologische opvatting soms ook “relativisme” genoemd. Voor de radicale constructivist, voor de relativist, bestaat er geen waarheid, er zijn alleen “waarheden” waarvan geen enkele aanspraak kan maken op superioriteit tegenover andere.

In zijn ogen zijn de antieke opvattingen van de Egyptenaren over de oorsprong van het universum en die van de Big Bang niet minder of meer waar. Zij hebben alleen betrekking op verschillende culturele kaders; zij antwoorden effectief, zowel de ene als de andere, op de vereisten van hun tijd. De absurditeit van een dergelijke stelling is overduidelijk als je ze confronteert met de wetenschappelijke of technologische praktijk. Als je bijvoorbeeld de concepten van Aristoteles over de gravitatie vergelijkt met die van Newton, stel je vast dat de tweede niet alleen toelaten om alle verschijnselen die de eerste beschreven heeft uit te leggen (het feit dat een steen valt, terwijl warme damp opstijgt in de lucht bijvoorbeeld), maar ook de beweging van de maan, de planeten en de kometen evenals de getijden. Zelfs als je vandaag weet dat de theorie van Newton vervangen is door de algemene relativiteitstheorie van Einstein, zelfs als je niet kan uitsluiten dat de anomalieën in de beweging van de sterrenstelsels op een dag zullen leiden tot een verdergaande herziening van de theorie van de gravitatie, dan blijft het toch absurd vol te houden dat er geen verschil is tussen de “waarheid” van de theorie van Newton en die van Aristoteles. In de praktijk is de eerste eenvoudigweg superieur op alle vlakken.

Zoals Jean Bricmont en Alan Social hebben aangetoond, staat het gezichtspunt van het filosofisch constructivisme of van het relativisme aannemen “gelijk met het afzien van een objectieve waarheid te zoeken en dus ook met het opgeven van het doel zelf van de wetenschap” [Sokal 2005]). Uiteindelijk is het filosofisch constructivisme niet meer dan een postmoderne versie van het oude subjectieve idealisme waarvoor geen realiteit bestond buiten de denkende persoon.

Een omkering van doelstellingen en middelen

Laat ons terugkeren naar ons eigenlijke onderwerp, het competentiegericht onderwijs. Als je sommige verklaringen van zijn verdedigers hoort zou je de indruk kunnen hebben dat het CGO zich resoluut inschrijft in de uitgangspunten van de constructivistische pedagogie. Volgens Perrenoud bijvoorbeeld “nemen een deel van de niet geslaagde leerlingen kennis niet op als ze buiten een context staat en afgesneden is van elke praktijk, zoals dat voor het grootste deel van de vakken het geval is op het einde van het basisonderwijs en gedurende het secundair. Voor hen heeft schoolse kennis geen zin zolang ze los blijft staan van haar oorsprong en van haar sociaal gebruik. Het competentiegerichte onderwijs ontwikkelt banden tussen de schoolcultuur en de sociale praktijk”. [Perrenoud, geciteerd door Bosman 2000]. De gelijkenis van dit discours met dat van de constructivistische pedagogie is opvallend. Maar die gelijkenis op het niveau van taalgebruik verbergt een realiteit waarin middelen en doelstellingen volledig omgekeerd zijn.

Het radicale verschil tussen het competentiegericht onderwijs en de constructivistische pedagogie is het volgende: in het eerste (CGO) is de kennis slechts een werktuig, een bijkomstigheid, waarvan men eventueel gebruik kan maken in het uitvoeren van een taak. In een goed uitgewerkte constructivistische opzet daarentegen vormt de kennis het doel zelf van het leerproces. In deze optiek, legt Francis Tilman van l'Atelier de pédagogie sociale Le Grain uit, “staat de kennis niet ten dienste van de competentie (...) maar staan de competenties, anders gezegd het gebruik van de kennis ten dienste van het zich eigen te maken deze kennis”. [Tilman 2005]. In de constructivistische pedagogie zet men een leerling aan het werk op een taak, alleen, in groep of in interactie met de leerkracht, met het doel dat hij doorheen het op te lossen probleem de noodzaak ontdekt van nieuwe begrippen, en er zo toe komt om definities of eigenschappen te formuleren, een wetmatigheid te ontdekken en uiteindelijk ook om zijn vooroordelen, zijn a-priori's op te geven. De oplossing van een taak, van een “probleemstelling”, zijn hier een middel, een kader waarbinnen kennis opgebouwd wordt.

In het competentiegericht onderwijs doet men het tegenovergestelde: de oplossing van de taak is het eindobjectief en het slaagcriterium. De kennis zelf komt er maar als hulpmiddel aan te pas. Het heeft geen belang of men ze bezit dan wel ze in een boek of op het internet vindt,



competentiegericht...

of men ze begrijpt of ze correct kan gebruiken, of men ze helemaal beheerst of slechts de aspecten die in de context van de opgegeven taak nuttig zijn. Als de taak maar goed uitgevoerd wordt.

Tussen deze twee benaderingen is de houding ten opzichte van een fout totaal tegengesteld. In de constructivistische pedagogie is het belangrijkste niet dat de leerling de taak helemaal afwerkt, maar dat hij voordeel haalt uit zijn werk (en zijn eventuele fouten) om vooruit te gaan in de ontdekking en beheersing van kennis. In het competentiegericht onderwijs vormt de vooruitgang in kennis geen objectief op zich. Alleen het eindresultaat telt. Weg met het recht op fouten, en vooral, met het gebruik van fouten als pedagogische hefboom.

Men zal ons tegenwerpen dat de dingen in het dagelijkse leven ook zo functioneren. Als ik kalfsragout klaar maak voor mijn vrienden, zal men mij niet vragen of ik het recept van buiten ken, of ik het in een reclamefolder gevonden heb of in een prestigieus kookboek, of op een internetsite waar ik blindelings op vertrouwd heb. Men zal het mij niet kwalijk nemen als ik niet weet van welk deel van het dier het vlees afkomstig is. Men zal niet nagaan of ik kan uitleggen waarom het lichtjes moet aangebakken worden om de poriën dicht te schroeien voordat het gekookt wordt met de groenten, of ik begrijp waarom het van het vuur moet gehaald worden om het eigeel toe te voegen en de room er onder te mengen. Dit alles heeft geen belang als het resultaat maar lekker en mooi op tafel komt.

Waarom zou het onderwijs dan anders moeten functioneren? Omdat het doel van de school niet is om kalfsragout klaar te maken, maar om de kunst van het koken te leren. Het doel van de school is niet om een stoomketel in de lucht te schieten, maar om de leerlingen wiskunde en fysica bij te brengen. Het doel van de school is niet om een tekst van Winston Churchill te vergelijken met een tekst van Charles De Gaulle, maar om de leerlingen de feiten en de methode van de historische analyse bij te brengen. Het doel van de school is niet om een dagbladartikel te schrijven of om een gebruiksaanwijzing te lezen maar om de leerlingen de vaardigheden bij te brengen die hen zullen helpen te lezen en te schrijven wat ze nodig hebben of wat ze graag willen. In de constructivistische pedagogie kan het werken aan een dagblad - zoals de leerlingen van Célestin Freinet - , het werken met historische documenten, het werken op vraagstukken van fysica...of het werken aan een kalfsragout als ondersteuning dienen voor theoretische kennisverwerking; maar dat laatste blijft het doel van elk werk op school.

Geen waarheid, geen werkelijkheid ...

In het competentiegericht onderwijs is het gebruik dat men van kennis maakt belangrijker dan de kennis zelf. Voor Letor en Vandenberghe "wordt kennis voortdurend in vraag gesteld en (...) is zij dermate complex dat het beter is haar goed te gebruiken dan haar te bezitten". [Letor en Vandenberghe

2003]. Nogmaals, een dergelijke opvatting is misschien aanvaardbaar in een productiecontext, maar ze is dat helemaal niet in een leercontext. In naam van de effectiviteit de complexiteit niet willen beheersen is een typische productivistische manier van doen die totaal tegengesteld is aan een werkwijze om toegang tot kennis en tot het begrip van de wereld te krijgen.

We willen ook even stilstaan bij de idee van "kennis die permanent in vraag gesteld kan worden". Want het "in vraag stellen" kan twee dingen betekenen: ofwel een overstijgen van oude theorieën, ofwel het verlaten ervan. In het eerste geval begrijpen wij de stelling van de auteurs niet goed. Want als de theorieën van Einstein bijvoorbeeld duidelijk die van Newton en Maxwell overstijgen, dan is het anderszinds een illusie te hopen de Relativiteit te beheersen zonder vooraf de moeite te doen om de in vraag gestelde theorieën helemaal te kennen, te weten de klassieke mechanica en het elektromagnetisme van Maxwell. Als "in vraag stellen" daarentegen betekent dat de oude kennis vlakaf verkeerd is in het licht van de nieuwe, dan beweer je feitelijk dat de wetenschap geen permanente vooruitgang inhoudt, die onze opvattingen zo dicht mogelijk bij de werkelijkheid probeert te doen aansluiten, maar eenvoudigweg een opeenvolging van "relatieve waarheden", van "discours" is, die veranderen op het ritme van meningsverschuivingen en van culturele evoluties. Met andere woorden, je situeert je dan op het standpunt van het radicale constructivisme, van de relativistische epistemologie.

Het logische eindpunt van die opvatting vind je bij auteurs zoals Ernst Von Glaserfeld: "Het radicale constructivisme is een poging om een kennistheorie te ontwikkelen die vanaf het begin geen illusie zal blijken te zijn door het traditionele uitgangspunt dat de cognitieve activiteit moet leiden tot een 'ware' voorstelling van een wereld die op zichzelf en door zichzelf bestaat, onafhankelijk van degene die hem kent" [Von Glaserfeld, geciteerd door Baillargon 2006].

Aannemen dat er geen wereld is die "op zichzelf bestaat" is het oude solipsisme van de bisschop van Berkeley (1685-1753) herkauwen: er bestaat niets buiten het bewustzijn dat ik heb van dat bestaan. Op het formele vlak kan deze stelling niet aangevallen worden, maar het is een rookgordijn dat onmiddellijk weggeblazen wordt bij de confrontatie met de eenvoudigste dagelijkse handeling. De meest hardnekkige idealistische filosoof twijfelt er niet meer aan dat "de wereld op zichzelf bestaat" als die wereld de vorm aanneemt van een auto die in zijn richting rijdt: hij doet zoals iedereen en gaat wijselijk opzij en aanvaardt zo het objectieve bestaan van de auto en de waarheid van de fysieke wetten die de botsing van twee lichamen beschrijven.

De idee dat er "geen waarheid" zou zijn, dat "alle stellingen hun waarde hebben" en eenvoudigweg verschillende opinies uitdrukken, vindt men vaak terug bij de verdedigers van het competentiegerichte onderwijs, want zij hebben die idee nodig om hun misprijzen voor kennis te rechtvaardigen. In het verhaal over een pedagogisch experiment schrijven twee onderzoekers die dicht bij de stroming van



competentiegericht...

het competentiegericht onderwijs staan: *“als wij bijvoorbeeld vertrekken van een document dat een debat over de werkloosheid tussen verschillende economische benaderingen weergeeft, zou het dus mogelijk zijn om (de leerlingen er toe te brengen) de idee te aanvaarden dat er geen waarheid bestaat, noch absolute oplossingen (en) dat de mensen elkaar niet omwille van persoonlijke redenen tegenspreken, maar omdat ze op verschillende lezingen steunen die van verschillende hypothesen uitgaan. Zo zouden wij aan de leerlingen kunnen zeggen dat zij niet moeten zoeken wie gelijk heeft, maar de argumenten van het debat moeten begrijpen en analyseren, voor zichzelf een verklaring over de kwestie moeten opbouwen, en een kritische geest ontwikkelen”* [Grabsi en Moussaoui 1998]. Dit is het radicale constructivisme: *“er bestaat geen waarheid”* over de werkloosheid, degenen die de oorzaak ervan bij de werklozen zelf leggen, bij het onderwijs, bij de werkgevers, bij het kapitalistische systeem of bij een of andere subtiële mengeling tussen die verschillende factoren hebben allemaal evenveel gelijk. Het zijn eenvoudigweg lezingen op verschillende hypothesen gebaseerd”. Met des te meer reden bestaat er dus geen *“absolute oplossing”* (een stelling die de patronale organisaties zeker zullen bijtreden die vooral willen dat die absolute oplossing niet gevonden wordt). De *“kritische geest”* die het radicale constructivisme ons hier voorschotelt bestaat erin geen kamp te kiezen, maar iedereen op gelijke voet te zetten.

We zien dus dat het competentiegerichte onderwijs zich op geen enkele band kan beroepen met het pedagogische constructivisme, maar integendeel rechtstreekse banden vertoont met het filosofische constructivisme. En tussen die twee betekenissen van het woord *“constructivisme”* is er even weinig verband als tussen de twee betekenissen van het woord *“materialisme”*: het filosofische materialisme (alleen de materiële wereld bestaat) en het morele materialisme (alleen mijn eigen materieel welzijn interesseert mij).

De stelling dat het competentiegerichte onderwijs een constructivistische pedagogie zou zijn is even weinig gefundeerd als degene die alle atheïsten voor onverbetterlijke egoïstische genotzoekers houdt.

Gelukkig nemen niet alle verdedigers van het CGO de meest radicale standpunten in. Bij vele auteurs merkt men een sterke verwarring en een ongetwijfeld eerlijke gehechtheid aan de constructivistische pedagogie. Zo gaat het er voor de Vlaamse Onderwijsraad om een voorkeur uit te drukken voor een *“benadering die de (...) leerinhouden aanbrengt vanuit een levensechte probleemstelling”*. [VLOR 2004]. Wij zullen ons uiteraard niet verzetten tegen het principe om zin te geven aan de leerstof, voor zover de *“levensechte probleemstelling”* niet op een overdreven restrictieve manier begrepen wordt. De VLOR benadrukt dikwijls dit aspect van competentiegericht onderwijs *“om het onderwijs aantrekkelijker te maken”*. Die bezorgdheid is zeer lovenswaardig. Maar moeten wij daarom al het vergif van de competenties er bij nemen? De onderwerping aan de dictaten van de flexibiliteit, de polarisatie van het onderwijs naar het beeld van de arbeidsmarkt, het neerkijken op kennis...

Wij geloven ook in de eerlijkheid van dit collectief van Belgische onderzoekers voor wie *“door het instappen in die pedagogische weg (het CGO), de school beantwoordt aan de noodzaak om zin te geven aan de leerstof, en aan de vaststelling dat de leerling geen vat is dat de leerkracht moet vullen maar een persoon die zijn kennis opbouwt, in functie van wat hij is (...). Door te kiezen voor een pedagogie van opbouw van kennis en verwerven van competenties, hoopt de school het volume van “dode kennis” te verminderen ten voordele van de “levende kennis”*. [Deneyer et al. 2004]. Wij kunnen ons vinden in het hele eerste deel van dit discours. Maar op het einde loopt het vast in contradicties. Men spreekt van het aannemen van *“een pedagogie van opbouw van kennis en verwerven van competenties”* maar elders zegt men ons dat de kennis in het competentiegerichte onderwijs niet meer het doel van het leerproces moet zijn. Wij staan ook heel kritisch tegenover de uitdrukkingen *“dode kennis”* en *“levende kennis”*. Want de enige kennis die hier als *“levend”* erkend wordt is degene die de leerling effectief op het moment zelf gebruikt om een taak op te lossen. Maar, vermits de schooltijd noodzakelijkerwijze een limiet zet op de hoeveelheid originele, vernieuwende, mobiliserende taken die de leerlingen kunnen uitvoeren, leidt men ons via die weg naar een verschrikkelijke verarming van het onderwijs.

Een dogmatische en bureaucratische pedagogie

Verre van een pedagogische vernieuwing te brengen sluit het competentiegericht onderwijs de leerkrachten op in routineus, bureaucratisch werk met heel veel regels. Dit vloeit voort uit een bekrompen en dogmatische visie over de verhouding leerkracht-leerlingen.

De constructivistische pedagogie en het competentiegerichte onderwijs hebben een totaal verschillende verhouding tot de activiteit van de leerlingen in de klas. Voor de constructivisten is de activiteit van de leerlingen in *“probleemsituaties”* één van de manieren, maar helemaal niet de enige, om zin te geven en de leerling te doen deelnemen aan de opbouw van kennis. Wat meer is, de constructivistische pedagogie stelt niet dat alle kennis opgebouwd zou kunnen worden door of met de leerling; zij sluit de directe kennisoverdracht en de *“frontale”* methode helemaal niet uit als die noodzakelijk blijkt.

In het competentiegericht onderwijs valt er echter geen kennis op te bouwen noch over te dragen, er hoeven alleen maar competenties ontwikkeld te worden. En vermits het begrip competentie zelf bijzonder wazig is, is een competentie *“overdragen”* of onderwijzen onmogelijk; men kan zich alleen maar oefenen in het oplossen van taken en het resultaat daarvan *“competentie”* noemen. Zo wordt het werken aan het oplossen van problemen de verplichte activiteit tijdens elk lesonderdeel. De essentiële rol van de docent bestaat er dan in *“zijn hersenen te pijnigen om problemsituaties te bedenken die zowel activerend zijn als gericht op specifieke leerdoelen”*. [CDP, geciteerd door Boutin 2000].



Dit fetichisme van de leerlingenactiviteit leidt onvermijdelijk tot wat Denis Lemaître en Maude Hatano “een normatieve benadering van de praktijk” noemen. [Lemaître en Hatano 2007].

Zo verplicht het leerplan van de basisoptie “toegepaste wetenschappen” in het Franstalige katholieke secundair onderwijs om elke les te beginnen met “taken of activiteiten die men aan de leerling voorstelt” (merk op dat de methode de leraren opgelegd wordt, maar dat zij die aan hun leerlingen “voorleggen”...). Wat meer is, “alle taken” moeten op éénzelfde wijze “voorgesteld” worden. Op een titelblad zal de leerkracht eerst de titel van de taak vermelden, het vak, het “thema”, de “macro-competentie” die geoefend wordt en de bijhorende “kerntaken”. Daarna moet hij de “doelstellingen van de taak” benoemen: de “onderwerpen van het leerproces” (kennis en vaardigheden waarvan men niet al te best weet waar en wanneer ze geleerd zullen worden, nvda) evenals “de vraagstelling” waarop de oplossing van de taak een antwoord biedt. Vervolgens moet “de situatie die aan de leerling” voorgesteld wordt verplicht samengesteld zijn uit vier luiken: “context”, “verwachte productie”, “gestelde eisen” en “de aanwijzingen”.

We hebben hier te maken met een waarachtige poging om taylorisme in te voeren voor het beroep van leerkracht. Als een leerkracht er ooit toe zou komen om de boven geschetste richtlijnen te begrijpen en consequent uit te voeren - wat menselijkerwijze gelukkig niet mogelijk is - dan zou hij zijn leerlingen op een onvergelijkbare manier vervelen. Jaar na jaar, dag na dag, uur na uur zouden die dezelfde structuur van hun lessen moeten ondergaan, dezelfde trieste routine “De huidige hervorming heeft iets paradoxaals; enerzijds wordt vurig gepleit voor openheid, anderzijds wordt een heel arsenaal aan competenties opgedrongen (...) in een onderwijssysteem dat gekenmerkt wordt door nauwelijks verholde starheid”. [Boutin 2000].

De nieuwe pedagogische school die uit de ervaringen van Célestin Freinet en de theoretische werken van de socio-constructivisten voortkomt is volstrekt tegengesteld aan deze pogingen tot normalisering. Freinet zei: “Wij zijn geen fanatieke aanhangers van een methode (...). Wij zijn in de eerste plaats mensen van de praktijk, die zonder vooroordelen tegen een of andere techniek of methode werken. Wij ontleiden tot op het bot elke woordenkramerie, wij bestrijden iedere vorm van scholastiek: wij willen aan de inspanning van de kinderen zijn natuurlijke en menselijke componenten en doelen teruggeven; wij kijken onbevangen naar de essentiële problemen van motivatie, de uitdrukking van het verworvene, de vorming en de inspanning”. [Freinet 1972].

En nu we toch bezig zijn de oude leermeester van de Nieuwe Franse School te citeren, willen wij erop wijzen dat Freinet steeds de libertaire interpretaties van zijn pedagogie bestreden heeft. Vandaag menen sommigen dat men in naam van “het zelfstandige werk van de leerlingen” en van het “centraal stellen van de leerling”, de leerlingen aan zichzelf moet overlaten en hen vrij hun klas moet laten beheren. Freinet: “Op de extreem-linkse flank van de pedagogische beweging geloofden aanhangers van een anarchistische opvoedingstheorie dat het mogelijk was via onze techniek tot de school van hun dromen te komen, waarin leerlingen, bevrijd van elke onderdrukking, zonder enige aandacht voor verwor-

ven voorkennis, hun eigen handboeken zouden samenstellen en drukken, zonder controle van volwassenen, en zo de werkelijk vrije en persoonlijke opvoeding zouden realiseren (...). Wij beschouwen deze tendens als strijdig met de huidige behoeften van de populaire pedagogie. Als wij het isolement veroordeeld hebben waarin de school functioneert is dat niet om vervolgens een hersenschim na te jagen die nog verder verwijderd is van de wereld en van de beschaving”. [Freinet 1972].

Vaak probeert het discours over de competenties zijn conceptuele leegte te verbergen achter een pseudowetenschappelijk en ondoorgrondelijk jargon. Hier volgt een voorbeeld dat des te lachwekkender is omdat het uit een brochure komt “ter verduidelijking” van het CGO ten behoeve van leraars. Hou u vast! “Het gaat erom dat de leerling de situaties herkent waarvoor deze kennisinhouden en te ondernemen stappen relevant zijn. Parameters als verband met eigen leefwereld, evidentie, kwantiteit en kwaliteit maken deze herkenning makkelijker of moeilijker. Eigenlijk veronderstelt elke nieuwe context een nieuw leerproces. Een competentie is verworven wanneer overdracht mogelijk is, dat wil zeggen wanneer de leerling de benodigde vaardigheid heeft verworven om de cognitieve dimensie in verschillende contexten, verschillende situaties te activeren. De kennis en vaardigheden moeten niet in één enkel vakinhoudelijk domein geactiveerd worden, maar in meerdere, met ermee verbonden leersituaties”. [Hazette 2001]. Dit jargon draagt er uiteraard toe bij dat de leerplannen volstrekt onleesbaar en onbegrijpelijk worden. Wat ertoe leidt dat leerkrachten (en schooldirecties) zich formeel aan de regels proberen te houden. Ze steken veel uren in het opstellen van “conforme” lesvoorbereidingen, in stresstoestanden rond een toekomstig inspectiebezoek, of in het maken van veelvuldige “evaluatiemodellen voor vakoverstijgende competenties”, enz. Al dit nutteloze werk gaat ten koste van het zoeken naar didactische efficiëntie en van tijd die men aan de leerlingen kan besteden. Het competentiegericht onderwijs dat onze scholen moest omvormen tot bijenkorven die gonzen van pedagogische activiteit, heeft ze integraal opgesloten in een saai, bureaucratisch en steriel kattengespin.

Conclusie

Zoals Gérald Boutin en Louis Julien onderstrepen, “wordt het mengsel van socio-constructivisme, cognitieve psychologie en behaviorisme dat het discours (van de verdedigers van het CGO) ondersteunt steeds verwarrender en doet het misverstanden ontstaan.” [Boutin en Julien 2000]

Dat lijkt ook het oordeel te zijn van Marcel Crahay aan wie wij het laatste woord geven: “In naam van het constructivisme van Piaget, is het van belang om het nieuwe dogma van de meta-disciplinaire competenties onderuit te halen. Het wetenschappelijke statuut van het idee competenties is niet duidelijk. De manier waarop verschillende auteurs bij verschillende psychologische theorieën te leen gaan is niet helemaal overtuigend. Wij kennen het één enkele verdienste toe: het heeft de problematiek van de inzet van cognitieve hulpbronnen om problemen op te lossen weer op de voorgrond gezet. Dat is een reëel probleem waarvoor het concept van competentie, volgens ons, een slechte oplossing aandraagt” [Crahay 2006].



competentiegericht...

Marcel Crahay: ook routine is nodig!

Behalve dat ze voor de leerkrachten een ongehoorde werkbelasting meebrengt, bestaat er bij de onderzoekers in de pedagogische wetenschappen geenszins unanimiteit over de evaluatie volgens competenties. Vooral de eis om de leerlingen alleen voor onuitgegeven en complexe situaties te stellen, wordt door Marcel Crahay (Universiteit Luik en Universiteit van Genève) fel aangevochten.

“In het dagelijks leven worden we doorgaans - gelukkig maar - geconfronteerd met gebruikelijke situaties. Dat betekent geenszins dat we in een onbeweeglijke wereld leven, maar dat de mogelijke wijzigingen in de situaties slechts kleine aanpassingen in onze praktische en/of conceptuele schema's vereisen. Uiteraard worden we wel eens geconfronteerd met extreme situaties (crisis, ongeval, rouw, conflict, geweld, enz.), maar - zoals Perrenoud (1997) het pertinent opmerkt - deze situaties 'zijn per definitie ongewoon en herhalen zich niet noodzakelijkerwijs'. Men begrijpt derhalve niet waarom de evaluatie van de competenties zich zou moeten toespitsen op situaties die voor het individu zowel complex als nieuw zijn. Waarom moet de uitzondering de norm worden voor de ware competentie? Waarom de leerlingen evalueren in situaties die zich niet noodzakelijkerwijs zullen voordoen? Een dergelijke eis lijkt ons niet gerechtvaardigd (...)"

“In een professioneel milieu is de beheersing van veelvoorkomende gebeurtenissen belangrijk. Als je even nadenkt, blijkt dat standaardprocedures pertinent en heilzaam zijn. Dat is, althans deels, te verklaren doordat een mens het onzekere, het wisselvallige en het occasionele bij het uitvoeren van zijn taken wil beperken. Je kan zelfs stellen dat de standaardisering van de professionele procedures of operaties des te pertinenter is naarmate de situatie neteliger wordt. Een chirurgische ingreep is een delicate kwestie en de patiënt heeft er alle belang bij dat de handelingen van de chirurg zowel geautomatiseerd als routinematig zijn. Ook de vliegtuigreiziger heeft aan veiligheid gewonnen door de standaardisering van de activiteiten van de piloot. Uiteraard moeten zowel de chirurg als de piloot voorbereid zijn op uitzonderlijke situaties, maar ze moeten vooreerst de gewone situaties leren beheersen. Het ene is even noodzakelijk als het andere.” [Crahay 2006]



Leerplannen die verdelen

5

De leerplannen gebaseerd op de hervorming via competenties zijn niet alleen log en bureaucratisch in hun procedures en methodologie, maar bovendien bijzonder lichtzinnig als het er op aankomt de cognitieve inhoud te preciseren. Zo wordt de deur open gezet voor de meest uiteenlopende interpretaties wat tot ongelijkheid leidt.

Het verlichten maken van de leerstofinhoud maakt expliciet deel uit van de centrale aanbevelingen van de promotoren van het competentiegericht onderwijs. “Waar moet men op school de tijd vinden [om competenties te ontwikkelen]? Door de studietijd te verlengen? Die is al te lang (...). De schoolweek verlengen is ook geen redelijke oplossing, want die is al langer dan die van de gemiddelde werknemer. Het is trouwens niet mogelijk om zo intensief te leren. Er blijft dus maar één oplossing over; het programma van de te leren begrippen lichter maken, het aandeel van de onderwezen kennisinhouden beperken om plaats te ruimen voor training in hun activering in complexe situaties”. [Perrenoud in Bosman 2000]. En het gaat wel degelijk om een dergelijke ontvetting van de competentiegericht leerplannen. Hun schijnbare zwaarwichtigheid is een lege doos, zonder solide inhoud, zoals we hoger hebben gezien voor de leerplannen geschiedenis en natuurwetenschappen.

Men kan denken dat het allemaal wel zal meevallen, de leraren zullen wel corrigerend optreden. Want het begrip competentie, althans zoals het in het CGO wordt gebruikt, is een hol concept en omdat het toch onmogelijk is om de leerlingen complexe taken te laten uitvoeren zonder dat ze de benodigde kennis en vaardigheden beheersen, zullen de leraren niet anders kunnen dan (in het slechtste geval)

kennis over te dragen of (in het beste geval) leerlingen kennis te laten construeren. Maar dan nog: omdat in de leerplannen haast niets staat over de aard en het niveau van de te activeren kennisinhouden, zal de leraar zelf knopen moeten doorhakken. Nu kan hij niet anders dan daarbij beïnvloed worden door het type leerlingen dat hij voor zich heeft, doordat hij anticipeert op de te verwachten moeilijkheidsgraad. Dit zou nog niet zo problematisch zijn indien de leerlingen van diverse sociale afkomst op heterogene wijze over de verschillende scholen verdeeld zouden zijn. Maar in een sterk op sociaal vlak gepolariseerd onderwijsnetwerk, zoals in de meeste landen, en zeker in België, met getto-scholen voor rijken en armen, zal het verband tussen de sociale ongelijkheid en de ongelijke schoolprestaties onvermijdelijk nog versterkt worden.

Wij zijn van mening dat dit punt, die ongelijke ontwikkeling, geen kwestie is van disfunctioneren, maar integendeel juist één van de succesfactoren van het competentiegericht onderwijs. Het CGO past uitstekend in de tendens naar dualisering in het onderwijs, als antwoord op de polarisering van de arbeidsmarkt. In Nederland ziet Peter Teune in het CGO een middel om “een op nivellering gerichte cultuur” tegen te gaan. De auteur betreurt dat onderscheid tussen leerlingen in de traditionele school “niet gauw wordt gemaakt en het tonen van ambitie in het leren vaak niet echt wordt gewaardeerd. Om in de mondiale kenniseconomie te kunnen blijven meedoen zal een verandering noodzakelijk zijn (...) Men zoekt naar een onderwijssysteem waarin aan iedere leerling recht gedaan kan worden; een systeem waarin iedere leerling op zijn capaciteiten en zijn mogelijkheden aangesproken wordt. Dat betekent wel dat het leren wordt geïndividualiseerd”. Vanwaar zijn oproep: “Op weg naar competentiegericht opleiden”. [Teune 2004].

Dit individualiseren, dus diversifiëren, van trajecten en leerdoelen, vind je systematisch terug in het betoog ten gunste van het CGO. Zo geeft Chris De Meerler in Vlaanderen aan dat “de diversiteitsgedachte en flexibilisering centraal (staan) bij competentiegericht onderwijs. Zowel in de school als in het bedrijf construeren mensen hun eigen leertraject. Dit gebeurt door het vooropzetten van individuele doelstellingen. Nieuwe instrumenten als persoonlijke ontwikkelingsplannen (POP's), portfolio's, actieplannen bij functioneringsgesprekken, enz. passen in deze evolutie”. [De Meerler 2006]. In deze visie is het niet langer de taak van de leerkracht te onderwijzen. Hij is slechts een “coach”, animator en begeleider van leerlingen die elk aan eigen tempo vooruitgang boeken.

Men hoeft geen groot licht te zijn om te begrijpen dat wat het zogenaamde “eigen tempo van het kind” gaat bepalen, het ritme zal zijn eigen aan de sociale klasse. Wedden dat men zich in de gezinnen van dokters en kaders niet tevreden zal stellen met oppervlakkige taken (en competenties).

In een onderzoek van de Girsef verklaren Caroline Lector en Vincent Vandenbergh, nochtans voorstanders van competentiegericht onderwijs, dat ze werden “verrast door de grote nuanceverschillen in de opvattingen over competenties die in het onderwijssysteem leven. (...) De graad van integratie,

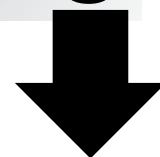


complexiteit en vernieuwing ingevoerd in de evaluatie van de competenties, is zodanig verschillend dat de probleemstellingen bij sommigen herleid worden tot het toepassen van enigszins vermomde routinewerkzaamheden of onderdelen daarvan, terwijl bij anderen van de leerlingen een pertinente combinatie van complexe en originele procedures gevraagd wordt. Men kan zich met recht en reden afvragen wat het effect zal zijn van deze diversiteit op de evaluatie van de competenties en op de heterogeniteit van de resultaten van leerlingen". [Leter en Vandenberghe 2003]

Dat kan men zich inderdaad terecht afvragen, maar men had er ongetwijfeld beter aan gedaan zich die vraag vooraf te stellen, voor men ging pleiten voor het competentiegericht leren. In plaats van hun pedagogische keuze in vraag te stellen geloven de auteurs liever dat het probleem opgelost wordt door een gecentraliseerde evaluatie. Daarbij vergeet men dat kinderen die naar verschillende scholen gingen ook verschillende bagages aan kennis meekregen en uiteraard ook getraind werden voor taken met zeer verschillende niveaus van complexiteit en moeilijkheid. Men vergeet ten slotte dat de evaluatie via competenties paradoxaal juist een hoger niveau van algemene kennis en van taalbeheersing vereist dan de traditionele beoordeling. Kinderen uit welgestelde gezinnen zullen dan ook van meet af aan een flinke voorsprong hebben.

Bibliographie

6



Autor, D.H. & National, B.O.E.R., 2006. *The Polarization of the U.S. Labor Market*, Cambridge, Mass: National Bureau of Economic Research.

Baillargeon, N., 2006. *La réforme québécoise de l'éducation: une faillite philosophique*. Possibles, Vol. 30(N° 1).

Bosman, C., Gérard, F. & Roegiers, X., 2000. *Quel Avenir Pour Les Compétences ?* 1er éd., Bruxelles: De Boeck Université.

Boutin, G. & Julien, L., 2000. *L'obsession des compétences. Son impact sur l'école et la formation des enseignants*. Editions Nouvelles., Montréal.

Burke, J.W., 1989. *Competency Based Education and Training*, Routledge.

Burns, R.W. & Klingstedt, J.L., 1973. *Competency-based education*, Educational Technology Publications.

CEC, 2005. Study on "The Returns to various Types of Investment in Education and Training" Completed by London Economics, Presentation of the Study. Projects in "Economics of Education".

Chardon, O., 2001. *Les transformations de l'emploi non qualifié depuis vingt ans*. INSEE-Première, (n° 796).

Claessens, L., 2006. *Competentiegericht leren in het Vlaamse (vrije) secundaire onderwijs*. In "Twintigste conferentie. Het schoolvak Nederlands", Academia Press.

Commission des études, 2006. *Le développement des compétences dans les programmes d'études universitaires*.

Crahay, M., 2006. *Dangers, incertitudes et incomplétude de la*





competentiegericht...

logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie*, (154), 97-110.

De Meerler, C., 2006. *Competenties in balans. Zoeken naar afstemming tussen competentieontwikkeling in school en bedrijf*. Koning Boude-wijnstichting.

Denyer, M. et al., 2004. *Les compétences : où en est-on?*, De Boeck Education.

Dupuich-Rabasse, F., 2008. *Management et gestion des compétences*, Editions L'Harmattan.

DVO, 2001. *Definitie en selectie van (sleutel)competenties in Vlaanderen, een stand van zaken anno 2001*.

Editors, F.M., 1972. *Markets of the sixties*, Ayer Publishing.

Freinet, É., 1972. *Naissance d'une pédagogie populaire: historique de l'école moderne (pédagogie Freinet)*, Paris: F. Maspero.

Gerard, F. et al., 1993. *Concevoir et évaluer des manuels scolaires*, Bruxelles: De Boeck.

Goos, M., 2003. *Lousy and Lovely Jobs the Rising Polarization of Work in Britain*, London: Centre for Economic Performance, London School of Economics and Political Science.

Goos, M. & Manning, A., 2003. *McJobs and MacJobs: the growing polarisation of jobs in the UK*.

Grabsi, A. & Moussaoui, F., 1998. *La démarche hypothético-déductive et la pédagogie constructiviste. Idées*.

Gramsci, A., *Gramsci dans le texte*
De l'avant aux derniers écrits de prison (1916-1935) Classiques des sciences sociales, Québec: UQAC.

Harris, R. et al., 1995. *Competency-Based Education and Training: Between a Rock and a Whirlpool*, Paul & Company, c/o PCS Data Processing Inc., 360 West 31st Street, New York, NY 10001 (clothbound: ISBN-0-7329-2782-X, \$64.95; paperback: ISBN-0-7329-2781-1, \$32.95).

Hazette, P., 2001. *Le premier degré en 12 questions*.

Hirtt, N., 2001. *Avons-nous besoin de travailleurs compétents ou de citoyens critiques ? L'école démocratique*.

Hirtt, N., 2005. *Pédagogie de l'incompétence. Les nouveaux programmes de physique dans l'enseignement catholique francophone belge. L'école démocratique*.

Hirtt, N., *Pédagogie de l'incompétence. Les nouveaux programmes de physique dans l'enseignement catholique francophone belge*.

Hirtt, N., 2008a. *Waarom zijn de Pisa-resultaten van Franstalige en Vlaamse leerlingen zo verschillend? De democratische school*.

Hirtt, N., 2008b. *Hoe kritisch zijn de burgers van morgen? Enquête bij 3000 leerlingen van de derde graad van het secundair onderwijs*. Brussel, Ovds.

Houston, W.R. & Howsam, R.B., 1972. *Competency-based teacher education: progress, problems, and prospects*, Science Research Associates.

Jadoulle, J. & Bouhon, M., 2001. *Interview de J.M. de Ketele. Dans «Développer des compétences en classe d'histoire»*. Louvain-la-Neuve.

Jonnaert, P., 2002. *Compétences et socioconstructivisme*, De Boeck Université.

Kirschner, P.A., Sweller, J. & Clark, R.E., 2006. *Why Minimal Guidance during Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching*. *Educational Psychologist*, 41(2), 75-86.

van der Klink, M., Schlusmans, K. & Boon, J., 2007. *Designing and Implementing Views on Competencies. Dans Competencies in organisational e-learning*.

Lannoye, C. et al., 1999. *L'école vit... au rythme de ses tensions*, De Boeck Education.

Lemaître, D. & Hatano, M., 2007. *Usages de la notion de compétence en éducation et formation*, Editions L'Harmattan.

Létor, C. & Vandenberghe, V., 2003. *L'accès aux compétences est-il plus (ini)équitable que l'accès aux savoirs traditionnels ? Cahier de recherche du GIRSEF, (n°25)*.

Merriënboer, J., van der Klink, M. & Hendriks, M., 2002. *Competenties : van complicaties tot compromis. Over schuifjes en begrenzers*.

Mottart, A. & Vanhooren, S., 2006. *Twintigste conferentie. Het schoolvak Nederlands*, Academia Press.

Mulder, M., Gulikers, J. & Biemans, H., 2008. *Competentiegericht onderwijs: uitgangspunten, kansen en valkuilen. Dans Competentie-ontwikkelen Onderwijs*.

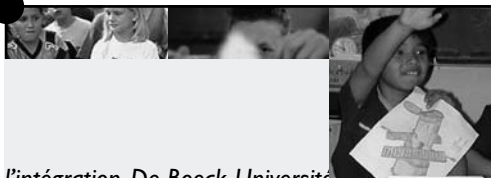
Ocde, 2001. *Quel avenir pour nos écoles?*, Paris: OECD Publishing.

Parlement européen, 2006. *Les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*.

Perrenoud, P., 2000. *Construire des compétences dès l'école*, Issy-les-Moulineaux: ESF éd.

Rey, B. et al., 2007. *Les compétences à l'école*, De Boeck Education.

Roegiers, X. & Ketele, J.D., 2001. *Une pédagogie de*



l'intégration, De Boeck Université.

Ropé, F. & Tanguy, L., 2003. *Savoirs et compétences*, Editions L'Harmattan.

Salomons, A. & Goos, M., 2007. *Literatuuroverzicht evoluties vraag en aanbod op de arbeidsmarkt*.

Scallan, G., 2004. *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, De Boeck Université.

Schmieder, A.A., 1973. *Competency-Based Education: The State of the Scene*, Washington: American Association of Colleges for Teacher Education.

Sels, L. et al., 2006. *Inzetten op competentieontwikkeling. Discussietekst gericht op de ontwikkeling van een Competentie-agenda*.

Shniper, L. & Dohm, A., 2007. Lynn Shniper et Arlene Dohm, *Occupational employment projections to 2016. Monthly Labour Review*.

Sicilia, M., 2007. *Competencies in organizational e-learning*, Idea Group Inc (IGI).

Sokal, A.D., Hochstedt, B. & Bricmont, J., 2005. *Pseudosciences et postmodernisme : adversaires ou compagnons de route ?*, Paris: O. Jacob.

Spady, W.G., 1994. *Outcome-Based Education: Critical Issues and Answers*, American Association of School Administrators. Zie: <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED380910> [Accédé Juillet 10, 2009].

Terrail, J., 2005. *Inégalités à l'école, Doit-on s'y résigner ? A babord !*, (n°9). Zie: <http://www.ababord.org/spip.php?article83>

Teune, P., 2004. *Op weg naar competentiegericht opleiden*, Garant.

Thélot, C., 2004. *Pour la réussite de tous les élèves. Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'École*. Parijs. La Documentation française.

Toussaint, R., Xypas, C. & Fabre, M., 2004. *La notion de compétence en éducation et en formation*, Editions L'Harmattan.

US Department of Education, 1983. *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform: A Report to the Nation and the Secretary of Education*, Washington, D.C: National Commission on Excellence in Education.

Vlaamse administratie, 2009. *Bijdrage Vlaamse administratie aan het regeerprogramma van de aantredende Vlaamse Regering. Beleidsdomeinspecifieke bijdrage Deel 3.6. Onderwijs en Vorming*. Vlaamse regering, 2009. *Een daadkrachtig Vlaanderen in beslis-sende tijden. Voor een vernieuwende, duurzame, en warme samenleving*.

VLOR, 2007a. *Advies over de eindtekst "competentieagenda"*.

VLOR, 2007b. *Eindtekst Competentieagenda*.

VLOR, 2004. *Memorandum : krachtlijnen voor een toekomstig onderwijsbeleid*.

VLOR, 2008a. *Ontwerpaanbeveling over de hervorming van het secundair onderwijs*.

VLOR, 2008b. *Competentie-ontwikkeland Onderwijs, Garant*.

VOKA, 2007 *Tien vragen aan de Vlaamse minister van Onderwijs, Werk en Vorming*. Zie: http://www.voka.be/vev/nieuws/Pages/Tien_vragen_aan_de_Vlaamse_ministervan_Onderwijs_Werken_Vorming.aspx (april 2007).

Vygotski, L.S., 2002. *Pensée et langage*, La Dispute.

