

189

Memorandum Onderwijskrant mei 2019



***Vlaams onderwijs al lang mismeesterd. Onderwijskrant-memorandum mei 2019
Verzet/lippendienst leerkrachten temperde ontscholing/niveaudaling**

***Miskenning wereldtopkwaliteit onderwijs leidde tot afbraak en niveaudaling
Niveau-alarm 1 april Jan Van Damme, maar niemand blijkbaar verantwoordelijk**

***Recente praktijkgetuigenissen over niveaudaling
en mismeestering onderwijs**

***Grote problemen hervorming eerste graad s.o. per 1 september 2019**

***M-decreet-feuilleton : recente berichten
Kritische studie Rekenhof, VLOR-memorandum pro meer inclusie,
bepaalde politici & praktijkmensen pro minder inclusie ...**

Vlaams onderwijs al lang mismeesterd. Onderwijskrant-memorandum 2019 Verzet/lippendienst leerkrachten temperde ontscholing/niveaudaling

Raf Feys, Noël Gybels, Pieter Van Biervliet, Stella Brasseur

Inleiding Memorandum: afbraak sterk onderwijs

Jan Van Damme erkende op 1 april in *De Ochtend* en in de krant dat uit PISA-2003 nog bleek dat ons onderwijs en onze eerste graad s.o. *absolute wereldklasse* waren. Vlaanderen kent een heel sterke onderwijs traditie. We proberen al vele jaren in talloze bijdragen duidelijk te maken dat de afbraak van onze sterke onderwijs traditie al lang aan de gang is. De vele onheilsprofeten-verlossers stellen al vanaf 1989 de sterke kanten van ons onderwijs voortdurend in vraag. *Alleen copernicaanse hervormingen konden ons onderwijs nog verlossen uit de diepe ellende.* In een opinie-bijdrage van september 1992 in de krant *De Standaard* trokken we al aan de alarmbel. We waarschuwden Georges Monard en de vele beleidsbepalers voor hun gevaarlijke vernieuwingsdrift & verlossingsideologie, voor hun negatie van de hoge kwaliteit van ons onderwijs, voor de door hen ontketende hetze tegen onze eerste sterke graad s.o., voor hun vervreemding van de praktijk (zie p. 4).

Begin april werden we eens te meer overstelpt met berichten over de niveaudaling van het onderwijs en met veel ongenoegen bij leraren en directies over de mismeestering van het onderwijs. *Professor Jan Van Damme* trok op 1 april eindelijk ook eens aan de alarmbel – met al lang bekende cijfers over PISA e.d. In opiniestukken van praktijkmensen en in lezersbrieven kwamen de belangrijkste oorzaken van de niveaudaling aan bod. *Van Damme* verzweeg ze jammer genoeg; hij deed wel denigrerende uitspraken over de volgens hem lage kwaliteit van de handboeken/methodes. (Zie pagina 27-28 in dit nummer).

Zelfs de kopstukken van het GO! en van het katholiek onderwijs gaven nu schoorvoetend toe dat de niveaudaling een groot probleem is. Ze voelden zich wel geenszins verantwoordelijk en repliceerden dat ze al een tijdje bezig waren met actieplannen om de niveaudaling voor begripend lezen e.d. weg te werken. Beleidsverantwoordelijken, onderwijskoepels, inspectie, opstellers van nivellerende eindtermen en leerplannen, de vele universitaire ont-scholers, werkelijk niemand voelt zich blijkbaar verantwoordelijk voor de mismeestering & niveaudaling van het onderwijs gedurende de voorbije decennia.

Ontscholingsdruk en vernielingsdrift, verzet leerkrachten tempert ontscholing/niveaudaling

Sinds 1989 kwamen de ontscholingsdruk & vernielingsdrift kwamen sinds 1989 tot uiting in beleidsverklaringen van ministers, in jaarlijkse inspectierapporten, in publicaties & rapporten van beleids-mensen & topambtenaren, DVO, VLOR, kopstukken van onderwijsetten,architecten van de nieuwe ZILL-leerplannen, in recente rapporten over de toekomst van het Vlaams onderwijs... Respect voor onze sterke onderwijs traditie, aandacht voor voldoende expliciete/directe instructie & kennisoverdracht... tref je daar nooit in aan.

Vanaf 1991 startten ook al de hetze tegen onze eerste graad s.o. en de vele hervormingsplannen voor de invoering van een gemeenschappelijke eerste graad. We konden de oorspronkelijke plannen wel temperen, maar toch krijgen we per 1 september een ontwrichting van een goed functionerende eerste graad, met inbegrip van een kwantitatieve en kwalitatieve aderlating van ons tso/ bso en de VTI's in het bijzonder (zie bijdrage op 38).

De *ontscholingsdruk* was de voorbije decennia vrij groot. DVO-directeur *Roger Standaert* formuleerde de *simplicistische ontscholingsfilosofie en het kennisrelativisme* achter de eindtermen van de jaren 90 zo: *“De reactie van de ‘onderwijswereld’ op de kennisexplosie is er een geweest van die kennis niet meer op de voet te volgen. •Moet je nog wel kunnen hoofdrekennen, met een calculator op zak? •Ik zoek toch gewoon op hoe ‘gedownload’ gespeld moet worden. *Waarom wordt weten wie Rubens was, hoger aangeslagen dan weten wie David Beckham is en ‘culture & parlure bourgeoise (=AN) hoger dan ‘culture & parlure vulgaire’?”* (In: *Nova et Vetera*, september 2007). Dit kennisrelativisme van deze belangrijke beleidsbepaler spreekt voor zich.

Gelukkig bewezen veel leraren waar mogelijk lippendienst aan de ontscholingsdruk en het kennisrelativisme; ook al werden ze daarvoor in de jaarlijkse inspectierapporten met de vinger gewezen. En zo presteert ons onderwijs veelal nog beter dan in veel andere landen. De vrees dat die kwaliteit verder zal afnemen, lijkt ons wel terecht. Niveaudaling komt veelal nog meer op termijn tot uiting.

In het recente VLOR-Memorandum lezen we: "De afgelopen Vlaamse regeringen hebben een veelvoud aan hervormingen op poten gezet voor het onderwijs. Denk maar aan de modernisering van het secundair onderwijs, het M-decreet, de opfrissing van de eindtermen en de inkapseling van de lerarenopleiding in het hoger onderwijs. De vraag die we ons nu moeten stellen is: werken die op de klasvloer?" De VLOR heeft die hervormingsplannen wel goedgekeurd, maar twijfelt er nu zelf aan of ze wel positief zullen uitvallen of eens te meer de kwaliteit zullen aantasten. De voorbije 50 jaar werden de effecten van hervormingen zelden of nooit grondig geëvalueerd door onafhankelijke instanties.

VLOR-voorzitster An Verreth voegde er op de voorstelling van het memorandum aan toe: "Alle VLOR-partners stellen zich tevens de vraag hoe het komt dat we niet de gewenste resultaten behalen met ons gelijkheidsbeleid". Ook minister Crevits stelde een paar maanden geleden die vraag. Zelf wezen we er al in april 1971, bijna 50 jaar geleden, tijdens een VRT-uitzending op dat het GOK-beleid vanuit het gelijkheidsdenken verkeerd gokte op de comprehensieve VSO-structuurhervorming i.p.v. op het verhogen van de inhoudelijke kwaliteit van ons (basis)onderwijs. We formuleerden in 1991 een uitgebreide visie omtrent zorgverbreiding e.d. Kabinetschef Roger Peters reageerde enthousiast. Jammer genoeg vertrouwden de beleidsmakers de GOK-ondersteuning toe aan universitaire GOK-Steunpunten die een onderwijsvisie propageren die haaks staat op een effectieve achterstandsdidactiek en die zelfs de invoering van intensief NT2-onderwijs vanaf de eerste dag van het kleuteronderwijs bestreden.

We weten al lang wat er zoal misloopt in het Vlaams onderwijs. In O-ZON-campagne van Onderwijskrant van begin 2007 zetten we de grote knelpunten op een rijtje. We citeren even de titels van de verschillende thema's. Ze klinken actueler dan ooit.

- *Respect voor - en vertrouwen in de professionaliteit en ervaringswijsheid van leerkrachten: praktijkvervreemding beleidsbepalers & praktijkmensen buitenspel gezet*
- *Vernieuwing in continuïteit i.p.v. doorhollings- en omwentelingsbeleid; respect voor beproefde waarden i.p.v. afbraak van sterke kanten.*
- *Verminderen van de (ontscholings)druk en invloed van vernieuwingsestablishment, van de vele vrijgestelden voor de permanente (r)evolutie van het onderwijs*

- *Herwaardering van basiskennis en -vaardigheden, van de vakdisciplines en van het belang van abstractie; strijd tegen kennisrelativisme*
- *Niveaudaling bestrijden & veel meer niveaubewaking nodig door overheid, inspectie ... Uitholling taalonderwijs e.d.*
- *Herwaardering van de instructie, lesgeven en contacturen, prestatiegerichtheid, orde en discipline*
- *Herwaardering van het jaarklassensysteem, klassikale aanpak en 'samen optrekken'*
- *Geen doorgedreven individualisering & differentiatie; geen gepersonaliseerd leren*
- *Geen inclusie als Learning Apart together = exclusie binnen de klas*
- *Verhoging van het niveau van het onderwijs en van de lerarenopleiding: vooral ook van de universitaire*
- *Beter benutten van talenten van alle soorten leerlingen.*
- *Effectief achterstandsbeleid en achterstandsdidactiek. GOK-Steunpunten falen*
- *Taalproblemen: nog steeds geen intensief NT2 vanaf eerste dag van het kleuteronderwijs*
- *Geen nivellering door invoering brede eerste graad Stop met 'GOK-kloof-mythe'.*
- *Afremmen en afbouwen van bureaucrativering, geen grootschalige scholengroepen*
- *Reductie van planlast, bureaucratistische schil rond onderwijs*

In deze bijdrage komen volgende thema's aan bod: *vervreemding van het onderwijsbeleid & druk vanuit vernieuwingsestablishment *onderwaardering basiskennis- en basisvaardigheden & instructie, ontscholing en niveaudaling *school opgevat als inclusieve, almachtige en totale instelling verantwoordelijk voor totale welzijn van leerling en voor maatschappelijke problemen, meer leef- en zorgschool dan leerschool *egalitaire ideologie, cultureel relativisme en kennisrelativisme *gelijkheidsdenken leidde tot verkeerde GOK-prioriteiten *propaganda voor competentiegericht & nieuwe leren & uitholling/niveaudaling taalonderwijs e.d. *toename van werkdruk en planlast als gevolg van nodeloze overcomplicering *te radicaal inclusief onderwijs *pedagogische bemoeizucht enerzijds, maar tegelijk weinig niveaubewaking door overheid en inspectie & niveaudaling *onderschatting taalproblemen en niet invoeren van NT2-taalonderwijs *invoering grootschalige scholengroepen die tot minder betrokkenheid leiden ...

Deze bijdrage en dit nummer van Onderwijskrant is tevens ons memorandum voor de volgende regering en voor de minister van onderwijs

1 Grote kloof tussen vele beleidsbepalers en onderwijspraktijk; verlossingsideologie

1.1 Zorgen 1992 over praktijkvervreemding & verlossingsideologie

Een van de grootste problemen van het onderwijs in Vlaanderen is de grote kloof tussen de beleidsbepalers en de onderwijspraktijk en veldwerkers - gekoppeld aan de *verlossingsideologie* van beleidsverantwoordelijken en van het brede vernieuwings-establishment. Sinds Vlaanderen in 1989 volledig verantwoordelijk werd voor zijn onderwijs en de invloed van topambtenaren en het ondersteunings-establishment toenam, zijn die praktijkvervreemding en verlossingsideologie toegenomen.

Een illustratie. Op een studiedag voor onderwijsambtenaren in mei 1992 in Nieuwpoort verkondigde topambtenaar *Georges Monard* dat ons onderwijs op alle niveaus hopeloos verouderd was. Enkel copernicaanse hervormingen konden de verlossing brengen, '*Kurieren am Symptom*' niet. We waren er aanwezig voor een debat over de lerarenopleiding. We repliceerden dat we ons grote zorgen maakten over de stemmingmakerij tegen ons onderwijs en onze lerarenopleidingen, en over de revolutionaire bevlogenheid. *Monard* antwoordde spottend dat het hem verwonderde dat een mei-68'er schrik had van revoluties.

Sinds 1989 werden we meer dan ooit geconfronteerd met stemmingmakerij vanwege onheilsprofeeten die uitpakten met hun verlossing uit de ellende. Vernieuwingsdrift alom. In 1991 poneerde inspecteur-generaal *Peter Michielsens* al dat lesgeven totaal voorbijgestreefd was en vervangen moest worden door zelfstandig leren. *Guy Tegenbos* formuleerde sinds 1990 jaar na jaar in zijn septemberboodschappen in *De Standaard* niets anders dan sombere berichten. Somberheid was ook het geval in het OESO-voorrappport '*Het educatief Bestel in België*' van 1991. Dit rapport pakte uit met een onvergeeflijke kwakkel i.v.m. de overgang naar het s.o. Volgens *Monard* en co was die overgang dramatisch omdat er ongeveer een 10% zittenblijvers waren in het eerste jaar. In werkelijkheid waren er maar een 3% - en amper 2% in landelijke regio's. Die 10% was volgens dit rapport ook het gevolg van de gebrekkige lerarenopleiding, die dan ook dringend hervormd moest worden. Aansluitend hierbij stelde *Guy Tegenbos* in 1991 in *De Standaard* dat de lerarenopleidingen hopeloos voorbijgestreefd waren en eigenlijk al 25 jaar universitair moesten zijn.

We protesteerden tegen die stemmingmakerij en kwakkels op het OESO-symposium van april 1992 in Wilrijk, op de al vermelde studiedag van mei 1992 in Nieuwpoort, en in een opiniebijdrage in de krant *De Standaard* van 28 september 1992 – bijna 30 jaar geleden. Ik waarschuwde in die opiniebijdrage vooral voor de toenemende vervreemding van de werkvloer, en de vernieuwingsdrift. Ik citeer even.

1.2 Opiniebijdrage over grote zorgen van 1992

"Het aantal beleidsmakers, universitaire adviseurs en vrijgestelden allerhande voor de permanente vernieuwing van het onderwijs is sterk aan het toenemen. Het zijn die mensen die elkaar in Brussel in allerhande clubs frequenteren, de spelregels bepalen en – spijs alle beloften voor meer autonomie voor de scholen en leerkrachten – regulerend en sterk moraliserend optreden. Zo wordt de kloof tussen de top en de basis, tussen de vele beleidsbepalers en de veldwerkers alsmaar groter. De macht van de praktijkvreemde en 'idealistische' beleidsadviseurs neemt toe en de invloed van de meer 'realistische' praktijkmensen wordt ingeperkt. De beleidsverantwoordelijken, vrijgestelden, academische adviseurs, ... vormen een onderwijsvreemd, eng en gesloten clubje, met eigen clubbladen als Klasse, goede contacten met supporters in kwaliteitsbladen, rapporten en hoorzittingen voorbehouden voor het eigen deelparlement. Het geheel van beleid, administratie en advisering wordt steeds meer een zelfreferentiële organisatie los van de ervaringswijsheid en visie van het onderwijsveld.

De wereld van het onderwijsbeleid dreigt net als in Nederland een schijnwerkelijkheid te worden, een wereld van luchtspiegelingen. Zo negeren de beleidsmensen met hun plannen voor copernicaanse hervormingen al te vlug de sterke kanten van de Vlaamse onderwijs traditie en de nuttige ervaring. Er zijn volgens hen drastische hervormingen nodig – en dit op alle niveaus van het onderwijs. Hervormingsdruk en neomanie nemen toe. Zo ontstaat er een onoverbrugbare kloof tussen de papieren onderwijsrealiteit van een aantal topambtenaren, bureaucraten & beeldenstormers, en de realiteit voor de grote rest van de betrokkenen, de scholen, leraren en directeurs. Naarmate de hovelingen van het onderwijsbeleid en het vernieuwingsestablishment talrijker en machtiger worden, neemt ook het open onderwijsdebat in sterke mate af. Het kritisch volgen van het beleid wordt zo ook moeilijker én gevaarlijker; de zelfcensuur bij leraren en directeurs neemt toe."

De vele vrijgestelden die werk zoeken voor de eigen (vernieuwings)winkel kunnen moeilijk erkennen dat onze klassieke aanpakken en onderwijsstructuren goed functioneren, dat het Vlaams onderwijs een heel sterke traditie kent, dat ons onderwijs in sterke mate democratisch is ..., en dat het er dus in de eerste plaats op aankomt de sterke kanten te conserveren en verder te optimaliseren.

1.3 Ons onderwijs van 'absolute wereldtop' was gezegd totaal voorbijgestreefd

We maakten ons in 1992 terecht grote zorgen over de toekomst. We waren er toen stellig van overtuigd dat ons lager en secundair onderwijs en onze lerarenopleidingen goed functioneerden – ook internationaal gezien. In de landenvergelijkende TIMSS-studies vanaf 1995 bleek dat onze 10- en 14-jarigen voor b.v. wiskunde de wereldtopscore behaalden, maar dit werd onder de mat geveegd door onze beleidsmakers. En prof. Ferre Laevers orakelde in 1995 dat we de leerlingen enkel wiskundige trucjes aanleerden.

Op 1 april j.l. erkende prof. Jan Van Damme in 'De Ochtend' en in de kranten dat ons onderwijs in 2003 nog *absolute wereldtop* was. We kregen echter voortdurend te maken met onheilsprefeten. Ook Van Damme participeerde overigens sinds 1991 aan de hetze tegen onze sterke 1ste graad.

Op studiedagen van topambtenaren in Deauville-1991 & Nieuwpoort-1992 pleitte Monard voor copernicaanse hervormingen. We lazen in de 'Beleidsprioriteiten 1995-1996 van het duo Van den Bosche-Monard: *'De kwaliteit en de geloofwaardigheid van het Vlaams onderwijs zijn bedreigd. We kiezen voor radicale hervormingen en spelen hoog. Iedereen moet hangen'*. Zo moesten ook het secundair en lager onderwijs hervormd worden; o.a. naar het model van het hoger onderwijs, grootschalige scholen gekoppeld aan enveloppefinanciering e.d. Ook de lerarenopleiding moest drastisch hervormd worden. Voor de eerste graad s.o. dacht men dan al aan structuurhervormingen.

In de aanloop van de nieuwe eindtermen en leerplannen vanaf 1992 vlamde de neomanie op. DVO-directeur Roger Standaert stelde openlijk dat de eindtermenoperatie zou leiden tot een ware *cultuuromslag*. Die revolutionaire ambitie kwam ook tot uiting in de tekst *'Uitgangspunten bij de eindtermen'*-1996. In die memorie van toelichting beweerden Standaert & Co: *"de nieuwe constructivistische benadering stemt met de nieuwste inzichten inzake didactiek & leerpsychologie."*

In de context van de recente eindtermen- en leerplanoperatie dook de verlossingsideologie weer op. Het is geen toeval dat de VLOR-topmensen op de VLOR-startdag-2015 prof. Kris Van den Branden uitnodigden om te verkondigen dat ons onderwijs hopeloos verouderd is. Op voorstel van de begeleidingsdiensten mocht Van den Branden die boodschap overal verkondigen.

Ons onderwijs gaat al decennia gebukt onder de onkunde en doordraverij van de vele 'progressieve' stuurlieders aan wal die geen krijt aan de vingers hebben, maar zichzelf bestempelen als 'deskundigen' die beweren veel beter te weten hoe het moet dan de conservatieve leerkrachten. De voorbije maanden kwam die praktijkvervreemding weer heel duidelijk aan de oppervlakte in de vele klachten en getuigenissen vanwege praktijkmensen. In dit nummer komen er enkele aan bod (zie o.a. p. 30 e.v.).

Het vernietigend oordeel van de leerkrachten over het onderwijsbeleid in de Knack-enquête eind augustus 2008 luidde: *come to the field and get real!* Sinds het Vlaams onderwijs in 1989 volledig autonoom werd, de topambtenaren zich meer met het onderwijs gingen bemoeien, het vernieuwings-establishment & het aantal onderzoekers & adviseurs aan wal enorm toenamen, stelden we een steeds grotere vervreemding van de praktijk vast, gekoppeld aan neomanie en aan een gebrek aan waardering voor onze sterke onderwijstraditie. Dit leidde tot een toenemende ontscholingsdruk; de beproefde waarden en aanpakken werden steeds meer in vraag gesteld.

Al 30 jaar komen de vervreemding en de verandering tevens tot uiting in het feit dat de beleidsmensen steeds werken met besloten commissies van bureaudekundigen die veraf staan van de praktijk. Zo'n commissie moet telkens dringend een reddingsplan uitwerken – mede in het perspectief van de snel veranderende maatschappij. Dit was b.v. ook het geval in 2009 bij de samenstelling van de commissie Monard bij de opstelling van de blauwdruk voor de hervorming van het s.o. Monard en Co stelden: *"Ons onderwijssysteem is te sterk kennisgericht, het (re)produceert ook sociale ongelijkheid; we benaderen de leerlingen nog met methodes uit de vorige eeuw, veel leerlingen zijn schoolmoe, de schoolse vertraging is te groot."* Volgens Eurostat 2009 was de schooluitval in Vlaanderen opvallend kleiner dan in de meeste Europese landen, ook kleiner dan in 'gidsland' Finland. Volgens de meeste praktijkmensen was ons onderwijs te weinig i.p.v. te veel kennisgericht.

In het overheidstijdschrift *Klasse* troffen we in januari 2000 een balans aan van de 20ste eeuw. Hierin werd gesteld dat we nog lesgaven als in de 19^{de} eeuw, vergezeld van een plaatje met de tekst 'Ambiorix staat nog voor klas' en met een afbeelding van een ruïne op de kaft. We hadden nog eind vorige eeuw een onderwijsniveau dat een heel stuk hoger was dan op vandaag, maar de beleidsbepalers en het vernieuwingsestablishment toonden niet het minste respect.

Opvallend de voorbije 30 jaar was ook de sterke afname van de open debatcultuur – zoals ook ex-rector *Rik Torfs* een paar maanden geleden twitterde. Tegensprekelijke debatten zijn taboe geworden. In recente infosessies voor leraren b.v. over de structuurhervorming van het s.o., het BOS-decreet ... kregen enkel voorstanders het woord. Het is zelfs zo ver gekomen dat directies en leerkrachten hun kritische mening over onderwijs-hervormingen slechts anoniem in de krant 'De Tijd' en elders durfden formuleren. Directeurs, leraren die openlijk kritiek formuleren worden ook al vlug op het matje geroepen door medewerkers van het ministerie, door kopstukken van onderwijsnetten... De zelfcensuur bij directies en leerkrachten is in sterke mate toegenomen. Ook in het overheidsblad *Klasse* was en is er geen ruimte voor debat.

1.4 Onderwijskrant: luis in de pels van de beleidsbepalers; strijd tegen van rages

We bestreden vanaf 1992 de vervreemding van de vele beleidsbepalers en hun vernieuwingsdrift.. In 1997 schreef *Hein De Belder* in de krant *De Standaard* dat Feys en *Onderwijskrant* de luis in de pels waren van de beleidsmakers. We waren volgens hem bijna de enigen die kritisch het onderwijsbeleid volgden. Op 8 december 1997 publiceerde *Hein De Belder* een paginavolle bijdrage over 20 jaar *Onderwijskrant* onder de titel: 'Vernieuwen is anders dan vernielen'. In het interview loofde *De Belder* "de redactieleden voor hun niet aflatende aandacht voor het onderwijsbeleid en voor de grote inspanningen om een open debat over het beleid te stimuleren en te inspireren. Hij schreef dat *Onderwijskrant* voorstander was van vernieuwing in continuïteit en daarom ook de voortdurende pedagogische rages en het omwentelingsbeleid bestreed." *De Belder* eindigde zijn bijdrage aldus: "Onderwijskrant betreurt terecht de teloorgang van de debatcultuur inzake onderwijs. Het is tevens de verdienste van de redactie dat een aantal ontsporingen werden voorkomen en/of achteraf weer afgezwakt of rechtgezet. *Onderwijskrant* is de tribune van waaraf redactieleden als *Raf Feys* hun vermaningen uit-

spreken en ervoor zorgen dat in het vlees van de beleidsvoerders altijd een angel zal zitten. Als Feys en co straks onder een auto lopen, wordt het muisstil in onderwijsland." Ook na 1992 slaagden we er nog in een aantal ontsporingen te voorkomen of af te zwakken: denk maar aan de structuurhervorming van het s.o., de strijd tegen de niveaudaling, tegen radicaal inclusief onderwijs ...

De voorbije decennia bekritiseerden we tijdig de vele vormen van vernieuwingsdrift en ontscholingsdruk. Een paar voorbeelden. We namen vanaf 1973 afstand van de anti-autoritaire pedagogiek en de anti-pedagogiek, en onlangs van de antipedagogiek van Jacques Rançière in 'De onwetende meester'; vanaf 1976 van het ervaringsgericht onderwijs van Laevers en CEGO, vanaf 1992 van de competentiegerichte aanpak, vanaf 1988 van het oprukkende constructivisme ... We probeerden vanaf het VLOR-startcolloquium in 1973 de invoering van de formalistische 'moderne wiskunde in het lager onderwijs te voorkomen. Het werd een kruistocht van 25 jaar. We werkten tegelijk aan de optimalisering van onze sterke wiskundetraditie en stelden mede het leerplan 1998 op. We bestreden met succes de pleidooien voor een globale leesmethodiek; in de meeste leesmethodes in Vlaanderen en Nederland wordt onze directesysteemmethodiek (DSM) gebruikt. Enzovoort.

We bestreden sinds 1993 de uitholling van het taalonderwijs. We besteden sinds 1993 veel energie aan een aantal nefaste hervormingen van het hoger onderwijs. We bestreden eveneens de afbraak- en vernieuwingsdrift die uitging van het brede vernieuwingsestablishment & de DVO in de richting van ontscholing, nieuwe leren, constructivisme, competentiegericht onderwijs, leerplan- en kennisrelativisme, knuffelpedagogiek en onderhandelingshuishouding. We klaagden de niveaudaling aan en organiseerden onze O-ZON-campagne-2007. We wezen er sinds 1995 herhaaldelijk op dat de overheid en de inspectie nalieten de leeropbrengsten te controleren. Vanaf 2002 startten we een kruistocht tegen de radicale structuurhervormingsplannen voor het s.o. - en met enig succes. We waarschuwden tijdig voor de gevolgen van de flexibilisering en outputfinanciering in het hoger onderwijs. Enz.

1.5 Rapport-Dijsselbloem-2008 bevestigde onze zorg en voorspellingen van 1992

De vrees die we al vanaf 1992 formuleerden omtrent de toekomst van ons onderwijs en onze vele analyses sindsdien stemmen overeen met de kritische analyse van het Nederlandse onderwijs in

het Rapport-Dijsselbloem-2008, een studie van de parlementaire onderzoekscommissie. Dit rapport maakte brandhout van de onbezonnen onderwijs-hervormingen die Nederland de voorbije 20 jaar doorvoerde. Kamerleden vroegen zich af hoe zij twintig jaar hadden kunnen meewerken aan een reeks nefaste onderwijshervormingen die Nederland achteraf gezien had kunnen missen als kiespijn – en die tot een niveaudaling, te hoge werkdruk e.d. hadden geleid. De basisconclusie was net dezelfde als in onze opiniebijdrage van 1992: *“De gehele beleidsadvisering en beleidsvoorbereiding speelde zich af binnen de kleine en gesloten kring van ambtenaren, zogezegde deskundigen, adviseurs en vertegenwoordigers van allerhande organisaties die ook op vernieuwing aanstuurden.”*

Het rapport viseerde vooral de grote hervormings- en compliceringsdruk die al vele jaren uitgaat van de beleidsbepalers en van het brede vernieuwings-establishment die voortdurend werk zoeken voor de eigen winkel. Dit leidde tot neomanie en veel ondoordachte hervormingen. Precies waarvoor we al 16 jaar eerder in *De Standaard & Onderwijskrant* waarschuwden.

De commissie-Dijsselbloem concludeerde dat de machtige incrowd van de advies- en beleidskern heel sterk vervreemd is van de onderwijspraktijk: *“De kring van beleidsmakers stond onvoldoende open voor kritiek en waarschuwingen. Overeenstemming werd wel bereikt met de beroepsvertegenwoordigers van belangenorganisaties, koepels, onderwijsraden en vakbonden. Maar deze leken daarbij echter dichter bij de politiek te staan, dan bij hun eigen achterban.”*

De bekende *professor-sociologe Nathalie Bulle* kwam tot een analoge conclusie voor het Franse onderwijs dat de voorbije 25 jaar een enorme niveaudaling meemaakte: *“De huidige school wordt op tal van wijzen en al lange tijd gehinderd en uitgehold bij haar specifieke opdracht, de cultuuroverdracht; door de egalitaire & cultuurmarxistische ideologie van Bourdieu en Co, het ermee verbonden kennisrelativisme én het pedagogisch progressivisme. De promotors van deze ‘nefaste onderwijsideeën’ bekleedden geprivilegieerde posities binnen instanties die beslissend waren/zijn inzake onderwijsmateries: universitaire en pedagogische centra, topambtenaren administratie, onderwijskoepels. Het waren ook die mensen die de officiële opdrachten kregen voor het schrijven van rapporten over het onderwijs, die het woord kregen op hoorzittingen e.d. Een aantal van die promotors*

konden als professor onderwijskunde/sociologie... hun onderwijsvisie breed verspreiden - ook via de lerarenopleidingen die in Frankrijk in 1989 universitair werden.” Dat is precies wat er zich ook in Vlaanderen afspeelde/afspeelt; maar hier wel op meer verzet en lippendienst vanwege de praktijkmensen stoot. Het pedagogisch progressivisme, de reformpedagogische ideeën à la Freinet, het gelijkheidsdenken à la Bourdieu werden in Vlaanderen gelukkig veel minder gepropageerd op de geïntegreerde normaalschoolopleidingen dan in de Franse universitaire opleidingen het geval was.

Commissievoorzitter Dijsselbloem voegde er in 2008 tijdens het Kamerdebat aan toe: *“Het parlement mag ook de vele belangenorganisaties en ook vakbonden niet op hun blauwe ogen geloven als zij stellen dat hun achterban voor of tegen een voorstel is. Het moet zelf peilingen onder leerkrachten houden om erachter te komen of zij de nieuwe plannen wel steunen.”* Er werd in Nederland b.v. geenszins rekening gehouden met de visie van de praktijkmensen die b.v. geen voorstander waren van de invoering van een gemeenschappelijke basisvorming in het voortgezet onderwijs, van te radicaal inclusief onderwijs, van doorgedreven zelfstudie tot 30% in het zgn. ‘studiehuis’... Na enkele jaren werden de basisvorming en het ‘studiehuis’ weer afgevoerd. Het rapport-Dijsselbloem poneerde verder: *“De hervormingen die momenteel op stapel staan moeten opnieuw bekeken worden vanuit de raadpleging van de leerkrachten: inclusief ‘passend onderwijs’, competentiegericht (beroeps)onderwijs, enveloppefinanciering en schaalvergroting in het onderwijs.”*

Ook in Vlaanderen werd sinds 2002 in het lange debat over de structuurhervorming s.o. geen rekening gehouden met de visie van de praktijkmensen. We lanceerden in 2012 een petitie tegen de structuurhervorming die op korte tijd massaal ondertekend werd door 13.000 personen – ook door rectoren van universiteiten. Ook in enquêtes van kranten bleek dat de grote meerderheid van de praktijkmensen geen brede eerste graad e.d. wenste. Dankzij de weerstand van de praktijkmensen wordt er straks slechts een verwaterde vorm van de oorspronkelijke hervormingsplannen s.o. ingevoerd waardoor de ontwrichting getemperd wordt. De leerkrachten wezen ook inclusief onderwijs als in het M-decreet af, maar hun onderwijskoepels en de beleidsmakers luisterden niet. Enz.

De Nederlandse overheid werd zowel beschuldigd van pedagogische bemoeizucht, als van het afstoten van haar kerntaken en verantwoordelijkheid – het verzekeren van deugdelijk onderwijs en van de ‘algemene’ regelgeving en niveaubewaking. We citeren even: *“De overheid en de inspectie lieten ook na voldoende toezicht te houden op de onderwijsresultaten. Tegelijk bemoeiden de overheid, de inspectie, de steunpunten ... zich ten onrechte met het hoe, de didactiek in klas. Samen met belangenorganisaties als de pedagogische centra, het zgn. ‘procesmanagement’ e.a. oefenden ze een ontscholingsdwang uit in de richting van het ‘nieuwe leren’. Tegelijk leidde de rage van de deregulering en van de verzelfstandiging er toe dat er geen ‘algemeen beleid’ en planificatie meer mogelijk was, dat de scholengemeenschappen te groot werden en bedrijfsmatig werden bestuurd. Hierdoor kwamen de schoolleiders en leerkrachten verder af te staan van de primaire onderwijsopdracht, en voelden ze zich minder betrokken.”*

In de O-ZON-campagne-2007 van *Onderwijskrant* betreurden we eveneens dat de Vlaamse overheid en de inspectie nalieten voldoende toezicht te houden op de leerresultaten. Begin april j.l. gaf minister Crevits ook toe dat de inspectie in het verleden de kwaliteit van het onderwijs onvoldoende bewaakte. Met de nieuwe inspectie zou daar verandering in gekomen zijn. Maar ook in het eerste rapport van de nieuwe inspectie merken we weinig verandering. De leerkrachten krijgen nog steeds het verwijt dat ze lippendienst bewijzen aan - (de volgens hen nivellerende) eindtermen en leerplannen.

Het Dijsselbloemrapport was een aanklacht tegen de onbezonnenheid van het beleid en tegen de neomanie gecultiveerd door het al te brede & steeds breder wordende vernieuwingsestablishment, tegen de grote kloof tussen de Haagse beleidswerkelijkheid en de door de onderwijsmensen aan den lijve ervaren werkelijkheid. De beleidsmensen lieten zich volgens de commissie gewillig misleiden door pedagogische nieuwlichters en door de kopstukken van de belangenorganisaties (koepels, inspectie, raden allerhande, pedagogische centra, onderwijsvakbonden ...).

Het aantal ambtenaren, technocraten, managers en bureaucraten is ook in Vlaanderen de voorbije 30 jaar enorm gestegen. Deze brede managementlaag & vernieuwingsestablishment houden zichzelf in stand en sturen, adviseren en controleren tegelijk het onderwijs. Het onderwijs is veel meer de eigendom van de ambtenaren, adviseurs en onder-

steuners, koepelorganisaties, en van de lokale managers van de grote scholengroepen dan van de leerkrachten en directies.

Vanuit het maakbaarheidsgehoof en de ermee verbonden verlossingsdrang werd/wordt geen rekening gehouden met de al ‘beproefde waarden’, de sterke kanten van het vigerende onderwijs, en met de mening van de praktijkmensen. Veel van de hervormingen verwaterden achteraf en/of werden weer afgebouwd. Veel leerkrachten oefenden gelukkig een stil verzet uit tegen de vernieuwingsdwang; zo konden de schade en de feitelijke ontscholing nog beperkt worden.

De onderwijsvernieuwingen leidden tot ontscholing, kennisrelativisme, niveaudaling en nivellering, kortom: tot afbraak van het onderwijs. Volgens vice-premier André Rouvoet hadden *“de jongeren als gevolg van het ‘nieuwe leren’, de schaalvergroting e.d. ook steeds meer het gevoel op zichzelf te zijn aangewezen. Honderdduizenden jonge mensen liepen een kennisachterstand en een gebrek aan algemene ontwikkeling op. Leerlingen vertonen hiaten in de meest elementaire kennis en vaardigheden, zowel op de basisschool, het middelbaar onderwijs, de lerarenopleidingen, als op de universiteit. De diploma-inflatie is enorm. Volgens het verkrampt gelijkheidsideaal van de jaren zeventig moesten leerlingen in het voortgezet onderwijs ook allemaal hetzelfde onderwijsaanbod krijgen. Bovendien was kennis minder belangrijk dan vaardigheden. Dit alles leidde tot onderwijsvernieuwingen als gemeenschappelijke basisvorming in de lagere cyclus, inclusie en afschaffing buitengewoon voortgezet onderwijs, zelfstandig leren en studiehuis, competentiegericht (vaardigheids)onderwijs.”*

Deze conclusies zijn ook voor een groot deel van toepassing op het Vlaams onderwijs. Oerdegelijke waarden en aanpakken zijn intussen ook in Vlaanderen weggedeed. Terug op het juiste pad geraken is steeds heel moeilijk. Het doorhollings- of omwentelingsbeleid was een breinloos en sectarisch beleid dat steeds opnieuw op cultuuromslagen aanstuurde. Ook in het eerste VLOR-advies over de nieuwe eindtermen, in recente verklaringen van kopstukken van het GO! en katholiek onderwijs wordt gesteld dat de nieuwe eindtermen en leerplannen een ‘perspectiefwisseling’ nastreven in de richting van ‘ontwikkeld onderwijs’ e.d. Nog niet zolang geleden stelde de GO!-hoofdadviser dat lesgeven voorbijgestreefd was. Hiermee sloot hij aan bij een recente uitspraak van de Leuvense onderwijskundige *Philip Dochy*.

Een andere belangrijke conclusie in het Dijs-selbloemrapport luidde: *"De sociaal en cognitief kwetsbare leerlingen waren – voorspelbaar genoeg ook – het meest de dupe van de daling van de kwaliteit van het onderwijs en/ of van de te brede basisvorming in de eerste graad voortgezet onderwijs, van de verschuiving van de focus van schoolse kennis en vaardigheden naar algemene en vage competenties en van leerkracht- naar zelfgestuurd onderwijs."* De commissie pleitte voor de terugkeer naar het juiste pad; maar terugkeren bleek achteraf wel vrij moeilijk.

2 Onderwaardering basiskennis- en -vaardigheden & instructie, ontscholing en niveaudaling, uitholling taalonderwijs...

In de vele opiniebijdragen van begin april 2019 over de niveaudaling wordt veelal gepleit voor een herwaardering van basiskennis en -vaardigheden, van de leeropdracht van de school, van de instructie en kennisoverdracht. Effectief onderwijs en het bevorderen van de ontwikkelingskansen staan haaks op reductie van de totale leertijd, kennisrelativisme, onderwaardering van basiskennis en basisvaardigheden, het ontplooiingsmodel, de knuffel- of pretpedagogiek, de competentiegerichte en constructivistische aanpak. We pleiten daarom al vele jaren voor de herwaardering van basiskennis en de basisvaardigheden, vakdisciplines, directe instructie ... Activiteiten en opdrachten die niet strikt tot de taak van het onderwijs behoren, moeten weer geschrapt worden. De leerkrachten zijn momenteel aan het verzuipen en kunnen aldus onvoldoende de essentie bewaken. Dit zijn ideeën die al vele decennia centraal staan in Onderwijskrant. De school is te veel 'leef- en verpleegster-school' aan het worden. Ze wordt verantwoordelijk geacht voor het totale psychische en sociale welzijn van de jongeren en voor het aanpakken van alle mogelijke maatschappelijke problemen

De Nieuwe School in 2030

Het onderwijsestablishment en de beleidsmakers sturen al 30 jaar aan op culturomslagen die haaks staan op de sterke Vlaamse onderwijs traditie. Enkele illustraties. Vooreerst een vrij recente. Eind 2014 verscheen het rapport *'De Nieuwe School in 2030'*, een gezamenlijk project van topambtenaren van het Departement Onderwijs en kopstukken van de VLOR en van Koning Boudewijn Stichting. In dit rapport wordt de klassieke school radicaal vervangen door een zgn. *Learning Park* (leerpark): een pleidooi voor een revolutionaire hervorming en

ontscholing van het eeuwenoude onderwijsconcept. De bizarre ondertitel van dit rapport suggereert ook dat het huidige onderwijs onaantrekkelijk is: *'HOE makEN WE LErEN EN WERkEN aaNtrEkkELijk?'*

Dit rapport toont aan hoe sterk en breed de vernielings- en vernieuwingsdrift de voorbije decennia is doorgedrongen bij belangrijke beleidsbepalers. en bij het brede onderwijsestablishment. Het rapport *'Vlaanderen 2050'* van de Vlaamse regering, van minister Crevits en collega's nam de ontscholende voorstellen uit dit rapport uit 2014 gewoon over. .

In dit rapport *'De Nieuwe School in 2030'* lezen we o.a.: *"Het leer- en ontwerplab schetst een ander toekomstbeeld: op een gewone dag kunnen leerlingen gedurende enkele uren in een vaste leergroep bijvoorbeeld talen en wiskunde leren, maar het grootste deel van de dag zijn ze (in groepen met leerlingen van verschillende leeftijd) bezig met projecten waarin ze hun competenties actief ontwikkelen. Echt aansluiten bij de diversiteit van kinderen en jongeren kan maar als ze ook zelf de regie kunnen voeren en stuurlied kunnen zijn van hun eigen leren. In een Learning Park zullen de kinderen gecoacht worden om hun eigen leertraject aan te sturen in de richting van de competentieniveaus die ze nodig hebben en willen halen."*

Eindtermenfilosofie Roger Standaert -DVO –1996

De beeldenstormerij en verlossingsideologie sluiten perfect aan bij standpunten van beleidsverantwoordelijken en van het vernieuwingsestablishment van de voorbije 30 jaar.

Roger Standaert, DVO-directeur en belangrijke beleidsbepaler, poneerde als reactie op onze O-ZON-campagne-2007: *"De reactie van de 'onderwijs-wereld' op de kennisexplosie is er een geweest van die kennis niet meer op de voet te volgen. Kritische sociologen als Bourdieu hebben boeken volgeschreven over 'la distance inégale à la culture' van een grote meerderheid van kinderen op school. Kennis die bij een bepaald gevormde elite hoort, wordt op school hoger aangeslagen dan de kennis die circuleert in het volkshuis. Weten wie Rubens was, wordt hoger aangeslagen dan weten wie David Beckham is. Vaak is die dominantie ook te vinden in de verbale sector. De verbale cultuur wordt torenhoog hoger geacht dan de technische cultuur. Het foutloos beheersen van de regels van de uitgangen d en dt, wordt waardevoller aangezien dan de kennis van de automotor. Het is ook geen schande als je een technische analfabeet bent,*

maar dat is het wel als je je nogal direct (en dus verbaal ongenueanceerd) uitdrukt in een gesprek: 'la parlure vulgaire, 'contre 'la parlure bourgeoise' van de Franse sociologen. Om het nogal cru te stellen, de dominante geldige kennis wordt voornamelijk vastgesteld en verspreid door mensen, die het verbaal goed kunnen zeggen en schrijven. De geselecteerde kennis is vaak die kennis die prestigieus is en die gedragen wordt door een dominante elite" (in: Nova et Vetera, Sept. 2007)."

Dit is ook de visie van waaruit Standaert de eindtermenoperatie van de jaren 90 leidde. Vanuit het gelijkheidsdenken en kennisrelativisme werd gesteld dat zaken als lijdend en meewerkend voorwerp, breukrekenen, formules voor oppervlakte en inhoud ... te moeilijk waren voor leerlingen lager onderwijs. Die visie kwam vooral ook tot uiting in de nivellerende eindtermen en leerplannen voor het taalonderwijs, in de tekst 'Uitgangspunten bij de eindtermen' die Standaert en co eigenzinnig opstelden en als een decretale tekst voorstelden.

Twee medewerkers van de *Dienst voor Onderwijsontwikkeling*, Willy Sleurs en Bart Maes, beschreven de 'officiële' visie omtrent de eindtermen zo: "De eindtermen werden geformuleerd vanuit een helder geformuleerde visie. Deze visie beklemtoont naast emancipatorische aspecten ook het leerlinggerichte karakter. De emancipatorische visie impliceert in de eerste plaats het bevorderen van actief leren. Er was een verschuiving nodig van het traditionele 'doceren', naar vormen van 'open leren' die (bijna) volledig leerlinggestuurd zijn.... De overheid gaat ervan uit dat zoveel als mogelijk leerlingen kansen moeten krijgen om zich maximaal te ontplooiën. In tegenstelling tot de traditionele opvatting, waarbij de leraar werd beschouwd als de overdrager van kennis, wordt de leerling vandaag actief betrokken bij het leerproces. Bij actief leren wordt gefocust op lange-termijn-doelen en in veel mindere mate op overdracht van feitenkennis. Leerinhouden moeten ingebed zijn in concrete, en voor de leerling herkenbare contexten." ('De basiscompetenties bekeken vanuit het perspectief van de onderliggende onderwijskundige visie'; in het DIROO-boek: *Is de leraar een coach?*, Academia Press -2004).

Minister Marleen Vanderpoorten: kennisrelativisme en ontscholing

In 'Onderwijslandschap basisonderwijs' van minister Marleen Vanderpoorten van 24 oktober 2002 lezen we b.v.: "Het leerstofparadigma heeft afgedaan. De idee dat leren een kwestie is van louter overdragen

van leerstof van de leerkracht naar de leerling is niet langer verdedigbaar. Kinderen zijn vooral gebaat met vaardigheden waarmee ze informatie kunnen ontsluiten, interpreteren en toepassen. Wat de kinderen in de basisschool leren moet afgestemd zijn op hun leef- en belevingswereld. De idee dat het leerstofparadigma heeft afgedaan en dat werk wordt gemaakt van een meer ontwikkelingsgerichte benadering, zal met zich meebrengen dat het leerstofjaarklassensysteem nog meer onder druk zal komen te staan." Vanderpoorten opteerde voor radicale individualisatie, en stelde ook dat de leraar voortaan niet langer vooraan mocht staan in klas.

VLOR-rapport 'Competentiegericht onderwijs' van 2008: Dochy, Valcke, Standaert, Laevers..

In het VLOR-rapport *competentiegericht onderwijs* van 2008 mochten de Vlaamse onderwijskundigen Valcke, Dochy, Laevers, Standaert, Baert ... voluit voor competentiegericht en constructivistisch onderwijs pleiten. We lezen in de samenvattende bijdrage dat "het cgo een antwoord biedt op de vlugge en ononderbroken kennisontwikkeling en mede samenhangt met het nieuwe onderwijskundige paradigma van het constructivisme dat aanstuurt op zelfsturend, construerend, reflectief en authentiek leren in contextgebonden en complexe omgevingen. Een belangrijke component van het competentieleren is dus "zelf ontdekken en construeren van de eigen kennis en vaardigheden: de leerlingen moeten alleen of in groep, inductief leerstof, regels en vaardigheden ontdekken en zo hun 'competenties' construeren. Daarnaast wordt telkens gewezen op het werken met authentieke en relevante taken, problemen of contexten en op vaardigheids-onderwijs.

Competentie-ontwikkelen onderwijs veronderstelt ook een hoge mate van zelfregulerend vermogen. Er bestaan immers steeds minder vaste referentiekaders en de levensloop is veel minder voorspelbaar." De VLOR-denkgroep pakt vervolgens uit met een karikatuur van het traditioneel onderwijs: "uiteenzetting/hoorcolleges/frontale setting; de lereende is eerder passief, klassikaal en aanbodgestuurd curriculum, afzonderlijke en opgesplitste vaardigheidsmodules, disciplinaire aanpak, evaluatie gericht op kennisverwerving ..." (p. 152 e.v.).

Op 21 maart 2018 maakte prof. Dirk Van Damme (OESO) een kritische analyse van de competentiegerichte/constructivistische aanpak binnen het onderwijs. Hij poneerde o.a.: "De eerste generatie eindtermen ontwikkeld in jaren 1990 waren erg sterk

door het competentiedenken beïnvloed.” Volgens hem nog het duidelijkst in de eindtermen & leerplannen voor de taalvakken. De competentiegerichte en constructivistische aanpak werd niet enkel gepromoot door de eindtermen, maar ook door tal van onderwijskundigen als *Martin Valcke, Philip Dochy, Ferre Laevers, Eric De Corte,...*, door topambtenaren, in *VLOR-adviezen*, door tal van leerplanverantwoordelijken en onderwijsbegeleiders ...

Het is ook een visie die tot uiting kwam in uitspraken van minister *Marleen Vanderpoorten*, in publicaties van de actiegroep ‘Accent op talent’, in de hervormingsplannen secundair onderwijs van de commissie-Monard en van minister *Pascal Smet*. ... Het is een visie die nog steeds sterk aanwezig is bij veel onderwijskundige onderwijsbegeleiders, inspecteurs ...

Grote ontscholingsdruk vanwege inspectie

Inspecteur-generaal *Peter Michielsens* poneerde in 1999: “In de 21ste eeuw zullen individuen vanaf de jonge leeftijd hun eigen leerprocessen zelf sturen. Geen enkele overheid, onderwijzer of professor zal nog in staat zijn om dwingend anderen voor te schrijven wat geleerd moet worden.” (Wat wil ik leren op school?, *Impuls*, juni 1999, p. 381). Ook het effectieve en efficiënte jaarklassensysteem moest volgens *Michielsens* de helling op.

We bekijken wat uitvoeriger wat de inspectie schreef over de toestand van het Vlaams onderwijs in *Onderwijsspiegel 2005-2006*. We lezen: “Met de introductie van de eindtermen wilde men meer aandacht besteden aan het leerproces en de leerlingen leren zelf dit proces te sturen. Het is de bedoeling dat ze in grotere mate er zelf verantwoordelijkheid voor leren dragen. De leerlingen dienen in de loop van het leerproces betekenisvolle en levensechte opdrachten te krijgen. In de meeste scholen is er echter nog altijd een spanningsveld tussen kennis- en productgericht leren enerzijds en constructivistisch en competentiegericht leren anderzijds. ‘Constructivistisch leren’ impliceert dat de leerling als een actieve en zelfsturende partner in het onderwijsgebeuren optreedt, terwijl de leraar meer en meer de rol van coach en begeleider speelt. ‘Competentie’ betekent: het vermogen van een leerling om in levensechte situaties voor zichzelf bepaalde doelstellingen te formuleren en ze ook te bereiken, door functionele handelingen uit te voeren waarbij hij kennis en vaardigheden geïntegreerd inzet, de nodige attitudes verwerft en waarbij hij aan bepaalde kwaliteitseisen voldoet.”

Vanuit zo’n constructivistische en competentiegerichte visie formuleerde de inspectie tal van kritieken op het vigerende onderwijs. Veel leraren en scholen passen volgens de inspectie de officieel opgelegde ‘referentiekaders’ in de eindtermen en leerplannen niet toe: “*Vaardigheidsgerichte doelstellingen worden sterk uiteenlopend gerealiseerd. Dat wijst erop dat het belang van het vaardigheidsonderwijs, respectievelijk het competentieren, nog niet algemeen is doorgedrongen. Het gaat erom dat leerlingen competenties in levens-echte situaties oefenen en verwerven, waarbij ze ook zichzelf en elkaar leren evalueren. Dat veronderstelt een dynamisch en experimenteel leerproces, waarin de leraar veeleer als coach optreedt dan als kennisoverdrager en waarin de leerling zelf meer en meer het stuur in handen neemt. In de plaats van de officiële referentiekaders (de eindtermen en leerplannen) worden in het Vlaamse onderwijs vaak leerboeken of eigen notities als leidraad voor de realisatie gebruikt. Daardoor worden de vaardigheidsdoelstellingen op de meeste scholen te weinig of op een te laag niveau gerealiseerd en worden principes als functionaliteit en vakkenintegratie onvoldoende gevolgd.*” Het gebruik van leerboeken/cursussen is volgens de inspectie vaak in strijd met de officiële onderwijsvisie. De inspectie pleitte ook voor vakken-clusters i.p.v. vakgericht werken. Vakkenclusters vormen volgens velen echter vaak een grote bedreiging van de kwaliteit.

We lazen verder: “*Zowel in de basisvorming s.o. als in de specifieke vorming worden de vereiste leerinhouden nog vaak te theoretisch aangebracht, terwijl doe-activiteiten, vaardigheden en competenties onvoldoende worden aangeboden of inge-oefend. Dat is onder meer het geval in het talen-onderwijs, hoewel de doelstellingen met betrekking tot b.v. spraakkunst in de eindtermen voor de communicatieve vaardigheden werden geïntegreerd.*” Volgens de inspectie is er dus ook nog steeds te veel aandacht voor grammatica en mag de beperkte grammatica slechts geïntegreerd en sporadisch aan bod komen en geïntegreerd in vaardigheidsonderwijs – en dat moest ook voor spelling. Er wordt ook verwacht dat vanuit de meeste aandacht en punten besteed werden aan de zgn. vaardigheden. Volgens de taalvisie van het katholiek onderwijs mochten ook hoogstens 40% van de punten aan kennis toegekend worden. Vaak kregen leerkrachten lager en secundair onderwijs ook te horen dat ze te weinig luister- en spreeklessen organiseren en dat ze te veel aandacht besteden aan spelling, woordenschat en grammatica.

Specifiek in verband met het *basisonderwijs* betreft de inspectie vooreerst dat ook de lagere scholen en leerkrachten zich weinig bekommeren om de 'officiële' visietekst *'Uitgangspunten' bij de ontwikkelingsdoelen en eindtermen en die 'opgelegde' visie ook niet integreren in hun onderwijsstijl.*" (Op een recente bespreking van een doorlichtingsverslag hoorde ik de inspecteurvoorzitter hier eens te meer mee uitpakken.)

Het didactisch handelen wordt dan ook meestal gereduceerd tot een aanpak *overeenkomstig de individuele perceptie van de betrokken leraar op 'goed onderwijs'. Een overheersend frontale, meestal klassikale onderwijsstijl en de geringe plaats van (inter)actieve werkvormen beperken in een ruime minderheid van de scholen de actieve betrokkenheid van de leerlingen. Zowel in het kleuter- maar vooral in het lager onderwijs krijgen de kinderen minder mogelijkheden om inhoudelijk mee vorm te geven aan het onderwijsgebeuren. Vooral in het niveau lager hebben leerkrachten het nog moeilijk om het curriculum flexibel te hanteren en bepalen ze meestal de doelen en inhouden binnen een eerder starre jaarplanning. In geringe mate benutten ze de interesses en de initiatieven van kinderen als motor voor het leren. Het kleuteronderwijs scoort goed inzake continuïteit in de klasinrichting. De organisatie van speelwerkhoeven is hierbij alvast de rode draad. In het niveau lager is de continuïteit in de klasinrichting nog niet zo uitgesproken. Verder overaccentueren de leerkrachten de technisch-cognitieve aspecten voor Nederlands en Frans. Deze scholen werken voor dit aanbod dan niet in de geest van het leerplan waar de communicatieve vaardigheden centraal staan.*"

Uit de 'Onderwijs Spiegel' blijkt dat de inspectie ook nog in 2006 weinig begaan is met de leerresultaten, maar vooral het leerproces controleert op basis van procescriteria die aansluiten bij de 'ontscholende' uitgangspunten en toelichtingen bij de eindtermen/basiscompetenties, bij constructivistische, competentiegerichte & ervaringsgerichte leeropvattingen - die in 2006 al op de terugtocht waren. Ook in het recente inspectierapport 2017-2018 treffen we analoge kritieken aan. Die onderwijsvisie wijkt in sterke mate af van deze van de praktijkmensen. Gelukkig probeerden leerkrachten in de mate van het mogelijke lippendienst te bewijzen aan de opgedrongen ontscholingsvisie. Precies daardoor werd de niveaudaling afgeremd.

Nieuwe eindtermen/leerplannen = perspectiefwisseling & ontscholing

Ook in het eerste VLOR-advies over de nieuwe eindtermen poneert de VLOR dat die eindtermen voor een perspectiefwisseling moeten zorgen in de richting van ontwikkelend leren e.d. Het is dan ook niet verwonderlijk dat de VLOR-kopstukken op de VLOR-startdag 2015 prof. *Kris Van den Branden* uitnodigden om te komen verkondigen dat ons onderwijs hopeloos verouderd is.

Ook de ZILL-leerplanarchitecten van het katholiek onderwijs bestempelen hun visie als een cultuuromslag. Leerplangoeroe *Kris De Ruysscher* stelde onlangs nog: *"We opteerd er met ZILL voor om met een leeg blad te beginnen. De perspectiefwisseling bestaat in een klemtoon op het ontwikkelingsgericht karakter van de doelen; maar ook in een optie voor een ontwikkelingsgerichte didactische aanpak: "aandacht voor actief leren, verantwoordelijkheid geven aan jongeren voor eigen leerproces, contextueel leren. ZILL gaat uit van een sterk geloof in de groei- en ontwikkelkracht van kinderen."* ZILL pleit ook voor totaliteitsonderwijs en besteedt 3 van de 10 leerdomeinen aan affectieve en sociale leerdoelen als veerkracht e.d. Net zoals in de dubieuze 'uitgangspunten' bij de eindtermen van 1996, stellen de ZILL-nieuwlichters 20 jaar later dat hun visie in overeenstemming is met de 'recente' (?) constructivistische & ontwikkelingsgerichte visie op het leerproces. Het gaat echter om een visie die een eeuw geleden al gepropageerd werd binnen de reformpedagogiek en de child-development-aanpak; en vanaf ongeveer 1990 ook de namen 'constructivisme', *contextueel leren...* opgekleefd kreeg. Ook het totaliteitsonderwijs dat ZILL propageert werd al door reformpedagogen als Decroly gepropageerd - maar gelukkig weinig in de klaspraktijk toegepast.

O-ZON-campagne tegen ontscholing e.d. in 2007

Met *Onderwijskrant* voerden we in 2007 onze grootscheepse O-ZON-campagne tegen de grote ontscholingsdruk, de onderwaardering van basis-kennis- en vaardigheden, de reductie van de leertijd voor het aanleren van de basisleerstof, de kritiek op het klassieke les geven en directe instructie, de propaganda voor een zelfsturende en constructivistische leeraanpak, de uitholling van de taalvakken. Een campagne ook tegen de niveaudaling & het verwaarlozen van de niveaubewaking door overheid en inspectie. Onderwijsminister Crevits bekende begin april in de context van de beroering

over de niveaudaling dat de inspectie voor het eerst de kwaliteit van het onderwijs controleert.

Als reactie op onze O-ZON-campagne ontkenden kopstukken van de inspectie dat er sprake kon zijn van niveaudaling. We besteedden de voorbije 40 jaar in Onderwijskrant veel bijdragen aan de verschillende vormen van ontscholing. Zo waarschuwden we in september 1993 al tegen de vele nivellerende ontwerpeindtermen voor Nederlands, Frans, wiskunde in s.o., wereldoriëntatie ... De uitholling van de taalvakken was ingeschreven in de nieuwe eindtermen en iets latere leerplannen. We bestreden de voorbije decennia ook het overladen van het curriculum met steeds nieuwe opdrachten, het voortdurend complexer maken van het wat en het hoe van het onderwijs (cf. ook nieuwe ZILL-onderwijsvisie). We tekenden recentelijk ook verzet aan tegen de vele nieuwe vakoverschrijdende eindtermen over burgerschap e.d. voor de eerste graad s.o. waardoor ook de tijd voor basisvorming wordt ingeperkt.

Uitholling taalonderwijs

De uitholling van de taalvakken is vooral een gevolg van de eenzijdige taak- en vaardigheidsgerichte visie die sinds de jaren 1990 gepropageerd wordt door b.v. het Leuvens taalcentrum van prof. Kris Vanden Branden. In het boek *'Taal verwerven op school'* wordt die visie zo omschreven: *"Het gaat bij ons taakgericht taalonderwijs om actief construeren van kennis en vaardigheden en voor het "leren al doende aansluitend bij de behoeften van de leerlingen. Wat de leerlingen zelf ontdekken, blijft hangen en leidt tot fundamenteel leren, in tegenstelling tot het oppervlakkige leren dat door een uitleg van de leraar bereikt wordt. Goed gekozen taken werken dit fundamenteel leren in de hand. Er moet steeds gewerkt worden vanuit 'globale en zelfontdekkende taken'; het onderscheiden en inoefenen van deelvaardigheden is uit den boze". In die zin wordt dus weinig of geen aandacht meer besteed aan belangrijke ingrediënten van degelijk moedertaalonderwijs en aan de belangrijke rol hierbij van de standaardtaal, het inoefenen van deelvaardigheden."*

We illustreren nog even de uitholling van het taalonderwijs met krasse uitspraken van een ex-leerplanvoorzitter en begeleider katholiek onderwijs die vindt dat ook het belang van AN ten zeerste gerelativeerd moet worden. Het is maar een van de vele taalvarianten. In *'Wat doen we met ons taalonder-*

wijs als er geen standaardtaal meer is?' schrijft Ides Callebaut: "Als er geen standaardtaal meer is, kunnen leerlingen ook geen taalfouten meer tegen die standaardtaal maken. Taalleraren en taalpuristen zullen niet meer van zuiver Nederlands kunnen spreken (School- en klaspraktijk, nr. 199, 2009.) Callebaut schetst vervolgens een idyllisch en fantasierijk post-AN-paradijs: "Als er geen standaardtaal meer is, krijgen we onze taal dus terug zoals die al die jaren van de mensheid geweest is, uitgezonderd de enkele eeuwen van de artificiële standaardtalen. We zullen taal dan ook gebruiken om banden met andere mensen nauwer aan te halen in plaats van om ons in de eerste plaats van hen te willen onderscheiden."

Callebaut stelt dat de klassieke vakdidactiek al lang totaal voorbijgestreefd is, en dat dit ook de strekking is van de leerplannen die hij vanaf de jaren 80 hielp opstellen. Dit komt ook tot uiting in stellingen als: **Als gesproken taal niet langer secundair is ten opzichte van geschreven taal, maar zelfs belangrijker, dan moet ook in het onderwijs de aandacht verlegd worden. Dan moeten lezen, grammatica en en spelling plaats inruimen voor luisteroefeningen, voor mondelinge presentatie, voor discussietechnieken enz.*

**Geen afzonderlijke werkwoordspelling meer, maar werkwoorden als vaste woordbeelden: "De speciale regels voor de werkwoordspelling zijn overbodig: in de gesproken taal hoor je het verschil niet tussen 'antwoord' en 'antwoordt', tussen 'antwoorden' en 'antwoordden' en tussen 'heten' en 'heeten'. Dat brengt nooit verwarring mee als de spreker zich duidelijk uitdrukt"*

**Geen klassiek en stapsgewijs schrijfonderwijs meer. Callebaut pleit voor vrij schrijven*

**Geen systematisch onderwijs in AN-woordenschat en AN-uitspraak: de leerlingen gebruiken toch het woord *soupape* bij de fietsenmaker en niet *ventiel*. 'Ventiel' is geen normaal-functioneel taalgebruik.*

Aangezien Callebaut ex-leerplanvoorzitter en ex-begeleider Nederlands (katholieke koepel) was/is, beschouwen we zijn uitspraken als een belangrijke getuigenis van een insider en mede-verantwoordelijke voor de evolutie binnen ons taalonderwijs. In de paragraaf *'De leerplanmakers (= Callebaut, Masquillier...)* hebben ons eigenlijk al de weg getoond' stelt Callebaut dat zijn visie eigenlijk al grotendeels in de eindtermen en leerplannen van de jaren 80 en 90 aanwezig is. Ook *Bart Masquillier*, begeleider-opvolger van Callebaut schreef: *"De*

krachtlijnen van onze leerplannen komen ook in het boek 'Het einde van de standaardtaal' van Van der Horst duidelijk tot uiting. Maar dan zal het onderwijs zich ook meer aan de nieuwe situaties en 'nieuwe taal' moeten aanpassen" (Boekbespreking in 'School+visie, december 2009). Callebaut besloot vernietigend en zonder schroom: "We dragen nog de last van eeuwen schools (taal)onderwijs. Hoe is het toch mogelijk dat het onderwijs er toch maar niet in slaagt de nieuwe visie toe te passen?"

Niveaudaling & leerproblemen als gevolg

Te weinig tijd en aandacht voor de leeropdracht, de onderwaardering van basiskennis en basisvaardigheden, de propaganda voor het 'nieuwe leren', ... hadden volgens het Dijsselbloemrapport-2008 als gevolg dat *"de leerlingen nu hiaten vertonen in elementaire kennis en vaardigheden, zowel op de basisschool, het middelbaar onderwijs, de lerarenopleidingen, als op de universiteit – waar de deficiënte studenten aan bijspijkerkursussen worden onderworpen. Het onderwijs heeft jongeren de afgelopen twintig jaar systematisch tekort gedaan."*

Noot: Ook de VSO-structuurhervorming van het s.o. rond 1970 ging al gepaard met prestatie- en kennisvijandigheid en propaganda voor de 'zachte didactiek'. Prestaties, rapporten, competitie ... werden vieze woorden. Het systematisch geschiedenisonderwijs in het Rijksonderwijs werd vervangen door gesprekjes over actueel nieuws als de treingijzeling in Nederland. In het katholiek onderwijs kwamen thema's als de kledij door de eeuwen heen – op een moment dat de 12- en 13-jarigen nog niet over historische kapstukken beschikten om die kledij op te hangen. Jaren later werd weer echt geschiedenisonderwijs ingevoerd.

3 School als allesomvattende en almachtige instelling, minder 'leer'school, meer 'leef' - en 'zorg'-school = niveaudaling

Het onderwijs werd volgens het Dijsselbloemrapport al te zeer verantwoordelijk gesteld voor het oplossen van de maatschappelijke problemen en van alle mogelijke psychische & sociale problemen van leerlingen als te laag zelfbewustzijn, stress, depressief gedrag e.d. *De school werd/wordt de voorbije decennia steeds meer opgevat als een inclusieve, almachtige en totale instelling. waarin de leerkracht begaan moet zijn met het totale welzijn van elke leerling - en het sociaal-affectieve in het bijzonder. Daarnaast werd/wordt de school*

ook met alle mogelijke maatschappelijke problemen belast.

Dat klinkt ook door in de nieuwe opdrachten die de leerkracht opgelegd krijgt in het recente *decreet leerlingenbegeleiding* en in het allesomvattend ROK-kader verbonden aan het nieuwe inspectie-decreet, in de nieuwe vakoverschrijdende eindtermen eerste graad, in het nieuwe ZILL-curriculum van het katholiek onderwijs: niet minder dan 3 van de 10 leerdomeinen slaat op sociaal-affectieve doelstellingen i.v.m. over het sociaal-affectief welzijn.. Eenzelfde tendens vind je terug in een recent VLOR-advies dat het momentaan welbevinden van de leerling beklemtoont. Ook *Lieven Boeve* stelde de voorbije 2 jaar herhaaldelijk dat de school in de eerste plaats een leefschoon moet zijn (worden), waarin het totale welbevinden centraal staat.

Prof. orthopedagoge *Elisabeth De Schauwer* verwoordde in *De Morgen* van 21 maart 2019 vrij goed deze evolutie: *"De klassieke visie, die de meeste leerkrachten nog inspireert, is dat onderwijs aan cultuuroverdracht moet doen. Daartegenover staat de - nieuwe - visie die stelt dat er ingespeeld moet worden op de individuele leerbehoeften van de leerlingen. Een inclusieve school in de brede zin van het woord: dus niet enkel voor alle leerlingen, maar voor alle noden van de individuele leerling en van de maatschappij."*

Ontwikkelingspsycholoog *Wim Van den Broeck* (VUB) repliceerde *"dat de slinger te veel is doorgeslagen in de richting van het tweede. Ik denk dat we nu aan het overdrijven zijn met die zorg. De school als leerschool, de cultuuroverdracht door de leerkracht komt in de verdrukking naarmate verwacht wordt dat de school vooral een leefschoon wordt waarin de leerkrachten zorgen voor het totale welzijn van elke leerling. De leerkracht wordt steeds meer verpleger, therapeut, maatschappelijk werker, psychiater, ouder, ... Hij moet zich ook steeds meer inlaten met alle mogelijke psychische en maatschappelijke problemen."*

De beleidsmakers, onderwijskoepels, nieuwlichters, Vlaamse Scholierenkoepel, ... hebben de voorbije jaren de idee van school als 'leef'schoon in sterke mate gepropageerd. Naarmate de school in de eerste plaats een leefschoon wordt, komt de school als leerschoon, de cultuuroverdracht, in de verdrukking. Er gaat minder tijd en aandacht naar de klassieke basisvorming. Dit is een belangrijke oorzaak van de niveaudaling. Dit alles leidde ook tot

een sterke uitbreiding en complicering van het werk van de leerkrachten en van de school, tot de nood aan steeds meer zorgpersoneel. Dit is een belangrijke oorzaak van de toegenomen werkdruk en stress.

4 Gelijheidsdenken gekoppeld aan kennisrelativisme en pedagogisch progressivisme

4.1 Gelijheidsdenken én kennisrelativisme à la Pierre Bourdieu

We staan even stil bij twee van de belangrijkste oorzaken van het in verdrukking komen van de leeropdracht van de school. *Volgens het rapport Dijsselbloem van 2008 was de 'ideologie van de gelijkheid en gelijke behandeling' de ideologische fout die destijds in Nederland aan tal van nefaste hervormingen ten grondslag lag.* Dit egalitair dogmatisch denken inspireerde o.m. de invoering van de gemeenschappelijke basisvorming in de eerste graad van het voortgezet onderwijs.

Het egalitair dogmatisch denken lag volgens Dijsselbloem ook aan de grondslag van de invoering van te *radicaal inclusief* onderwijs. Ook inzake de aanpak van de specifieke en grote taalproblemen van anderstalige leerlingen speelde het dogma van de 'gelijke behandeling' een nefaste rol: *"anderstalige kleuters mochten geen aparte lessen intensief NT2-onderwijs krijgen en men verwachtte veel heil van onderwijs in de eigen taal en cultuur van de allochtone leerlingen."* Het gelijheidsdenken leidde uiteindelijk *"tot mediocratie, kennisrelativisme, middelmatigheid & diploma-inflatie."*

Het dogma van de gelijkheid en de gelijke behandeling lag ook in Vlaanderen aan de grondslag van de plannen voor een gemeenschappelijke eerste graad, van de invoering van het M-decreet in naam van de gelijkheid, van het niet invoeren van aparte lessen intensief NT2-onderwijs vanaf de eerste dag van het kleuteronderwijs ...Ook hier leidde het tot niveaudaling en nivellering (minder aandacht voor excellentie),.

De bekende Franse prof.-sociologe *Nathalie Bulle* drukte de nefaste invloed van het gelijheidsdenken en het er mee verbonden pedagogisch progressivisme in 2017 zo uit: *"Ons onderwijssysteem werd geleidelijk politiek ingepalmd en uitgehold door een quasi-religieuze opvatting over de rol van de school in de maatschappij, de school als dé hefboom bij uitstek voor sociale gelijkheid, enz. Zolang we*

denken dat sociale ongelijkheid vooral wordt geconstrueerd op school en door de school, zolang we vergeten dat verschillen en sociale ongelijkheden vooral ontstaan in de brede (maatschappelijke) context die zich grotendeels buiten de invloed van de school situeert, tasten we de kracht van de school aan om zijn specifieke rol te spelen, de rol van transmissie van de culturele en intellectuele vorming." *Bulle* beklemtoonde ook terecht het kennisrelativisme binnen de visie van Bourdieu (zie punt 4.5). Ook OESO-topman Dirk Van Damme bekende de voorbije 2 jaar dat het egalitaire dogma een nefaste invloed had inzake de GOK-aanpak, en dat de beleidsbepalers - ook hij destijds als kabinetschef van minister Vandenbroucke - zich hebben vergist. Ook de Sp.a & Groen - en in iets mindere mate Open VLD- o.a. minister *Marleen Vanderpoorten* - hebben zich vergist.

4.2 Gelijheidsdenken & gemeenschappelijke eerste graad/lagere cyclus & afschaffen aso...

Sinds de late jaren 1960 verwachtten de Vlaamse beleidsmakers, onderwijssociologen, een aantal onderwijskundigen.. inzake gelijke onderwijskansen vooral heil van een *egalitaire en nivellerende structuurhervorming* van het s.o., een brede eerste graad e.d. Het onderwijs en de leraren werden beschuldigd van (re)productie van sociale ongelijkheid. De differentiële opties in de eerste graad leidden volgens de egalitaire ideologie tot sociale discriminatie. De milieu-theoretische benadering à la Bourdieu leidde tot egalitaire structuurhervormingsvoorstellen en ingrepen zoals in het VSO van 1970 en in de recentere hervormingsplannen van Monard en de ministers Frank Vandenbroucke en Pascal Smet.

Met *Onderwijskrant* voeren we al sinds 2002 campagnes tegen de invoering van een gemeenschappelijke eerste graad en afschaffing van de onderwijsvormen aso, tso, bso en kso. *Onderwijskrant* nam het voortouw in het verzet. In mei 2012 lanceerden we een petitie die door 13.000 mensen in een paar maanden tijd onderschreven werd. We deden ook aan lobbywerk bij politieke partijen. Met enig succes.

Maar per 1 september wordt toch een verwaterde vorm van brede eerste graad ingevoerd, domeinscholen e.d. De vrijheid waarmee de scholen de 5 en 7 optie-uren in het eerste resp. 2de jaar kunnen invullen zal niet enkel tot een te grote verscheidenheid, maar ook tot minder gestructureerde

leerinhouden leiden. De hervorming leidt ook tot een verdere aantasting van de tso/bsso-scholen en tot leermoeheid bij leerlingen die minder theorie-mindig zijn en die nu minder technische vakken zullen krijgen. Er is ook veel aan te merken op de nieuwe eindtermen - en vooral op de vele vakoverschrijdende i.v.m. burgerschap, financiële geletterdheid e.d. Overall ter wereld wordt ook gewerkt met een opdeling in algemeen vormende richtingen enerzijds en meer technisch & beroepsgerichte onderwijsvormen anderzijds. Enkel in Vlaanderen worden scholen gestimuleerd om ook brede domeinscholen in te richten, een gekunstelde mix van vaak sterk uiteenlopende richtingen (zie ook p. 38 e.v.)

4.3 Dogma van gelijkheid en gelijke behandeling

Wat prof. Bulle in 2017 schreef, bevestigde wat we vanaf 1979 in *Onderwijskrant* schreven over de nefaste invloed van de egalitaire ideologie en het ermee verbonden kennisrelativisme à la Bourdieu, over het willen invoeren van een gemeenschappelijke eerste graad s.o., het niet erkennen van verschillen, enz. We betreurden dat de egalitaire visie de menselijke diversiteit ontkende - vooral de grote verschillen in intellectuele aanleg, en ook ten onrechte verwachtte dat de 'almachtige' school de invloed van de aanleg- en milieuverschillen grotendeels zou kunnen wegwerken.

In *Onderwijskrant* nummer 9 van 1979 - 40 jaar geleden - wezen we al op "de illusie van de perfecte sociale mobiliteit: uit elke klasse moest een gelijke proportie vertegenwoordigd zijn in elk onderwijsniveau. De vrij grote genetische bepaling van intellectuele capaciteiten en de sociale mobiliteit maakt het weinig waarschijnlijk dat de verschillen tussen sociale klassen enkel aan het milieu zouden te wijten zijn. Bovendien trouwen de meeste mensen met iemand van hun eigen sociale laag, met eenzelfde scholingsniveau." En toch bleven sociologen e.a. beweren "dat de genetische aanleg van alle kinderen bij de geboorte gelijk is, maar dat de levensomstandigheden waarin zij opgroeien, bepalend zijn voor het verder ontwikkelen of fnuiken van het talent" (Nicaise kraakt de mythe van de natuurlijke aanleg, In *Tertio* van 1 november 2000.) Voor andere sociologen speelde de intellectuele aanleg wel een rol, maar een eerder beperkte rol. Zo interpreteerden ze het scholingsniveau van de ouders louter als 'nurture', als een sociale (SES-) factor. De invloed van de verschillen in erfelijke aanleg (nature) werden genegeerd, en die zijn groter is dan de sociale factoren (nurture). In ons interview met minister Vandenbroucke begin 2006

gaf hij uiteindelijk wel toe dat precies ook als gevolg van de democratisering de handarbeidersklasse intellectueel afgeroomd werd..

Sociaal en cognitief kwetsbare kinderen werden volgens het Dijsselbloem-rapport het meest de dupe van de gemeenschappelijke eerste graad/basisvorming: "Extra schrijnend is dat tijdens de voorbije decennia de sociaal en cognitief kwetsbare leerlingen waarvoor veel hervormingen en GOK-centen bedoeld waren, het zwaarst geleden heeft onder de GOK-illusies van de gelijkheid en gelijke behandeling. De kern van de gemeenschappelijke basisvorming voor 12- à 15-jarigen was de illusie dat als je intelligente en minder intelligente scholieren bij elkaar zet, de eersten de tweeden omhoog trekken. Dat is onjuist; de nadelen zijn veel groter dan de voordelen. Precies de acceptatie van de natuurlijke ongelijkheid en van gescheiden leerwegen kan de zwaksten helpen. Door een onderscheid te durven maken, verschillen te erkennen, kunnen onderwijskansen juist in rap tempo toenemen."

Vlaamse sociologen als Nicaise, Agirdag, Van Houtte, Jacobs ... pleitten voor de invoering van gemeenschappelijke basisvorming - zelfs tot en met de tweede graad s.o. Ook onderwijskundigen als Jan van Damme, Martin Valcke, Bieke De Fraine ... pleitten hiervoor. OESO-topman Dirk Van Damme erkende de voorbije jaren dat de beleidsmakers en adviseurs zich vergist hadden met hun plannen voor de invoering van een gemeenschappelijke eerste graad. In een interview met het weekblad HUMO van 31.01.2017 stelde Van Damme: "In de jaren zestig zag je twee grote stromingen ontstaan: de ene groep landde koos ervoor om de leerlingen in de eerste jaren van de middelbare school zoveel mogelijk samen te houden in een brede eerste graad. Engeland en Schotland waren daar voorlopers. De andere groep koos voor een model waarin de leerlingen al vrij vlug een bepaalde richting moesten kiezen. Nu groeit er een consensus dat een brede eerste graad bijna automatisch tot een soort eenheidsworst leidt, waarin niet genoeg aandacht is voor de verschillen tussen de kinderen. Die hebben allemaal andere talenten, want ieder kind is uniek, en dus moet je streven naar een flexibeler onderwijs. Ik ben dus geen voorstander van een brede eerste graad. Om een aantal vaardigheden te bereiken of kennis op te doen, kun je niet zo lang wachten. Om uitstekende muzikanten te vormen, start je niet vanaf 14 jaar?"

Ook het rapport Dijsselbloem-2008 bevestigde onze analyse sinds 2002: "Het verkrampst gelijkheids-

ideaal van de jaren zeventig leidde ertoe dat alle kinderen zo lang mogelijk hetzelfde onderwijsaanbod moesten krijgen. Dit leidde destijds tot de invoering van gemeenschappelijke basisvorming in de lagere cyclus. Leerlingen van de meest uiteenlopende niveaus kregen de eerste twee jaar ongeveer dezelfde leerstof. Traditionele scholen voor technisch- of beroepsonderwijs met een behoorlijk aantal uren techniek waren uit den boze, omdat arbeiderskinderen daardoor zogezegd werden vastgepind op hun afkomst. De leerlingen moesten ook van alles eens kunnen proeven om zich op deze brede basis te kunnen oriënteren en dit leidde tot een al te breed en te weinig gedifferentieerd curriculum"

In het commissierapport lezen we verder: "De huiver om aparte leerroutes in te richten voor leerlingen die moeite hebben met het voor hen té theoretische, algemeen vormende onderwijs, zat bij meerdere linkse partijen diep. De vrees kwam voort uit de tijd waarin arbeiderskinderen vroegtijdig van school af werden gestuurd om te gaan werken of op zijn best naar de ambachtsschool mochten. Kortom, deze kinderen mochten niet weer opnieuw slachtoffer worden van een onderschatting van hun talent. ...

Deze gelijkheidsideologie heeft er ten onrechte toe geleid dat er jarenlang voor leerlingen wier talent meer praktisch dan theoretisch is, geen volwaardige leerroutes waren. Dit heeft mede bijgedragen aan hoge schooluitval. In plaats van het onderkennen van talenten, ook wanneer die liggen in praktische vaardigheid, en deze verder te ontwikkelen kwam voor deze kinderen de nadruk te liggen op datgene wat ze niet konden." "De gemeenschappelijke basisvorming bleek voor vmbo-ers (=bso- en tso-ers) te moeilijk en te theoretisch, en voor vwo-ers (=aso-ers) - veel te makkelijk. De minder slimme en andersgetalenteerde kinderen bleken dus allerminst met een 'gelijke' behandeling geholpen. Zij zijn massaal uitgevallen in het voor hen te theoretisch gerichte onderwijs. Ze werden in een theoretisch keurslijf geduwd, in plaats van begeleid en beoordeeld te worden op basis van hun prestaties en specifieke talenten".

De sterkste leerlingen werden onder hun niveau aangesproken en daardoor gingen ze onderpresteren. Ze werden al te weinig uitgedaagd. De hervormers wekten door de overbeklemtoning van de 'algemene' vorming tegelijk de indruk dat alles wat te maken had met techniek en het latere beroep minderwaardig was. Dit leidde tevens tot een onder-

waardering van technisch en beroepsonderwijs en van het werken met de handen." Onze tso/bso-scholen en hun leerlingen zullen straks bij de invoering van de nieuwe eerste graad nog het meest de dupe zijn. Niet enkel minder leerlingen, maar ook meer leermoeheid bij leerlingen die minder theoriegezinnd zijn en minder technische vakken krijgen (zie ook pag. 46-47).

In functie van het gemeenschappelijk optrekken van de leerlingen in de eerste graad s.o. moesten de leerstofeisen ook verlaagd worden. Vanaf de invoering van het VSO en nog steeds wordt gesteld: *wat de leerlingen in de eerste graad voorgeschoteld kregen/krijgen, mag de vrije keuze van studierichtingen in de tweede graad niet belemmeren.* Uitstel van studiekeuze is nog steeds de visie van de koepels van het katholiek onderwijs en van het GO!. Dit betekent ook dat straks de 'vrije en optieuren' in het eerste en tweede jaar nogal willekeurig ingevuld mogen worden, een minder systematische en cumulatieve leerinhoud krijgen, en ook moeilijk sanctioneerbaar zullen zijn. Ook dit leidt tot een chaotische situatie en tot niveaudaling .

4.4 Kennisrelativisme à la Bourdieu, Standaert ...

Het doorgeschoten gelijkheidsdenken à la Bourdieu ging ook gepaard met cultuur- en kennisrelativisme. Het curriculum werd als burgerlijk bestempeld en dus als discriminerend voor de arbeiderskinderen.

Zo'n gelijkheidsdenken leidde ook tot cultuur- en kennisrelativisme en tot het verlagen van de eisen die aan de leerlingen werden gesteld: vooral de minimale eindtermen die door quasi alle leerlingen bereikt konden worden, stonden centraal. DVO-directeur verwees inzake zijn kennisrelativisme expliciet naar de visie van Bourdieu. Niet enkel Roger Standaert, maar ook sociologen als *Ides Nicaise* stelden: "De leerplannen zijn sterk bepaald door de dominante cultuur: de abstracte, 'ideologisch-symbolische' kennisontwikkeling (de sterke kanten van de hogere sociale klassen) staan veel centraler dan de 'instrumentele' (die in de 'lagere klassen' meer aanwezig is). De gezamenlijke stam van het curriculum in het s.o. moet minder academisch, meer ervaringsgericht, technisch en instrumenteel van aard zijn" (T.O.R.B, 2001, p. 389). Vanuit dit kennisrelativisme stelde Roger Standaert ook dat zaken als lijdend en meewerkend voorwerp, breukrekenen, formules voor oppervlakte en inhoud ... te moeilijk waren voor leerlingen lager onderwijs

Aan het bestrijden van de egalitaire ideologie besteedden we de voorbije 40 jaar veel aandacht en energie. Veel hervormingen gebaseerd op de egalitaire ideologie leverden geen of een averechts effect op, en kwamen geenszins tegemoet aan de noden van kansarme leerlingen.

5 50 jaar verkeerde GOK-prioriteit:structuurhervorming s.o. i.p.v. kwaliteit (basis)onderwijs.

Het egalitaire dogma leidde gedurende 50 jaar tot de verkeerde GOK-prioriteiten. Als kind van de democratisering waren we er van overtuigd dat het kwalitatief hoogstaand onderwijs dat we in de periode 1952-1964 in het lager en secundair genoten, veel kansen tot sociale mobiliteit bood. In ons grootschalig Leuvens CSPO-doorstromingsonderzoek stelden we zelf in 1969-1971 overigens vast dat arbeiderskinderen met een behoorlijke uitslag lager onderwijs toen vlot doorstroomden naar het aso – net voor de invoering van het VSO. We waren er ook van overtuigd dat de sociale mobiliteit en democratisering in die tijd niet enkel te maken had met hogere financiële stimuli, maar vooral ook met de hoge kwaliteit van het lager en secundair onderwijs waardoor arbeiderskinderen makkelijker hun sociale handicaps konden wegwerken.

Op basis van het Nederlands talentenonderzoek van prof. Van Heek e.a. van 1968 en van ons Leuvens CSPO-doorstromingsonderzoek van 1969-1971 stelden we in 1971 in een VRT-uitzending over gelijke kansen dat het een illusie was om via een structuurhervorming in het s.o. nog veel verborgen talent aan te boren. We poneerden dat we wel nog een belangrijke vooruitgang konden boeken op het niveau van het kleuter- en het lager onderwijs. Dat was ook een van onze stellingen op het VLO-startcolloquium van 1 september 1973 in het Congressenpaleis. Maar de beleidsmakers, de koepels van de onderwijsnetten, de onderwijssociologen,... verwachtten alle heil van de egalitaire structuurhervorming van het s.o., eerst het VSO en later de recentere structuurhervormingsvoorstellen. Het VSO betekende meteen ook een terugloop van het aantal leerlingen in tso-scholen die overschakelden op het VSO. In 1976 schroefde de toenmalige minister Herman De Croo gelukkig de gemeenschappelijkheid terug. In het VSO werd fabuleus veel geld geïnvesteerd. Rond 1985 zagen minister Coens en Co ook in dat een veralgemening van het VSO in het katholiek onderwijs totaal onbetaalbaar zou zijn. Dit leidde tot

het 1989-compromis van het zgn. 'eenheidstype'.

Jammer genoeg stond de voorbije 50 jaar op beleidsvlak en inzake faire onderwijskansen & GOK-denken het debat over- en de investering in -comprehensieve hervormingen s.o. centraal. Dit leidde in 1970 tot de invoering van het VSO met een gemeenschappelijke eerste graad, e.d. In plaats van de grote investeringen in structuurhervormingen in het s.o., hebben we steeds gepleit voor voorrang van GOK-investeringen in de kwaliteit en zorgverbreding op het niveau van het basisonderwijs. De voorbije maanden stelden ook beleidsmakers dat we vooral moesten investeren in de verbetering van de kwaliteit van het basisonderwijs, en dat we de taalproblemen hebben onderschat (zie punt 6).

Inzake het nastreven van gelijke/faire onderwijskansen & zorgverbreding maakt Vlaanderen dus al 50 jaar de verkeerde GOK-prioriteiten: door te mikken op – en veel geld te investeren in - structuurhervormingen s.o. i.p.v. voorrang te verlenen aan het verbeteren van de kwaliteit van het onderwijs – en in het bijzonder van het kleuter- en het lager onderwijs. Vooral de ontwikkelingkansen in de eerste onderwijsjaren - met inbegrip van extra stimuli voor kansarmere & anderstalige leerlingen, zijn heel belangrijk. Vanaf 1990 werd ook wel extra geïnvesteerd in zorgverbreding in het basisonderwijs, maar jammer genoeg werd de GOK-ondersteuning in handen gegeven van drie universitaire GOK-steunpunten die een verkeerde aanpak stimuleerden, de invoering van intensief-NT2-onderwijs vanaf de eerste dag van het kleuteronderwijs bestreden, enz.

6 Onderschatting taalproblemen en geen NT2-taalonderwijs vanaf 1ste dag kleuteronderwijs

Al 25 jaar wijzen we in Onderwijskrant op de grote taalproblemen van anderstalige leerlingen. We pleitten ook voor intensief taalonderwijs vanaf de eerste dag van het kleuteronderwijs. Tevergeefs. *Kris van den Branden* en zijn Leuvens Steunpunt NT2 vonden intensief en specifiek NT2-taalonderwijs vanaf het kleuteronderwijs overbodig. De beleidsmakers, de koepels van het katholiek onderwijs en het GO! namen die visie over. We beluisterden enkel pleidooien voor OETC, multiculturaliteit & meertalig onderwijs, experimenten met het eerst leren lezen en rekenen in het Turks, enz.... Er werd veel geïnvesteerd in studies omtrent inspelen op de thuistalen, maar niet omtrent intensief NT2 vanaf de eerste dag van het kleuteronderwijs.

De parlementaire onderzoekscommissie-Dijsselbloem poneerde hieromtrent in 2008: *"Allochtone kleuters mochten b.v. volgens universitaire taalkundigen e.d. geen specifiek en apart (taal)parcours volgen en zo kwam men niet tegemoet aan hun specifieke noden. Het idee dat gelijke behandeling ook voor deze kinderen zou leiden tot gelijke kansen is dé dwaling van de vorige decennia geweest. De verkrampde gelijkheidsideologie maakte het de leraren zowat onmogelijk deze leerlingen te corrigeren in hun gebrek aan goed Nederlands, discipline en sociale vaardigheden. Moet b.v. een kind uit een Marokkaans achterstandsmilieu ander onderwijs – en veel meer Nederlands – krijgen dan een Nederlands kind van hoogopgeleide ouders? Ja, natuurlijk. Mede dankzij dit verkrampd gelijkheidsdenken is er een gigantische allochtone onderklasse van gefrustreerde jonge mannen die nu kansloos blijken in Nederland. Lange tijd dachten de OVB-ideologen dat OETC – Onderwijs in eigen taal en cultuur en meertalig onderwijs – hét wondermiddel was." Deze experimenten mislukten". En dat werd in Nederland ook erkend."*

In Vlaanderen was er de voorbije 30 jaar ook veel verzet tegen intensief NT2 vanaf de eerste dag van het kleuteronderwijs. Er werd/wordt ook veel gepleit voor onderwijs in de eigen thuistaal, en ook voor OETC, onderwijs in de eigen taal en cultuur. Minister Crevits en de leden van de commissie onderwijs gaven onlangs wel toe dat de (taal)problemen van allochtone leerlingen onderschat werden. Er wordt nu ook gepleit voor een taalbatjaar bij de overgang naar het lager onderwijs voor leerlingen die onvoldoende Nederlands kennen. Bij invoering van intensief NT2 vanaf 2,5 jaar kleuter kan dit voor veel anderstalige leerlingen niet nodig zijn.

7 Te radicaal inclusief onderwijs - M-decreet ontwricht gewoon en buitengewoon onderwijs

Vanuit het gelijkheidsdenken werd ook in Vlaanderen te inclusief onderwijs ingevoerd. Zelf waar schuwden we al vanaf 1996 voor de nefaste gevolgen van inclusie zoals in het M-decreet. Het M-decreet werd in 2015 goedgekeurd – zonder zicht op de uitwerking en het prijskaartje. Ook in het VLOR-advies spraken de onderwijskoepels e.d. zich enthousiast uit. In het recent VLOR-memorandum wordt zelfs aangestuurd op meer radicaal inclusief onderwijs (zie pagina 48-49).

Volgens de meeste praktijkmensen functioneert het M-decreet niet goed; het leidt tot een ontwrichting van het gewoon en buitengewoon onderwijs. We besteedden er in Onderwijskrant al heel veel bijdragen aan. In een recent rapport van het Rekenhof lezen we: *"Het Rekenhof concludeert in zijn bevraging van 60 scholen uit het gewoon onderwijs ook dat de leerkrachten niet positief zijn over de gevolgen van het M-decreet voor de studieresultaten. 'Ze zijn er met name niet van overtuigd dat die leerlingen voldoende leerwinst boeken en stellen dat ze soms onvoldoende tijd en aandacht kunnen besteden aan de andere leerlingen', klinkt het in het rapport. 'De bevroegde leerkrachten kunnen zich maar beperkt vinden in de principes van het M-decreet', luidt de conclusie."*Het is wel merkwaardig, maar tegelijk typerend dat het Rekenhof geen aandacht besteedde aan de ontwrichting van het buitengewoon onderwijs

De vele nefaste gevolgen van het M-decreet, de ontwrichting van zowel het buitengewoon als het gewoon onderwijs komen steeds meer tot uiting. Zie de vele bijdragen over dit thema in de voorbije jaargangen van Onderwijskrant. Het M-decreet leidt veelal tot schijninclusie, *'learning apart together, exclusie binnen de klas*, inclusie leerlingen met een apart curriculum Naast het basisonderwijs is ons beroepsonderwijs het meest de dupe.

Al 5 jaar opteren Crevits, onderwijskoepels en andere beleidsbepalers voor struisvogelpolitiek en oplapmiddelen. Momenteel erkennen heel wat leden van de commissie onderwijs wel dat het M-decreet veel nefaste gevolgen heeft. N-VA, Open VLD en Vlaams Belang pleiten alvast voor een stevige bijsturing van het M-decreet in de volgende legislatuur. *Minister Crevits* minimaliseert nog steeds de kritiek. Ze wekt de indruk dat het vooral gaat om groeipijnen en dat vanaf het volgend schooljaar alles wel goed zal lopen. Ze pakte ook nog eens uit met eventuele *fastteams die snelle interventies kunnen uitvoeren om leerkrachten bij te staan in de aanpak van leerlingen met ernstige gedragsproblemen*. En wat met de M-decreet-slogan: *'gewoon onderwijs als het kan, buitengewoon onderwijs als het moet.'* De Openluchtschool Schoten vond dat Maxim met Down met een leerpeil tweede kleuter voor taal en rekenen niet thuishoorde bij zijn leeftijdsgenoten in het 4de leerjaar. De school kreeg geen steun van minister Crevits, de koepel van het katholiek onderwijs Volgens Crevits, de rechter, UNIA ...was Maxim nu zelfs wel goed geïntegreerd in een andere school.

Als voor leerlingen als Maxim het b.o. niet moet, dan kan men het b.o. opdoeken.

Dijsselbloem en Co concludeerden in 2008 zelfs dat het inclusief onderwijs in Nederland wellicht de grootste blunder van de voorbije decennia was: *"Vanuit de illusie van gelijkheid en gelijke behandeling werd ook inclusief onderwijs ingevoerd waarbij het 'buitengewoon' secundair (lom)onderwijs zelfs werd afgeschaft. Dit betekende o.a. dat kinderen die moeilijk leren of grote gedragsproblemen vertonen niet meer naar het buitengewoon onderwijs mochten, maar voortaan in een 'inclusieve' klas zaten ter bevordering van hun 'emancipatie' en 'integratie'. Deze leerlingen kwamen vooral in het beroepsonderwijs terecht. Ze kregen er niet langer aangepast onderwijs in kleine groepen."*

8 Overcomplicering, toename van werk- en plan en planlast – meer gestresseerd personeel

Veel officiële hervormingen, de vele nieuwe wettelijke regelingen en juridisering, en vooral ook de pedagogische nieuwlichterij maakten het beroep van directeur en leraar voortdurend complexer. Het *'hou het simpel'* van weleer werd vervangen door *'maak het voortdurend complexer.'* Dit komt ook in de sterke toename van stress en landurige ziekte bij directeurs en leraren tot uiting.

De hervorming van de eerste graad s.o. per 1 september leidt ook tot chaos, onzekerheid en extra werkdruk. De voorbije jaren stelde de koepel van het katholiek onderwijs b.v. ook dat er voortaan gewerkt wordt met *open leerplannen, puzzelstukken*. De koepel verwacht nu dat de lerenteams via intensieve schoolwerkplanning de open leerplannen verder invullen, concretiseren, aanpassen aan specifiek leerlingenpubliek ... Dit zou/zal tot veel extra werkdruk leiden.

Niettegenstaande er momenteel al veel meer beleidsondersteuning is dan weleer, komen directeurs minder toe aan het pedagogisch leiderschap, leiden van studiedagen, ... dan vroeger het geval was. De voortdurende complicering van het wat en het hoe van het onderwijs, de invoering van het M-decreet ... leidden eveneens tot een toename van de werkdruk en planlast. Dit los je niet op door b.v. meer ondersteuning in de toekomst te beloven.

Het verminderen van de werkdruk en de planlast was een prioriteit van de huidige beleidsmakers. Maar mede door hun toedoen namen de werkdruk en de planlast nog toe: door de invoering van het M-decreet, de hervorming van het secundair onder-

wijs, de omvangrijke en onmogelijke eisen van het ROK & van het decreet leerlingenbegeleiding, de toename van de leef- en zorg-school en van de maatschappelijk taken ... Ook de nieuwe eindtermen en open leerplannen zullen de werkdruk nog doen toenemen.

9 Kwaal van grootschalige scholengroepen

De schaalvergroting leidt tot het ontstaan van grote scholengroepen en grote regionale koepels, en tot het steeds verder toenemen van de bestuurslagen en van het aantal managers, van de staffuncties en centrale diensten. Scholen dreigen zo enorme bureaucratische instellingen te worden, log en overgeorganiseerd. Niets mag meer informeel worden afgehandeld, voor alles zijn er commissies en bijzondere coördinatoren, over alles moet eindeloos onderhandeld en vergaderd worden. De grote en bedrijvige scholengroepen willen ook alles stroomlijnen en reglementeren en dit ten koste van de professionele autonomie van de leerkrachten.

De invoering van grootschalige & bureaucratische scholengroepen betekent een aantasting van de ziel en bezieling van ons onderwijs, en van de betrokkenheid van de leerkrachten, ouders en de vele lokale bestuurders. *Bestuurlijke optimalisering* zou o.i. iets anders moeten beogen: **dat men het besturen van een school opnieuw eenvoudiger maakt i.p.v. ingewikkelder; *dat men de betrokkenheid van de praktijkmensen bij het schoolgebeuren verhoogt i.p.v. verder aan te tasten*. Directies en leraren moeten ook al te veel tijd stoppen in plannen en overleggen en dit ten koste van het lesgeven. Directies zijn hierdoor ook te vaak afwezig op de eigen school.

In het Dijsselbloem-rapport lezen we: *"De rage van de deregulering en van de verzelfstandiging leidde er ook toe dat er geen 'algemeen beleid' en planificatie meer mogelijk was, dat de scholengemeenschappen te groot werden en bedrijfsmatig werden bestuurd. Hierdoor kwamen de schoolleiders verder af te staan van de primaire onderwijsopdracht."* Het rapport wijst er ook op dat daardoor de betrokkenheid van de praktijkmensen afnam. Sinds het verschijnen van dit rapport werden er in Nederland pogingen tot schaalverkleining ondernomen. Maar achteraf is het altijd moeilijk om grootschalige scholengroepen weer open te breken.

De onderzoekscommissie beschuldigde de overheid van pedagogische bemoeizucht, maar tegelijk tot het afstoten van haar kerntaken en verantwoordelijkheid. Voor het verzekeren van deugdelijk

onderwijs en van de ‘algemene’ regelgeving. Inzake schaalvergroting waren er b.v. geen duidelijke regels en garanties; het liep dan ook uit de hand.

In Vlaanderen kwam het aansturen op grootschalige scholengroepen vanwege de beleidsmakers en de kopstukken van grote onderwijsnetten later op gang dan in Nederland. Vooral ook de ministers Smet en Crevits en kopstukken van het katholiek onderwijs stuurden aan op fusies en grootschalige scholengroepen. De aankondiging van een BOS-decreet dat een minimum aantal leerlingen zou opleggen – aanvankelijk 6000 en daarna 2.000 – zetten schoolbesturen onder druk om te fusioneren. Het aangekondigde BOS-decreet met de daaraan verbonden financiële voordelen voor grote scholengroepen kwam er niet – maar intussen waren er al veel fusies lopende.

Net zoals destijds in Nederland is er momenteel in Vlaanderen nog steeds geen ‘algemene’ en decretale regelgeving inzake schaalvergroting. We kregen bestuurlijke complicering i.p.v. *bestuurlijke optimalisering*. Dit leidde tot veel willekeur en tot te grootschalige scholengroepen en schoolbesturen. Het rapport Dijsselbloem stelde: *“De rage van de deregulering en van de autonomie van de scholen leidde er toe dat er geen ‘algemeen beleid’ en planificatie meer mogelijk was, dat de scholengemeenschappen te groot werden en bedrijfsmatig werden bestuurd.”* Dit maken we nu ook in het Vlaams onderwijs mee.

Niet enkel leerkrachten, directeurs en ouders, maar ook veel leden van schoolbesturen voelen zich dan ook beetgenomen door het al jaren aangekondigde decreet over bestuurlijke optimalisering. We nemen het minister Crevits en de andere beleidsmakers kwalijk dat ze jarenlang schermde met grote fusienormen en bestuurlijke optimalisering, maar nooit een decreet opstelden met duidelijke normen en garanties voor de betrokkenen. Het gaat hier om belangrijk politiek verzuim - dat ook moeilijk achteraf nog recht te zetten is.

10 Verwaarlozing niveaubewaking & ontkenning niveaudaling

Met Onderwijskrant voerden we begin 2007 een grootscheepse O-ZON-campagne tegen de ont-scholing en niveaudaling, en tegen het gebrek aan niveaucontrole door de overheid en inspectie. Als reactie op de O-ZON-campagne beweerden inspectiekopstukken zelfs dat daar niets van aan was. De praktijkmensen getuigden de voorbije 15 jaar massaal van de niveaudaling – ook in een aantal

enquêtes. Die daling blijkt ook uit de gedaalde eisen in de interdiocesane en kantonale/ovsg examens voor de 12-jarigen, uit tegenvallende eind-termentoetsen, uit de daling van de algemene scores en van het aantal koplopers voor PISA en TIMSS, uit de vele bijspijkercurussen in het hoger onderwijs, ...

Beleidsverantwoordelijken probeerden steeds de niveaudaling te ontkennen of te minimaliseren. Een argument luidde vaak dat het gaat om subjectieve indrukken van praktijkmensen, maar niet over wetenschappelijke studies. De beleidsverantwoordelijken gaven hiermee echter indirect toe dat ze inzake niveaubewaking zelf weinig inspanning leverden.

Het Dijsselbloemrapport concludeerde: *“De overheid en de inspectie lieten na voldoende toezicht te houden op de leerresultaten. De eindtermen voor de scholen en de basiscompetenties voor de lerarenopleidingen waren ook veel te vaag. Daardoor bleef de niveaudaling onder de radar.”* Dat is precies ook het geval in Vlaanderen. *Met de nieuwe vorm van inspecteren sinds 1991 was er veel minder niveaubewaking dan voorheen het geval was.*

Miskenning wereldtopkwaliteit onderwijs leidde tot afbraak en niveaudaling Niveau-alarm 1 april Jan Van Damme, maar niemand blijkbaar verantwoordelijk

**Hetze vanaf 1991 tegen onderwijs en sterke eerste graad s.o. in het bijzonder. Minachtende
uitspraken Van Damme & Daems over handboeken - die mede voor kwaliteit zorgden**

Raf Feys en Noël Gybels

1 Laattijdig niveau-alarm Jan Van Damme

Uit de *iVOX-enquête* die op 4 december 2018 in Het Nieuwsblad verscheen bleek dat 80% van de leerkrachten bevestigden dat er sprake is van een niveaudaling. Dit was de zoveelste bevestiging. Maar kopstukken van onderwijskoepels en tal van universitaire 'onderwijsexperts' bleven steeds de niveaudaling ontkennen.

Op 1 april j.l. bekende de Leuvense *prof. Jan Van Damme* eindelijk kleur. Hij pakte uit met een studie die wees op de niveaudaling. We lazen op VRT-website en in de kranten: "*De kwaliteit van het onderwijs ging er flink op achteruit. Dat blijkt uit een nieuwe studie van de KU Leuven die de internationale onderzoeken van de afgelopen jaren combineert.*" Die studies waren al een tijdje gekend, maar belangrijk was nu wel dat er veel aandacht was vanwege de media, en dat de ontkenner niet meer durfde stellen dat er geen objectieve studies voorhanden waren.

De voorbije decennia kregen we jammer genoeg geen Leuvense steun voor onze niveaudalingscampagnes. Ook op onze O-ZON-campagne-2007 tegen de ontscholing en niveaudaling werd ontkennend gereageerd door de meeste zgn. 'onderwijsexperts'. We merken ook dat Van Damme wel lamenteert, maar de belangrijkste oorzaken van de niveaudaling - en de verantwoordelijkheid hierbij van veel universitaire onderwijsexperts - niet eens vermeldt. *Jan Van Damme, Frans Daems en Jordi Casteleyn* spraken zich liever minachtend uit over de door 'amateurs' opgestelde handboeken als oorzaak voor het lagere onderwijsniveau (zie punt 7).

In *Onderwijskrant* waarschuwen we al meer dan 25 jaar voor de afbraak van onze sterke onderwijs-traditie, voor de sterke ontscholingsdruk. Van zodra we in mei 1993 kennis namen van de nivellerende ontwerpeindtermen voor de taalvakken, voor wiskunde secundair onderwijs..., sloegen we alarm. In de context van het discours over de hervorming van het secundair onderwijs bestrijden we al sinds 1991 de hetze tegen onze sterke eerste graad s.o. We schreven vanaf 2002 dat de voorstanders van een gemeenschappelijke eerste graad zich blind-

staarden op vermeende knelpunten; dat het belangrijkste knelpunt werd genegeerd: de grote ontscholingsdruk en afbraak van de sterke kanten van ons onderwijs. En dat de invoering van een brede eerste graad enkel tot een toename van de niveaudaling en tot nivellering zou leiden

2 Erkenning van sterke onderwijstraditie Hetze sinds 1991 tegen onderwijs van 'absolute wereldtop' leidde tot afbraak

Het belangrijkste was evenwel dat Van Damme nu indirect erkende dat in 2003 *ons onderwijs en onze eerste graad s.o. nog 'absolute wereldtop' waren.* De hetze tegen ons onderwijs en tegen onze eerste graad s.o. die sinds 1991 als dé grote probleemcyclus werd voorgesteld, was dus totaal ten onrechte. Zelf repliceerden we al in 1991 dat onze eerste graad een exportproduct was. In *Tertio* van 11.12.2002 stelde PISA-betrokkene Jean-Pierre Verhaeghe op basis van PISA: "*Voor de kinderen uit sociaal-economisch sterke milieus staat Vlaanderen eveneens aan de top, en dat gaat niet ten koste van wie lager op de maatschappelijke ladder staat. Een kind uit een kansarm gezin is het best af in Finland, maar op de tweede plaats komt Vlaanderen.*" En toch werden ook PISA-2000 & -2003 misbruikt in de 'officiële' hervormingsvoorstellen van de commissie Monard in 2009 en van minister Pacal Smet in 2010.

In 1995 behaalden we voor TIMSS-wiskunde-10-jarigen de absolute wereldtopscore, maar prof. Ferre Laevers orakelde nog in mei 1995 in de krant dat we enkel wiskundige trucjes aanleerden. Het jaloerse Freudenthal Instituut schreef die topscore in 'Willem Bartjens' met opzet op naam van 'Frans-talig' België. We wezen hen op deze 'vergissing', maar ze waren niet bereid die recht te zetten. Ze dachten naar eigen zeggen dat 'Belgium Flemish' *Franstalig* België betekende.

Die hetze tegen ons zagezegd totaal verouderd onderwijs leidde de voorbije 30 jaar tot tal van pogingen om de sterke kanten van ons onderwijs als de expliciete instructie in vraag te stellen. De ontscholingsdruk was enorm. We beschreven die al uitvoerig op de pagina's 9 tot 14. De hetze tegen onze sterke eerste graad s.o. leidde sinds 1991 tot

radicale hervormingsplannen: pleidooien voor een gemeenschappelijke eerste graad, opdoeken van aso e.d. - gecombineerd met pleidooien voor een 'zachte didactiek' Ook Van Damme en Leuvense Metaforum-collega's pleitten voor een gemeenschappelijke lagere cyclus. De Fraire en Co prezen zelfs Zweden dat volgens PISA een van de zwakst presterende Europese landen is: de 15-jarigen hebben er bijna een jaar achterstand op de Vlaamse. Je zou dan normaal gezien mogen verwachten dat Van Damme en Co zich zouden verontschuldigen.

Hoge kwaliteit onderwijs & 1ste graad vanaf 1989 genegerd en in vraag gesteld

In Van Dammes uitspraken en in de commentaar in de pers en in het Parlement ging de aandacht enkel naar de niveaudaling. Veel belangrijker was echter het feit dat V.D. erkende dat ons onderwijs destijds 'absolute wereldtop' was - ook nog in 2003. Voor PISA-2003-wiskunde presteerden zelfs onze tso-15-jarigen nog een stuk beter dan de gemiddelde Finse leerling in de gemeenschappelijke lagere cyclus.

Voor TIMSS-1995 & 1998 en voor PISA-2000 & -2003 behaalden het lager onderwijs en de eerste graad s.o. wereldtopscores. Als lerarenopleider vanaf 1970 was ik dan ook best tevreden over de prestaties van de oud-studenten. Georges Monard en vele anderen stelden vanaf 1989 echter dat ons onderwijs totaal verouderd was; enkel copernicaanse hervormingen konden soelaas brengen. Guy Tegenbos schreef op 1 september 1991 in *De Standaard* dat het niveau van ons onderwijs belabberd was. Inspecteur-generaal *Peter Michielsens* orakelde in 1991 dat lesgeven totaal voorbijgestreefd was. Ook van bij de start van de eindtermenoperatie in 1992 werd gesteld dat die voor een cultuuromslag, een kentering zouden en moesten zorgen.

Onze sterke eerste graad s.o. werd als het grootste probleem voorgesteld. Raar, maar waar. In 1991 al startten de jarenlange hetze tegen de eerste graad en de vele pleidooien voor een radicale hervorming van het s.o. Die hetze leidde al vlug tot de voorstellen voor een radicale hervorming secundair onderwijs, voor de invoering van een gemeenschappelijke eerste graad en het afschaffen van aso e.d. We krijgen na bijna 30 jaar gepalaver per 1 september 2019 een afgezwakte hervorming, die volgens de meeste leraren en directies tot chaos en niveaudaling zal leiden, en tot een verdere aan-

tasting van de kwantiteit en kwaliteit van de tso/bsoscholen.

In de hetze werd ook gesteld dat de regenten hun taak niet aankonden. De lerrenopleidingen moesten dus eveneens dringend hervormd worden. Monard, Adé, Van Damme & andere universitaire opleiders verwezen in 1991 naar Frankrijk waar de opleiding voor onderwijzers en regenten in 1989 universitair werd. Ook minister Marleen Vandepoorten besliste in 1999 om de regentaten drastisch te hervormen.

3 Gegevens over niveaudaling voor PISA e.d.

In *De Morgen* lezen we: "Voor begrijpend lezen stond Vlaanderen in de PISA-studie -2003 op plaats drie. Voor wiskunde zelfs helemaal bovenaan. Maar sindsdien ging het bergaf, zoals blijkt uit een analyse van professor emeritus Jan Van Damme, Kim Bellens en Wim Van den Noortgate (KU Leuven) in het vaktijdschrift *TORB*. De studie combineert de resultaten van PISA en twee andere internationale onderzoeken: *PIRLS*, dat zich richt op taal- en leesvaardigheid, en *TIMSS*, dat focust op wiskunde en wetenschappen. In 2016 bleken zelfs de sterkste leerlingen voor PISA een half jaar achterop te hinken ten opzichte van tien jaar eerder. De zwakste leerlingen gingen er nog harder op achteruit. Voor wiskunde en wetenschappen geldt eenzelfde verhaal."

Van Damme had zijn uitspraken wel wat moeten kaderen. OESO-expert Dirk Van Damme wees de voorbije 2 jaar ook op de achteruitgang voor PISA, maar vermeldde er steeds bij dat Vlaanderen in vergelijking met andere landen nog steeds vrij goed scoort. Jan Van Damme had zich ook moeten afvragen hoe dit komt (zie punt 6 op p. 29).

Jan Van Damme stelde verder: "Het niveau van de Vlaamse leerlingen in het vierde leerjaar is volgens *TIMSS-wiskunde-2016* nog steeds hoog, maar het daalt wel onderzoek na onderzoek." Hij verzweg dat we nog de 2de hoogste Europese score behaalden na Noord-Ierland. *PIRLS-begrijpend lezen 4de leerjaar* viel wel opvallend zwak uit. Van Damme verzweg wel dat we voor begrijpend lezen 15-jarigen nog vrij goed scoorden. Begin april vernamen we ook dat de recente eindtermtoets wiskunde eerste graad was tegengevallen. Het meest frappante was dat slechts 22% het niveau voor bewerkingen haalde. Dit verwondert ons niet. We protesteerden tijdig tegen de modieuze constructivistische aanpak van de eindtermen en leer-

plannen en dit ook onder impuls van Leuvense collega's als prof. Lieven Verschaffel.

4 'Onderwijsexperts', onderwijskoepels, inspecteurs ... ontkenden niveaudaling

In Onderwijskrant waarschuwen we al 30 jaar voor niveauverlagende evoluties, voor de ontscholingsdruk: in 1988 al voor het oprukkende construtivisme, in september 1993 voor niveaudaling in een reactie op de ontwerpeindtermen voor de taalvakken e.d. We kregen niet de minste steun van de vele zgn. 'onderwijsexperts'. Daarom lanceerden we begin 2007 onze grote O-ZON-campagne.

Zelfs begin september 2018 ontkende GO!-topvrouw Raymonda Verdyck nog de niveaudaling: *"Ook mijn collega's van de pedagogische begeleiding hebben overigens niet de ervaring dat de lat lager is gelegd."* Topman katholiek onderwijs Lieven Boeve stelde: *"Er is alleszins geen wetenschappelijk onderzoek dat aantoonde dat er een systematische daling van de lat is."*

Pas als reactie op Van Dammes 1-april-uitspraak gaven de kopstukken van het GO! en het katholiek onderwijs toe dat er sprake is van een niveaudaling. Ze stelden enerzijds dat ze geschrokken waren, maar anderzijds dat ze al een tijd bezig zijn met het uitwerken van actieplannen. Toch merkwaardig dat ze tot voor kort de niveaudaling ontkend hebben, en nu stellen dat ze geschrokken zijn van de cijfers: *"Lieven Boeve liet weten dat het katholiek onderwijs geschrokken is van de cijfers, maar intussen een actieplan al heeft uitgewerkt. Zo is er in het basisonderwijs een nieuw leerplan waarin meer ingezet wordt op lezen. Ook in de nieuwe leerplannen van het secundair onderwijs gaat nog meer aandacht naar het talenbeleid op school."*

"Raymonda Verdyck liet dan weer weten dat het GO! onderwijs al sterk inzet op lezen en wiskunde. Uit de studie van de KU Leuven blijkt immers dat de kwaliteit van het Vlaamse onderwijs wat betreft wiskunde en leesvaardigheid, er flink op achteruit gaat."

Minister Crevits stelde nog op 4 december 2018 dat ze niet wou meestappen in het beeld dat vroeger alles beter was. Nu zei ze op 1 april in een reactie dat de resultaten van deze internationale onderzoeken de directe aanleiding waren om concreet werk te maken van een aantal grote onderwijs-hervormingen: *"Dat is de essentie van de modernisering van het secundair onderwijs die op 1 september 2019 van start gaat, die net die pijnpunten*

wil aanpakken." Van Damme & Co, minister Crevits, de kopstukken van de onderwijsnetten komen o.i. veel te laat met hun erkenning van de niveaudaling.

Als motivering voor de hervormingsplannen voor het s.o. sinds 2002 werd de niveaudaling nooit vermeld. Het ging steeds om vermeende knelpunten als de te grote prestatiekloof tussen sterke en zwakkere leerlingen, de sociale discriminatie, de ouderwetse didactiek ... De meeste praktijkmensen menen overigens dat de hervorming, de nieuwe eindtermen en leerplannen niet enkel meer werkdruk & werklast (zullen) veroorzaken, maar ook tot een verdere niveaudaling zullen leiden. Naar eigen zeggen lieten de architecten van b.v. de ZILL-leerplannen zich inspireren door Martin Valcke en Kris Van den Branden, twee professoren die precies de ontscholing en niveaudaling in de hand werkten. Universitaire onderwijsexperts als Martin Valcke, Kris Van den Branden, Piet Van Avermaet, Ferre Laevers ... , kopstukken van de inspectie en onderwijskoepels, de redactie van het taaltijdschrift 'VONK' ... deden de voorbije jaren hun uiterste best om de niveaudaling te ontkennen. Ze stelden b.v. als reactie op onze O-ZON-campagne dat Feys, Hullebus, Van Biervliet ... alleen stonden met hun analyse en zomaar uit hun nek kletsten. Er waren geen objectieve gegevens, enz.

Van den Branden & Van Avermaet ontkenden zelfs nog de niveaudaling op 7 januari 2019 in De Standaard: "De mensen die klagen over het niveau van het onderwijs zijn deficitdenkers die bezielde, hardwerkende en gedreven leerkrachten op de kast jagen. Het voedt ook een rommelend buikgevoel dat ons onderwijs onherroepelijk naar de haaien gaat."

5 Niemand voelt zich mede verantwoordelijk voor niveaudaling

Op pagina 9-14 in dit nummer wezen we al de vele verantwoordelijken aan voor de niveaudaling. In zijn reactie van 1 april bekende OESO-expert Dirk Van Damme in *De Morgen* eveneens kleur: *"Ik leg een heel stuk van de verantwoordelijkheid voor de dalende trend bij het middenniveau. Bij de administratie (lees: topambtenaren), inspectie en pedagogische begeleidingsdiensten van de onderwijskoepels. Scholen kregen al vele jaren, het signaal om de lat niet te hoog te leggen."* Leraar Johan De Donder e.a. wijzen eveneens op de grote verantwoordelijkheid van de onderwijskoepels, de inspectie, universitaire 'onderwijsexperts' ... (zie p. 30 e.v.).

Half april lazen we analoge kritiek omtrent de niveaudaling in Nederland in *De Staat van het Onderwijs*: "Het niveau van het onderwijs kachelt nog steeds gestaag achteruit - dat doet het al een jaar of twintig, precies die twintig jaar waarin een wildgroei aan onderwijsvernieuwingen ontstond. Dat is zorgwekkend nieuws."

Lieven Boeve bekent allerm minst dat de onderwijsverantwoordelijken, de leerplannen, begeleiders, inspecteurs, de DVO ... mede schuldig zijn. Hij wijst wel met de vinger naar de leraren die te veel zouden focussen op de minimumeindtermen. Het is nochtans genoeg bekend dat de leraren veel meer kijken naar de leerplannen en de richtlijnen van de koepel, dan naar de eindtermen. De niveaudaling slaat ook niet enkel op begrijpend lezen.

Tijdens een lezing aan de KULAK op 21 maart 2018 maakte Dirk Van Damme al een kritische analyse van de competentiegerichte/constructivistische aanpak die volgens hem mede tot de niveaudaling leidde. Hij poneerde o.a.: "De eerste generatie eindtermen ontwikkeld in jaren 1990 waren erg sterk door het competentiedenken beïnvloed." Volgens hem nog het duidelijkst in de eindtermen en leerplannen voor de taalvakken. Leerkrachten krijgen al sinds 1991 voortdurend het verwijt dat ze te veel lesgeven en te weinig de 'officieel opgelegde' competentiegerichte en constructivistische aanpak willen toepassen. Op termijn leidde dit tot een niveaudaling. Van Damme merkte terloops op dat vooral *Onderwijskrant* het voortouw nam in de strijd tegen de competentiegerichte & constructivistische aanpak. Al in 1991 namen we afstand van de competentiegerichte aanpak en in 1988 van het constructivisme.

De competentiegerichte en constructivistische aanpak werd in Vlaanderen gepromoot in de tekst 'Uitgangspunten bij de eindtermen' van 1996' (zie p. 9), in de eindtermen van de taalvakken, in het VLOR-rapport 'competentiegericht onderwijs door onderwijskundigen als Martin Valcke, Philip Dochy, Ferre Laevers, Eric De Corte,...(zie pag. 10), door topambtenaren, door de inspectie (zie pag. 11 e.v.), door VLOR-vrijgestelden, door auteurs van leerplannen, onderwijsbegeleiders... Ook de Leuvense prof. Lieven Verschaffel was mede-auteur van het constructivistisch leerplan wiskunde voor de eerste graad s.o. Het is geen toeval dat de eindtermtoets wiskunde eind 2de jaar s.o. zwak uitvalt, en dat amper 22% slaagde voor bewerkingen.

Ook in veel reacties op Jan Van Dammes niveaualarm kwamen de belangrijkste oorzaken van de niveaudaling goed tot uiting: de vele ondoordachte hervormingen, afbraak van beproefde waarden, praktijkvervreemding van de beleidsbepalers en adviseurs (zie volgende bijdrage in dit nummer.) Van Damme leidde de aandacht van de belangrijkste oorzaken af met krasse uitspraken over de volgens hem gebrekkige handboeken die mede verantwoordelijk zouden zijn voor de niveaudaling. Het is o.i. eerder dankzij die handboeken/methodes opgesteld door ervaren en deskundige leraren dat we in Vlaanderen zo'n sterke onderwijstraditie kennen (zie punt 7). Hij acht zich blijkbaar ook niet mede verantwoordelijk voor de hetze tegen de eerste graad s.o. (zie punt 6).

Van Damme verzwijgt zelfs een van de belangrijkste oorzaken van lagere scores volgens de PISA-studie -2015. Die studie concludeert dat landen met minder directe en leerkrachtgestuurde instructie zwakker scoren. De sterke niveaudaling in Zweden, Frankrijk ... en ook deze in Finland wordt veelal mede toegeschreven aan de afname van de expliciete instructie, aan kennisrelativisme en aan ontscholings- en nivelleringsdruk.

Sinds onze O-ZON-campagne-2007 noteerden we honderden getuigenissen over de niveaudaling vanwege praktijkmensen. In de volgende bijdrage nemen we enkele recente getuigenissen op. Veel 'onderwijsexperts' die de voorbije decennia de ontscholing propageerden krijgen er de nodige kritiek. De belaagde onderwijsexperts verkiezen momenteel het stilzwijgen. Een van hen, *Orhan Agirdag*, vond het wel nodig om de 'pedagogen' (in brede zin van het woord) op te roepen om zich gezamenlijk te verzetten tegen de vele aantijgingen. In Zweden verontschuldigde een aantal onderwijsexperts zich voor de schade die ze met hun nieuwlichterij het onderwijs hebben aangebracht. In Vlaanderen is dit geenszins het geval.

Inspecteur-generaal bekent geen schuld en verwijst voor niveaudaling naar leerkrachten

Ook de inspectiekopstukken hebben steeds de competentiegerichte en constructivistische aanpak opgelegd. Ze hebben ook altijd de niveaudaling ontkend. Maar ook zij voelen zich niet schuldig. Integendeel. Op de recente voorstelling van het nieuw inspectierapport in de commissie onderwijs repte inspecteur-generaal *Lieven Viaene* met geen woord over de belangrijke oorzaken van de niveaudaling en ook niet over het feit dat de inspectiekopstukken

de niveaudaling steeds hebben ontkend. Hij legde de kritiek op de verantwoordelijkheid van de inspectie naast zich neer & zocht net als Jan Van Damme de schuldigen eerder bij de leerkrachten.

Lieven Viaene ontwaarde in de vaststellingen in het recent inspectierapport plots een bevestiging van het recente niveau-alarm van Van Damme. In de lessen van veel leraren en in hun toetsen houden de leraren volgens de inspectie onvoldoende rekening met de leerstofpunten en didactische richtlijnen die de leerplannen en eindtermen hen opleggen. Dit is een kritiek die steeds opnieuw opdook in de inspectierapporten van de voorbije 20 jaar. Coördinerend inspectrice *Els Vermeire* betreurde ook al in 2007 dat de leerkrachten de (taal)visie van de ET en leerplannen niet genegen waren. Ze gaf grif toe dat er geen draagvlak voor was. De leerkrachten hechtten volgens haar te veel belang aan basiskennis terwijl de eindtermen/leerplannen focussen op vaardigheden. Ze gaven te veel les, enz..(In: *Nova et Vetera*, september 2007). Het is o.i. precies dankzij het feit dat veel leraren en ook auteurs van handboeken de nodige lippendienst aan de nivellerende en eenzijdige eindtermen/leerplannen betuigden, dat de omvang van de niveaudaling werd ingeperkt.

6 Niemand verontschuldigt zich voor hetze tegen s.o. en eerste graad in het bijzonder.

Jan Van Damme erkent nu wel dat "*het Vlaams onderwijs nog de absolute wereldtop was in 2003*", maar vanaf 1991 participeerde ook hij in het rapport '*Het educatief bestel in België*' aan de hetze tegen onze sterke eerste graad s.o., en tegen de lerarenregenten die zagezegd hun taak niet aankonden (zie in dit nummer op pag. 4). Die hetze leidde de voorbije 30 jaar tot een oeverloos debat over de hervorming van het s.o., en tot de hervorming per 1 september 2019 die onze goed functionerende eerste graad e.d. zal ontwrichten. Onze tso/bso-scholen en leerlingen zullen nog het meest de dupe zijn (zie ook bijdrage op p. 38 e.v.)

Wij repliceerden in 1991-1992 dat de auteurs van dit OESO-rapport, *Georges Monard*, *Jan Van Damme*, *Johan Vanderhoeven*... ongelijk hadden en kwakkel verspreidden over de eerste graad, het aantal zittenblijvers, ... We stelden dat onze lagere cyclus nog steeds een exportproduct was en dat dit de verdienste was van de verguisde leerkrachten. We wezen ook op de grote kwakkel i.v.m. zittenblijvers in het eerste jaar s.o. Er was sprake van 9 à 10% i.p.v. een goede 3%. Van Damme gaf in 1993 wel toe dat er maar 3% waren, maar de kwakkel werd

nooit officieel rechtgezet en werd steeds verder verspreid.

Ook Van Damme en zijn Leuvense collega's drongen de voorbije decennia aan op een radicale structuurhervorming s.o. Ook nog op een symposium van 20 januari 2012 paktten 13 Leuvense professoren uit met een radicaal voorstel voor de hervorming van het secundair onderwijs. Het *Metaforum* pleitte structureel voor een soort integratie van tso/bso binnen een aso-gerichte middenschool, en binnen heterogene klassen tot zelfs 15 à 16 jaar. Het *Metaforum* pleitte er ook voor "*om leerlingen niet te verplichten een belangstellingsgebied te kiezen in de tweede graad die ontstaat door de fusie van aso, tso, bso en kso.*" Tijdens de parlementaire plenaire vergadering van 25 januari 2012 stelde minister Pascal Smet dan ook triomfantelijk dat hij zich nu ook door het standpunt van het Leuven Metaforum & onderzoekers Jan Van Damme gesteund voelde om het s.o. globaal en radicaal te hervormen zowel structureel als pedagogisch.

Vooraf vanaf de Rondetafelconferentie-2002 over het secundair onderwijs werd geponeerd dat ons s.o. dringend structureel, maar ook didactisch grondig hervormd moest worden. Ook de toenmalige groep 'Accent op talent' onderscheidde zich hierbij -ook met de slogan '*van doen naar denken*' i.p.v. omgekeerd. De hervormers paktten uit met vermeende knelpunten, en met modieuze didactische aanpakken, met de 'zachte didactiek'. De her en der opgezette proeftuinen, werden echter al vroeg en stilzwijgend weer opgedoekt.

De commentaren op de uitstekende PISA-score 2000 & 2003 vanuit universitaire middens - sociologen e.d., vanwege de ministers Vanderpoorten & Vandenbroucke en vanwege de topambtenaren klonken vrij negatief. De *prestatiekloof* tussen het (grote) aantal toppers en de zwakkere leerlingen was te groot: '*de kloof dempen*' werd de grote slogan van minister Vandenbroucke (2004-2009). Ons onderwijs was zagezegd ook wereldkampioen sociale discriminatie, enz. In analyses van buitenlandse deskundigen - ook Finse - lazen we echter dat Vlaanderen ook inzake sociale gelijkheid vrij goed scoorde. De leerkrachten kregen ook geen felicitaties vanuit de eigen onderwijskoepel die toen al aanstuurde op een radicale hervorming van de eerste graad. Ook de onderwijskoepels verontschuldigen zich niet voor de hetze tegen de eerste graad en voor de niveaudaling.

Vlaanderen behaalde in 2003 voor begrijpend lezen de derde wereldscore, maar *prof. Kris Van den Branden* probeerde ons wijs te maken dat onze 15-jarigen enkel goed presteerden voor oppervlakkige kennisvragen. Hij zag in PISA-2003 een bevestiging voor zijn pleidooi voor radicaal ander taalonderwijs; voor de Leuvense constructivistische, vaardigheids- en taakgerichte whole-language-aanpak.

Van Damme had uit het feit dat nog in PISA-2000 en -2003 bleek dat ons onderwijs nog de wereldtopscore behaalde, moeten concluderen dat de hetze sinds 1991 tegen onze eerste graad s.o. op een grote kwakkel berustte; dat Monard, hijzelf en vele anderen ten onrechte die hetze ontketenden.

7 Handboeken als oorzaak van niveaudaling, of mede als oorzaak van kwaliteit

Jan Van Damme betreurde op 1 en 8 april in de media het volgens hem bedenkelijk niveau van de handboeken/methodes als een belangrijke oorzaak van het lage onderwijsniveau. Hij stelde denigrerend: *"De Vlaamse handboeken zijn niet op een wetenschappelijke manier opgebouwd", maar door leerkrachten-'amateurs' opgesteld.*

Hij stelde ook op 8 maart in *De Morgen* en *Het Laatste Nieuws* dat *"de Vlaamse handboeken niet op een wetenschappelijke manier zijn opgebouwd. ... Een studie in Nederland wees uit dat "bijna alle bestaande handboeken begrijpend lezen in de prullenmand mogen. In Nederland kwam een expertisecentrum, bemand door onderzoekers die betaald worden door de overheid, met een eigen handboek begrijpend lezen".* Dat zou volgens van Damme een degelijk handboek zijn.

Ook prof. em. *Frans Daems* en de Antwerpse universitaire lerarenopleider Nederlands *Jordi Casteleyn*, bestempelden in *De Tijd* van 6 april de opstellers van methodes als *'amateurs die 'veel steken laten vallen'*. Ze sloten zich maar al te graag aan bij de kritiek van Van Damme in plaats van zelf te bekennen dat ze met hun eenzijdige taalvisie mede-verantwoordelijk waren voor de niveaudaling.

In *De Morgen* van 8 april deed redactrice *Cathy Galle* er nog een paar scheppen bovenop. De ouders en de leerlingen moeten zich volgens haar heel grote zorgen maken. Ze schreef: *"Er zijn van die vaststellingen waarbij je als ouder toch even je hart vasthoudt. De schoolboeken waarmee onze kinderen onderwezen worden, zijn niet altijd wetenschappelijk onderbouwd. Meer nog, we weten*

amper welke wel en welke niet gebaseerd zijn op methodes die werken. Tot die toch wel verontrustende conclusie komt Jan Van Damme, de gerenommeerde onderwijsonderzoeker die vorige week ook al aan de alarmbel trok in deze krant."

Luc De Man, voorzitter van de VLOR secundair onderwijs, repliceerde terecht in Knack van 17 april: *"Heel denigrerend vind ik de uitspraken over de 'amateurs' die handboeken schrijven. Leerkrachten zijn geen amateurs, maar professionals die dag in dag uit voor klas staan. Als ze daarnaast meewerken aan een boek worden ze begeleid door uitgeverijen en die weten perfect hoe ze die inhoud het best vorm kunnen geven."*

Daems, Van Damme & Casteleyn opteren voor een meer 'wetenschappelijke aanpak' vanuit universitaire expertisecentra. Ze verzwijgen dat de *'Toren van Babel'*, uitgerekend een taalmethode opgesteld door het Leuvense taalcentrum van Kris Van den Branden – en met subsidies van de overheid, een grote flop werd. Daems' taalvisie sluit aan bij deze van Van den Branden. Daems was overigens voorzitter van de eindtermencommissie die eenzijdige en nivellerende eindtermen voor Nederlands opstelde. Hij is mede verantwoordelijk voor de niveaudaling. Maar nu wast hij uiteraard de handen in onschuld.

De denigrerende kritiek op de handboeken viel niet in goede aarde bij de leerkrachten en bij de uitgevers en auteurs van handboeken. Terecht m.i. Het is o.i. mede dankzij de kwaliteit van de methodes dat ons onderwijs destijds de absolute wereldtop was, en nog steeds beter presteert dan in veel andere landen. De auteurs van handboeken waren en zijn meestal ervaren praktijkmensen met een bijzondere interesse voor een bepaald vak. In die zin beschikken ze meestal over meer expertise dan de mensen die werken binnen universitaire expertisecentra als het Leuvense taalcentrum van Kris Van den Branden.

Van Damme, Daems en Casteleyn beseffen maar al te best dat de niveaudaling door de praktijkmensen en vele anderen mede wordt toegeschreven aan de beeldenstormerij en nieuwlichterij van veel universitaire 'onderwijsexperts'. Die zgn. experts - vaak met de verzamelnaam 'pedagogen' aangeduid - kregen het de voorbije weken en maanden hard te verduren. Daems en Co wekken de indruk dat de schuldigen voor de niveaudaling zich eerder in het onderwijsveld bevinden, en dat de niveaudaling vooral ook een gevolg is van het feit dat zij, de

'experts, niet intens betrokken werden/worden bij de opstelling van handboeken.

Methodes laten opstellen/patroneren door mensen die geen praktijkervaring hebben met die vakken, lijkt me allesbehalve evident. We hebben geenszins bezwaren tegen onderzoek van de kwaliteit van de methodes, maar beseffen tegelijk dat dit een moeilijke en delicate zaak is - en des te meer als dit in handen is van onderzoekers die zelf nooit dit vak onderwezen hebben. Dit is ook een probleem met inspecteurs die in het s.o. vakken inspecteren die ze zelf niet kennen en nooit zelf gegeven hebben. Voor de inspectiehervorming van 1991 werd in het s.o. met *vakexperts* gewerkt die zelf les hadden gegeven.

Van Damme "*droomt van het overhevelen van het 'schrijven van handboeken naar wetenschappelijke experts'*" - net als Daems en Casteleyn. Hij loopt in *Het Laatste Nieuws* hoog op met Nederland waar "*meerdere projecten lopen voor schoolverbetering op het gebied van het leren lezen.*" Hij stelt dat Nederland het dan ook een pak beter doet op het vlak van begrijpend lezen. Dit laatste geldt echter enkel voor de recente PIRLS voor 10-jarigen - afgenomen midden vierde leerjaar- maar niet voor PISA-2015 bij 15-jarigen; hier scoren de Vlaamse 15-jarigen veel beter dan in PIRLS en zelfs beter dan de Nederlandse.

Van Damme, Daems .. verwachten veel heil van expertisecentra en verwijzen naar Nederland. Nederland heeft al veel ervaring met expertise-centra, maar de twee meest bekende die al een 50 jaar bestaan, hebben een heel slechte reputatie. Het *Freudenthal Instituut* wordt ten laste gelegd dat het het wiskundeonderwijs de verkeerde richting opstuurde; en de *Stichting LeerplanOntwikkeling* (SLO) krijgt analoge kritiek voor andere vakken. Ook de Nederlands-Vlaamse Taaalunie wordt mede verantwoordelijk geacht voor de uitholling van het taalonderwijs en de mindere aandacht voor AN.

Die zgn. (vak)wetenschappelijke experts bieden dus blijkbaar nog geen garantie. *Terloops: de voorbije jaren werd in Nederland door professoren en krantenredacteuren herhaaldelijk gesteld dat het Nederlands onderwijs het best de Vlaamse methodes wiskunde lager onderwijs en het Vlaams leerplan kon overnemen. Ook de Nederlandse methodes voor het leren lezen in het eerste leerjaar - met inbegrip van 'Veilig leren lezen' - zijn gebaseerd op de Vlaamse 'directe systeemmethodiek' van Raf Feys en Co.*

Uitgerekend ook prof. Daems is als voorzitter van eindtermencommissies Nederlands mede verantwoordelijk voor de uitholling van het taalonderwijs. In de jaren zeventig pleitte hij zelfs nog met de redactie van VONK voor de odeklonjesspelling. Hij vindt spelling ook niet echt belangrijk. *Frans Daems en Kris van den Branden* pleitten in hun handboek taaldidactiek (Acco, 2004) tegen systematische leerpakketten voor spelling, woordenschat, grammatica... Dit was ook de strekking in de eindtermen en leerplannen. Zelf hebben we de uitgever van schoolboeken aangespoord om toch systematische leerpakketten voor spelling e.d. op te stellen. Gelukkig dat er nog 'amateurs' waren die het niet eens waren met de simplistische visies die door Daems en Van den Branden verkondigd werden.

Voor het wiskundeonderwijs propageerden de Brusselse prof. Georges Papy en Co destijds de 'hemelse' formalistische 'moderne wiskunde' - die nu weer al verdwenen is. Maar vanaf de jaren 1990 propageerden de Gentse prof. Gilberte Schuyten, de Leuvense prof. Lieven Verschaffel... het andere extreem, de 'aardse' constructivistische en contextuele aanpak à la Freudenthal Instituut & *'doing mathematics.'* Voor het vak Frans werden de voorbije decennia ook de meest diverse aanpakken gepropageerd. Bij de opstelling van de eindtermen en een aantal leerplannen Nederlands, wiskunde, wereldoriëntatie ... werden in de jaren negentig voor het eerst tal van professoren betrokken. Een succes werd het niet. Integendeel. De niveaudaling was het gevolg.

De GOK-Steunpunten NT2-Leuven, CEGO-Leuven en Diversiteit en Leren-Gent, ontvingen in de periode 1991-2010 jaarlijks 75 miljoen BFR; ze opteerden vooral voor ondersteuning van het taalonderwijs. Ze stuurden het taalonderwijs echter de verkeerde richting uit. Ze bestreden zelfs de invoering van intensief NT2-taalonderwijs vanaf de eerste dag van het kleuteronderwijs. Ze stelden zelfs dat er geen onderscheid was tussen NT1 en NT2. Net als in Nederland, hebben we ook in Vlaanderen geen al te beste ervaring met de bemoeienis van 'onderwijsexperts' met de vakken Nederlands, Wiskunde, Wereldoriëntatie...

De aanvallen op het gebruik handboeken/methodes kwamen de voorbije jaren en maanden ook uit een heel andere hoek. We namen ook afstand van de architecten van de nieuwe ZILL-leerplannen die zich negatief uitlieten over het gebruik van methodes; en die b.v. een leerplan wiskunde opstelden dat het

voor uitgevers moeilijk maakt om methodes per leerjaar te ontwerpen. Ook de inspectie formuleerde geregeld kritiek op het gebruik van methodes.

Van Damme, Daems en Casteleyn vergeten ook dat we b.v. met de leesmethodes van weleer wel hoge scores voor begrijpend lezen behaalden. De klassieke leesmethodiek berustte meer op praktijk- en ervaringswijsheid - met meer oordeelkundig gekozen teksten en woordenschat, waarbij ook meer denkvragen gesteld konden worden. Maar precies het Leuvens taalcentrum van prof. Van den Branden sprak zich vanaf 1990 vernietigend uit over het klassiek taalonderwijs. In Nederland stelde ook de *Stichting Leerplanontwikkeling* de klassieke leesmethodiek in vraag. De gewijzigde methodiek - met het aanleren van leesstrategieën e.d. - is vooral ook een gevolg van de door professoren gepropageerde eenzijdige aanpak voor begrijpend lezen. In hun handboek *'Taal verwerven op school'* (Acco) wordt volop propaganda gemaakt voor het werken met 'leesstrategieën'.

8 Niveaudaling beperkter dan in andere landen: hoe komt dat?

Merkwaardig genoeg vermeldde Van Damme geen concrete cijfergegevens over PISA en TIMSS en maakte hij geen vergelijking met andere landen waar de niveaudaling de voorbije decennia vaak groter was. Vlaanderen behaalde 521 punten voor PISA-wiskunde-2015: Zweden: 494, UK 492, Frankrijk: 493, Spanje: 486, Finland 511, Nederland 510. Onder onze buurlanden vinden we geen concurrenten en ook Finland scoort minder goed. OESO-topman Dirk Van Damme wees de voorbije jaren ook op de achteruitgang, maar hij voegde er steeds aan toe dat Vlaanderen internationaal gezien nog vrij hoog scoort; bijna een jaar voorsprong voor wiskunde op b.v. Frankrijk, een land met universitair opgeleide onderwijzers en regenten. Het is geen toeval dat Van Damme die al vanaf 1990 pleit voor het universitair maken van de lerarenopleidingen naar het voorbeeld van Frankrijk, de aanzienlijke niveaudaling in Frankrijk verzwijgt.

Onze 15-jarigen presteerden voor PISA-2015 ook goed voor wetenschappen en begrijpend lezen. Voor wetenschappen scoren slechts 2 Europese landen beter dan Vlaanderen: Estland en Finland. Als we abstractie maken van ons groter aantal allochtone en anderstalige leerlingen, presteren we vermoedelijk zelfs beter. Onze buurlanden Nederland, Frankrijk en Luxemburg doen het beduidend

minder goed. Voor lezen scoren drie Europese landen hoger dan Vlaanderen: Estland, Finland en Ierland. We voegen er aan toe: ook de toename van het aantal anderstalige en andere probleemleerlingen drukte uiteraard de score, ook deze van de sterkere leerlingen.

Dat onze Vlaamse leerlingen in het algemeen gezien beter presteren dan in veel andere landen, is o.i. ook het gevolg van het feit dat Vlaamse leerkrachten zich meer verzetten tegen beeldenscenerij en nieuwlichterij.

Voor de lage PIRLS-score begrijpend lezen midden vierde leerjaar viel echt tegen. Het feit dat we voor begrijpend lezen voor PISA-15-jarigen wel nog vrij goed presteren, zou er ook kunnen op wijzen dat we in de hogere leerjaren lager onderwijs meer aandacht aan begrijpend lezen besteden. Voor de eindtermtoets begrijpend lezen eind lager onderwijs is de score wel behoorlijk. Men mag het begrijpend lezen lager onderwijs niet enkel beoordelen op een eenmalige PIRLS-score midden vierde leerjaar. In PIRLS werd ook wel vastgesteld dat we veel minder leertijd investeren in begrijpend lezen dan in andere landen en dan vroeger het geval was.

Uit PISA, TIMSS, PIRLS... blijkt ook dat andersstalige leerlingen door hun taalproblemen eerder zwak presteren. Van Damme durft uiteraard niet vermelden dat precies zijn collega's van het taalcentrum van Kris Van den Branden en zijn collega Orhan Agirdag al 25 jaar de invoering van intensief NT2-onderwijs vanaf de eerste dag van het kleuteronderwijs counteren en de taaloproepen van de ministers Vandenbroucke, Smet en Crevits betwist en bestreden hebben.

Van Damme verzwijgt ook dat onze Vlaamse 15-jarigen beter presteren dan in landen met een comprehensieve structuur, met een gemeenschappelijke lagere cyclus. Vlaanderen behaalde 521 punten voor wiskunde: Zweden: 494, UK 492, Frankrijk: 493, Spanje: 486, dit zijn alle landen die bijna een jaar leerachterstand hebben in vergelijking met Vlaanderen. Zelfs comprehensief Finland - een land met weinig allochtone en arme leerlingen scoort lager voor wiskunde: 511 punten. Voor de pleitbezorgers van de structuurhervorming van het s.o., de hervormingsgezinde koepelkopstukken, de egalitaire onderwijssociologen, de pleitbezorgers van totaal ander onderwijs, ... kwam de relatief goede PISA-uitslag van 2015 dus nog vrij ongelegen.

Recente praktijkgetuigenissen over niveaudaling en mismeestering onderwijs

Raf Feys & Stella Brasseur

1 Leraar Johan De Donder: *Als de leraar niet mag lesgeven*

Passages uit opiniebijdrage in DS 5 april

Dat de kwaliteit van het Vlaams onderwijs daalt, is een dramatisch bericht, maar ook een perfect voorspelbaar. Het klinkt cynisch, maar het is helaas de bittere realiteit: in de lerarenkamers zaten veel van mijn collega's en ikzelf – er moedeloos en machteloos op te wachten. Vanaf het begin 2000 zagen wij met lede ogen aan hoe de ene na de andere 'modernisering' passeerde. Zo was de 'ontstopping van de leerplannen en de diabolisering van de kennis definitief ingezet. 'Geïntegreerde vaardigheden' werd het toverbegrip. De nieuwe leerplannen, gestoeld op nieuwe pedagogische en wetenschappelijke inzichten, moesten een radicale breuk met het verleden bewerkstelligen.

Verwaarlozing basiskennis

Ik citeer lukraak uit de leerplannen van mijn onderwijsvakken. In het leerplan economie las ik met verbijstering: *'In de nieuwe aanpak zal de leraar zich steeds minder moeten bezighouden met het overdragen van kennis en meer met het begeleiden van leerprocessen. Het accent komt te liggen op zelfontdekkend en zelfsturend leren, want het is een feit dat kennis vlug verouderd.*

In het leerplan 'Nederlands' werden de woorden 'leren' en 'kennen' door 'reflectie' en 'kunnen' vervangen. Een breed lexicon opbouwen of spelling- of grammaticaregels leren, werden marginale doelstellingen. Een leerling mocht taalbeschouwing – een eufemisme voor grammatica – niet meer gebruiken om beter Nederlands te leren, maar wel om vrijblijvend over te reflecteren.

We mochten taalvaardigheden bovendien ook niet langer geïsoleerd evalueren. In één oefening moesten we altijd twee of meer vaardigheden integreren waardoor leerlingen zo minder intensief konden oefenen. En literatuur? Er ging minder aandacht naar begrip, indringend lezen en meer naar genietend lezen. (NVDR: ik voeg er nog aan toe: dat taalkennis altijd in de context van vaardigheidsopdrachten aan bod moest komen, dat kennis

getoetst moest worden in de context van vaardigheidstaken, dat minstens 60% van de punten moest gaan naar de vaardigheden spreken e.d. Pas na een actie van Onderwijskrant in 2007 werd de 60-40-regel geschrapt).

Ondanks de onheilspellende signalen – het kwaliteitsverlies is al een poos aan de gang – bleven er maar nieuwigheden bijkomen. 'Onderzoeksvaardigheid' werd het nieuwe walhalla. Handboeken overstelpen je met onderzoeksopdrachten. ... Om de leerstof gaat het op school – en niet om de 'competenties', schrijven de onderwijspedagogen *Jan Masschelein en Maarten Simons* in hun boek 'Apologie van de school'.

Tijdens de talrijke *bijscholingen* schudden veel van mijn collega's dan ook meewarig met het hoofd. Uiteraard bevatten de leerplannen positieve elementen, maar wij vonden dat de slinger was doorgeslagen en het evenwicht tussen kennis en vaardigheden zoek raakte. En wij zwegen. Was die houding van ons dan schuldig verzuim? Niet helemaal. Bezorgde leraars, zoals ikzelf, trokken in opiniepagina's, in debatten en op websites zoals het oog van de meester herhaaldelijk aan de alarmbel. Wij werden op hoongelach onthaald en als nostalgische aanbidders van het verleden weggezet. Maar ik stel vast dat ons onderwijs vroeger tot de wereldtop behoorde en vandaag in de rankings blijft zakken.

Kennisverwerving kan via meerdere strategieën en kanalen, en vaardigheden hebben zeker hun plaats. Maar de theorie moet het fundament blijven. Leerlingen moeten zich die theorie eigen maken door ze ook te automatiseren, te memoriseren en te oefenen. Dat blijft cruciaal voor een kwaliteitsvolle opleiding. Het probleem zat dus in de 'radicale' breuk en de negatie van het heilige principe: behoud wat goed is, verbeter wat beter kan en evolueer op een redelijke, verstandige manier.

De leraar als coach, zelfontdekkend leren

Voor dat kwaliteitsverlies is er een tweede grote oorzaak: de functie van de leraar is uitgehold. Hij kreeg de afgelopen jaren de boodschap dat hij geen lesgever meer mag zijn, maar een toekijkende

coach moet zijn, onder meer tijdens dat zelfontdekkend leren. Uitleggen, vaardigheden tonen, inhoud overbrengen, cultuurdrager zijn, leerlingen voor een vak enthousiasmeren, didactisch omgaan met kennen en kunnen, - kortom 'lesgeven' – zijn taboe geworden. ... Aansluiting vinden bij de leefwereld van jongeren en 'fun' zijn belangrijker dan de leerstof.

Nieuwe eindtermen ten koste van basisvorming en bedenkelijke eerste graad

Als er tijd over is kunnen burgerzin, financiële geletterdheid, mondiale vorming of gezondheid aan bod komen. Maar een school is geen sleutel om allerlei maatschappelijke problemen op te lossen: dat behoort niet tot haar corebusiness. Toch is dat, net zoals de bedenkelijke brede eerste graad, door de strot van onderwijzend Vlaanderen geduwd.

2 Philip Brinckman: onderwijs herdenken vanuit de klas

Oud-student *Philip Brinckman* stuurde ons een bijdrage die hij ook in *De Tijd* van 12 april publiceerde. We citeren een aantal passages. Brinckman is lid van het directieteam van het Sint-Jozefcollege in Turnhout.

De kwaliteit van het kennisonderwijs is volgens diverse rankings van haar voetstuk gevallen. Wat is er aan de hand? Politici en onderwijsverstrekkers hebben hun verklaringen klaar. Sommigen wijzen naar elkaar of nemen de vlucht vooruit. Sociologen en bepaalde academici die gretig aan de afbraakpolitiek meededen, wassen nu hun handen in onschuld. Maar wat vindt de werkvloer van al die heisa?

We schreeuwden het de voorbije jaren van de daken: we zitten met ons kennisonderwijs op een hellend vlak. De beleidsmakers en onderwijsverstrekkers, dikwijls gesteund door bepaalde media, keken weg. Verblind door het vraagstuk van de gelijke kansen, het welbevinden-dilemma en de marktwerking, deden ze er soms nog een schepje boven op. Het onderwijs moest in één beweging de neveneffecten van het welvaartskapitalisme oplossen en werd zo ook een vergaarbak voor alle maatschappelijke problemen.

'Gewoon goed' lesgeven of inzetten op kennisoverdracht én attitudetraining werden naar de marge verdreven. Differentiatie- en competentie-onderwijs zouden de oplossing bieden. Niet dus! Want de

beleidsvoerders hebben de uitvoerbaarheid van hun zogenaamde 'sociale' plannen nooit getoetst bij de leraars. We moeten dringend de handen in elkaar slaan om maatregelen te nemen die de klas rechtstreeks ten goede komt.

Welk onderwijs willen we?

Eerst en vooral moeten we beslissen welk onderwijs we wensen. Zien we de school nog als een leeromgeving waar aandacht voor concentratie, instructie en herhaling hun plaats krijgen; een plek waar alle kinderen ongeacht hun achtergrond uitgedaagd worden om ook op intellectueel vlak het beste van zichzelf te geven? Mogen we hierbij ook oog hebben voor attitudetraining en voor leerlingen die willen excelleren? Aanvaarden we dat leerlingen door dergelijk onderwijs van elkaar zullen verschillen? Je hebt nu eenmaal leerlingen die sneller nieuwe informatie omzetten in kennis en inzicht. Een gelijke kansenbeleid is immers geen gelijke uitkomstenbeleid.

Laat de meester weer meester zijn

Ten tweede: laat de leerkracht vooral onderwijzen en bedwing de verspilling van tijd door administratieve bewijslast. Ambitieuze jongeren kiezen niet voor het onderwijs omdat ze geen zin hebben voor andermans kinderen te moeten (ver)zorgen en overladen te worden met bergen verbeterwerk. "Tieners zijn soms vervelend, meneer", vertrouwde een getalenteerde jongen me onlangs nog toe, "hoe houden jullie dit vol?". Het klopt en dan is hij nog onwetend over sommige ouders die zich bij het minste akkefietje als een puber gedragen.

Lerarenopleidingen moeten afstappen van modieuze slogans over actief leren e.d.

Ten derde: alles staat of valt met degelijke leerkrachten die gepassioneerd en dus boeiend een verhaal van cultuur, wetenschap en taal brengen. Maar veel jonge leraren zijn niet opgewassen tegen deze taak. De opleiding tot leerkracht moet een totale make over krijgen. We horen dikwijls hoe onervaren docenten hoger onderwijs bedenkelijke inzichten verkopen aan aspirant-leerkrachten. Eén voorbeeldje: in heel wat lerarenopleidingen wordt groots ingezet op actieve werkvormen die niet zelden voor verstrooiing zorgen en de lesdoelen niet dienen, terwijl de directe instructie van de leerkracht in de les de beste garantie is om leerlingen bij de les te houden.

Vertrouwen in de leerkrachten & hun brede opdracht: niet alles is meetbaar. Geen rankings.

Ten vierde: geef de deskundige leerkracht voldoende vertrouwen. Wanneer we alleen met een meetlatje naar het onderwijs kijken, verarmen we de school tot een markt die alleen oog heeft voor rendement, niet noodzakelijk hetzelfde als kwaliteit. Niet alles wat waardevol is, kan gemeten worden.

Hoe meet je het luisterend oor, het schouderklopje of het prikkelen van de nieuwsgierigheid? In de klas gebeurt godzijdank veel dat niet te meten valt. Als we in deze meetval trappen, dan persen we onze kinderen in een instituut met de kenmerken van een kippenbatterij. Wedden dat sommige uitbaters alleen maar oog zullen hebben voor het kweken van kwantiteit zonder oog te hebben voor de levenskwaliteit van iedere leerling afzonderlijk? Je kan er gif op innemen dat een aantal zal rommelen met de data om zo markt gewenste resultaten te behalen. Wat met de kippenhoeders die zich ontfermen over de minder productieve kippen die minder eieren leggen? Godzijdank zijn onze kinderen geen broedkippen en leerkrachten voorlopig nog geen kwekers.

3 Laat uitblinken geen vies woord zijn

(Bijdrage van *Barbara Moens* in *De Tijd*, 6 april)

Het Sint Barbara-college in Gent is een van de zeven Vlaamse Jezuïetenscholen, een plek met geschiedenis en traditie. Het aloude kwaliteitsprincipe 'plus est en vous' wordt hoog in het vaandel gedragen.

'We gebruiken liever het woord uitdagen dan presteren', zegt directeur Guy Dalcq in zijn bureau, terwijl op de speelplaats leerlingen voetballen. 'Dat beantwoordt aan een psychisch fundament: mensen passen zich aan aan het verwachtingspatroon dat ze ervaren. Als ik als directeur zeg dat ik weinig verwacht, gaan leerlingen daarnaar leven. Als ik zeg dat ik veel verwacht, spitsen de besten de oren om te kunnen uitblinken. Uitdagen is een vorm van respecteren. Ik voel me zelf ook niet gerespecteerd, als de uitdaging niet groot genoeg is.'

Het Sint-Barbara-college evalueert leerlingen op een manier die intussen de oude stempel is gaan heten: met percentages, klasgemiddelden en traditionele proclamaties. *'Let op, ik ben geen nos-talgicus. Het is nooit de bedoeling er een afvallingskoers van te maken. We beogen ook een brede*

vorming, niet enkel een cognitieve. Punten zijn daarbij relatief, maar om te evalueren ken ik geen beter systeem.'

(NVDR: we hebben als lerarenopleider vastgesteld dat de studenten voor b.v. een stage niet enkel een kwalitatief oordeel over de verschillende aspecten verwachten, maar ook een totale eindscore.)

Nochtans zijn veel scholen daar in Vlaanderen de jongste jaren vanaf gestapt. In de plaats kwamen minder competitieve evaluatiesystemen, bijvoorbeeld zonder gemiddelde of mediaan. Zo gaan de leerlingen zich minder met elkaar vergelijken. Nog andere scholen kiezen volledig kwalitatieve feedback en delen rapporten uit zonder enig cijfer, maar met letters, kleurencodes of smileys.

Het past in een algemene focus op welbevinden van leerlingen. De tendens van het beleid is eerder minder goede leerlingen over de meet te krijgen dan het potentieel van de beste leerlingen maximaal te benutten, blijkt uit gesprekken met leerkrachten en directeurs van diverse scholen. Zo daalt, hoewel de kwaliteit ook afneemt het aantal zittenblijvers in Vlaanderen. Of, zoals een ervaren leerkracht het verwoordt: 'Het wordt tegenwoordig blijkbaar niet echt meer toegestaan dat de ene leerling nu eenmaal wat minder slim is dan de andere. Terwijl daar helemaal niets mis hoeft mee te zijn.'

Welk soort welbevinden: vooraf en/of momentaan?

Critici zien daarin een nivellering naar beneden, en vinden dat de slinger te ver is doorgeslagen. Het wordt tijd voor een mentaliteitsswitch waarbij uitblinken en presteren niet langer vieze woorden zijn. ... Het afstoffen van de excellentiedrang valt moeilijk in een beleidsmatregel te gieten.

Toch hoeven prestatie en welbevinden geen tegengestelde begrippen te zijn. *'Er is lang gedacht dat welbevinden een basisvoorwaarde was voor een kind om te kunnen leren. Maar de relatie is veel complexer',* zegt Pedro de Bruyckere, pedagoog van de Arteveldehogeschool. *'Er is zelfs meer bewijs dat goed leren tot meer welbevinden leidt dan omgekeerd.'*

Ook de directeur van het Sint-Barbara-college vindt dat kennis en welzijn perfect met elkaar verzoenbaar zijn. *'Je mag dat ook niet zwart-wit zien. Uiteindelijk moet je inzetten op beide. Meer nog,*

hoe meer je leerlingen uitdaagt, hoe groter jouw verantwoordelijkheid om ze ook aan te moedigen."

4 Onderwijzer Jef Boden: mismeestering als gevolg praktijkvervreemding, lapmiddelen

Ervaren onderwijzer *Jef Boden* bezorgde ons zijn opinie over de mismeestering van het onderwijs met als titel: *Hervormingen in het onder-wijs: na de gilets jaunes de stylos rouges*. Boden is leraar in een basisschool in Brecht.

Ooit, lang geleden, toen de dieren nog spraken, kwam het onderwijs in het nieuws wanneer een nieuw schooljaar startte, of, als er effectief nieuws over dat onderwijs was. De laatste decennia zijn we geëvolueerd naar een onophoudelijke treurzang, en bij iedere gelegenheid wordt dezelfde klagende mantra herhaald. Wat het zeker niet is: een poging tot onderzoek naar wat er in de kern misloopt.

Leraar is verworpen tot een knelpuntberoep. Is dat werkelijk zo? Of is het knelpunt niet het beroep, maar het onderwijs zelf. Er is een kleine troost: het is geen lokaal probleem. Na de *gilets jaunes* duiken de *stylos rouges* op. Of het nu in de stille Kempen of onder de mediterrane zon is: knelpunten lijken niet erg te verschillen.

Frustrerende realiteiten & oplapmiddelen & praktijkvreemdheid beleidsmensen

Veel *stylos rouges* hopen op een herwaardering van het beroep. Dat klinkt bekend in onze oren. In een recente reactie op de zoveelste getuigenis stelt mevrouw Crevits dat ze de verzuchtingen in het onderwijs kent en er bovendien wat aan gedaan heeft: loonmaatregelen, meer werkzekerheid, meer werkingsmiddelen voor de kleuters, extra ondersteuning voor de directeurs in het lager onderwijs, hervormingen om het onderwijs up-to-date te houden.

Denken ministers werkelijk dat ze met wat zilverstukken en wat oplapmiddelen de kern van het probleem aanpakken? Helaas kennen we ook die mantra, en denken ministers her en der werkelijk dat ze met wat zilverstukken en wat oplapmiddelen de kern van het probleem aanpakken? Zou het kunnen dat het knelpunt voortkomt uit een wereldvreemdheid, zelfs een van hoog tot laag woekerende onbekendheid van de realiteit van het onderwijs?

Uiteraard is het onmogelijk om daarvan een totaalbeeld te schetsen. Een greep uit die frustrerende realiteiten zou de weg naar de kern van het

probleem kunnen schetsen. Waar halen onze specialisten, beleidsmakers en vakbonden, inspecteurs en begeleiders hun kennis van het werkveld? Weten waarover je beslist, wat je als je specialiteit beschouwt, is toch niet gebaseerd op het feit dat je ooit zelf op de schoolbanken zat? Zelfs al heb je onderwezen, beweer je dan na tientallen jaren nog dat je de realiteit kent? Waar durft men dat buiten het onderwijs nog beweren?

Lange loopbaan?

Waarom is leraar stilaan het zoveelste knelpuntberoep? Waarom stijgt het aantal ontbrekende leerkrachten met honderden? Toch niet omdat er zo veel minder afgestudeerden zijn dan mensen die met pensioen gaan? Werk je het tekort weg met wat oplapwerk door die laatsten wat langer te laten blijven? Of door wat personeel aan te trekken van buiten het onderwijs? Laatstejaars alvast even in de klas dumpen? Groeit het tekort niet eerder door de massa die, lang voor hun pensioengerechtigde leeftijd, hun droom en enthousiasme verliezen en daardoor buiten het onderwijs aan de slag gaan? Voor velen is dat voor ze vijf jaar bezig zijn. Zo erg is dat niet: de tijd dat men aan een loopbaan begon en die een leven lang volhield, is toch voor iedereen voltooid verleden tijd? Dan is het niet zo gek dat ook in het onderwijs mensen na twintig of dertig jaar elders wat uitdagender of aangenamer werk gaan zoeken?

Laten we even terugkeren naar de start: de opleiding tot leerkracht. Ooit had je opleidingen met een oefenschool waarbinnen kleinschalig en met zeer veel nabijheid werd geleerd en geoefend. Vandaag heb je enkel nog lerarenfabrieken, concerns die soms zelfs binnen een beoogde opleiding of niveau geen stageschool meer kunnen vinden. Toch geen toeval? Daar bovenop baten ze een winkeltje uit vol bijscholingen voor wie even niet bij de zaak was. Dat is snel fataal: de opleidingen veranderen immers om de haverklap van kompas.

We zwijgen over de wildgroei aan trajecten om toch maar zoveel mogelijk toekomstige leraren af te leveren. Hoger onderwijs moet kunnen voor iedereen die een diploma middelbaar onderwijs kan voorleggen: men vergeet gemakkelijkehalve dat niet alle richtingen leiden naar verder studeren. Kan een student alleen met goede wil een fundament van basiskennis produceren? Motivatie en werkhouding tonen vaak en gelukkig dat er veel mogelijk is, maar helaas ook dat niet alle sprookjes een goed einde kennen ...

Decreten, inspectie, opleiding, directie of begeleiding: leerkrachten hebben al te vaak het gevoel dat ze in een andere wereld leven dan diegene waaraan ze zouden moeten beantwoorden. Bovendien is het aanbod om vanuit de privé-sector toch maar het onderwijs binnen te wandelen zo groot geworden dat het stilaan een belediging wordt voor wie zich drie jaar wil specialiseren tot leraar van een bepaald vak of niveau. Waarmee niet gezegd is dat er geen prachtige zij-instromers zouden kunnen zijn.

Dan ga je aan de slag en na wat jaren onzekerheid maak je toch kennis met de omkadering. Of het nu gaat om decreten, inspectie, opleiding, directie of begeleiding: leerkrachten met hun twee voeten in de klas hebben maar al te vaak het gevoel dat ze in een andere wereld leven dan diegene waaraan ze zouden moeten beantwoorden. Een klas leerlingen is na tien, twintig, dertig jaar niet meer hetzelfde als wat de toekijkende, raadgevende instanties ooit zelf kenden.

Dan gaat het niet om mondige leerlingen. Mooi dat heel wat leerlingen met hun gedachten, wensen en verzuchtingen te voorschijn komen. Ongedisciplineerd, ongecontroleerd, ondoordacht roepen of schelden, is iets anders dan mondigheid. Van dat laatste word je moe ...

Ontscholing, niveaudaling & vernieuwingsdrift

Goed, je gaat dus aan de slag. Lesgeven moet binnen de opgelegde eindtermen en vakken. Die moeten aangepast worden aan de tijd waarin we leven. Wat nooit zo duidelijk vermeld wordt, is dat ze meer aangepast worden aan modes die doorheen het landschap waaien. Met de regelmaat van een klok kondigt men hervormende vernieuwingen aan: hebben we al meer gehad dan wat nieuwe etiketten om het voorgaande te vervangen? Met de belofte dat door de lijm om het boeltje recht te houden niet aan kwaliteit zal ingeboet worden. We zijn zo ver dat men in ons hoger onderwijs in taalopleidingen moet starten met basiskennis te onderwijzen die ooit vanuit de lagere school werd opgebouwd

Van de realistische, geïntegreerde wiskunde-systemen in het lager onderwijs, de wereldoriëntatiehutsepot, het ZILL-geloof, afschaffing van grammatica of andere achtergrondkennis, de vakkenclusters in het secundair onderwijs: samengevat betekent dit minder structuur, minder inzicht, minder referentiepunten, of voor wie het al jaren verkondigt

zonder gehoord te worden: een ontscholing van ons onderwijs. We zijn zo ver dat men in ons hoger onderwijs in taalopleidingen moet starten met basiskennis te onderwijzen die ooit vanuit de lagere school werd opgebouwd. Wie dan met een passie voor een vak of een wetenschap leerlingen wil begeesteren ...

Studiewangedrag

Sta je daar vol bezieling en loop je over van al het mooie dat je wilt doorgeven. Wie veel geeft, eist meestal wel wat. Je hebt terloops toch opgevangen dat leerlingen geen A-attest, of geen diploma, bezorgen een probleem is. De kwaliteit wordt aangetoond doordat meer en meer leerlingen slagen. Of dat overeenkomt met inzet, capaciteiten, verworven vaardigheden of kennis?

Dan heb je klimaatverandering nog niet begrepen. Ondanks rijzende budgetten, steeds uitgebreidere klassenraden, uit de pan swingende dossiers om toch maar met een gemotiveerde beslissing voor de dag te komen, kent men de leerlingen die ongenereerd neerkijken op lessen, taken en klassfeer tot een aanwezig maar te negeren verschijnsel beschouwen.

Hun ouders, die hiervan maar al te goed op de hoogte zijn, of net de oorzaak, gooien geld en advocaten in de bres om het studie-wangedrag van hun kinderen goedgepleit te krijgen. Om een klacht in te dienen moet je het recht niet aan je zijde hebben, je moet recht krijgen wat krom is. Dat deze realiteit niet echt leraren met eerlijke bedoelingen motiveert ...

Uiteraard maken leerkrachten fouten, zijn er overal collega's die er de kantjes aflopen, neemt ieder van ons al eens een verkeerde beslissing: gelukkig is niemand volmaakt en zijn we mens genoeg om dat toe te geven. Mag dat?

IJzeren referentiekader inspectie

Maar dan duikt daar na zovele jaren wachten een doorlichtingsteam van inspecteurs op. Je verwacht dat ze met een open geest jouw realiteit zullen benaderen. Realiteiten bestaan voor hen uitsluitend, als die in verslagen gedocumenteerd zijn. Die teams kunnen ook niet alles controleren, zijn uiteraard niet helderziend, en hebben al zeker niet de tijd om diepgravend mensen en hun wereld te leren kennen. Dus: documenten en een ijzeren referentiekader.

De absolute richtlijnen verdragen geen uitwisseling van ideeën. Daarbij wordt met een vlotte frequentie een volgend gouden kalf ten tonele gevoerd. Daarin geloven, en die overtuiging belijden, bepaalt het succes. De absolute richtlijnen verdragen geen uitwisseling van ideeën. Zij wensen niet besmet te geraken door twijfel of een open discussie. Ook voor inspecteurs is tijd beperkt en efficiëntie belangrijk: dat ze vanuit hun ervaringen mensen opnieuw op pad zouden kunnen zetten, is niet hun taak. Daarvoor dienen opleidingen en begeleiders. Spijtig voor wie meende dat met elkaar spreken en eerder twijfel dan dogma's naar meer wijsheid leiden ...

Al te veel onderwijsmensen voelen zich als een bobijntje dat onderaan een trekpop hangt. Wanneer alle instanties en partijen samen het koordje hebben afgerold, blijft er alleen nog een paljas over. Was dat het doel van een onderwijs carrière?

Waan van de dag

Heerlijk dat er stylos rouges zijn. Wie heeft ooit beweerd, en dat was zeker niet bedoeld om te pampere, dat een rode opmerking kwetsend is. Gebruik een minder opvallende groene kleur. Misschien was het de Sint die jaarlijks verkondigt dat er geen stoute kinderen zijn? Als er een zekerheid is: wie geen fouten kan ontdekken, aanwijzen, toegeven, zal nooit problemen kunnen aanpakken. Niet de kleur is bepalend, het is de invalshoek, de empathie, de openheid die het doet. Kruip niet weg in verontschuldigheden, leer van je fout.

Het onderwijs zal nooit volmaakt zijn. Het zal gelukkig nooit helemaal actueel zijn: vrij van de waan van de dag. Wil men voldoende krachten overhouden die, op de eerste plaats, bekommerd zijn voor hun leerlingen en ervoor kunnen zorgen dat ze kunnen openbloeien? Voldoende krachten overhouden die, zoals een directeur me ooit toevertrouwde, de school en de opleiding goed maken door al die uren die ze juist buiten hun verplichting er nog aan toevoegen?

Stop dan ogenblikkelijk met alle lapmiddelen en denk ernstig na over hoe je een job kan herwaarderen. Door op alle niveaus respect als uitgangspunt te nemen. De rest is dweilen met de kraan open. Er is al veel water naar de zee gelopen. Je zou haast gaan denken dat het stijgen van het zeewaterniveau aan ons onderwijs ligt.

(Verscheen ook in Apache, 11 maart)

5 Nog enkele getuigenissen leerkrachten

5.1 Frank Vandewiele: 'Onderwijsspecialisten'?

Als men in het onderwijs spreekt over 'specialisten', heeft men het steevast over pedagogen, socologen, psychologen, criminologen en andere agogen. Ik noem ze, een beetje misprijzend, mensen met hun ogen in hun zak.

Zo zien zij nog steeds niet dat hun inbreng, en steeds meer, de negatieve spiraal in de hand werkt:

*de 'alles moet kunnen'-mentaliteit

*de 'plezier-beleving' centraal

*maniakale focus op 'meer gelijke kansen'

*leerstof die binnen de 'interessesfeer' van de leerling moet worden aangeboden

*straffen die 'pedagogisch verantwoord' moeten zijn

De scheefgetrokken verhouding binnen de driehoek kennis-vaardigheden-attitudes en andere dubieuze input hebben ervoor gezorgd dat ambitieuze leerlingen (én dito leerkrachten) in toenemende mate de scholen bevolken. Diezelfde laiszer-aller mentaliteit binnen de leerkrachtenopleiding en de strijd om de leerling die woedt tussen de scholen onderling, maken dat de spreekwoordelijke lat nu bijna op de grond ligt.

5.2 Jan Toremans: afbraak sinds 1980

De afbraak van het onderwijs is al in de jaren 80 begonnen. Als leerkracht kwam ik terecht op een school waar vernieuwing altijd gepaard ging met geleidelijkheid en bedachtzaamheid. Een school die vandaag ook nog eens ontsnapt aan de waanzin van de schaalvergroting en de 'brede eerste graad'. Als leraar klassieke talen mag ik bovendien nog met handen en voeten uitleggen hoe een zin in elkaar zit en blijf ik gespaard van de amputaties die mijn collega's moderne talen op dat vlak stelselmatig moesten ondergaan. Inderdaad, ik ben bevoorrecht.

Zoals de intussen spreekwoordelijke ijsbeer op zijn smeltende ijsschots dat is, te midden van onderwijssociologen die zich blijven gedragen als klimaat-ontkenners en een katholieke onderwijskoepel die ons onderwijs-ecosysteem op dit eigenste moment voorbij het kantelpunt 'moderniseert'. Laat onderwijs een verkiezingsthema zijn.

Maar laten we wel beseffen dat afbreken veel makkelijker is dan (her)opbouwen, dat de decennialange afbraak tot vandaag gewoon doorgaat en vooral dat leerkrachten al veel te lang geacht wor-

den te luisteren naar incompetenten onderzoekers en bestuurders. Als en slechts als de academische wereld en de koepels in staat blijken om de hand in eigen boezem te steken, kunnen we op korte termijn de schade beperken en herstel helpen inluiden.

Jan Toremans, leraar Sint-Jozefcollege Turnhout

5.3 Leerkracht Nederlands "Pure taalanarchie." (DM, 1 april)

Leerkracht Nederlands *Laura Buelinckx* windt zich zichtbaar op. *"Ik kan het niet anders omschrijven. Op een examen had een van mijn leerlingen een volledige tekst geschreven over hoe belachelijk spelling is en waarom er überhaupt regels bestaan. Zijn werk stond bol van de fouten. Natuurlijk zijn er nog leerlingen die foutloze teksten kunnen schrijven. Jammer genoeg is dat wel een minderheid."*

Buelinckx blijft het belang van schrijfvaardigheid benadrukken, maar geeft ook toe dat het frustrerend kan zijn. *"Ik heb hier massa's remediëringsoefeningen liggen. Soms moet ik het vijfde en het zesde jaar algemeen secundair onderwijs (aso) oefeningen geven van het eerste leerjaar. Ze zoeken ook niets meer op. Zorg dragen voor je tekst betekent moeite doen en bijvoorbeeld een woordenboek gebruiken. Maar goed, waar krijgen zij nog het goede voorbeeld? Op sociale media is het niveau van het Nederlands ook dramatisch. Het is niet alleen een taak van het onderwijs. Als ze het elders ook niet meer meekrijgen, staan wij er alleen voor."*

6 Hoofdredacteur Liesbeth Van Impe over echte malaise in het onderwijs

Passages uit: *Boeves probleem is niet waar de lat ligt, maar wel wie de lat daar mag leggen, in: Het Nieuwsblad van 30 maart*

Met vier nuances, twee ambiguïteiten en één bommetje een vuurtje stoken, Lieven Boeve kan dat. De topman van het katholiek onderwijs ontketende deze week een relletje waarna hij vervolgens genuanceerd betreurde dat dat relletje niet genuanceerder was uitgevonden. Alsof de uitkomst ook maar enigszins onverwacht was. Je hoeft echt geen specialist in wederkerende en wederkerige voornaamwoorden te zijn om te weten dat politici zich en elkaar zouden opjagen.

Boeve wil minimale eindtermen om zelf de lat te kunnen leggen

Was al die commotie ook nodig? Wie goed luisterde kon horen dat Boeve eigenlijk iets anders aan het zeggen was. Finaal bleek Boeve weinig problemen te hebben met hoge of lage latten. Zijn probleem is niet zozeer waar de lat ligt, maar wel wie de lat daar mag leggen. Nu doet de overheid dat met de eindtermen. Terwijl Boeve met zijn koepel dat liever allemaal alleen doet. En daar draaide zijn zgn. 'genuanceerde' boodschap over.

Ons onderwijs is een stevig debat waard, zeker nu meer en meer knipperlichten echt wel op oranje staan. Maar nee, liever draaien we nog een rondje over wie nu eigenlijk de baas is op de speelplaats. Soms lijkt het alsof dit debat is waar politici als onderwijsbonzen écht warm voor lopen.

Politieke spelletjes boven hoofden leerkrachten & kerntaak onderwijzen' in het gedrang

Je zal maar leerkracht zijn. De voorbije maanden stegen herhaaldelijk noodkreten vanop het terrein op. En telkens wanneer je denkt dat die eigenlijk opgepikt gaan worden, blijkt de energie toch weer te gaan naar een steekspelletje tussen Guimard- en Wetstraat. Terwijl die eigenlijk geacht worden samen de problemen aan te pakken waar leerkrachten elke dag mee geconfronteerd worden. De noden zitten in het klaslokaal, maar het debat wordt ver boven het hoofd van de leerkrachten gevoerd.

Het cynische is dat zowel koepelmensen als politici telkens weer beklemtonen dat ze de leerkrachten vooral weer hun vrijheid en autonomie willen teruggeven. In de praktijk gebeurt net het omgekeerde. Dan krijgen de leerkrachten én eindtermen én leerplannen én pedagogische projecten én wereldvreemde inspecties in hun nek. Bovenop veel-eisende ouders, kinderen met talloze specifieke zorgnoden en een samenleving die denkt dat voor elk probleem het onderwijs een oplossing moet zijn. Een oplossing die vervolgens weer in eindtermen, leerplannen en pedagogische projecten wordt vastgelegd. *En iedereen vervolgens constateert dat leerkrachten nauwelijks nog aan hun kerntaak, onderwijzen toekomen.*

Natuurlijk is niet alles de schuld van politiek of koepels. De toegenomen zorgnoden bijvoorbeeld kennen vele oorzaken en geen simpele oplossingen. Maar het zijn wel de leerkrachten die er dag

in dag uit mee geconfronteerd worden. En die van alle bestuurslagen boven hen meer mogen verwachten dan een nieuwe, halfbakken schoolstrijd. Of een spelletje zwartepieten over wie er nu precies verantwoordelijk voor is dat bij de invoering van het M-decreet alles fout gelopen is waarvan op voorhand geweten was dat het fout zou lopen.

Verpaperassisering, planlast, overcomplicering

Maar niet alle problemen zijn even complex. En sommige kunnen wel degelijk door politiek en koepels samen opgelost worden. *Neem het probleem van de toegenomen planlast, de verambtelijking en bureaucratisering van het onderwijs*, waarover nu al decennia geklaagd wordt en die ervoor zorgt dat leerkrachten meer energie moeten steken in formuliertjes over lesgeven dan in lesgeven zelf.

Verpaperassisering is een veelkoppig monster, maar wel eentje dat makkelijk aangepakt kan worden. Je kan dat dus perfect oplossen. En nee, bij voorkeur niet door nog eens veel geld uit te trekken voor 'administratieve ondersteuning;'. Het is nu eenmaal de ijzeren wet van administratie dat papieren meer papieren genereren. Bureaucratie heeft een ongezien talent om zichzelf in stand te houden en zelfs uit te breiden. Het begint doorgaans met nobele voornemens meten om te weten, standaardiseren en stroomlijnen. Al snel worden dat werkgroepen, vergaderingen, rapporten en verslagen. En voor je het weet, zit je met actiepunten, aandachtsgroepen en proeftuinen, die vervolgens in een nieuwe vergadering weer moeten worden gestroomlijnd naar het volgende verslag.

Het schooltje is een scholengroep geworden: grootschalige scholengroepen

Het is een ziekte van deze tijd dat dergelijke bureaucratisering alleen maar toeneemt, in stand gehouden door bestuurders, cijferaars, specialisten en consultants die steeds minder voeling hebben met de realiteit. Natuurlijk ontsnapt ook het onderwijs er niet aan. Het schooltje bestaat niet meer, het is een scholengroep geworden. En overal waar meer mensen moeten samenwerken, is het een natuurlijke reflex om meer structuren in leven te roepen. Overbodige vergaderingen zijn het automatisch nadeel van schaalvoordelen.

Iedere vergadering is perfect in staat zijn eigen probleem en dus bestaansreden te verzinnen. De koepels leggen daar hun eigen laag bovenop, de

politiek doet hetzelfde. Omdat het voor beter onderwijs zorgt? Nee, omdat het de mensen die zelf geen les geven het gevoel geeft dat ze bijzonder nuttig bezig zijn.

Essentie goed onderwijs blijft

De essentie van goed onderwijs is nochtans onveranderd gebleven. Je hebt een goede directeur en gemotiveerde en goed opgeleide leerkrachten nodig, die als ze de deur van de klas dichttrekken, perfect weten wat ze moeten doen om kennis over te dragen en kinderen wegwijs te maken in de wereld. ...

Als je daarvan vertrekt dan kan je veel planlast schrappen, in plaats van ze in stand te houden met alsmaar meer administratieve ondersteuning. De koepels en de politiek kunnen niet alles oplossen, maar dit wel. Dat klinkt simpel, maar de ervaring leert dat ze de lat voor zichzelf dan een stuk hoger moeten leggen.

Grote problemen hervorming eerste graad s.o. per 1 september 2019

Chaotische invulling 1ste graad. Geen goedgekeurde leerplannen. Leegloop 1B. Minder tos/bsopleerlingen ..., Gedifferentieerde eindtermen nodig volgens Boeve, maar tegelijk gemeenschappelijke leerplannen?

Raf Feys & Noël Gybels

1 Hervorming s.o.: ongenoegen & chaos in eerste graad, aderlating voor tso/bsopleerlingen

Naarmate de hervorming van de eerste graad s.o. naderde, nam de grote bezorgdheid van de scholen, leerkrachten en directies nog toe. In dit nummer beschreven we al hoe vanaf 1991 de hetze ontstond tegen onze sterke eerste graad s.o., een exportproduct. Op 1 april erkende prof. Jan Van Damme indirect dat het hier om een hetze ging. Hij stelde dat ook nog uit PISA-2003 bleek dat ons onderwijs absolute wereldtop was: onze 15-jarigen haalden nog topscores voor wiskunde, begrijpend lezen ...

Sinds de Rondetafelconferentie van 2002 luidde de reactie van *Onderwijskrant* op de hetze: *Never change a winning team*. Behoud onze prima scorende eerste graad - met inbegrip ook van de B- en C-attesten die een tijdige heroriëntering mogelijk maken en zo ook het zittenblijven beperken. Voer geen nivellerende brede eerste graad in – ten koste ook van het tso/bsopleerlingen die meer technische vakken nodig hebben. Behoud ook de opsplitsing in algemeen vormende en meer specifieke/technische onderwijsrichtingen. Nergens ter wereld werkt men met gekunstelde 'domeinscholen'. Waarom wil Vlaanderen hier cavalier seul spelen? We voerden sinds 2002 kruistochten tegen de hervormingsplannen. Er kwam ook veel verzet van praktijkmensen, rectoren van universiteiten, N-VA ... En zo komt er geen brede eerste graad -in principe althans, en staat het de scholen vrij om de klassieke onderwijsvormen aso, tso, bso en kso te behouden.

We krijgen nu per 1 september de invoering van een verwaterde versie van de oorspronkelijke hervormingsplannen. Volgens een euforische en voortvarende minister Crevits zal dit een grote sprong voorwaarts betekenen, zal het onderwijsniveau stijgen, zal het een herwaardering betekenen van tso/bsopleerlingen ... Maar de praktijkmensen denken daar meestal anders over; dit blijkt ook eens te meer uit recente standpunten die in deze bijdrage aan bod komen.

Ook de VLOR twijfelt nu blijkbaar aan de goede afloop van de hervormingen. In het recente VLOR-memorandum lezen we: *"De afgelopen Vlaamse*

regeringen hebben een veelvoud aan hervormingen op poten gezet voor het Vlaams onderwijs. Denk maar aan de modernisering van het secundair onderwijs, het M-decreet, de oprissing van de eindtermen en de inkapseling van de lerarenopleiding in het hoger onderwijs. De vraag die we ons nu moeten stellen is: werken die op de klasvloer?" De VLOR pleit tevens voor een stilstand inzake nieuwe hervormingen. Prof. Wim Van den Broeck repliceerde fijntjes: *"Toch wel een vreemde oproep van de VLOR tot stilstand van de hervormingen op het moment dat de problemen van de vele hervormingen opduiken."* De VLOR bracht in het verleden steeds een vrij positief advies uit over die hervormingen en nu lijkt de VLOR zich in te dekken.

Barbara Moens schreef in *De Tijd* van 13 november 2018: *"De directies van middelbare scholen trekken aan de alarmbel over de hervorming van het secundair onderwijs die volgend schooljaar start. Er is nog te veel onduidelijkheid, waarschuwen ze. 'Dat een ingrijpende vernieuwing waar de opeenvolgende regeringen al meer dan tien jaar mee bezig zijn op een draaije geïmplementeerd moet worden, is nefast voor de goede werking van de scholen.'* Directies van het secundair onderwijs vroegen in een brief aan Vlaams minister van Onderwijs Hilde Crevits om meer tijd voor de modernisering van het secundair. Die moet op 1 september 2019 van start gaan. Er is volgens de directies nog te veel onduidelijkheid om volgend schooljaar van start te kunnen gaan. 'Trial-and-error is allerm minst de aangewezen weg om deze hervorming op poten te zetten', waarschuwen ze. 'Eerst meer duidelijkheid, dan invoeren, een andere weg is er niet.'

De klagende directies en leraren hebben overschot van gelijk, maar er wordt naar hen niet geluisterd. De al zoveel jaren aangekondigde hervorming staat nog steeds niet op punt, maar zal toch ze kost wat kost op 1 september doorgevoerd worden. Er zijn ook nog geen goedgekeurde leerplannen, enz.

Zelfs Lieven Boeve, de topman van Katholiek Onderwijs Vlaanderen twijfelt nu blijkbaar aan de goede afloop. Barbara Moens schreef: *"We vragen dat de Vlaamse overheid haar verantwoordelijkheid*

neemt door een gedoogperiode van twee of drie jaar in acht te nemen. De overheid kan van de scholen niet verwachten dat alle nieuwe regelgeving op 1 september perfect wordt ingevoerd. Scholen willen en kunnen zelf aan de slag met de leerplannen, maar daarvoor hebben ze tijd nodig.' Ook het gemeenschapsonderwijs heeft begrip voor de onrust bij de scholen. 'We brengen alles in gereedheid zodat scholen zo snel mogelijk aan de slag kunnen', luidt het. 'Het is kort dag.'

Het door Lieven Boeve gevraagde gedoogbeleid de komende 3 jaar wijst op de improvisatie van de hervorming en van de invoering ervan tegelijk in het eerste en tweede jaar. Dit leidt tot een grote chaos en onzekerheid, en tot meer werkdruk. De leerplannen zijn ook nog niet officieel goedgekeurd. We merken dat de optieuren -5 in eerste en 7 in tweede jaar- uiteenlopend worden geïnterpreteerd en nogal willekeurig worden ingevuld. Dit gedoogbeleid zal niet enkel in de eerste graad tot grote verschillen tussen de scholen leiden, maar ook in de erop volgende leerjaren. En wanneer zal men over aangepaste handboeken beschikken?

Er komt in principe geen echte/oorspronkelijke brede eerste graad, er komen gevarieerde opties in het tweede jaar, maar de richtlijnen zijn zo vaag en rekbaar dat b.v. de koepel van het katholiek onderwijs en van het GO! toch bij hun scholen erop aansturen om zoveel mogelijk met een gelijk aanbod te werken. In de commissie onderwijs heeft o.a. *Koen Daniëls* erop gewezen dat tal van scholen zich niet houden aan de opgelegde decretale tekst i.v.m. opties in het tweede jaar. Ook volgens minister Crevits is dit in strijd met het decreet, maar de katholieke koepel en het GO! houden hier blijkbaar geen rekening mee (zie punt 3).

We waarschuwden al in vorige *Onderwijskranten* dat voor de uiteenlopende inhoudelijke invulling van de eerste graad, vooral ook de fantasierijke en vrij willekeurige invulling van de optie-uren in de eerste graad: 5 uur in het eerste en 7 uur in het tweede jaar. Dit zal leiden tot een te grote verscheidenheid tussen de scholen, tot geïmproviseerde en weinig gestructureerde leerinhouden; tot een beperktere leerwinst dus. Het rendement van lessen zonder leerplannen en passende methodes en evaluatie is vrij laag: weinig beklijving.

Wij, Roger Standaert en tal van praktijkmensen wезen er ook op dat de grote hoeveelheid vakoverschrijdende/transversale leerdoelen financiële geletterdheid, burgerschap ... zorgwekkend is. Dit gaat ook ten koste van de algemene basisvorming die de

klassieke vakdisciplines bieden, en is veelal niet afgestemd op het niveau van 12-13-jarigen. Het feit dat de nieuwe eindtermen niet langer verbonden zijn met vakdisciplines, maar met een 16-tal brede en vage sleutelcompetenties is eveneens zorgwekkend.

De inhoudelijke hervorming van de eerste graad zal ook eens te meer een aderlating betekenen voor het tso/ bso - zowel kwantitatief als kwalitatief. Dat is de vrees van de directies, maar ook b.v. van prof. Dirk Van Damme (OESO). Nochtans beweren Crevits en Co dat bij de hervorming de herwaarding van het technisch onderwijs centraal staat. Niets is minder waar. Het protest van directeurs van tso/bso-scholen is dan ook begrijpelijk. Ook de invoering van het VSO rond 1970 lokte opvallend veel kritiek uit vanwege technische scholen en VTI's in het bijzonder (zie bijlage op p. 46-47).

De onderwijscommissie heeft inmiddels ook ingezien dat door de nieuwe regeling voor toelating tot 1B heel wat leerlingen met een getuigschrift lager onderwijs maar die 1A geenszins aankunnen nu niet meer mogen overstappen naar 1B (zie punt 4).

We noteerden ook opnieuw kritieken op de eindtermen en op de nieuwe leerplannen die in omloop zijn, ook al moeten, die nog door de overheid goedgekeurd worden. Zo schrijft leraar *Johan De Donder* over de vele nieuwe vakoverschrijdende doelen: *"Een school is geen sleutel om allerlei maatschappelijke problemen op te lossen: dat behoort niet tot haar corebusiness. Als er tijd over is kunnen burgerzin, financiële geletterdheid, mondiale vorming of gezondheid aan bod komen. Toch is dat, net zoals de bedenkelijke brede eerste graad, door de strot van onderwijzend Vlaanderen geduwd."* Voor kritiek van De Donder op bepaalde leerplannen verwijzen we naar pagina 30.

In de vorige *Onderwijskrant* formuleerde ook Roger Standaert scherpe kritiek op de eindtermen, zowel op de omslachtige formulering als op de vele nieuwe vakoverschrijdende doelstellingen over burgerschap e.d.

Leraar *Pieter Van den Bossche* schreef een brief naar Lieven Boeve, waarin hij zijn beklag doet over de wijze waarop de katholieke onderwijskoepel de hervorming begeleidt *"De lastigste hordes die wij moesten nemen, komen vooral van de koepel van het Katholiek Onderwijs"* (zie punt 3).

Lieven Boeve zorgde eind maart eveneens voor de nodige deining. De nieuwe eindtermen moeten

volgens hem dringend worden aangepast. Nadat hij zich vroeger eerder positief uitsprak, trok hij plots aan de alarmbel. Hij stelde dat de lat van de eindtermen te hoog lag voor zwakkere leerlingen. Er moeten volgens hem gedifferentieerde latten zijn aangepast aan het sterk verschillende niveau. Een heel merkwaardige uitspraak van de topman van een koepel die voorstander is van een brede eerste graad en die al in 2009 gemeenschappelijke leerplannen invoerde voor alle leerlingen i.p.v. de vroegere gedifferentieerde a- en b-leerplannen. De logica lijkt ver zoek (zie punt 5).

2 Zorgen van COC-lerarenvakbond

COC-lerarenvakbond bezorgd omtrent 'Modernisering secundair onderwijs' (Brandpunt, maart 2019)

Te veel hervormingen, hoge werkbelasting

De onderwijshervormingen komen in een hels tempo op ons af. Maar op 1 september 2019 komen er wel erg veel elementen samen op één moment. Naast modernisering zijn ook nieuwe eindtermen van kracht en zijn er hervormingen in scholen en scholengemeenschappen, wordt het zorgbeleid uitgewerkt, zijn er bouwprojecten. Directies, maar ook leraren zien plots te veel op zich afkomen. De tijd dringt, en ondertussen moet er ook nog les gegeven worden. Wie volgen wil, zal ook nog hard moeten kunnen rijden. We houden ons hart vast voor mensen die de bezemwagen nu al zien aankomen.

Een stuitend gebrek aan inspraak en een tekort aan informatie liepen als een rode draad doorheen de drie vormingsavonden. Vernieuwingen staan of vallen met een draagvlak bij het personeel. Tenslotte gaat het hier wel degelijk over beslissingen die ingrijpen in de werkomstandigheden.

Introduceren van nieuwe vakken, experimentele klasopstellingen en nieuwe werkvormen kunnen misschien wel zinvol zijn, maar worden soms in de maag gesplitst.

Nog veel kritiek en vraagtekens

Het peloton van de eerste graad rijdt een diepe mist in. De vragen op de vormingen wezen dat uit. Wat met de middenscholen? Hoe transparant is de hervorming naar leerlingen en ouders? Hoe zullen de leerlingen van de ene school of net kunnen overstappen zonder achterstand op te lopen. (Commentaar: dit wordt alvast veel moeilijker dan in het oude systeem. We vrezen dat ook de leerplan-

nen van de verschillende netten meer van elkaar zullen verschillen.)

Maar we kregen ook vragen rond het bekwaamheidsbewijs van leraren en vakstructuren. Onzekerheden voor leraren klassieke talen, muzikale en plastische opvoeding, clustering van vakken, projectmatig werken, de opdracht en het uurrooster.

Ongerustheid over ingewikkelde eindtermen, de digitale leerplatformen en afvinklijstjes

Kritische opmerkingen waren er ook naar de organisatie van arbeidsgerichte opleidingen. (Commentaar: minder technische vakken e.d. Voor leerlingen die minder theorie-minded zijn.)

De dreiging van het lerarentekort. De planlast. De instroom van leerlingen vanuit het basisonderwijs naar de A- en B-stroom. (Commentaar: 1B zal leeglopen en meer zwakke leerlingen in de A-stroom.)

Het verder uitrollen van het M-decreet en hoe deze leerlingen hun weg zullen vinden ...

De leraren op deze vormingen drukten een grote bezorgdheid uit naar de kwaliteit en het professioneel kunnen lesgeven. Met deze bezorgdheid moet rekening gehouden worden!

Goede afspraken maken

We roepen de directies en leraren op om samen te zoeken hoe ze voor hun school de modernisering werkbaar maken, rekening houdend met alle aspecten. Er komen gelukkig hier en der klanken uit het werkveld die deze richting uitgaan. Maar er bereiken ons helaas ook andere berichten...

De checklist die we op de vormingen uitdeelden, geeft alvast inspiratie en kan een nuttig instrument vormen om samen afspraken te maken. Deze checklist en de documenten van de vorming kan je opvragen bij je provinciaal secretariaat.

3 Grote problemen met uitwerking hervorming geen duidelijke richtlijnen onderwijskoepel

Reactie van leraar Pieter Van den Bossche op Website VRT 29 maart Hij is leraar Latijn en Grieks in het Instituut Sint-Vincentius a Paolo in Gijzegem.

Geachte heer Boeve, tijdens het beluisteren van 'De Ochtend' (Radio 1, 28 maart 2019) viel ik van de ene verbazing in de andere.

Koepel Boeve is onderdeel van het probleem

In uw boek met de enigszins enigmatische titel *'Het evangelie volgens Lieven Boeve'* breekt u, overigens volkomen terecht, een lans voor minder regelgeving omdat hierdoor de vrijheid van onderwijs op de helling komt te staan. Kwalitatief onderwijs dat sneuvelt op het altaar van de overheidsbemoeienis, zoiets. Maar, nu wil het toeval dat mijn collega's en ik het tweede schooljaar op rij in getouw zijn om de hervorming van het secundair onderwijs vertaald te krijgen naar de praktijk. Grootste struikelblokken vormden hierbij niet de krijtlijnen die door het departement Onderwijs uitgetekend zijn. De lastigste hordes die wij moesten nemen, kwamen van het Katholiek Onderwijs Vlaanderen. 'De koepel', zo u wil.

We kregen het vak 'Mens en Samenleving' in de maag gesplitst, om maar iets te noemen. Een vak waarvan tot nog toe niemand duidelijk kan zeggen waar het voor staat (geschiedenis? economie? een combinatie?) en dat door quasi iedereen gegeven mag worden. Geen duidelijk competentieprofiel voor nodig, blijkbaar. *Ik vrees met andere woorden, meneer Boeve, dat u en de koepel die u vertegenwoordigt, een onderdeel van het probleem vormen.*

Na heisa over "lat ligt te hoog in onderwijs": "Uitzoeken of algemene doelstellingen op het juiste niveau zitten" Aantasting basisvorming

De lessen Nederlands en Frans, twee cruciale vakken om jonge mensen voor te bereiden op een toekomst in een snel veranderende wereld, werden met een pennentrek gereduceerd tot het absolute minimum. Universiteiten en hogescholen trekken al ettelijke jaren aan de alarmbel omdat zij merken hoe drastisch de taalvaardigheid van instromende studenten afneemt. Zonder talige kennis (u leest het goed: kennis, géén vaardigheid) geen grond om op verder te bouwen, zo blijkt onderzoek na onderzoek uit te wijzen.

Koepel-begeleiders weten ook niet hoe het nu precies moet

Een ander sprekend voorbeeld, voor de vuist weg. Vertegenwoordigers van de koepel dweilden Vlaanderen af om directies en werkgroepen wegwijs te maken in de manier waarop het Katholiek Onderwijs Vlaanderen de hervorming uitgewerkt wou zien. Ik heb met eigen oren gehoord en ogen gezien hoe die mensen zelf met de handen in het haar stonden

omdat ze geen antwoord konden geven op onze vragen. Ik vrees met andere woorden, meneer Boeve, dat u en de koepel die u vertegenwoordigt, een onderdeel van het probleem vormen.

Moet de lat nog lager gelegd? Kennisrelativisme

Vlaanderen hinkt steeds meer achterop in internationale onderwijsrankings. Maar ik viel volledig van mijn stoel toen u koudweg stelde dat er te veel gevraagd wordt van onze leerlingen in het secundair onderwijs. Pardon? Werkelijk iedereen die lesgeeft in datzelfde secundair onderwijs heeft de geleidelijke verschuiving opgemerkt van kennis naar vaardigheden.

De eindtermen zijn een ondergrens waar werkelijk elke leerling over moet geraken. Feiten werden herleid tot weetjes. Leerlingen hoefden niet gepijnd te worden met grammaticale regels die toch niet bijdroegen aan een correct taalgebruik in de praktijk. Het resultaat van dat ondoordachte 'opleuken' van lessen merken we vandaag de dag wanneer we kijken naar internationale onderwijsrankings waarin Vlaanderen steeds meer achterophinkt op de rest van de wereld.

De eindtermen moeten niet aangepast worden aan de talenten of interesses van de individuele leerling, meneer Boeve. Zij zijn een ondergrens waar werkelijk elke leerling over moet geraken. Hoe ambitieuzer die lat gelegd wordt, des te beter voor ons allemaal. Als u daaraan twijfelt, nodig ik u graag uit op onze school. We zullen u met hart en ziel proberen te overtuigen. Net zoals we dat, elke dag opnieuw, doen met onze leerlingen.

4 Leegloop van 1B & te zwakke IIn in A- stroom & problemen getuigschrift lager onderwijs

Niet enkel de COC-lerarenvakbond maakt zich zorgen over de instroom van leerlingen vanuit het basisonderwijs naar de A- en B-stroom. Maar ook de leerkrachten en directies. 1B zal leeglopen en te zwakke leerlingen zullen in de A-stroom belanden. Ook minister Crevits heeft dit probeem nu blijkbaar eindelijk ingezien; zoals bleek tijdens de plenaire vergadering woensdag 27 maart 2019.

Crevits gaf toe dat ze *de verkeerde beslissing i.v.m. de toegang tot het eerste leerjaar B hadden genomen*. Ze stelde: *"De grootste zorg die ik vandaag hoor op het terrein, is dat kinderen die een getuigschrift basisonderwijs krijgen, geen automatische toegang meer krijgen tot het eerste*

leerjaar B. Scholen zitten een beetje met de handen in het haar omdat er soms kinderen zijn die wel het getuigschrift krijgen maar graag die heel praktische vorming zouden krijgen. We moeten dat dringend evalueren.” Zelf hebben we dit al lang als een van de vele pijnpunten gesignaleerd, maar Crevits heeft dit pas nu ontdekt. Enkel kinderen zonder getuigschrift krijgen nog toegang tot 1B.

Problemen met getuigschriften lager onderwijs

Jo De Ro (Open VLD) maakte ook volgende bedenking. “We hebben ons bij de hervorming van het secundair onderwijs zeer sterk geëngageerd voor de invoering van twee getuigschriften op het einde van het basisonderwijs, zoals die in het toenmalig akkoord stonden. De mensen die het ontwerp van decreet XXIX gelezen hebben, zullen gezien hebben dat we nu van dat denkspoor afstappen. Ik heb daar begrip voor. Ik heb de minister ook gehoord over de redenen waarom de sociale partners daarnaar gevraagd hebben. Ze vrezen vooral planlast en dat het zou verworden tot invulfiches en afvinklijstjes.

Ik blijf echter nog altijd met de bezorgdheid zitten die ook heel veel ouders hebben. Als kinderen geen getuigschrift basisonderwijs halen, dan wil dat absoluut niet zeggen dat ze geen enkele eindterm bereikt hebben of dat ze niets kunnen. Onze fractie pleit ervoor dat die informatiedoorstroming toch zou verbeteren. We hebben binnen de meerderheid nog tot het laatste moment gekeken om een aantal amendementen te schrijven die noodzakelijk zijn en die een verbetering zijn ten opzichte van de tekst die voorligt.

Crevits: ik begrijp dat u die opmerking nog eens maakt. We hebben daar ook lang over nagedacht. Zowel de opmerking die u maakt over hoe je een waardering stuk maakt voor jongeren die niet het getuigschrift krijgen, maar meestal wel een traject van zes jaar hebben gelopen in het basisonderwijs, en ook hoe je zorg draagt voor die kinderen die het wel halen maar die toch sowieso al een keuze gemaakt hebben om in de richting beroepsonderwijs te stappen. Die twee zaken volgen we op. Ik deel uw zorg dat we in de twee richtingen voldoende waardering moeten zijn. Ik wil zeker samen met de scholen kijken hoe je toch tot iets beters kunt komen.”

5 Uiteenlopende interpretatie basisopties: koepels stimuleren toch brede 1ste graad

Vragen over de manklopende informatieverspreiding van het nieuwe curriculum in de eerste graad in de commissie onderwijs 28 februari - vooral over het statuut van de optie-lesuren in eerste en tweede jaar.

Koen Daniëls (N-VA): “We kregen een aantal vragen over een uiteenzetting van een CLB in een bepaalde regio. Ik vroeg toen naar de powerpoint-presentatie, maar ik kreeg die niet. Dat is ook niet verwonderlijk: ten eerste ging het in die presentatie enkel over de basisopties en manieren van werken van één koepel of net, *en ten tweede werd er ook gezegd dat het eigenlijk niet uitmaakte welke basisoptie je koos in het tweede jaar.* Het maakte ook niet uit welke resultaten je daar haalde, want er was gezegd een uitstel van studiekeuze tot het derde jaar secundair onderwijs.

Iemand stelde toen ook de vraag of dat betekent dat je na het eerste jaar nog alle basisopties kunt kiezen, en daarop was het antwoord ‘ja’. Er zat ook iemand in de zaal die door het ministerie en het departement goed geïnformeerd was, en die hier en daar wat dingen volgde. Die persoon merkte op dat de klassenraad nog altijd bepaalde basisopties kan uitsluiten. Daarop antwoordde men: “*Dat kan, maar wij gaan dat in ons onderwijsnet niet doen.*”

Reactie minister Crevits: “Het zijn bijzondere tijden, en we staan voor een grote vernieuwing, maar de CLB's moeten wel het aanbod volledig geven. We hebben het decreet goedgekeurd, en het moet ook correct worden toegepast. Ik heb hier gisteren een aantal leerkrachten ontvangen. *Ik hoorde daar ook dat op sommige scholen het aanbod voor de volledige eerste graad voor iedereen gelijk is; er zijn geen basisopties.* Dat kan natuurlijk niet. Een school moet niet alles aanbieden, maar er moet in dat tweede jaar wel differentiatie zijn – al is dat hier niet het goede woord. Er moeten meerdere opties worden aangeboden. Voor mij is het echt cruciaal dat we daar op een correcte wijze mee omgaan. Ik zal daarop toezien. Er kwamen ook leerlingen protestkaartjes afgeven in verband met scholen die al dan niet gaan fuseren.

Commentaar: het is al lang bekend dat bepaalde onderwijskoepels toch blijven aansturen op een soort brede eerste graad, maar Crevits en Co lieten begaan. Met een meer duidelijke decreet-tekst had

men dat kunnen voorkomen. In de praktijk gaat de invulling van de 12 optie-uren in de eerste graad alle mogelijke richtingen uit.)

Jo De Ro (Open Vld): De CLB's moeten de leerlingen aan het einde van het lager onderwijs wegwijs maken in het aanbod van het s.o. Bovendien zullen nieuwe leerplannen van toepassing zijn op basis van de nieuwe eindtermen voor de eerste graad. Hierdoor is de vraag naar correcte informatie bij ouders en leerlingen groot, groter dan andere jaren.

Kunt u minister de garantie geven dat zowel de officiële als de vrije CLB's op objectieve en volledige wijze het aanbod van de secundaire scholen zullen toelichten, ongeacht de inrichter van onderwijs, ongeacht de inrichter van het CLB in kwestie? Hebt u weet van situaties waar tijdens infomomenten enkel het aanbod van scholen van het eigen net wordt voorgesteld? Zo ja, bent u van plan hiertegen op te treden of hebt u dat al gedaan?

Minister Crevits: "De CLB's zijn verplicht om informatie te verstrekken, ongeacht de inrichter. Laat me daar heel duidelijk over zijn. Die opdracht hebben we trouwens nog eens bevestigd in het nieuwe decreet *Leerlingenbegeleiding*. Het is de taak van onze inspectie om daar ook op toe te zien. *We gaan een initiatief nemen om onze CLB's nog eens allemaal aan te schrijven; Ik ben daar eigenlijk een beetje pissed over. Hun opdracht is helder en duidelijk.*"

Jo De Ro (Open Vld): "Voor mij is het ook een opdracht voor de lagere scholen zelf om daar zo objectief mogelijk naar te kijken, ook bij attestering en bij studiedoorverwijzing – ook als het beste aanbod voor de jongere zich misschien niet in hun eigen net of in hun eigen school bevindt."

(Commentaar: dit laatste is uiteraard een illusie in een tijd waarin de koepels de koppeling van basisscholen en secundaire scholen stimuleren.)

Leerplannen nog steeds voorlopig en ook nog geen curriculumdossiers: improvisatie troef

Minister Crevits: "We bevinden ons nu in de laatste rechte lijn naar de implementatie van de modernisering op 1 september 2019. Onderwijskoepels leggen momenteel de laatste hand aan de curriculumdossiers voor de eerste graad, die de basis zullen vormen voor de nieuwe leerplannen. Er circuleren wel al ontwerpleerplannen, maar zolang de leerplannen niet definitief zijn goedgekeurd, hebben ze ook geen definitief karakter. We zitten dus een beetje in een overgangssituatie."

6 Boeve wil zoveel mogelijk gemeenschappelijke 1ste graad, maar tegelijk gedifferentieerde eindtermen omwille van grote verschillen

De koepel van het katholiek onderwijs krijgt al lang de kritiek dat ze leerlingen die sterk verschillen toch hetzelfde leeraanbod wil bieden binnen een brede eerste graad. In punt 4 werd duidelijk dat de koepel de scholen nog steeds stimuleert om het leeraanbod eerste graad zo gelijk mogelijk te houden, en zo niet vooruit te lopen op de studiekeuze begin 2de graad. Lieven Boeve wil nu echter plots gedifferentieerde eindtermen omdat 12-jarigen sterk verschillen, maar de gedifferentieerde leerplannen van weleer werden wel afgeschaft.

Lieven Boeve stelde in *De Ochtend* van 28 maart: "Er wordt te veel gevraagd van leerlingen in het secundair onderwijs" De eindtermen voor leerlingen in het middelbaar onderwijs zijn volgens Boeve te uitgebreid en te ambitieus. Dat zegt Lieven Boeve, in zijn nieuw boek. "Er wordt te veel van leerlingen gevraagd. Omdat de lat te hoog ligt, bestaat het risico dat velen geen diploma zullen halen. De nieuwe eindtermen moeten dringend worden aangepast." Boeve vreest dat er door de nieuwe eindtermen veel leerlingen zijn die zonder diploma de school zullen verlaten.

Bove stelde: "We doen nu alsof er maar één lat is, die eindtermen. Maar dat klopt niet, er zijn meerdere latten. Elke leerling heeft zijn eigen lat, elke leerling moet uitgedaagd worden om die te halen of zelfs te overschrijden. Ofwel zit je erboven, en dan ben je geslaagd, ofwel zit je eronder, en dan ben je niet geslaagd. Leerlingen die cognitief sterker zijn, leerlingen die praktisch sterker zijn, zij moeten op hun eigen domein uitgedaagd worden. De werkelijkheid is veel subtieler en genuanceerder dan die allesomvattende eindtermen."

Boeve vindt dat de lat van de eindtermen te hoog ligt en pakt uit met 'een individuele lat' voor elke leerling. Voor zwakkere leerlingen zouden volgen hem ook moeilijker grammaticale termen als wederkerend voornaamwoord te moeilijk zijn en ook niet belangrijk zijn in het perspectief van hun verdere schoolloopbaan. "Straks eindigt de helft van de leerlingen zonder diploma".

De logica bij Boeve en zijn onderwijskoepel lijkt me volledig zoek. Nu beklemtoont Boeve plots en terecht de grote verschillen bij de 12- à 14-jarigen. Wie A zegt moet echter ook B zeggen, en stellen dat het geen zin heeft om leerlingen die zo sterk

verschillen nog 2 jaar te willen samenhouden en te werken met gemeenschappelijke leerplannen.

Boeve heeft de voorbije jaren samen met de kopstukken van het katholiek onderwijs steeds de gemeenschappelijke eerste graad gepropageerd, maar stelt nu dat zelfs minimumeindtermen te moeilijk zijn voor heel wat leerlingen. De koepel dacht al in 2007-2008 dat de invoering van een brede eerste graad nakende was en pakte in 2009 uit met een gemeenschappelijk leerplan wiskunde e;d. voor alle leerlingen. Voorheen bestond er in de eerste graad een a-versie voor de sterke opties en een b-versie voor de zwakke opties. Onze kritiek en die van de meeste leraren luidde dan dat dit gemeenschappelijk leerplan te makkelijk was voor de sterkere leerlingen en te moeilijk voor de zwakere. We vonden dat de lat niet voor iedere leerling gelijk gelegd mocht worden.

Reacties op Boeves eindtermen-uitspraak

Kopstukken van het katholiek onderwijs hebben de voorbije 12 jaar steeds ontkend dat er sprake kon zijn van niveaudaling. Boeve sloot zich enkele maanden geleden nog daarbij aan. Dit verklaart ook waarom hij vooral de reactie kreeg dat zijn onderwijskoepel eens te meer aanstuurde op niveauperlagering.

Redacteur *Peter Mijlemans* merkte in dit verband in 'Het Nieuwsblad' op: *"De vraag om iedere leerlinge een individuele lat te geven, botst met het principe dat er ook een lijn moet getrokken. Hoe meer die individueel wordt bepaald, hoe lager de lat zakt." De onderwijsnetten volgen een maatschappelijke trend waarbij de feel-good-factor belangrijker wordt om te kunnen of willen presteren....Maar nu en dan moet een school ook een stuk ongemak brengen. Dat komt er in het leven na de school ook."*

Liesbeth Van Impe, hoofdredacteur *Het Nieuwsblad*, stelde op 30 maart: *"Wie goed luisterde kon horen dat Boeve eigenlijk iets anders aan het zeggen was. Boeves probleem is niet waar de lat ligt, maar wel wie de lat daar mag leggen. Nu doet de overheid dat met de eindtermen. Terwijl Boeve met zijn koepel dat liever allemaal alleen doet. En daar draaide vooral zijn zgn. 'genuanceerde' boodschap over."* Boeve heeft inderdaad steeds gesteld dat de eindtermen minimaal moesten zijn en veel vrijheid moesten laten voor de opstellers van leerplannen. Hij houdt er geen rekening mee dat de eindtermen moeten zorgen voor voldoende ge-

meenschappelijkheid in de leerplannen van de onderwijsnetten; hij cultiveert een enge opvatting over pedagogische vrijheid.

Minister Crevits (CD&V) zei "verbaasd" te zijn over Boeves kritiek op de eindtermen. *"Ze zijn samen met de onderwijsverstrekkers opgesteld en dus ook met Katholiek Onderwijs Vlaanderen. Het was trouwens de eerste keer dat ook leraren deel uitmaakten van de commissie die de eindtermen maakt. Van overal is er trouwens lof voor gekomen."*

Koen Daniëls (N-VA) reageerde scherp op de uitspraken van Lieven Boeve. *"Ik vind het heel straf dat de man, die al een hele tijd predikt voor kwaliteitsvol en ambitieus onderwijs, in zijn boek doodleuk schrijft dat de eindtermen te ambitieus zijn"*, zei hij. *"Hij slaagt er dan nog in om een voorbeeld uit het Nederlands aan te halen ook: ach, leerlingen moeten toch het onderscheid tussen een wederkerend en wederkerig voornaamwoord niet kennen? De leerkrachten in de scholen van meneer Boeve stellen nochtans elke dag vast hoe leerlingen achterop raken omdat ze het Nederlands te weinig machtig zijn. Zijn oplossing is om een uur Nederlands per week te schrappen. Straf."*

Onze reactie

Gemeenschappelijke eerste graad met gemeenschappelijke leerplannen blijkbaar toch niet zinvol en haalbaar

Lieven Boeve, de grote promotor van de gemeenschappelijke eerste graad en gemeenschappelijke leerplannen, erkent nu plots dat er enorme verschillen zijn tussen leerlingen 1ste graad. Hij stelt dat de minimumeindtermen veel te moeilijk zijn voor heel wat leerlingen – en vooral voor leerlingen die voor een beroepsrichting kiezen: de lat (en dus ook de leerinhoud) moet aangepast worden aan het niveau van de leerlingen.

Hier geeft Boeve impliciet toe dat er voldoende differentiatie moet zijn in de eerste graad s.o. Hij stelde in 'De Afspraak' dat voor aso-leerlingen eindtermen als wederkerig voornaamwoord wel zinvol, maar niet voor bso-leerlingen. Hij stelde ook dat nieuwe vakoverschrijdende eindtermen als burgerschap niet haalbaar en voor zwakkere leerlingen niet echt zinvol zijn voor hun basisvorming. Een tijdje geleden juichte Boeve deze vakoverschrijdende nog toe. Ook wij stelden al in *Onderwijskrant* kritische vragen omtrent de haalbaarheid en zin-

volheid van veel vakoverschrijdende eindtermen voor 12- à 14-jarigen. Ze zijn o.i. ook niet haalbaar voor de betere leerlingen en behoren ook niet tot de basisvorming.

Boeve pleit terecht voor differentiatie, maar zijn onderwijskoepel voerde zelf in 2009 voor het eerst gemeenschappelijke leerplannen in voor b.v. wiskunde. Hiermee wou de koepel vooruitlopen op de volgens haar nakende invoering van een gemeenschappelijke eerste graad. De gedifferentieerde a- en b-leerplannen werden vervangen door een gemeenschappelijk leerplan dat lichter uitvalt en minder aandacht besteedt aan (abstracte) kennis.

Het plots opdoeken van het onderscheid tussen a- en b-leerplannen voor de A-stroom van de eerste graad, lokte veel kritiek uit. De leerkrachten en de scholen zelf werden hierover niet geraadpleegd. De katholieke koepel wou met de invoering van gemeenschappelijk leerplannen vooruitlopen op – en verder aansturen op – de invoering van een gemeenschappelijke eerste graad.

Leerplanvoorzitter wiskunde (katholiek onderwijs) *André Van der Spiegel* deelde op 14 april 2008 in de krant *'De Morgen'* mee dat er een nieuw leerplan zou worden ingevoerd, en dat dit leerplan lichter en minder abstract zou uitvallen. De verklaring hiervoor klonk aldus: *"We stellen vast dat veel 12-jarigen veel moeite hebben met rekenen en met wiskundetaal. Volgens onze leerplancommissie viel het leerplan van 1997 te zwaar uit. Een gemeenschappelijk leerplan voor alle 12-jarigen leidt uiteraard tot het lichter maken in vergelijking met de vroegere a-versie."* Er kwam onmiddellijk veel protest van de leerkrachten; en wiskundeleraren 3de jaar stelden vast dat de leerlingen na het 2de jaar minder wiskunde kenden. Dit bleek ook uit de eindtermen-evaluaties. Anno 2019 wordt openlijk erkend dat het wiskundeniveau van leerlingen die starten in het hoger onderwijs te laag is en dat ze te weinig voorbereid zijn op bèta-richtingen. Zo zijn er overal in het eerste jaar wiskunde bijspiijkercursussen.

De sterkere a-leerlingen worden met zo'n lichter en minder abstract leerplan onder hun niveau aangesproken (=niveaudaling). En aangezien dit nieuwe leerplan iets zwaarder uitvalt dan de vroegere b-versie, worden de b-leerlingen boven hun niveau aangesproken.

In Nederland werd de daling van het wiskunde-niveau in de eerste graad destijds vooral op naam gebracht van de invoering van de *gemeenschappelijke basisvorming* met gemeenschappelijke leerplannen voor alle leerlingen. Het gemeenschappelijke curriculum bleek voor vmbo-ers (= tso- en bso-leerlingen) te moeilijk en voor vwo-ers (= aso-leerlingen) te gemakkelijk. Daarom werd de gemeenschappelijke basisvorming na enkele jaren weer opgedoekt.

In het rapport *'Rijk aan betekenis'* van de Nederlandse commissie Toekomst Wiskunde Onderwijs (2006) lezen we: *"De uniformiteit in gemeenschappelijke doelen, niveau en wiskundige inhoud, is slecht gebleken voor de ontwikkeling van de talenten van havo- en vwo- leerlingen. Deze krijgen in de onderbouw te weinig kans om te groeien in wiskundekennis en zo geleidelijk aan inzicht te verwerven in de onderliggende wiskundige concepten."*

7 Boeve en koepel over 'open' leerplannen =veel schoolwerkplannen voor leerkrachten

Boeve en de koepel pakken uit met hun nieuwe *open* leerplannen. Ze schreven enthousiast op 22 maart: *"De nieuwe generatie leerplannen breekt met het verleden. Onze nieuwe leerplannen zijn dynamisch: geen onesize fits al. De LLinkid tool stelt schoolbesturen, lerarenteams en leraren in staat zelf keuzes te maken om alle leerlingen kwaliteitsvol onderwijs te bieden. De nieuwe leerplannen faciliteren overleg over vakgroepen heen en geven ruimte aan de leraar als deskundige, die zo eigenaar wordt van zijn leerplan. Leraren werken daarbij zowel individueel als in team om hun leerplan vorm te geven."*

Net als met hun open ZILL-leerplannen lager onderwijs wordt verondersteld dat de leraren als team – en zelfs de schoolbesturen en directeurs – heel veel tijd zullen stoppen in het opstellen van zgn. *schoolwerkplannen*, aan het vormgeven van een specifiek leerplan voor de eigen school. De ZILL-leerplanarchitecten drukten het zo uit: *"We werken met een soort raamleerplannen met puzzelstukken. Wij geloven sterk in het idee dat het leerplan de puzzelstukken levert waarmee scholen en leerkrachten 'schooleigen' puzzels kunnen leggen. De leerkrachten moeten telkens de leerinhouden bepalen die inspelen op de specifieke ontwikkeling van elke leerling. Gesneden brood kan*

en zal het nieuwe leerplan echt niet geven.”

Leerkrachten en lerarenteams beschikken o.i. niet over de tijd en de deskundigheid om uit te zoeken welke leerinhouden uit de leerplannen voor al die vakken voor hun leerlingen al dan niet belangrijk zijn, in welke volgorde en voor welk leerjaar, om veel tijd te stoppen in ‘schoolwerkplannen’

Leerkrachten en scholen moeten zich vooral ook kunnen beroepen op het gezag van de leerplannen en de erbij aansluitende methodes. Het werken met open raamleerplannen en het doorbreken van de koppeling methodes, hebben als gevolg dat de school en de leerkrachten veel meer zelf de leerinhouden en lesuitwerking moeten zoeken en ook onderling veel moeten afspreken en invullen. De scholen en leerkrachten moeten volgens de koepel met de aangeboden puzzelstukken ‘*schooleigen puzzels leggen.*’ De keuze voor open leerplannen gaat gepaard met het promoten van het werken met een uitgebreid schoolwerkplan, van ‘elke dag schoolwerkplannen’. Dat is niet haalbaar.

De titel van de bijdrage ‘*Elke dag schoolwerkplannen*’ liegt er niet om. In ‘school+ visie’ van december 2015 pleiten leerplanverantwoordelijke Ria De Sadeleer en Ludo Guelinx ervoor dat elke school een specifiek en uitgebreid schoolwerkplan zou opstellen: “We willen schoolwerkplanning herwaarderen als instrument voor de schoolontwikkeling en onderwijsvernieuwing. Het decreet op het basisonderwijs (1997) stelt dat elk schoolbestuur voor elk van zijn scholen een schoolwerkplan moet opmaken. Dat betekent meteen dat geen twee scholen hetzelfde schoolwerkplan kunnen voorleggen.” De scholen en leerkrachten hebben altijd lippendienst aan dit decreet bewezen; en terecht

Bijlage over nefaste gevolgen hervorming voor tso-bso

Directies van tso/bso-scholen lieten de voorbije jaren en maanden weten dat de hervorming van het s.o. per 1 september een aderslating betekent voor het tso/bso - zowel kwantitatief als kwalitatief. Vooral ook de minder theorie-gezinde leerlingen die nu minder technische vakken krijgen zouden de dupe zijn.

Dit doet ons denken aan het grote verzet destijds van het tso - en de VTI's - in het bijzonder tegen het VSO (Vernieuwd secundair onderwijs). We schetsen

nog even hun verzet. Hun argumenten van toen zijn nog steeds relevant.

De sector van het technisch - & het beroepsonderwijs en de inspecteur-generaal Robert Smet stonden destijds heel kritisch ten opzichte van het vso. Dit was ook het geval bij het Nationaal Verbond van het Katholiek Technisch Onderwijs en dit niettegenstaande de algemene NSKO-koepel en het verbond van het middelbaar onderwijs voorstander waren.

E.H. André Vannecke, secretaris-generaal NVKTO 1968-1978) sprak zich ook nog in 1978 in een interview met het vakbondsblad ‘Brandpunt’ (november 1978) kritisch uit over de hervorming.

Vraag Brandpunt: “Wat heeft het technisch onderwijs met het vso?”

André Vannecke: “Men kan zich de vraag stellen of de vso-promotoren zich wel voldoende bewust zijn van het feit dat een aantal twaalfjarigen reeds weten wat ze willen, vooral de jongens en meisjes die ‘praktisch’ gericht zijn. Men heeft hierover geen enkele wetenschappelijke studie, maar men heeft feiten. Men moet al zeer zware argumenten hebben om het gelukkig zijn van deze jongens en meisjes te gaan ontwrichten door hun een praktische opleiding af te nemen. Zij hebben het recht om vlug een voldoende praktische opleiding te krijgen. De inhoud van het eerste jaar moet toch niet voor alle kinderen automatisch hetzelfde zijn”.

Conclusie Brandpunt: “De grote weerstand van de grote technische scholen vloeit volgens u dus voort uit de ervaring dat die leerlingen, na het eerste algemene jaar, vaak gefrustreerd zullen zijn omdat ze er onvoldoende technische opleiding krijgen.”

Verlies leerlingen in tso/bso)scholen

André Vannecke: “Een nog andere reden voor de weerstand van de technische scholen is natuurlijk een zekere vrees voor een trend, die zou ontstaan van de kant van de ouders en de PMS-centra naar instellingen van algemeen vormend onderwijs. Als je rekening houdt met de moeilijke strijd die onze grote technische scholen nog altijd moeten leveren, is het begrijpelijk dat ze zeer huiverig staan tegenover het vso.” (Commentaar: ook de hervorming per 1 september zal tot een verlies van leerlingen leiden.)

In het Editoriaal van de Huishoudelijke mededelingen van het NVVKTO van 6 september 1982 komt de kritiek eveneens scherp tot uiting: *“Velen tillen zwaar aan het uitstellen van de studiekeuze, soms gelijkgesteld met uitstel van beroepskeuze. In de filosofie ‘Weg met de beschotten’ schuilt het gevaar dat, wat het technisch en het beroepsonderwijs eigen is, nml. de zorg voor een degelijke ‘beroepsopleiding’, bijkomstig wordt. De verdaging van de studiekeuze kan voor sommige leerlingen wenselijk zijn. Maar de leerlingen van de lagere cyclus van het technisch en het beroepsonderwijs hadden al vroeg een bepaald beroep voor ogen. Al te lang uitstellen om aan hun verwachting tegemoet te komen, kan een nefast effect hebben.”* Het tso betreunde ook dat de vso-scholen bij hun oriëntering na het 2de jaar de technische opties al te weinig waardeerden en dat er in de tso-doorstromingsrichtingen van de 2de graad onvoldoende technische bagage werd meegegeven.

In 1977 richtten enkele tso-directeurs de actiegroep ‘SESTON’ op (= “Secretariaat Studiecentrum voor onderwijsvernieuwing”) met secretariaat in het Don-Bosco-Technisch instituut Hoboken.

Deze zagen in het vso vooral een bedreiging voor het tso. In West-Vlaanderen werd in 1977 Seston - Regionaal opgericht; het ging hier vooral om een initiatief van West-Vlaamse industrieel gerichte scholen dat ook door veel bedrijfsleiders werd gesteund. Deze vonden dat het vso te weinig voorbereide op de arbeidsmarkt. Het technisch onderwijs zag met lede ogen de trend van de afname van de tso-bevolking aanhouden en verder toenemen.

“Tussen 1980 en 1990 daalde het relatief aandeel van het tso nog van 30,4 naar 22,3”, aldus tso-kopstukken Robert Smet & André Vannecke in hun boek *Historiek van het technisch en beroepsonderwijs*, Garant, 2002. En door de 3x2jaar-structuur van het vso stapten ook minder aso-leerlingen na 3 jaar over naar het tso. Een overstap na 4 jaar aso was volgens de vso-filosofie nog perfect mogelijk, maar schiep in de praktijk veel problemen. Het tso heeft zich nooit meer volledig kunnen herstellen van de opdoffer die het door de invoering van het vso gekregen heeft.

Ook inspecteur-generaal Robert Smet, was een fervent tegenstander van het vso.

De directies technisch onderwijs beschouwden het vso als een ware bedreiging en ontwaarding van het tso. Het vso leverde volgens hen averechte effecten op. De gemeenschappelijke start nam elke drempel voor het aso weg en loodste nog meer jongeren naar aso-studierichtingen, ook als ze er eigenlijk niet thuishoorden.

Precies door de invoering van het vso nam ook het zgn. watervaleffect toe en het kreeg een negatieve connotatie. Te veel leerlingen volgden het aso of volgden te lang het aso - mede omdat de indruk gewekt werd dat de determinatie (graad) slechts begon in het vijfde jaar.

Op 5 december 1986 vergaderden de inrichtende machten van het vrij onderwijs op het kasteel van Lilare te Brakel. Veel inrichtende machten vonden dat ze al te weinig betrokken werden in de besluitvorming van de Guimardstraat en dat de Katholieke koepel en het verbond van het middelbaar onderwijs vanaf 1969 al te sterk de kaart van het vso hadden getrokken.

De op de protestvergadering gehouden referaten werden gebundeld tot een brochure van 93 pagina's, getiteld *‘Het verdriet van Vlaanderen’*. Deze brochure bevatte ook een petitie met meer dan 1300 handtekeningen, waaronder deze van veel schooldirecties, professoren, politici en gekende schrijvers. Daarop liet de algemene Raad van het Katholiek Onderwijs (ARKO) op 17 januari 1987 horen dat vanaf 1 september 1988 de eenheidsstructuur gradueel ingevoerd zou worden.

P.S. Het is geen toeval dat later het afzonderlijke verbond voor het technisch onderwijs werd afgeschaft. Maar zo verloren de tso/bsc-scholen nog meer invloed op het beleid van de koepel.

M-decreet-feuilleton : recente berichten Kritische studie Rekenhof, VLOR-memorandum pro meer inclusie, bepaalde politici & praktijkmensen pro minder inclusie ...

Raf Feys & Stella Brasseur

1 Rekenhof: leerkrachten negatief over gevolgen M-decreet

Het Rekenhof concludeerde begin april j.l. dat de leerkrachten helemaal niet positief zijn over de gevolgen van het M-decreet. In: *Leerkrachten erg kritisch voor M-decreet in rapport van Rekenhof: Zorgwekkend* lezen we in HLN van 12 april dat volgens de recente studie van het Rekenhof “de leerkrachten niet positief zijn over de gevolgen van het M-decreet voor de leerresultaten. Ze zijn niet overtuigd dat sommige leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften voldoende leerwinst boeken en stellen dat ze onvoldoende tijd en aandacht kunnen besteden aan de andere leerlingen. De bevraagde leerkrachten kunnen zich maar beperkt vinden in de principes van het M-decreet’.

De ontwrichtende gevolgen voor het buitengewoon onderwijs werden niet onderzocht. De moeite niet waard blijktbaar.

We lezen verder: “Voor Open Vld blijft het essentieel dat bij de start van de volgende legislatuur het M-decreet grondig wordt bijgestuurd”, Ook N-VA liet al weten dat het M-decreet zelf bijgestuurd moet worden. Meer ondersteuning is inderdaad niet voldoende.

Minister Crevits pakte eens te meer uit met uitvluchten; het zou om groeipijnen gaan. “Crevits vindt de kritiek van de leerkrachten op het M-decreet zorgwekkend, maar stelt tegelijk dat “het nieuwe ondersteuningsmodel pas sinds 1 september 2017 van kracht is en dat deze nieuwe manier van werken de nodige tijd vraagt.”

Reactie Oswald Billiet: “Het werd al lang voorspeld: dit decreet was een speeltje van ‘onderwijsspecialisten’ die eigenlijk de voeling met de realiteit verloren hebben. De leerkrachten werden pas geloofd wanneer de resultaten kelderden en het hele onderwijs meegetrokken werd in een malaise.”

2 VLOR-memorandum: stappen naar verdere & en bredere inclusie.

De basisidee in het memorandum luidt: “Een volgende Vlaamse Regering moet verdere stappen naar reële inclusie ondersteunen”... ‘Het beleid benut de lopende wetenschappelijke evaluatie van het M-decreet als vertrekpunt voor een verdieping en ‘verbreding’ van inclusie in het basis- en secundair onderwijs.’ We lezen dus dat het momenteel nog gaat om een eerste stap naar inclusie en dat de VLOR opteert voor meer radicaal inclusief onderwijs, niet enkel voor verdieping, maar ook voor ‘verbreding’ van de inclusie’.

2.1 “Inclusie in onderwijs, een weerspiegeling van een maatschappelijk emancipatieproces”

VLOR: “Het huidige model van inclusief onderwijs ligt onder vuur van internationale organisaties. Het maatschappelijke denken over inclusie reikt veel verder dan het huidige model dat wordt uitgetekend door het M-decreet.” De VLOR zinspeelt op de kritiek vanwege evaluatie-commissie van de VN & Unesco. Crevits inclusie-medewerkster *Leen Van Heurck* schreef overigens zelf vorig jaar: “Een strikte interpretatie van het VN-verdrag betekent inderdaad dat alle kinderen in het gewoon onderwijs school lopen”. Ook de VLOR wekt hier de indruk dat het M-decreet niet radicaal genoeg is.

In rapporten van evaluatie-comités van VN, Unesco e.d. over de toestand van het inclusief onderwijs in tal van landen wordt steeds geconcludeerd dat er niet enkel in Vlaanderen, maar ook in Nederland, Spanje, Finland, Engeland ... nog absoluut geen sprake is over inclusief onderwijs zoals het VN-verdrag het oplegt. Volgens die inclusiehardliners veronderstelt de uitvoering van het VN-verdrag niet enkel een afschaffing van het buitengewoon onderwijs, maar ook een totale omwenteling van het gewoon onderwijs, de afschaffing van jaarklassen leerplannen en eindtermen ... en een in sterke mate geïndividualiseerd onderwijs. Ook inclusiehardliner prof. Geert Van Hove heeft steeds gesteld dat inclusief onderwijs maar mogelijk was indien het huidige gewoon onderwijs totaal omgebouwd zou worden. Dit was ook al bekend bij de ondertekening van het M-decreet en was ook voor een aantal

landen de reden om dit verdrag niet te ondertekenen.

2.2 Het M-decreet zette vernieuwing 'op gang', slechts een eerste stap.

"Dit is een eerste stap op weg naar inclusief onderwijs. Er is nood aan een verder consequent doordenken van inclusie op alle onderwijsniveaus: basis- en secundair onderwijs, hoger onderwijs en levenslang leren." Elders is ook expliciet sprake van 'verbreden van de inclusie'.

De VLOR gewaagt van het M-decreet als 'een eerste stap in de richting van inclusief onderwijs' en wekt zo de indruk dat in de toekomst het aantal inclusieleerlingen nog fors moet toenemen. Ook minister Crevits sprak de voorbije jaren geregeld over een eerste stap in de richting van inclusief onderwijs - o.a. in haar antwoord op de kritiek van de inclusie-hardliners en van UNIA. De VLOR stuurt overigens expliciet aan op 'nieuwe beleidskaders' die nodig zijn 'om verdere stappen te zetten naar reële en bredere inclusie' (zie punten 4 en 5).

Aangezien de VLOR zich sinds 1996 manifesteerde als een vurige voorstander van vrij radicaal inclusief onderwijs is het niet verwonderlijk dat ze het M-decreet nog steeds als een belangrijke stap in de richting van meer radicale en bredere inclusie beschouwt. Het VLOR-memorandum maakt dan ook geen fundamentele analyse van de ontwrichtende gevolgen van het M-decreet voor het buitengewoon onderwijs. Nergens lees je dat er nu bepaalde leerlingen in het gewoon onderwijs zitten die beter in het buitengewoon onderwijs passende zorg zouden krijgen.

Ook UNIA en andere inclusiehardliners blijven aansturen op het afschaffen van het buitengewoon onderwijs. Het is ook geen toeval dat inclusie-medewerkers van minister Crevits in december 2016 een controversiële 'Consultatienota' over de ondersteuning van zorgleerlingen publiceerden, met inbegrip van krasse uitspraken over het afschaffen van het buitengewoon onderwijs. We lazen b.v.: *"Het voortbestaan van scholen voor buitengewoon onderwijs komt op termijn onder druk. Het einddoel van het IVRPH is duidelijk, nl. de verwezenlijking van een inclusief onderwijssysteem. Het parallel bestaan van het buitengewoon en het gewoon onderwijs is slechts in overeenstemming met Het Verdrag in afwachting van de volledige realisatie van die ambitie. ..."*

En op 15 december 2016 publiceerde de katholieke koepel de visietekst 'Onderwijs voor alle leerlingen in 2025 De wervende kracht van een droom'. Hierin werd resoluut gepleit voor het afschaffen van aparte en gespecialiseerde b.o.-scholen. Dit staat ook in het recent 'memorandum' van de koepel en de koepel is goed vertegenwoordigd in de VLOR. Ook het feit dat de koepel en minister Crevits de Openluchtschool van Schoten niet verdedigden die vond dat Maxim met Down en een niveau 2de kleuter niet thuishoorde bij leeftijdsgenoten in het vierde leerjaar, spreekt voor zich.

De VLOR stelt verder: *"De evaluatieonderzoeken zullen drempels in kaart moeten brengen voor de implementatie ervan."* Precies alsof die drempels nog niet - en niet vooraf - bekend waren. Uit de vele getuigenissen van leerkrachten en directies weten we al welke de drempels en ontwrichtingen zijn. Jammer genoeg maakt de VLOR daar geen inventaris van op.

We maken ons ook zorgen over die 'wetenschappelijke' evaluatie: in het verleden werden evaluatiestudies bijna steeds toevertrouwd aan de pleitbezorgers van de betreffende hervorming. Anderhalf jaar geleden was er al een soort schijn-evaluatie uitgevoerd door medewerkers van Crevits.

2.3 Ondersteuningsnetwerken optimaliseren?

"De voorbije legislatuur ging er heel veel aandacht naar de implementatie van het M-decreet en de uitbouw van het nieuwe ondersteuningsmodel dat een nieuwe relatie uittekent tussen de school voor gewoon en de school voor buitengewoon onderwijs. Deze implementatie leidde tot grote veranderingen in de klaspraktijk en tot grote onzekerheid op het werkveld. Het onderwijsveld heeft nood aan een stabiel kader voor de verdere uitrol van de ondersteuningsnetwerken."

Hier erkent de VLOR-wel een aantal problemen, maar de VLOR wekt de indruk dat het enkel aankomt op meer ondersteuning, op een betere implementatie - en dan zullen die problemen wel verdwijnen. Niets is minder waar. Zo zal ook een uitgebreider ondersteuningsnetwerk nooit echt effectief en efficiënt zijn.

2.4 Het M-decreet is 'een' stap vooruit, maar er zijn nog vele overblijvende uitdagingen

VLOR: *“De overheid heeft in de voorbije legislaturen stappen gezet in de richting van inclusief onderwijs. Ze voerde zowel het M-decreet als een vernieuwd ondersteuningsmodel in. De leerlingenstromen in het onderwijs veranderden de voorbije jaren. Deze innovatie was voor schoolteams zowel in het gewoon als in het buitengewoon onderwijs een grote uitdaging op het organisatorische vlak maar zeker ook op het pedagogische en didactische vlak. De implementatie van het ondersteuningsmodel verliep hierdoor erg moeizaam. De overheid heeft deze vernieuwingen wel gekoppeld aan uitvoerige beleids-evaluaties.”*

De VLOR verzwijgt de grote problemen, dat het M-decreet tot een ontwrichting van het buitengewoon en gewoon onderwijs leidde - en nog verder zal leiden. De door de VLOR opgesomde problemen zijn problemen die ook al vóór de ondertekening van het M-decreet voorspeld werden; en die ook bekend waren vanuit de ervaring in andere landen die al vroeger inclusie invoerden. Zelf hebben we ze vanaf 1996 in Onderwijskrant uitvoerig beschreven – tot en met de problemen die ondersteuningsnetwerken niet zouden kunnen oplossen.

We bekijken nog even enkele van de door de VLOR opgesomde problemen.

**Onderwijsinstellingen rapporteren zeer veel gedrags- en emotionele problemen bij kinderen en jongeren, zowel in het gewoon als het buitengewoon onderwijs. Er is nog altijd geen oplossing voor de omkadering van kinderen met multiple problemen waaronder kinderen met een diepmentale handicap.”* De VLOR gaat er blijkbaar vanuit dat leerlingen met een diepmentale handicap of ernstige gedragsstoornissen ook in het gewoon onderwijs opgevangen moeten kunnen worden.

**Ouders rapporteren dat ze ondersteuningsnoden blijven hebben bij de communicatie met de school. Er is een druk op scholen die veel zorg aanbieden, onder meer door een aanzuigeffect’.*

**Er is een blijvende oververtegenwoordiging van kinderen met specifieke noden in het bso en het tso.’* Leerkrachten-bso getuigden dat ze nu al verkapte buso-scholen zijn geworden. We waarschuwden tijdig dat het M-decreet tot een verdere aantasting van het bso en tso zou leiden. Inclusie-leerlingen belanden inderdaad minder in het aso

maar vooral in bso- en tso-scholen. De VLOR wenst blijkbaar dat meer inclusieerlingen in het aso terecht komen. Zo was er vorig jaar in Duitsland een moeder van een kind met het syndroom van Down die een proces aanspande omdat haar zoon niet mee mocht optrekken met leeftijdsgenoten in het gymnasium

‘De maatschappelijke tendens om problemen van kinderen te labelen, blijft bestaan en leidt dus tot een groeiend aantal lerenden met specifieke noden. Diagnostiek kan leiden tot een beter onderbouwde handelen maar kan ook leiden tot een toenemende segregatie in plaats van tot inclusie.’ Indien men de specifieke problemen niet meer mag benoemen, dan zouden ze blijkbaar als vanzelf weer verdwijnen.

De VLOR heeft het ook over *de onduidelijkheid over de rol van scholen buitengewoon onderwijs die blijft bestaan.’* Die onduidelijkheid was o.i. bewust ingeschreven in het vage M-decreet.

2.5 Verdere visieontwikkeling & verbreding inclusie in basis- en secundair onderwijs

“Een volgende Vlaamse Regering ondersteunt verdere stappen naar reële inclusie zowel in het basis- en secundair onderwijs als in het hoger onderwijs en het levenslang en levensbreed leren. De onderwijsnoden van lerenden met specifieke leer- en ontwikkelingsnoden maken van bij de aanvang deel uit van de beleidsdossiers die grote onderwijsveranderingen uittekenen (“mainstreaming”) zoals masterplan basisonderwijs, modernisering secundair onderwijs, leerlingenbegeleiding en zorgbeleid...”

Bouw het M-decreet verder uit om zo inclusief basis- en secundair onderwijs vorm te geven. Het beleid benut de lopende wetenschappelijke evaluatie van het M-decreet als vertrekpunt voor een verdieping en ‘VERBREDING’ van inclusie in het basis- en secundair onderwijs.

Dit beleid zal zeker moeten inspelen op punten die momenteel onvoldoende zijn uitgeklaard als meer leer- en ontwikkelingskansen voor lerenden met gedrags- en emotionele stoornissen, met multiple problemen, met een diepmentale handicap, doofblinde kinderen en kinderen in complexe opvoedingscontexten.” Dus blijkbaar meer van die kinderen naar het gewoon onderwijs?

“De overheid stimuleert stapsgewijs een grotere convergentie tussen gewoon en buitengewoon onderwijs.” Mogen beide niet hun eigenheid en specifieke opdracht behouden? Deze uitspraak doet me ook denken aan uitspraken in het memorandum van het katholiek onderwijs dat aanstuurt op het opdoeken van aparte scholen b.o.

Een ander knelpunt luidt: ‘Het uitwerken van curriculumdesign in het buitengewoon onderwijs & meer stimuli voor ambitieuze én ontwikkelingsgerichte leerdoelen voor kinderen met specifieke noden.’ De overheid en beleidsverantwoordelijken van de koepels hebben zich sinds de wet van 1973 nooit echt ingelaten met het lot van het buitengewoon onderwijs inzake leerplannen en het uitwerken van b.v. methodes voor leerlingen van type 8 en type 1. Minister Crevits en andere leden van de commissie onderwijs hebben overigens al erkend dat de samensmelting van type 8 en type 1 in het zgn. ‘basisaanbod’ geleid heeft tot een te heterogeen leerlingepubliek. Voor zo’n publiek kan men geen passend curriculumdesign uitwerken. De kritiek vanwege de inspectie op b.v. de inhoudelijke uitwerking van het basisaanbod lijkt me dan ook een goedkope kritiek.

2.6 Besluit

We maken ons al meer dan 30 jaar grote zorgen over de opstelling van het VLOR-bestuur & de VLOR-partners inzake inclusief onderwijs. Voor het verkennend VLOR-rapport over inclusief onderwijs van 1996 deed het VLOR-bestuur enkel een beroep op 3 professoren waarvan geweten was dat ze zouden kiezen voor radicaal inclusief onderwijs met inbegrip van het opdoeken van het buitengewoon onderwijs. Het eerste VLOR-advies over inclusief onderwijs van 1998 klonk ook vrij radicaal. De adjunct-secretaris-generaal A. S. fungeerde als penhouder. Hij slaagde er zelfs in om de kritische bedenkingen van prof. A. Ruijsenaars om te buigen tot propaganda voor inclusief onderwijs. Ook in latere VLOR-adviezen werd al te weinig rekening gehouden met de visie van de praktijkmensen. In het recente Memorandum is dit eens te meer het geval.

3 Actuele vraag over de toekomst van het M-decreet - Parlement 13 maart 2019

Jo De Ro (Open Vld): “Minister, juf Charlot is niet de eerste en naar ik vrees ook niet de laatste die de afgelopen jaren in de pen is gekropen om haar werksituatie te beschrijven. Juf Charlot beschrijft haar klas. Die klas is met 25 leerlingen niet extreem

groot of extreem klein. Ik bespaar u de lijst van welke types leerlingen met welke leerstoornissen ze in de klas heeft. Ze somt het op en stelt ons allemaal, u als minister, haar directeur en ons als Vlaamse volksvertegenwoordigers, de vraag hoe ze met een zo diverse klas met kinderen met zorgbehoeften er nog toe kan komen gewoon les te geven.”

Minister Hilde Crevits: “Ik stel vast dat leerkrachten op veel plaatsen verklaren dat 10, 12 of 15 van hun 20 tot 25 leerlingen specifieke zorgnoden hebben. Die leerlingen zouden echter absoluut nooit in het buitengewoon onderwijs thuishoren. In de klas moet rekening worden gehouden met allerhande zorg en dat baart ook mij grote zorgen. Het is wel zeker dat ons basisonderwijs de komende jaren een forse injectie nodig heeft. Dit betekent ook minder papierwerk en meer ondersteuning om alle taken aan te kunnen. Dit is ook een belangrijke opdracht voor de lerarenopleiding. Ik stel vast dat co-teaching en werken in groep nog veel te weinig aan bod komen.”

Koen Daniëls (N-VA): “In elke school die ik bezoek, is er één groot onderwerp: het M-decreet. Niet omdat men kinderen met een beperking niet in de klas wil, maar wel omdat men les wil blijven geven en omdat men ziet dat men in de gewone school niet aan dat kind kan geven wat het nodig heeft. Ik stel vast dat leerkrachten niet worden geloofd, dat leerkrachten massa’s papier moeten invullen en dat dan wordt gezegd dat iemand toch niet naar het buitengewoon onderwijs kan, dan vrees ik dat leerkrachten er inderdaad de brui aan geven. Daarom zullen we zowel het gewoon als het buitengewoon onderwijs moeten versterken.

4 Besluiten

Dat de problemen met het M-decreet de voorbije maanden meer dan ooit aan de oppervlakte kwamen, is positief. De problemen werden ook in de studie van het Rekenhof bevestigd. Wat in het memorandum van de VLOR en van het katholiek onderwijs over inclusie staat, is dan weer verontwaardigend. Hier wordt eerder aangestuurd op een verdere verbreding van de inclusie.

Hoopgevend is dan weer wel dat een aantal politieke partijen - Open VLD, N-VA & Vlaams Belang - gesteld hebben dat het M-decreet zelf grondig bijgestuurd moet worden en dat leerlingen ook vlotter toegang moeten krijgen tot het buitengewoon onderwijs. Andere partijen geloven nog steeds dat het er enkel op aankomt voor een betere ondersteuning te zorgen.

Redactiesecretariaat

Noël Gybels
Steyenhoflaan 11
3130 Betekom
tel. 016 56 93 46
owkrant@hotmail.com

*www.onderwijskrant.be:

100-den artikels

*Dagelijkse berichten/standpunten:

-Facebook 'Onderwijskrant
actiegroep'

-Tweets Raf Feys

-Blog 'Onderwijskrant Vlaanderen2'

Redactie tijdschrift:

Annie Beullens, Stella Brasseur,
Renske Bos, Eddy Declercq, Raf
Feys, Ignace Geurts, Noël Gybels,
Pieter Van Biervliet, Hilde Van
Iseghem, Danny Wyffels

Hoofdredacteur: Raf Feys

raf.feys@telenet.be. - 050.312409

Onderwijskrant brengt beschrij-
vingen van - en kritische reflecties
over onderwijs en onderwijsver-
nieuwing.

Bepaalde bijdragen zijn wetenschap-
pelijk gestoffeerd; andere zijn een
directe neerslag of weergave van
opvattingen en praktijkervaringen.

Onderwijskrant is een
onderwijstijdschrift
met redactieleden uit de
drie onderwijsnetten.



Lid van de Unie
van de Uitgevers van
de Periodieke Pers

Abonnement (4 nrs.): € 25

Buitenland: € 35

Rekening: 001-0965165-91

(BIC GEBABEBB / IBAN BE23 0010
9651 6591) van Onderwijskrant vzw,
3130 Betekom

Inlichtingen, bestellingen, proefnrs.
bij **verantwoordelijke uitgever:**

Noël Gybels
Steyenhoflaan 11
3130 Betekom
tel. 016 56 93 46
owkrant@hotmail.com

Tijdschrift, verschijnt driemaandelijks

April-mei-juni 2019 – € 8

- *Vlaams onderwijs al lang mismeesterd. Onderwijskrant-
memorandum 2019 - Verzet/lippendienst leerkrachten
temperde ontscholing/niveaudaling** 2
- *30 jaar miskenning wereldtopkwaliteit onderwijs leidde
tot afbraak en niveaudaling Niveau-alarm 1 april Jan Van
Damme, maar niemand blijkbaar verantwoordelijk** 22
- *Recente praktijkgetuigenissen over niveaudaling
en mismeestering onderwijs** 30
- *Grote problemen hervorming eerste graad s.o. per 1
september 2019** 38
- *M-decreet-feuilleton : recente berichten
Kritische studie Rekenhof, VLOR-memorandum pro meer
inclusie, bepaalde politici & praktijkmensen pro minder** 48



Indien hiernaast een x staat

is dit het (voor)laatste nummer

dat u ontvangt.

HERABONNEER dus om onderbreking

te vermijden!