

177

Geert, ALLE onderwijsdossiers zitten in het slop!



*Masterplan-malaise: stop structuurhervorming s.o. & wilde 'veelheidstypes'

*Officiële' pleidooien voor kanteling & ontscholing Vlaams onderwijs,
haaks op visie praktijkmensen en herscholingsbeleid in Engeland

*Ex-eindtermen-chef Roger Standaert over eindtermen in recente interviews

*Kritische standpunten over bestuurlijke optimalisering en schaalvergroting
vanwege directies basisonderwijs en Brugse begeleiders

*Crevits kon in nov. niet langer loochenen dat er relatief weinig schooluitval is;
maar verzweeeg dat structuren s.o. dus minder i.p.v. meer uitval veroorzaken

*Aanslagen-debat over integratieproblemen en radicalisering moslimjongeren,
problemen Brusselse scholen & verwaarloosde integratie

*Debat & studies over gebruik thuishalen, belang kennis Nederlands & integratie

*Veelstemmige STEM-chaos in Vlaams onderwijs & bedreiging voor tso

*M-decreet: ontworpen (buitengewoon) onderwijs in stroomversnelling.
Dubbelzinnige uitspraken Crevits over rechtstreekse toegang tot b.o.- basisaanbod

Masterplan-malaise : stop structuurhervorming s.o. & wilde ‘veelheidstypes’

Raf Feys, Pieter Van Biervliet & Noël Gybels

1 Stop heilloze structuurhervormingsplan s.o., hypocrisie & chaos op scholen

1.1 Spoeddebat 24 febr. ‘geen hypocrisie a.u.b.’

De voorbije maanden kwam de malaise in verband met de masterplanhervorming van het s.o. geregeld aan de oppervlakte in uitspraken en debatten allerhande. En eveneens in de geïmproviseerde invoering van de meest diverse vormen van brede eerste graad, domeinscholen ... zonder decretale basis.

De malaise kwam ook heel duidelijk tot uiting in de actualiteit tijdens het parlementair debat van 24 februari 2016. De liberale minister *Sven Gatz* die deelnam aan die vergaderingen over het Masterplan getuigde al in ‘De Ochtend’ dat men na 17 vergaderingen nog steeds geen stap verder was gekomen inzake de structurele hervormingen in het s.o.

Gwendolyn Rutten stelde op een bepaald moment tijdens het namiddagdebat: “*Laten we a.u.b. stoppen mevrouw de minister met de hypocrisie. Er zijn zeventien vergaderingen geweest, omdat er rond de pot werd gedraaid en we niet vooruit raakten*”. *Crevits* stelde ietsje later: “*Het dossier is nog nooit op de Vlaamse kern besproken, net omdat ik wil vermijden dat er opnieuw onrust gaat ontstaan over een plan dat nog moet uitgewerkt worden.*”

1.2 Structuurhervormingsplannen in slop

Dergelijke uitspraken bevestigen de grote malaise. Sinds juni 2013 zijn er blijkbaar weinig vorderingen inzake concrete invulling van de Masterplanprincipes gemaakt. De katholieke onderwijskoepel beloofde op 8 mei 2012 zijn hervormingsprincipes voor de eerste en tweede graad te concretiseren, maar heeft die operatie al vlug stopgezet. We voorspelden dat bij de concretisering de grote problemen aan de oppervlakte zouden komen.

1.3 Malaise: tegenstrijdige doelen

De malaise is vooral het gevolg van het feit dat het Masterplan tegenstrijdige doelen viseert: enerzijds meer differentiatie vanaf vijfde leerjaar lager onderwijs en gedifferentieerde opties in de eerste graad, en anderzijds uitstel van studiekeuze tot 14 jaar.

Dit is geen compromis, maar een onoverkomelijke tegenstelling, ook tussen de betrokken politieke partijen. Enkel een aantal CD&V-politici verwachten nog heil van een uitgestelde studiekeuze.

De CD&V is verder voorstander van brede domeinscholen en de N-VA wil aso, tso en bso behouden. Het naast elkaar bestaan van beide zou overigens tot nefaste VSO-toestanden leiden. Het uittekenen van de nieuwe tweede en derde graad zal nog tot meer controversen en problemen leiden dan het uittekenen van de eerste graad.

1.4 Voorbarige & eigenzinnige hervormingen in scholen; planificatie & eenheid ontbreekt

Ook de VLOR-kopstukken voelden zich geroepen om een standpunt over de malaise inzake de Masterplanhervorming te verspreiden. De VLOR had het vooral over de verwarring en over chaotische en eigenzinnige ontwikkelingen op een aantal scholen. Het ‘eenheidstype’ van 1989 is stilaan een ‘veelheidstype’ aan het worden.

“De VLOR vraagt duidelijkheid over de plannen voor de modernisering van het secundair onderwijs. Op het terrein blijft men daarover in het ongewisse. Dat leidt enerzijds tot initiatieven voor vernieuwingen die misschien voorbarig zijn en anderzijds tot uitstel van aanpassingen die noodzakelijk zijn voor een kwalitatief sterk en geactualiseerd onderwijsaanbod. Heel wat scholen hebben, op basis van concepten die circuleren, vernieuwingen doorgevoerd, zonder dat daarvoor een decretale basis bestaat. Zo organiseren scholen, scholengemeenschappen en scholengroepen zich om samen een brede eerste graad (sic!) te kunnen aanbieden. In die scholen leeft het gevoel dat innovaties worden tegengehouden en dat incentives die beloofd werden, uitblijven. Door de mededeling dat de modernisering zou gestart worden vanaf september 2018, zijn er op het terrein opnieuw verwachtingen gecreëerd.”

De huidige chaotische situatie leidde er inderdaad toe dat een aantal scholen wild aan het hervormen gingen en dat de verschillen tussen de scholen alsmaar groter worden - een toestand van anomie. Het in 1989 ingevoerde *eenheidstype* in het s.o. evolueert naar een ‘veelheidstype’. Iedereen doet

zomaar wat. Crevits en Co laten het op het vlak van hun belangrijke planificatie-opdracht al bijna 2 jaar totaal afweten. Het verwaarlozen van die opdracht komt ook tot uiting in de geïmproviseerde invoering van STEM in een aantal aso-scholen (zie punt 1.5). Ook het plan/decreet voor de zgn. bestuurlijke optimalisering en het loopbaanpact zitten in het slop.

Nog dit. Niettegenstaande zelfs minister Crevits al herhaaldelijk geformuleerd heeft dat er geen 'brede eerste graad' komt, verspreiden de opstellers van de VLOR-tekst nog steeds de idee dat die brede eerste graad er wel komt. Ze veroorloven zich ook te stellen dat ons onderwijsaanbod niet kwalitatief sterk en actueel is. Ook dit wijst op de malaise.

1.4 Crevits erkent impliciet dat Masterplan op schooluitval-kwakkel gebaseerd is

Naast de in vorige punten opgesomde problemen, zijn er ook nog andere redenen, meer principiële, om het debat over het Masterplan terug te openen.

Op 25 november 2015 bleek tijdens een spoeddebat in het Parlement dat het fameuze Masterplan op een grote kwakkel inzake schooluitval gebaseerd is. De hervormers en ook minister Crevits beweerden steeds dat de structuurhervormingen nodig en dringend waren omdat de huidige structuren verantwoordelijk waren voor de hoge schooluitval. Maar in het debat van 25 november 2015 kon Crevits niets anders dan toegeven dat de schooluitval niet opvallend hoog is, maar eerder laag, amper 7% volgens Eurostat - minder dan in andere landen, en dan in landen met een gemeenschappelijke lagere cyclus. Dit betekent dus ook dat onze gedifferentieerde eerste graad en ons aso, tso en bso niet de oorzaak zijn van grotere schooluitval, maar eerder van de beperktere (zie punt 7).

Aangezien onze gedifferentieerde eerste graad tot minder schooluitval en schoolmoeheid leidt, en aangezien onze 14- en 15-jarigen volgens TIMSS en PISA nog steeds een Europese topscore bereiken, zijn er dus geen redenen om onze eerste graad en onderwijsvormen te hervormen.

1.5 Herwaardering tso in gedrang door invoering geïmproviseerde STEM in aso

Mede als gevolg van de STEM-propaganda van het departement zijn een aantal aso-scholen in september 2015 gestart met een STEM-optie. De invulling ervan gaat alle mogelijke richtingen uit.

Opnieuw chaos troef. Nog een groot aantal aso-scholen kondigden de invoering ervan aan voor september 2016. Er kwam heel wat protest vanwege de tso-scholen die hierdoor heel wat leerlingen verliezen. De tso-scholen stellen terecht dat die geïmproviseerde invoering van de STEM-optie haaks staat op een van de belangrijke doelstellingen van het Masterplan: de herwaardering van tso/bso. Een reden te meer dus voor de heropening van het debat (zie ook STEM-bijdrage op p 47.)

1.6 Nood aan heropening debat over Masterplan & aan indammen van 'veelheidstypes' s.o.

We somden hiervoor een aantal redenen op voor de heropening van het debat over het Masterplan. Tijdens het debat van 24 februari stelde minister Crevits echter dat er niet te tornen viel aan het Masterplan en dat het integraal uitgevoerd moet worden.

Gezien de onoverkomelijke problemen bij het uittekenen van de structuurhervormingen, de huidige chaos in de scholen en de nefaste gevolgen waartoe de structuurhervormingen zouden leiden, begrijpen we niet dat Crevits en andere beleidsmakers nog zo krampachtig vasthouden aan de uitvoering van het Masterplangedocht. De structuurhervormingsplannen moeten herzien worden.

De wilde evolutie van 'eenheidstype' s.o. naar veelheidstypes moet ook dringend aangepakt worden. De aandacht moet na 14 jaar vruchteloos debat, ook verlegd worden naar de echte knelpunten en naar de optimalisering van het basisonderwijs.

2 Aangekondigde malaise & snertdebat

Het parlementair debat van 24 februari werd uitgelokt door uitspraken van *Gwendolyn Rutten* in de week voor het debat. *Rutten en haar Open VLD* stuurden o.a. aan op differentiële leerwegen al vanaf het vijfde leerjaar lager onderwijs. Leerlingen zouden ook al vanaf 10 jaar voor de optie techniek moeten kunnen kiezen. Voorzitster Rutten en de Open VLD vonden ook dat het Masterplan heilloos en voorbijgestreefd was. Hervormingen in het kleuter- en het lager onderwijs waren veel belangrijker. Die verklaringen lokten een spoeddebat uit.

Het is voldoende bekend dat ook de N-VA nooit heil verwachtte van de door de SP.a en CD&V-voorgestelde structuurhervormingen. En zo kregen we in juni 2013 een compromis-Masterplan met tegenstelde verwachtingen. De regeringspartijen N-VA

en Open VLD lusten beide geen hervormingen in de richting van een eenheidsworst. Minister-pedagoog Theo Francken (N-VA) pleitte op 21 februari j.l. zelfs voor nog meer gedifferentieerde leerwegen en dus ook tegen uitstel van studiekeuze. *Koen Daniëls*, lid commissie onderwijs en pedagoog, reageerde in een tweet dat hij het eens was met het betoog van partijgenoot Francken.

Het spoeddebat van 24 februari draaide uit op een snertvertoning waarbij de kern van de zaak door de parlementaire spelletjes ondergesneeuwd geraakte. Men had het vooral over de profileringsdrang van Rutten. De inhoudelijke onenigheid tussen de regeringspartijen werd toegedekt. Crevits vond het niet kunnen dat Rutten het regeerakkoord op de helling zou zetten.

De N-VA verdoezelde de grote onenigheid met de CD&V inzake invulling van de eerste graad e.d. omwille van pargamatische redenen. De N-VA stelde zelfs op een bepaald moment dat *'de onderwijs-wereld (?) wil zien dat het masterplan uitgevoerd wordt.'* Op 14 maart ontvingen we nog een Breedbeeld-infoblad van de N-VA waarin gesteld wordt dat de N-VA geen uitstel van studiekeuze wil - in tegenstelling met standpunt van Crevits dus: *"Wij vinden het niet verstandig om leerlingen tot hun vijftiende samen in dezelfde klas te houden terwijl in het vierde leerjaar van de lagere school al duidelijk wordt dat ze verschillende interesses en mogelijkheden hebben. ... En als de afschaffing van het algemeen, het technisch en het beroepsonderwijs op tafel komt, trekken we aan de noodrem."* Hiermee sluit de N-VA zich aan bij het standpunt van de overgrote meerderheid van de praktijkmensen.

Groen vond het masterplan een draak van een compromis tussen N-VA en CD&V. Volgens *Meuleman* wil *"N-VA nog altijd aso, tso en bso behouden, terwijl CD&V gaat voor een brede eerste graad en een overzichtelijk aanbod in tweede en derde graad. Open VLD bemoeilijkt dan nog eens het vinden van een oplossing met zwalpende standpunten"*, reageerde Groen-parlements lid Elisabeth Meuleman. Dit bewijst volgens Meuleman dat er nooit een echt en eensgezind akkoord over het Masterplan geweest is. Groen pleit wel nog steeds voor uitstel van de studiekeuze tot minstens 14 jaar en voor domeinscholen.

Iedereen wist dat het Masterplan-compromis bij de uitvoering tot betwistingen zou leiden. In de krantencommentaren van juni 2013 werd gesteld dat de

SP.a, de CD&V en de N-VA het hervormingsplan uiteenlopend interpreterden. *Marleen Vanderpoorten* (Open VLD) drukte het eind augustus 2013 zo uit: *"Wanneer we kijken naar het parcours dat de Vlaamse meerderheidspartijen hebben afgelegd om tot hun compromis te komen, kan het niet anders dan dat er geen draagvlak bestaat voor hun plannen. Hoe kan men als beleidsmaker hopen op een breed maatschappelijk draagvlak indien de beleidsmakers zelf al geen gemeenschappelijk vlak delen?"* In de Knack-enquête van augustus 2013 bleek eens te meer dat de overgrote meerderheid van de leerkrachten tegenstander was van de structuurhervormingen.

De CD&V-woordvoerders fantaseerden tijdens het debat van 24 februari dat de leerkrachten vragende partij waren inzake de structuurhervormingen en daar dringend op aanstuurden. We vermelden nog dat ook *Georges Monard* in *De Standaard* van 26 februari fantaseerde dat *'het onderwijsveld'* die structuurhervormingen omarmt. *"Alle actoren staan achter het Masterplan"*, aldus Monard.

Sinds 1991 werden de sterke kanten van onze eerste graad door beleidsmakers, onderwijskoepels, sociologen e.d. als knelpunten bestempeld. Zolang men de kwakkels over zittenblijven, schooluitval ... niet openlijk erkent en recht zet, zal de soap blijven duren.

3 Controverse over uitstel studiekeuze, domeinscholen e.d.

Wij - en vele anderen - voorspelden al in juni 2013 dat het Masterplan een onmogelijk compromis was en dus ook moeilijk uitvoerbaar. *Minister Crevits* gaf in het debat wel toe dat er geen brede eerste graad komt, maar voegde er tegelijk aan toe dat uitstel van studiekeuze behouden blijft. Ze heeft de voorbije maanden ook herhaaldelijk gesteld dat de opties in de eerste graad - ook de nieuwe STEM-optie - nog alle keuzes in de tweede graad moeten openhouden, en dat de structuurhervorming uiterst belangrijk was voor de ontwikkelingskansen van de leerlingen.

Volgens Crevits mogen de opties in de eerste graad dus geen 'voorafname' op de tweede graad betekenen. Elke leerling moet nog alle richtingen kunnen kiezen in de 2^{de} graad. Het is echter niet logisch en wenselijk dat leerlingen na een gedifferentieerde eerste graad en meer differentiatie in de derde graad lager onderwijs nog alle richtingen in de 2de graad zouden kunnen volgen. Sommige leerlingen

hebben al 10 uur Latijn gevolgd en anderen nog geen minuut; hetzelfde geldt voor andere opties als STEM, techniek e.d.

Zowel N-VA als Open VLD zijn terecht de mening toegedaan dat de SP.a, Groen en CD&V inzake ontwikkelingskansen ten onrechte veel heil verwachten van structuurhervormingen in het s.o. en dat de optimalisering van het basisonderwijs veel belangrijker is. Tijdens het debat in het parlement verdoezelden de N-VA-sprekers de onenigheid met de CD&V inzake invulling van de eerste graad e.d. - omwille van pragmatische redenen.

Crevits en een aantal van haar partijgenoten sturen verder ook nog steeds aan op brede domeinscholen, maar de N-VA heeft al herhaaldelijk gesteld dat de onderwijsvormen aso, tso en bso ook mogen blijven bestaan. Het naast elkaar bestaan van enerzijds klassieke onderwijsvormen en anderzijds brede domeinscholen is echter een hachelijke zaak. We krijgen dan situaties als in het VSO-tijdperk. Ook inzake financiering en beloofde incentives zou dit tot oeverloze discussies leiden. Nergens ter wereld werkt men overigens met brede domeinscholen. Overal ter wereld is er in hogere cyclus een opsplitsing tussen algemeen vormende richtingen en anderzijds beroepsgerichte (tso/bso). En overal wordt er gewerkt met een lagere en hogere cyclus - een veel betere structuur dan de drie graden overgeërfd uit de VSO-structuur.

4 Barbara Moens (De Tijd) over belangrijkste conflictpunten

De belangrijke controverses tussen de meerderheidspartijen werden toegedekt tijdens het parlementair debat. *Journaliste Barbara Moens* formuleerde de belangrijkste controverses wel vrij accuraat in de krant 'De Tijd' van 24 februari – nog vóór het debat dus. Een bevestiging van onze analyse en van de grote malaise.

In de bijdrage 'Moeizame onderhandelingen over uitvoering Masterplan' schreef Moens: "De sortie van Rutten doorbreekt het politieke stilzwijgen rond de onderwijsdiscussie. De onderhandelingen over het secundair onderwijs verlopen bijzonder moeilijk, zelfs in die mate dat de piste leefde om met een systeem van deelakkoorden te werken. Crevits moest haar deadline steeds opschuiven. In september zei ze nog in het Vlaams Parlement dat ze ten laatste tegen het einde van 2015 wou landen."

"In die discussie staan vooral CD&V en N-VA tegenover elkaar. De N-VA wil het masterplan - waar een zware politieke discussie over is gevoerd in de vorige regering - rigoureus uitvoeren, terwijl Crevits als nieuwkomer in onderwijs een aantal eigen accenten wil leggen. Ze zijn het zowel over de eerste graad als over de einddoelen van de verschillende studierichtingen oneens. *'We hebben soms urenlange discussie over een zin in het masterplan', luidt het zuchtend. Maar tot nu toe bleven die discussies onder de waterlijn.*" (NvdR: in het spoeddebat bleek ook dat de Open VLD geen voorstander is van uitstel van studiekeuze e.d.)

"De Vlaamse coalitiepartners onderhandelen al maanden over de hervorming van het s.o. De discussie loopt vast op twee grote knelpunten. De eerste is de zogenaamde eerste graad. Dat is het eerste en tweede jaar van het middelbaar onderwijs. Daarbij is de vraag wanneer leerlingen hun definitieve studiekeuze moeten maken, en of er variatie moet komen in de einddoelen die leerlingen op het einde van de eerste graad moeten behalen.

Een tweede knelpunt is het doel van elke studierichting. Moet een studierichting sowieso leiden naar de arbeidsmarkt of naar het hoger onderwijs? Of is er nog ruimte voor richtingen die beide mogelijkheden open laten? Wanneer de nieuwe studierichtingen zijn vastgelegd, moet er ook nog beslist worden over de toekomstige schoolorganisatie.

Het masterplan voorziet een financiële wortel voor scholen die zowel richtingen uit het algemeen, technisch als beroepsonderwijs voorzien, de zgn. domeinscholen. Maar de N-VA is een koele minnaar van dat systeem, zeker nadat de partij bij de regeringsonderhandelingen binnen haalde dat de 'labels' aso, tso en bso zullen blijven bestaan."

5 Wilde en voorbarige hervormingen, geen planificatie; geen eenheidstype meer

De belangrijkste structurele knopen moeten dus nog doorgemaakt worden. maar tijdens het parlementair debat stelden *Jos De Meyer* (CD&V), minister Crevits ... dat al tal van scholen bezig waren de Masterplanhervormingen in de richting van een brede eerste graad en van domeinscholen in te voeren. Ook de VLOR stelde dat bepaalde scholen al een brede eerste graad e.d. invoerden.

Een aantal scholen sprongen al op die kar. *Jos De Meyer* zei ook dat die scholen teleurgesteld zijn

omdat ze nog geen incentives kregen. Maar wie spoorde de scholen aan om al vooruit te lopen op de uitvoering van het Masterplan: de kopstukken van de koepels en een aantal beleidsmakers. Een aantal scholen experimenteerden de voorbije jaren er zomaar op los. Daardoor groeien de scholen qua structuur en leeraanbod in sterke mate uit elkaar. Er wordt zagezegd geëxperimenteerd met een brede eerste graad, maar tegelijk herhaalde minister Crevits tijdens het debat nog eens dat er geen brede eerste graad komt: *"Mevrouw Gennez, de brede eerste graad komt er niet; dat staat niet in het Masterplan."* Scholen werden de voorbije jaren wijs-gemaakt dat die brede eerste graad en die domeinscholen er zeker zouden komen, en dat ze daar ook financiële incentives voor zouden krijgen.

Er is geen decretale basis voor die structuurher-vormingen en geen eenvormigheid en planificatie, maar intussen gaan die scholen maar hun eigen gang en worden de verschillen in aanbod tussen de scholen steeds maar groter.

Plots was er in september j.l. ook de geïmpro-viseerde invoering van de nieuwe optie STEM in de eerste graad aso; ook al vinden veel mensen dat STEM niet thuishoort in de eerste graad en een bedreiging betekent voor tso en bso. Sommige aso-scholen stellen dat ze STEM ook zullen doortrekken in de 2de en 3de graad. De herwaardering van tso/bso is een van de belangrijkste hervormings-doelstellingen van het Masterplan, maar onder-tussen gaat het in de praktijk de andere richting uit en verliezen de meeste tso-scholen leerlingen. Het loopt ook hier uit de hand, maar minister Crevits en Co lieten maar begaan. Crevits pakte ook al te laat uit met een oriëntatienota inzake STEM. Deze is echter zo algemeen en vaag opgesteld, dat men er alle richtingen mee uit kan. En zo zijn er op het terrein de meest uiteenlopende invullingen van de STEM-optie. Voor de eerste graad zal men straks ook nog snoeien in het aantal technische opties; hierdoor dreigen opnieuw tso/bso-scholen leerlingen te verliezen.

6 Reactie van kopstukken onderwijsnetten

We merkten op 25 februari, de dag na het spoed-debat in het parlement, dat de kopstukken van het katholiek onderwijs en van het GO!, Lieven Boeve en Raymonda Verdyck, de schuld voor de malaise volledig in de schoenen schoven van de beleids-makers. Voor Verdyck mocht het Masterplan wel

gewijzigd worden, maar dan enkel om het principe van de brede eerste graad weer expliciet in te voeren. *"Wij willen de leerling met zo veel mogelijk domeinen laten kennismaken, en hem na afloop nog alle keuzes geven voor zijn verdere school-carrière. De keuze voor een basisoptie in de eerste graad mag met andere woorden niet je hele verdere studietraject bepalen."*

De radicale hervormingsplannen van de koepels - radicaler dan het Masterplan en tegen de zin van de meeste leerkrachten en directies in - liggen mede aan oorsprong van de malaise. De koepels hebben hun achterban ook wijsgemaakt dat de brede (ge-meenschappelijke) eerste graad, de domeinscholen ... er zeker zouden komen en dat ze best zo vlug mogelijk hun scholen in die richting zouden omvormen. De scholen zouden daar ook financiële incentives- beloningen – voor ontvangen. Dit leidde in een aantal scholen tot voorbarige hervormingen en tot een sterk uiteenlopende invulling van de eerste graad en van domeinscholen.

In deze context is ook deze uitspraak van *Lieven Boeve* relevant: *"Het Katholiek onderwijs hervormt desnoods op eigen houtje"*. Dat is eigenlijk wat de koepel al een eindje het liefst doet: de scholen onder druk zetten om zo vlug mogelijk een brede eerste graad en domeinscholen in te voeren, om nu al grootschalige scholengroepen te vormen en de richtlijnen van minister Crevits niet af te wachten. Boeve en Co willen meer en meer cavalier seul spelen en geen rekening houden met de andere onderwijsnetten en ook niet met de visie van de leerkrachten.

7 Masterplan gebaseerd op kwakkel i.v.m. grotere schooluitval

In een interview van 22 augustus 2014 in 'De Mor-gen' en in een interview van 18 januari 2015 in *De Standaard* stelde ook Crevits nog dat de structuur-hervormingen dringend nodig waren omdat de schooluitval in Vlaanderen een enorm probleem was. In een debat van 25 november 2015 in het par-lement kon Crevits echter niet anders dan erkennen dat de schooluitval al bij al relatief beperkt is. Als antwoord op een alarmerende interpellatie van Caroline Gennez repliceerde Crevits: *"Opgepast. In Vlaanderen bedraagt de schooluitval slechts 7%, al 3% lager dan het Europees streefdoel van 10% in 2020."* 7% is het officiële Eurostat-cijfer (= 18-24 jarigen zonder diploma).

De schooluitval is dus opvallend minder dan in de meeste landen en zelfs minder dan in Finland (zie ook bijlage over schooluitval op pagina 29). Eind 2013 concludeerden de Leuvense onderzoekers Van Damme e.a. al dat de beperkte(re) schooluitval in Vlaanderen mede een *“gunstig gevolg is van early tracking (differentiatie vanaf 12 jaar) en van het vroegtijdig aanbieden van technische opties”* (In: De sociale staat van Vlaanderen- 2013). Dat 70% van de leerlingen een sterke (aso-)optie volgt is ook een sterke kant.

Voor het eerst erkende minister Crevits op 25 februari impliciet dat de pleitbezorgers van de structuurhervorming en de beleidsmakers jarenlang de burgers wijsgemaakt hebben dat Vlaanderen kampioen schooluitval was en dat dit een gevolg was van onze slecht functionerende eerste graad en van de zgn. onderwijsschotten. Nu het andersom is, zou men logisch gezien moeten concluderen dat de huidige structuren van ons s.o. effectief zijn en kost wat kost behouden moeten worden.

8 Conclusies: malaise en gemiste kansen

De grote malaise bij de uitvoering van het Masterplan en recente ontwikkelingen als de erkenning van de schooluitval-kwakkel, maken duidelijk dat het debat over het Masterplan heropend moet worden. Volgens een recent bericht zou minister Crevits nu aan de onderwijsnetten vragen om een gezamenlijk voorstel te formuleren. Ook dat zal niet makkelijk zijn. Het GO! blijft overigens volop pleiten voor heterogene klassen binnen een brede (gemeenschappelijke) eerste graad.

De malaise en het uitblijven van enige planificatie leiden er ook toe dat het in 1989 ingevoerde eenheidstype stilaan een veelheidstype geworden is - door de in een aantal scholen ingevoerde wilde hervormingen als brede eerste graad & domeinscholen. Ook de wilde invoering van de STEM-optie in aso-scholen draagt daartoe bij, en verzwakt tevens de positie van ons technisch onderwijs.

Het debat over de hervorming van het s.o. duurt al meer dan 14 jaar en leidde al die tijd de aandacht af van zaken die veel belangrijker zijn voor de onderwijskansen van de leerlingen: de herwaardering van basiskennis- en -vaardigheden, de niveauverhoging en niveaucontrole; de optimalisering van - en prioritaire investering in - het kleuter- en lager onderwijs, de taak van het onderwijs inzake culturele integratie van allochtone leerlingen met inbegrip van de invoering van intensief NT2 vanaf

de eerste dag van het kleuteronderwijs, degelijk achterstandsonderwijs, het wegwerken van de nefaste gevolgen van het zomaar verlengen van de leerplicht tot 18 jaar en van de nefaste gevolgen van tal van ondoordachte hervormingen van het hoger onderwijs, het weer aantrekkelijk maken van het lerarenberoep ... Zoveel gemiste kansen & zoveel zaken waarvoor Masterplannen niet eens nodig zijn.

Bijlage 1 Heilloos en duur debat over hervorming structuur s.o. sinds 1991

De malaise en soap over de hervorming van de eerste graad is eigenlijk al gestart in 1991, met de onterechte kritiek op onze sterke eerste graad in het rapport *‘Het educatief bestel in België’*. De kritiek was gebaseerd op een kwakkel over zittenblijvers in het eerste jaar s.o.: 10% in het rapport van Georges Monard en Co, 3% in werkelijkheid! De voorbije jaren kwam daar ook nog de kwakkel omtrent de grote schooluitval in Vlaamse scholen bij.

Uit de zittenblijverskwakkel werd geconcludeerd dat onze gedifferentieerde eerste graad bij veel leerlingen tot schooluitval en -moeheid leidde en dus niet deugde. Sinds 1991 al beluisterden we vele pleidooien voor de hervorming van de eerste graad - nauwelijks 2 jaar dus na de door minister Coens en Monard bejubelde invoering van het eenheidstype en de afschaffing van de gemeenschappelijke eerste graad van het VSO (=Vernieuwd Secundair Onderwijs).

We staan nu 25 jaar verder en nog steeds is men er niet in geslaagd een hervormingsvoorstel uit te werken dat breed gedragen wordt. Zolang men niet erkent dat onze eerste graad een sterke graad is, zal de malaise blijven duren.

Op de Rondetafelconferentie van minister Vanderpoorten in 2002 werd resoluut gekozen voor uitstel van studiekeuze en wegwerken van de schotten tussen aso, tso en bso. Vanaf 2002 werden enorm veel energie en centen geïnvesteerd in het controversieel debat over structuurhervormingen in het s.o., en in tal van dure proeftuinen. Dit leidde tot veel controverse & verwarring en tot een enorme energie- en geldverspilling. De geplande structuurhervormingen zouden ook tot enorme uitgaven voor de scholen leiden en tot grote verschuivingen.

In *Onderwijskrant* bestrijden we al sinds 1991 de vele kwakkel over ons s.o en de structuurhervormingsplannen. Hoelang nog?

**‘Officiële’ pleidooien voor kanteling & ontscholing Vlaams onderwijs,
*haaks op visie praktijkmensen en herscholingsbeleid in Engeland
*hypotheek op eindtermendebat en vorm van staatspedagogiek**

Raf Feys & Pieter Van Biervliet

**1 Slechte start van debat over
nieuwe eindtermen/leerplannen**

**1.1 Departement, KBS en VLOR sturen aan
op kanteling onderwijs**

In de vorige Onderwijskrant schreven en waar-
schuwden we: *“De geschiedenis van de vorige eind-
termenoperatie lijkt zich te herhalen. Ben Reynders
drukte de verontwaardiging in 1993 zo uit: ‘Met
verstomming stellen we vast dat nog vooraleer er
overleg is gepleegd met de werkers op het veld,
allerhande standpunten de wereld werden inge-
stuurd. Als gesprekspartner voelen onderwijsmen-
sen zich weer eens niet ernstig genomen’.”* Dit keer
keer verspreidden en subsidieerden Departement,
KBS en VLOR nog meer ‘officiële’ voorafnames op
het debat.

We plaatsen even een aantal recente ‘officiële’
standpunten over de toekomst van ons onderwijs op
een rijtje. Ze sturen alle aan op kanteling en
ontscholing van het Vlaams onderwijs. Toeval?

In de vorige Onderwijskrant namen we al afstand
van het ‘officieel’ rapport *‘De Nieuwe school in 2030’*
en van het analoge pleidooi voor de vervanging van
de klassieke school door een *‘Learning Park’* in
‘Vlaanderen 2050’ (zie punt 2.1).

We namen ook afstand van het VLOR-advies-plei-
dooi voor een *perspectiefwissel* in de richting van
een ontwikkelingsgerichte aanpak. Ook COC-
lerarenvakbond nam afstand van het feit dat het
VLOR-advies pleitte voor een kanteling van het
onderwijs en voor een specifieke pedagogische
aanpak, de *ontwikkelingsgerichte*. Op de VLOR-
startdag van 17 september werd prof. *Kris Van den
Branden* uitgenodigd om te verkondigen dat ons
onderwijs hopeloos verouderd is. Het pleidooi van
prof. *Maarten Goos* ging dezelfde richting uit.

Het Departement, de Koning Boudewijn-Stichting en
de VLOR nodigden eveneens de als ontscholer
gekende prof. *Joseph Kessels* uit voor een essay
over de *Toekomst van het onderwijs in Vlaanderen.
De school - een aantrekkelijke plek voor leren en
werken in 2030?* Volgens dit essay mag de
meester niet langer een meester zijn (zie punt 2).

Begin februari werden we ook nog geconfronteerd
met de breed opgezette consultatiecampagne *‘Van
LeRensbelang’*. De overtrokken ambities van Cre-
vits en Co kwamen al tot uiting in het motto van de
campagne: *“Onze samenleving verandert in hoog
tempo, ons onderwijs moet volgen”*. Het eeuwen-
oude cliché dat we leven in een hooggespannen tijd
waarin de samenleving in sneltempo verandert,
duikt weer op. Zo’n omschrijving houdt een pleidooi
in voor een kanteling van ons onderwijs, en wekt de
illusie dat die eindtermen daartoe ook in staat zijn.

De vier toegevoegde vragen over wat leren:

- *om zich persoonlijk te ontwikkelen,
- *om levenslang te leren,
- *om deel te nemen aan de maatschappij en
- *om later aan het werk te kunnen,

wekken de indruk dat het op school vooral moet
gaan om zelfstandig leren & leren leren, om zelf-
ontplooiing, om arbeidskwalificaties en om maat-
schappelijke taken & problemen (drugs, ongezonde
levensstijl, problemen van interculturele maatschap-
pij, racisme, werking van het bankwezen, ...), ...

Het gaat om een visie waarin de typisch schoolse
zaken allesbehalve prioritair zijn: de cultuurover-
dracht van basiskennis- en vaardigheden, de vak-
disciplines als cultuurproducten, de leerkracht als
meester ... Het gaat om ontscholing van het onder-
wijs. We merken dat ook de COC-lerarenvakbond
dit zo interpreteert (Brandpunt, maart j.l.).

De toonzetting van de campagne leidde dan ook
tot voorspelbare karikaturen over wat leerkrachten
en scholen momenteel maar presteren. Leerkrach-
ten zouden niet bij de tijd zijn, kennis is niet zo
belangrijk meer, werken met vakken is voorbij-
gestreefd ... We moeten het onderwijs doen kan-
telen. De groots opgezette consultatiecampagne
leverde echter al te weinig resultaten op, gaf aan-
leiding tot stemmingmakerij tegen de ‘oude’ school’
en tot ongenoegen bij veel onderwijsmensen (zie
volgende bijdrage over consultatiecampagne).

Twintig jaar geleden opteerde de officiële *Dienst
voor Onderwijsontwikkeling* (DVO) in *Uitgangspun-
ten van de eindtermen* ook al voor een kanteling en
ontscholing van ons onderwijs. Het is een nog
sterkere ontscholing die nu aanwezig is in

publicaties over de toekomst van ons onderwijs waarmee het Departement, de Koning Boudewijn-Stichting en de VLOR de voorbije maanden uitpakten. Het is een visie die voorheen ook al gepropageerd werd in de hervormingsplannen voor het secundair onderwijs van de commissie-Monard & minister Pascal Smet, in de publicaties 'Accent op talent' van de KBS, in de VLOR-publicatie over 'competentiegericht onderwijs', ...

1.2 Haaks op visie leerkrachten, voorliggende analyses en enquêtes ...

In de beleidsverklaring van minister Crevits werd uitdrukkelijk gesteld dat de beleidsmakers zich niet langer zouden uitspreken over het 'hoe' van het onderwijs. Het Departement, de KBS en de VLOR confronteerden de burgers en de leerkrachten dus nog voor de start van het debat met standpunten over de toekomst van ons onderwijs - en vooral over het *hoe*. Die 'officiële' initiatieven gaan alle de richting uit van een kanteling en verdere ontscholing van ons onderwijs. Die standpunten staan haaks op de visie van de overgrote meerderheid van de leerkrachten en klinken fantasierijk.

Het is voldoende bekend dat de leraren, docenten en professoren de voorbije jaren massaal aandrongen op herscholing i.p.v. ontscholing, op een herwaardering van basiskennis en -vaardigheden, enz. Nergens wordt verwezen naar hun visie zoals die de voorbije jaren in tal van enquêtes en standpunten al tot uiting kwam - ook in onze O-ZON-campagne van 2007. Dit alles wekte bij praktijkmensen en vakdeskundigen de indruk dat ze in de hoek worden gedrukt. En ook bij de consultatie-operatie kregen ze die indruk.

Dit alles verklaart mede waarom praktijkmensen niet gelukkig zijn met de 'officiële' standpunten over de toekomst van ons onderwijs en met de door minister Crevits opgezette consultatiecampagne. Ze voelen zich ook in de hoek gedrukt. Een directielid schrijft: *"De hervorming van het onderwijs is precies een toneelstuk zonder leerkracht."*

1.3 Haaks op herscholingsbeleid in Engeland

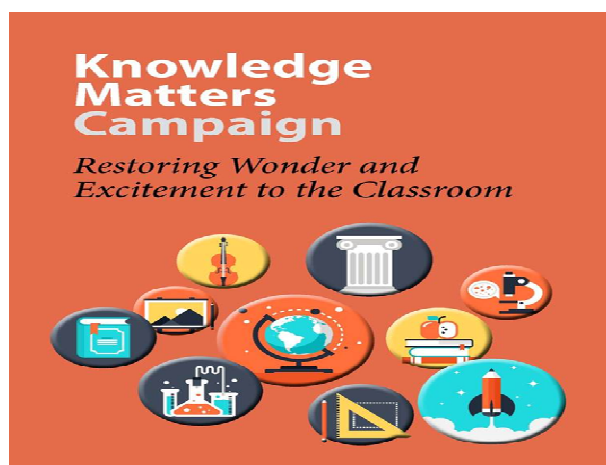
Minister Crevits zou naar eigen zeggen ook te rade gaan in het buitenland. Waar Vlaamse beleids- en opiniemakers aansturen op verdere ontscholing en kanteling van het onderwijs, voeren de Engelse beleidsmakers momenteel een beleid dat aanstuurt op herscholing van het onderwijs, herwaardering

van klassieke aanpakken, vakdisciplines, de leerkracht als meester, e.d. In de Vlaamse 'officiële' teksten wordt nergens voor herscholing gepleit.

De initiatieven van het Departement, de KBS en de VLOR en het VanLeRensBelang-uitgangspunt wekken ook de indruk dat de 'oude' scholen en de leerkrachten de vijanden zijn van vernieuwing, van de toekomstige maatschappij, een rem op de realisatie van een ideale maatschappij en van ideale burgers.

De keuze voor ontscholing staat haaks op de visie van de huidige beleidsmakers in Engeland die de herscholing propageren en invoeren. Onderwijsminister *Nick Gibb* betreurde onlangs nog dat het vorige Engels curriculum van 2007 *"was actively hostile to teaching prescribed knowledge, and sought to minimise the importance of subject content (vakdisciplinaire kennis) wherever it could. In the conception of the 2007 national curriculum, knowledge was simply a means of acquiring the far more valuable skills."* Daar is nu verandering in gekomen: *"The new National Curriculum published in 2013 (DFE, 2013) is a programme of study in the spirit of E.D. Hirsch"*, naar het model van de Vlaamse klassieke leerplannen - met een herwaardering van de klassieke basiskennis- en vaardigheden en van het belang van voldoende directe instructie.

De onderwijsminister stelde verder: *"The 2007 National Curriculum overlay of 'Personal, Learning and Thinking Skills' (QCDA, 2007) was arrant nonsense. To the uninformed outsider, 'independent learning', 'learning to learn', and 'individualised instruction' all sound misleadingly like reasonable ideas."* dit is ook het geval met de publicaties van het Departement, de KBS en de VLOR. We vermelden ook de campagne 'Knowledge matters'.



2 Officiële pleidooien voor kanteling en ontscholing onderwijs

2.1 'De Nieuwe School in 2030'

Die overtrokken ambities van de beleidsmakers kwamen al duidelijk tot uiting in het eind 2014 gepubliceerde rapport *'De Nieuwe School in 2030'*, een gezamenlijk project van het Departement Onderwijs, de Koning Boudewijn-Stichting en de VLOR. In dit rapport wordt de klassieke school vervangen door een zgn. *Learning Park* (leerpark): een pleidooi voor een revolutionaire hervorming en ontscholing van het eeuwenoude onderwijsconcept (zie punt 1.2). De ondertitel van dit rapport suggereert ook dat het huidige onderwijs onaantrekkelijk is: 'HOE maken WE LErEN EN WErKEN aaNtrEkkELijk?'. (In elk geval niet met zo'n gekke lettercombinaties!). De term 'leerpark' roept associaties op met *Kindergarten* - zoals *Ellen Key* die ook al in 1900 in haar boek *'De eeuw van het kind'* propageerde.

In dit rapport 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 stuurli 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."*

In oktober 2015 lanceerden de Vlaamse Regering en minister Crevits in *'Vlaanderen 2050'* eveneens het 'Learning Park'-concept. We lezen o.a.: *"De school van de toekomst is een learning park, waar leerlingen, ouders, leerkrachten, ondernemingen en verenigingen elkaar fysiek of virtueel ontmoeten en kunnen leren. Alle belanghebbenden kunnen er 24 uur op 24, 7 dagen op 7 terecht om gebruik te maken van de aanwezige faciliteiten en elkaars kennis. Leren gebeurt immers op elk moment van de dag, zowel informeel als formeel. Het learning park is daarom een leer- en een leefomgeving van de lokale gemeenschap, waarin vrijetijdsactiviteiten gekoppeld worden aan het leerplan."* Blijkbaar zijn dus ook minister Crevits en haar collega's

gewonnen voor het Learning Park-concept. (In de vorige Onderwijskrant stelden we het learning-park-rapport uitvoerig voor. Zie www.onderwijskrant.be, nr. 176).

2.2 Prof.-ontscholer Joseph Kessels: leraar mag geen meester meer zijn!

Het Departement, de KBS en de VLOR investeerden niet enkel energie en centen in *'De Nieuwe School in 2030'*. Ze nodigden eveneens de ontscholer Joseph Kessels uit om een essay over de toekomst van ons onderwijs te schrijven (*Toekomst van het onderwijs in Vlaanderen, o.c.*) Kessels is professor in Human Resource Development (Universiteit Twente).

In een recent interview met Kessels in *KLASSE* beweert deze dat de leraren als mentor en begeleider een belangrijke rol zullen spelen, maar dat de leraar voor de klas zal verdwijnen; dat er veel ruimte moet zijn om motiverende ervaringen aan te bieden: werkplekleren, leerlingen zelf inhouden laten aanbrengen en hun het leerproces in handen geven en leerlingen van elkaar laten leren. (*Verdwijnt het beroep van leraar in 2030?*, *KLASSE*, 1 maart 2016).

We lezen verder: *"Kinderen en jongeren zijn uit zichzelf creatief, maar dan moeten de leerplannen en scholen aan leraren voldoende ruimte geven om die creativiteit te laten ontplooiën. Leerlingen moeten vooral een kritische bekwaamheid ontwikkelen. Dit staat los van specifieke vakken, want ze moeten die creativiteit op heel andere domeinen toepassen. Voor leraren is het wel moeilijk te aanvaarden dat de buitenwereld hun vakinhoud veel motiverender aan leerlingen kan aanleren."* Uit het interview blijkt dat ook het overheidstijdschrift *KLASSE* sympathiseert met Kessels' ontscholings-ideeën.

Prof. Wim Van den Broeck reageerde zo op het *KLASSE*-interview: *"Dat de leraar voor de klas zal verdwijnen is al zo vaak aangekondigd door mensen die menen in een glazen bol te kunnen kijken en ze kregen ongelijk. Er zijn goede gronden om aan dit verhaal weinig geloof te hechten. Ondanks het feit dat er al decennia lang gepleit wordt voor ontscholing van het onderwijs, merken we dat leerlingen en studenten zelf heel graag een goede 'klassieke' les krijgen van een lesgever die zich niet opstelt als coach maar die iets te vertellen heeft dat de leerlingen niet uit zichzelf kunnen ontdekken."*

De 'officiële' opdrachtgevers van het essay waren blijkbaar ook heel tevreden met het resultaat. Ze schreven lovend: *"Het essay van Kessels verkent thema's en vragen op basis van relevante literatuur en van beleidsdocumenten."* Ze wekken dus de indruk dat ze akkoord gaan met de visie van Kessels en dat deze ook rekening hield met de beleidsdocumenten. Kessels hield evenwel geen rekening met de mening van de praktijkmensen en met de vele publicaties die afstand nemen van de ontscholende tendensen in het onderwijs.

2.3 Ouderpanel gedirigeerd door KBS-medewerkers, Departement, ...

In afspraak met het departement Onderwijs mocht de Koning Boudewijn-Stichting, mede-auteur en propagandist van *'De Nieuwe School in 2030'* ook nog energie en centen investeren in het patroneren van een ouderpanel waarbij een 20-tal ouders uitgenodigd werden om ideeën te spuien over de toekomst van ons onderwijs. De KBS selecteerde niet enkel 20 onschuldige ouders, maar ook 32 door de KBS geselecteerde adviseurs; en de KBS-vrijgestelden hielden zelf de pen vast. Bij die 32 adviseurs zat geen enkele leerkracht basis- of secundair onderwijs, maar wel bijvoorbeeld een 5-tal mensen van het departement en de propagandiste van de Gentse Sudbury School (8 leerlingen) en uiteraard ook KBS-medewerkers. Crevits en Co spraken zich achteraf euforisch uit over de resultaten en over de 'wetenschappelijke aanpak' van de KBS. Er kwam veel kritiek op zo'n gedirigeerd ouderpanel. Ook *prof. Roger Standaert* vond het maar niks. Is het toeval dat KBS en Departement energie en centen investeerden in de bevraging van enkele ouders en niet van leerkrachten. Met die centen zou men een heel grote groep leerkrachten kunnen bevragen.

Leraar *Johan De Donder* stelde (in DS, 30 januari): *"De bevindingen van een groep van 24 ouders over het middelbare onderwijs van de toekomst blinken niet uit in originaliteit. Bovendien is met de financiële en praktische haalbaarheid weinig rekening gehouden. Dat heeft te maken met de beperkte voeling en kennis van het werkveld. Merkwaardig, want de lijst geconsulteerde 'deskundigen' is indrukwekkend."* Mensen met een andere visie dan die van de KBS en het Departement als Wim Van den Broeck worden uiteraard niet als deskundig beschouwd.

Bart Haers reageerde zo op zijn blog: *"Onderwijsvernieuwing via Koning Boudewijn Stichting ruikt*

ergerlijk naar een afschaffen van enkele belangrijke kenmerken van het succesvolle onderwijs dat we kenden – de structuur van ons secundair onderwijs inbegrepen." Net als de KBS en veel van de adviseurs opteerden de ouders ook voor het wegnemen van de schotten tussen aso, tso en bso, voor modulair onderwijs, maatschappelijke stage, enz.

De KBS heeft in zijn talrijke rapporten - met inbegrip van deze van de werkgroep 'Accent op talent', nog nooit iets positiefs over ons onderwijs gezegd. In de recente door de KBS gepatroneerde projecten over de toekomst van ons onderwijs en de eindtermen, is dit eveneens het geval.

3 Hypotheek op open debat & vergeten uitgangspunten

We stellen dus vast dat nog vooraleer er overleg is gepleegd met de werkers op het veld, allerhande 'officiële' standpunten de wereld werden ingestuurd. Een aantal medewerkers van het Departement, de VLOR en de KBS grijpen de nieuwe eindtermen en leerplannen aan voor een kanteling van ons onderwijs, voor een *perspectiefwisseling, voor verdere ontscholing: leerparken i.p.v. scholen*. Ook de toon van de consultatiecampagne van Crevits en de vier vragen wijzen in die richting.

Crevits en Co wekken met de consultatie-operatie en hun fantasierijke toekomst-publicaties ook de indruk dat we als het ware het debat vanaf nul moeten starten, en dat losse voorstellen van leerlingen, ouders, burgers ... belangrijker zijn dan diepgaande analyses van mensen die onderwijsdeskundig zijn.

We betreuren verder dat Crevits en Co het debat over de herziening van de eindtermen/leerplannen niet startten met een grondige evaluatie van ons onderwijs en van de vigerende eindtermen en leerplannen. Hierbij is het oplijsten van de sterke kanten die absoluut behouden moeten worden, een prioriteit. We stelden ook dat we niet vanaf nul moeten vertrekken, maar gebruik kunnen maken van de aanwezige analyses van de vigerende eindtermen en leerplannen, samen met voorstellen voor correctie en aanvulling. We beschikken ook over tal van enquêtes en studies waarin de visie van de leerkrachten tot uiting kwam, over evaluatiestudies van de eindtermen, enz. Heel wat vakspecialisten en andere onderwijskenners publiceerden de voorbije jaren ook interessante bijdragen. Als bijdrage in het eindtermen- en curriculumdebat publiceerden we zelf de voorbije 20 jaar tientallen bijdragen over vakken/leerdomeinen

Populistische consultatiecampagne eindtermen: VanWeinigBelang! **Tendentieuze toonzetting, veel energie & spektakel, vergeten basisonderwijs, weinig rendement**

Raf Feys & Noël Gybels

1 Consultatiecampagne 'van leRensbelang' **tendentieuze toonzetting; van belang?**

1.1 Overtrokken ambities

Crevits beloofde een breed en open debat met alle betrokkenen over de nieuwe eindtermen en over de toekomst van ons onderwijs. Ze liet ook van meet af aan al de grote ambities van de eindtermenoperatie blijken. We lazen al op 29 oktober in *De Standaard*: "Borstel gaat door de eindtermen op school. Minister Hilde Crevits gaf het startschot. Zij noemt dit 'een van de meest fundamentele debatten binnen onderwijs'. 'Het gaat over het anticiperen op de samenleving van de toekomst en op het vormgeven daarvan. Eindtermen moeten in deze snel veranderende tijden zowel een houvast zijn als een dynamisch instrument om de uitdagingen aan te kunnen', zegt ze. De horizon is 2030: het jaar waarin de kinderen die nu aan de kleuterschool zijn begonnen, de middelbare school verlaten."

In februari j.l. lanceerde minister Crevits onder de titel 'van leRensbelang' de consultatiecampagne van 50 dagen met een eigen website onsonderwijs.be, online- en offline-berichten, ... De campagne werd op de website gemotiveerd als volgt: "Onze samenleving verandert in hoog tempo, ons onderwijs moet volgen." Iedereen werd uitgenodigd zijn zegje te doen.

Het cliché dat we leven in een hooggespannen tijd waarin de samenleving in sneltempo verandert, dook weer op. Vanuit die toonzetting is het ook niet verwonderlijk dat dit ook leidde tot voorspelbare karikaturen over wat leerkrachten en scholen momenteel maar presteren.

1.2 Vier tendentieuze wat leren- vragen & vergeten basis-onderwijs

De vier toegevoegde vragen over *wat leren*:

*om zich persoonlijk te ontwikkelen,

*om levenslang te leren,

*om deel te nemen aan de maatschappij en

*om later aan het werk te kunnen,

roepen een onderwijsvisie op waarbij het vooral gaat om zelfstandig leren & leren leren, om zelf-

ontplooiing, om arbeidskwalificaties en om maatschappelijke taken & problemen (drugs, ongezonde levensstijl, problemen van interculturele maatschappij, racisme, werking van het bankwezen, ...), kortom: om een ontscholing van het onderwijs. We merken dat ook de COC-lerarenvakbond dit zo interpreteert (Brandpunt, maart 2016).

Het gaat dus om een 'officiële' visie waarin de typisch schoolse zaken allesbehalve prioritair zijn: de schoolse basiskennis- en vaardigheden, de cultuuroverdracht en de vakdisciplines, de expliciete instructie en de leerkracht als meester ... staan allesbehalve centraal.

De officiële toonzetting wekt ook de indruk -en tegelijk de illusie - dat de eindtermenoperatie tot een cultuuromslag in het onderwijs moet en kan leiden. Ook bij de vorige eindtermenoperatie werd die indruk gewekt: zie tekst 'Uitgangspunten bij de eindtermen'. De vaak nivellerende eindtermen leidden echter vooral tot een niveaudaling, uitholling van het taalonderwijs ... Roger Standaert die destijds als eindtermen-chef medeverantwoordelijk was voor de revolutionaire verwachtingen, heeft intussen zijn lesje geleerd, en stelt nu: "Het is logisch dat je na twintig jaar een revisie van de eindtermen voorziet. Maar de vraag is of je daarvoor de hele boel moet overhoop gooien" (Brandpunt, maart 2016).

De toonzetting en de vier 'officiële' vragen wekten ook de indruk dat het enkel ging om eindtermen en voorstellen voor het secundair onderwijs. De bijna 10 belangrijkste leerjaren, deze van de basisschool, vielen buiten exhibitie. Het zijn nochtans de belangrijkste voor de leer- en levenskansen van jongeren. (Zie bijdrage over kleuteronderwijs in vorige Okrant.)

2 Kritiek op populistische consultatiecampagne

Iedere burger oproepen om zijn mening te geven over de eindtermen klinkt op een eerste gezicht wel democratisch, maar de COC-lerarenvakbond en vele anderen gewagen terecht van de valkuil van zo'n breed maatschappelijk debat. Als het over onderwijs gaat, wordt iedereen wel als een expert beschouwd. Directielid Philip Brinckman merkte op: "Zo iedereen zijn zegje laten doen. Misschien moeten we dan ook

die zogezegde democratische reflex ruimer toepassen en de hele samenleving ook bevragen over de gewenste pensioenleeftijd? Dit klinkt inderdaad vrij populistisch.” Rector Rik Torfs twitterde: “Een onderwijsexpert die geen les heeft gegeven, is zoals voetbaltrainer die nooit een match heeft gespeeld”.

Ook Roger Standaert, ex-directeur ‘Dienst voor Onderwijsontwikkeling’ die de vorige eindtermenoperatie leidde, verwacht weinig heil van de consultatiecampagne. Hij stelt: “Heel wat landen gebruiken nu zo’n breed maatschappelijk debat om, vanuit democratisch oogpunt, te legitimeren wat de inhoud van het onderwijs moet zijn. Dat gebeurt dan met veel toeters en bellen en kost geld en moeite, terwijl het relatief weinig oplevert. Bovendien krijg je dan vooral wat bepaalde mensen bezighoudt. Zo droeg het ouderpanel-rapport van de Koning Boudewijn Stichting heel erg het stempel van het duaal leren (b.v. verplichte maatschappelijke stage). Je merkt dan dat één persoon heel sterk op het discours gewogen heeft. Ook in Nederland organiseerde men een grootscheeps debat. Dat kostte enorm veel geld. Als je het rapport leest, dan staat daar niets nieuw in” (Brandpunt, maart 2016). Tussendoor: in Nederland werd de verplichte maatschappelijke stage voor leerlingen voortgezet onderwijs na enkele jaren alweer afgeschaft. Het bleek ook niet organiseerbaar.

Het feit dat veel mensen en leerlingen geïnteresseerd zijn in het onderwijs, betekent nog niet dat hun voorstellen voor nieuwe eindtermen even valide, doordacht, gestoffeerd en wenselijk zijn. De huidige eindtermen/leerplandoelen, zijn geenszins perfect, maar het huidige curriculum is niet bij toeval bijeen geharkt. Men kan er ook niet zomaar ad hoc van alles en nog wat aan toevoegen, en men kan niet zomaar belangrijke zaken laten vallen. Maar de meeste mensen en jongeren die participeerden aan de consultatie kennen het vigerende curriculum niet, kennen onvoldoende het verschil tussen schoolse kennis & vaardigheden en anderzijds alledaagse en praktische kennis als het aanvragen van een zichtrekening (zie punt 2.2 en 2.3),...

Burgers en leerlingen die te weinig afweten over het huidige curriculum en over de essentiële kenmerken van het leren op school, formuleerden de meest verscheidene voorstellen. Het ging weinig over de basisvorming en zelden over het basisonderwijs, maar wel vaak over allerlei praktische zaken als het leren aanvragen van een zichtrekening en andere alledaagse kennis. Geregeld werden ook zaken die

al lang tot het curriculum behoren als nieuwe eindtermen voorgesteld. De vele voorstellen wekken ook de algemene indruk dat de hoeveelheid eindtermen spectaculair moet en kan uitbreiden en dat het onderwijs almachtig is, alle maatschappelijke en andere problemen kan oplossen. Voorstellen voor het behoud van de sterke kanten van ons onderwijs, voor het behoud en de herwaardering van basis-kennis- en vaardigheden en van de vakdisciplines ... werden vanuit die toonzetting zelden of nooit geformuleerd.

De COC-lerarenvakbond had het eveneens over de valkuil van zo’n breed maatschappelijk debat. COC: “Waarom mag/moet iedereen meepraten over onderwijs, maar niet over andere belangrijke thema’s als verhoging pensioenleeftijd e.d.? In dit maatschappelijk debat kan iedereen dus zijn zeg doen, maar de echte experts - de leraars - mogen aan dat debat participeren zoals niet-experts. Hun expertise kan nochtans niet betwist worden. In de eerste plaats zijn het ervaringsdeskundigen: zij hebben ervaring met 25 jaar eindtermenonderwijs. En ze zijn met vele tienduizenden! Op zijn minst kan gesteld worden dat ze vanuit die ervaring heel wat in te brengen hebben. ...

Het Vlaams Parlement koos voor een weg waar een groots opgezet maatschappelijk debat dat de trendy woorden ‘De Nacht van het Onderwijs’ en ‘Onderwijsfestival’ niet schuwt, deel van uitmaakt. Over het antwoord op de vraag of dat de juiste weg is, verschillen de meningen. Minstens rijst toch de vraag of de samenleving het minimum dat een school dient te bereiken wel moet vastleggen via een debat van deze omvang? En waarom dan wel over deze minima en niet over andere thema’s die ook heel de bevolking raken? Zoals over het mobiliteitsprobleem, een eerlijke inning van de belastingen, de haalbaarheid van de verhoging van de pensioenleeftijd... Bij zulke materies luistert men alleen naar experts of wordt het primaat van de politiek ingeroepen.” Als het over het onderwijs gaat, dan gaat men ervan uit dat iedereen stakeholder is en dat de minister dus iedereen moet uitnodigen zijn zegje te doen.

De consultatiecampagne vertoont ook opvallend veel gelijkenis met de spectaculaire consultatieoperatie van minister Joëlle Milquet in de Franstalige Gemeenschap – en dit in het perspectief van de opstelling van het zgn. *Pacte pour un enseignement d’Excellence*. Rector Rik Torfs formuleerde in zijn column ‘Pacte d’Excellence’ van 7 maart (De

Standaard) een gevatte kritiek op zo'n aanpak. Torfs: *"Het pact omvat een langdurige consultatie van mensen en groepen die wij in Vlaanderen met de weerzinwekkende term van stakeholders zouden omschrijven: leraren, verantwoordelijken van de onderwijsinstellingen, leerlingen, studenten, ouders, vakbonden, verenigingen, economische verantwoordelijken, politieke mandatarissen. Al die mensen moesten actief 'participeren' aan de totstandkoming van het pact.*

Maar wat betekent dat in de praktijk? Om te beginnen is de stem van de onderwijswereld bij zoiets zelf minoritair. Er zijn zoveel deelnemers aan het gesprek, waaronder politici, bedrijfsleiders en vakbonden, dat de mening van het onderwijsveld er nauwelijks toe doet. Door het massale karakter van de consultatie houden de machtshebbers ook de touwtjes stevig in handen. De consultatie is zo geweldig dat ze irrelevant wordt". De consultatie-campagne van Crevits en Co vertoont veel gelijkenissen met deze in de Franse Gemeenschap – die er momenteel enorm veel kritiek krijgt en vooral tot verwarring en valse verwachtingen leidde. Het Waalse onderwijs Pact 'Ecole de la réussite' van 1995 sorteerde enkel averechtse effecten en een forse niveaudaling.

De consultatiecampagne vertoont ook tal van gelijkenissen met de campagne onderwijs2032 in Nederland. In een kritische blog van 27 maart stelde Jan Kuitenbouwer: *"Platform Onderwijs2032 is een voorbeeld van post-Pim politiek. Wij vormen geen elitaire commissie van wijze mannen en vrouwen die achter gesloten deuren een advies opstellen, nee, er wordt een reizend circus opgetuigd, een 'nationale brainstorm', een 'consultatieronde', gevolgd door een 'dialogronde', een 'vooradvies', een nieuwe feedbackronde en dan een eindadvies. Dit natuurlijk ter voorkoming van elitaire topdown beleidsvorming, u weet wel, vanuit een ivoren toren. Ruim baan voor de stem des onderwijsvolks."*

Tot de jaren negentig waren het bijna uitsluitend ervaren leraars, vakdidactici en inspecteurs die zich inlieten met het opstellen van het curriculum en van de leerplannen. Nu moet 'Jan met de pet' zijn zegje doen, wordt heel veel belang gehecht aan de voorstellen en oordelen van leerlingen tussen 12 en 18 jaar, investeert men veel centen om de mening van 20 ouders - begeleid door 23 zgn. experts - te achterhalen. Bij de vorige eindtermencampagne nodigde de DVO bij de advisering vooral mensen uit met de nodige onderwijskennis en -ervaring. Ook wij

werden gevraagd als adviseur en wat later als medeontwerper van de eindtermen wiskunde. Op dit moment hadden we al 25 jaar ervaring met het onderwijs als lerarenopleider en publiceerden we al tientallen bijdragen over het wiskundeonderwijs e.d. Het is dus ook niet verwonderlijk dat de stem van de onderwijswereld heel weinig aan bod kwam in de consultatieronde. Zelf lieten we met Onderwijskrant wel geregeld onze stem horen via #eindtermen, blog 'Onderwijskrant Vlaanderen', facebook en twitter. Aangezien een bijdrage op de website ons-onderwijs.be eerst moest goedgekeurd worden door het Departement, deden we hier principieel niet aan mee. We plaatsten een honderdtal tweets op #eindtermen en #crevits.

3 Verschil tussen schoolse leerinhouden en praktische zaken & alledaagse kennis

Veel leerlingen en burgers lijken te wensen dat leerlingen van alles leren op school; maar dat zou enorm veel leertijd vergen en die is al bij al vrij beperkt. We moeten dus prioriteit verlenen aan belangrijke leerinhouden, aan *powerful knowledge*, aan typisch schoolse zaken. Wat men op de lagere en secundaire school aan kennis en vaardigheden opsteekt, kan men achteraf op 1001 dagelijkse problemen toepassen. Hoe men een zichtrekening moet aanvragen of een belastingbrief invullen, moet je niet op school leren.

Op school gaat het niet om willekeurige, sterk tijdsgebonden of vluchtige informatie. Het gaat vooral om 'eeuwige', 'duurzame' basiskennis en -vaardigheden die ons in staat stellen om steeds opnieuw informatie op te nemen en te verwerken en om een kritische houding ten aanzien van informatie e.d. aan te nemen.

De video 'Don't Stay in School' (zie Internet) van de gepassioneerde rapper Dave Brown start met een woedende aanval op het vigerende onderwijs waarbij bijna alles in vraag wordt gesteld: klassieke literatuur, vierkantsvergelijking, abstractere wiskunde en fysica, enz. En daarna rapt Brown een lange lijst van dingen die in de plaats moeten komen. Het gaat dan meestal om praktische zaken die ook vaak in de voorstellen op 'onsonderwijs' aan bod kwamen. We sommen er enkele op. Nieuws over de dagelijkse actualiteit. Hoe belasting betalen? Huiselijk geweld. Hoe een vriend helpen die depressief is? Hoe stemmen bij verkiezingen? Gezondheidseducatie. Wetgeving. Financiële geletterdheid. De rechten van de mens. Kennis over

aandelen en functioneren van banken. Waar komt het geld vandaan? Wat is een begroting, De kosten van opvoeding van een kind. Wat is een beëdigde verklaring? EHBO. Herkennen van meest voorkomende psychische stoornissen. Ziekten met vermijdbare oorzaken leren kennen. Hoe een huis kopen met een hypotheek? Leren tuinieren. Adviezen die duizenden levens kan redden. Hoe kan ik kinderen krijgen? Kennis van politieke systemen. Politieke partijen waarvoor ik kan stemmen. Politiek ...

De meeste van die zaken zijn niet prioritair en vaak ook niet haalbaar – alleen al bij gebrek aan tijd. Op school onderwijzen we geen zaken omdat die praktisch en bruikbaar zijn in het dagelijks leven, aldus al *Lev Vygotsky* bijna 100 jaar geleden. Hij stelde terecht dat er een groot verschil is tussen schoolse en alledaagse kennis. Eindtermen en leerplannen gaan vooral over zaken die enkel via het onderwijs bereikt kunnen worden, en niet over informele kennis die je buiten de school kunt verwerven of zelfstandig op basis van wat je op school leerde.

Als we focussen op praktische zaken, dan beroven we de leerlingen van de culturele erfenis waar ze recht op hebben. Er zijn niet voldoende lesuren op een dag om zowel schoolse als alledaagse kennis te onderwijzen. Als we leerlingen geen of onvoldoende taalkennis en -vaardigheden aanleren, geen vierkantsvergelijkingen en abstractere wiskunde en fysica, ... , dan brengen we ook hun verdere studies in het gedrang.

Tijdens de consultatiecampagne werd ook al te vaak gesuggereerd dat veel van wat de leerlingen op school leren waardeloos of te abstract is. Ervaren leerkrachten en vakdidactici ervoeren dit alles als een belediging van hun professionaliteit.

Veel voorstellen wekten ook de indruk dat de school alle maatschappelijke en persoonlijke problemen moet oplossen. De COC-lerarenvakbond stelde: *“De geschiedenis heeft aangetoond hoe snel de samenleving bij elk concreet probleem voor de oplossing richting school kijkt. In de voorbije 25 jaar is er heel wat op het bord van de leraar terecht gekomen dat ver verwijderd is van zijn eigenlijke kernopdracht. In de lagere school lijkt de aandacht voor zorg te primeren op onderwijs: te dikke kinderen, de school moet kinderen gezond leren eten. Te weinig beweging: de school moet zorgen voor meer beweging.*

Ook in het secundair onderwijs neemt de aandacht voor sociale relaties en welbevinden van leerlingen een steeds grotere omvang aan. Het is zorgelijk vast te stellen dat het beroep van leraar meer en meer verglijdt naar een zorgberoep. Vaak is de aanleiding hiervoor een incidenteel gebeuren, een thema dat in de actualiteit opduikt of de emoties beroert. Zo moesten scholen in 2004 na een incident dat de media haalde plots allemaal expliciet aandacht besteden aan holebi's en moest dit expliciet worden opgenomen in het programma. De aandacht voor deradicalisering in het onderwijs is een meer recent gegeven. Een beleid dat daarop verder borduurt, is geen onderwijsbeleid, maar een emo-beleid. Het gevaar bestaat - maar we hopen van niet - dat een maatschappelijk debat niet voorbij een dergelijk emo-gehalte geraakt. Binnenkort moet iedereen weer zijn belastingbrief invullen: het gevaar is niet denkbeeldig dat straks iemand voorstelt het invullen van een belastingbrief op school aan te leren precies alsof er binnen 15 jaar nog klassieke belastingbrieven zullen bestaan.”

4 Belangrijkste rol voor curriculum-deskundigen en praktijkmensen

Op ons O-ZON-symposium (2007) wees prof. *Hans Van Crombrugge* op de belangrijke rol van de vakdisciplines bij de keuze van eindtermen en opstelling van een curriculum, en op de belangrijke inbreng van mensen die deskundig zijn op een bepaald leerdomein. We citeren even: *“Het onderwijs heeft als eerste en laatste bestaansreden het richten van de aandacht naar de werkelijkheid. De vakdisciplines - ‘grepen uit de beproefde cultuur’ - spelen hierbij een belangrijke rol. Deze canon verschaft de inhouden, vaardigheden en houdingen eigen aan een bepaalde cultuur, wetenschap, e.d. Deze canon wordt in de eerste plaats opgesteld door de gemeenschap van mensen die deskundig zijn in het betreffende domein.”*

Van Crombrugge stelde verder: *“De leerkracht is de vertegenwoordiger van de gemeenschap van deskundigen. De canon levert de inhouden waaruit de leerkracht kan en moet putten. In wetenschappen, kunsten, wijsbegeerten, levensbeschouwingen liggen houdingen, vaardigheden en inzichten vervat die door generaties mensen als waardevol ervaren zijn en als zodanig bewaard worden.”* Leerkrachten beseffen dat zij het belang van wiskundige berekeningswijzen, de fysicawetten, de historische kennis ... niet naar hun hand kunnen zetten en mogen minimaliseren.

De Engelse kennissocioloog *Michael Young* verkondigt een analoge visie. Hij nam een aantal jaren geleden afstand van zijn vroegere relativering van de klassieke leerinhouden en vakdisciplines. Sindsdien stelt hij: *"We need to put subjects (vakdisciplines) at the heart of the curriculum. Neither subjects, nor the boundaries between them are arbitrary. They are a form of specialisation of knowledge with powerful educational possibilities. There is 'powerful knowledge' that all pupils were entitled to.*

Powerful knowledge is systematic. Its concepts are systematically related to one another and shared in groups, such as subject or disciplinary associations. It is not, like common sense, rooted in the specific contexts of our experience (Bringing Knowledge Back in, 2007). This means that powerful knowledge can be the basis for generalisations and thinking beyond particular contexts or cases. Powerful knowledge is specialised. The important curriculum point about subjects is that they are based on the shared rules and knowledge of communities within which their questions, methods, concepts and criteria are debated, discussed and improved. In other words, it has been developed by clearly distinguishable groups with a well-defined focus and relatively fixed boundaries, separating different forms of expertise."

De Duitse socioloog *Niklas Luhmann* drukte het belang van de vakdisciplines en leerplannen zo uit: *"In onderwijscontexten worden schakelingen van opeenvolgend te induceren vormen van weten of kunnen gecondenseerd in curricula. Vakdisciplines als condensaties en ordeningen van weten en kunnen, vormen een essentieel kenmerk van degelijk onderwijs."* (Das Erziehungssystem der Gesellschaft, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 2002).

Typisch voor vakdisciplines is ook hun uitgekende stapsgewijze, cumulatieve opbouw: *"Or c'est l'organisation systématique, c'est-à-dire sous forme hiérarchisée, des outils de pensée, qui soutient les possibilités les facultés réflexives de la pensée consciente"* (prof. *Nathalie Bulle*).

Eindtermen en leerplannen moeten in de eerste plaats opgesteld worden door mensen die deskundig zijn in het betreffende leerdomein, die voldoende bekend zijn met de traditie van die vakdiscipline en met de klaspraktijk voor dat vak.

Als medeontwerper van eindtermen en leerplannen wiskunde, hielden ook wij destijds rekening met de verworvenheden van de wiskunde als vakdiscipline & cultuurproduct en met bestaande leerplannen. We hadden er de voorbije 25 jaar al veel over gepubliceerd en we hadden ook veel ervaring met de klaspraktijk. En achteraf legden we de voorstellen voor aan een groep praktijkmensen met een bijzondere interesse voor het vak wiskunde en met de nodige praktijkervaring.

Als eigen bijdrage in het recente eindtermen- en curriculumdebat besteedden we b.v. in de vorige Onderwijskrant veel aandacht aan bijdragen over een aantal vakken/leerdomeinen en over de opstelling van een onderwijscurriculum. Een groot aantal van onze tweets op #eindtermen betreffen eveneens verwijzingen naar gestoffeerde analyses van leerdomeinen in de *Onderwijskranten* van de voorbije jaren. Binnen het 'officiële' debat komen dergelijke zaken niet aan bod.

5 Besluit

De consultatiecampagne van Crevits oogde spectaculair en er werd veel geld en energie in gespendeerd. De opbrengst ervan is vrij mager.

Die campagne wekte ook de indruk dat in het onderwijs om het even wat aan bod mag en kan komen. De meeste deelnemers waren zich niet bewust van het grote verschil tussen schoolse en alledaagse kennis, en van de belangrijke rol die de vakdisciplines, grepen uit de beproefde cultuur, spelen bij de zorgzame opstelling van een curriculum.

Rector Torfs stelde dan ook terecht dat er bij dergelijke campagnes *"zoveel deelnemers aan het gesprek zijn, dat de mening van het onderwijsveld er nauwelijks toe doet. De consultatie is ook zo geweldig dat ze irrelevant wordt"*. Bij zo'n populaire campagne is de stem vanuit de onderwijswereld steeds minoritair. De meeste curriculumdeskundigen en ervaren leerkrachten laten het dan afweten. Dit alles bleek ook bij gelijkaardige consultatiecampagnes in de Franse Gemeenschap en in Nederland, die vooral leidden tot verwarring en ongenoegen.

Ex-eindtermen-chef Roger Standaert over eindtermen in recente interviews

Positief: niet langer simplistische visie & aansturing op kanteling onderwijs

Negatief: *Standaert overschat* rol eindtermen en *onderschat* belang leerplannen

Raf Feys & Noël Gybels

1 Inleiding: kentering bij Standaert

1.1 Kentering in denken

Op de website van KLASSE verscheen in januari j.l. een interview over de (nieuwe) eindtermen met Roger Standaert. Dit was ook het geval in Brandpunt (maart 2016). Standaert was destijds directeur van de DVO (Dienst voor Onderwijsontwikkeling) die de opstelling van de eindtermen patroneerde. In deze bijdrage gaan we in op Standaerts recente standpunten over eindtermen en leerplannen.

Standaert pleitte bij de vorige eindtermenoperatie voor een cultuuromslag, voor ontscholing & ontstofting van het onderwijs. In de recente interviews vinden we zijn simplistische curriculumuitspraken van weleer niet meer terug. In tegenstelling met recente standpunten in officiële rapporten en initiatieven, stelt hij nu dat eindtermen veeleisend moeten zijn, dat vakdisciplines belangrijk zijn als organisatiebasis voor eindtermen & curriculum, dat men niet louter met streefdoelen mag werken ...

Standaert dacht en poneerde begin de jaren negentig dat de eindtermen tot een cultuuromslag en tot een omwenteling in het onderwijs en in de lerarenopleidingen zouden leiden. Nu stelt hij in *Brandpunt*: *"Het is logisch dat je na twintig jaar een revisie van de eindtermen voorziet. Maar de vraag is of je daarvoor de hele boel moet overhoop gooien."* In een vroegere bijdrage vroeg Standaert zich ook al tussendoor af *"of de spreekwoordelijke slinger niet een beetje was doorgeslagen."* Standaert vindt het breed maatschappelijk debat van minister Crevits overigens ook weinig zinvol: *"Dat gebeurt dan met toeters en bellen en kost veel geld en moeite, terwijl het relatief weinig oplevert."*

1.2 Vroegere simplistische visie van Standaert

In de 'Uitgangspunten' bij de eindtermen, in de brochure *'algemene toelichting eindtermen'* ... lanceerde Standaert volop het denken in termen van kunstmatige tegenstellingen tussen nieuwe en oude aanpakken, tussen kennis en vaardigheden, tussen onderwijzen en leren, tussen disciplinair en vakoverschrijdend werken...

Standaert pleitte ook nog in 2007 voor verre-gaande ontscholing en kanteling van het onderwijs. Hij poneerde in verband met de eindtermen en nieuwe leerplannen van de jaren negentig: *"De reactie van de 'onderwijswereld' (?) op de kennis-explosie is er een geweest van die kennis niet meer op de voet te volgen en kennis te leren zoeken wanneer je die nodig hebt. Een paar voorbeelden: "In welke mate moet je nog kunnen hoofdrekenen, met een calculator op zak? *Je kan moeilijk het volledige groene boekje uit je hoofd leren; ik zoek gewoon op hoe ik 'gedownloaded' moet spellen. *Waarom wordt weten wie Rubens was, hoger aangeslagen dan weten wie David Beckham is? *En waarom is 'culture & parlure bourgeoise' hoger dan 'culture & parlure vulgaire' *Ik vind dat taal hoofdzakelijk communicatief moet zijn."* ('Vaardig omgaan met kennis'; Nova & Vetera, sept. 2007).

De klassieke leerinhouden voor rekenen, spelling, geschiedenis, taal... moesten destijds volgens Standaert dus sterk gerelativeerd en beperkt worden. De eindtermen kregen terecht de kritiek dat ze veelal minimalistisch waren, belangrijke brokken leerstof lieten vallen, de taalvakken uithouden ... Dergelijke simplistische en ontscholende uitspraken treffen we niet meer aan in de recente interviews in KLASSE en Brandpunt. Standaert pleit er nu zelfs voor veeleisende eindtermen, voor het respecteren van de vakdisciplines als organisatie-basis, e.d. (zie punt 2 e.v.)

1.3 Overschatting eindtermen, onderschatting leerplannen

Standaert beweert wel nog steeds dat de leerkrachten, inspecteurs ... voldoende houvast hebben aan de vigerende eindtermen en dat deze wel 'duidelijk' geformuleerd zijn. Hij vond leerplannen destijds overbodig en onderschat nog steeds hun belangrijke functies. We gaan ook niet akkoord met zijn stelling dat de beslissing over het al dan niet slagen voor een bepaald leerjaar moet gebaseerd worden op de eindtermen en niet op de leerplannen – zoals momenteel het geval is. Dat de inspectie voortaan de leerplannen niet meer moet goedkeuren en enkel rekening mag houden met de eindtermen, roept bij ons ook tal van vragen op.

2 Geen minimale, maar ambitieuze, 'essentiële' eindtermen

2.1 Geen minimale, maar ambitieuze eindtermen

Het VLOR-advies stelt voor de eindtermen en leerinhouden te beperken omdat uit de einddoelen-evaluatie bleek dat 10% of 15% van de leerlingen bepaalde leerdoelen niet echt of op een voldoende niveau bereikten. In dezelfde context pleiten tal van onderwijsverantwoordelijken voor sterke ontstopping van de leerinhouden. De COC-lerarenvakbond en ook wij maken ons terecht zorgen, omdat ook het VLOR-advies lijkt te kiezen voor nastreef- of ontwikkelingsdoelen en voor differentiatie naargelang van de leerlingenpopulatie in klas. We merken dat de katholieke koepel hier eveneens op aanstuurt (zie vorige Onderwijskrant).

In 1992 stelde ook Standaert nog dat zaken als *lijdend en meewerkend voorwerp* e.d. te moeilijk waren voor veel leerlingen lager onderwijs en dus resoluut geschrapt moesten worden. Ook bij de start van onze eindtermencommissie wiskunde in 1992 drong Standaert aan op het schrappen van moeilijker zaken als bewerkingen met breuken. Zelfs de kennis van elementaire formules voor oppervlakte en inhoud kregen we niet opgenomen in de eindtermen. De eindtermen kregen terecht de kritiek dat ze veelal minimalistisch waren, belangrijke brokken leerstof lieten vallen, de taalvakken uithouden ... Bij het opstellen van het leerplan wiskunde hebben we gelukkig veel onderwerpen aan de eindtermen toegevoegd.

Standaert stelt nu dat de nieuwe eindtermen *ambitieuze* moeten zijn: *"De eindtermen mogen best ambitieus zijn. Het is onmogelijk dat elke leerling elke eindterm haalt, maar als je dat wil, moet je de lat voor de eindtermen zodanig laag leggen dat die niets meer voorstellen. Het heeft ook geen zin om afwijkingen te voorzien voor leerlingen die de eindtermen niet halen. Als minimale doelen betekent dat ze bijna door iedere leerling, of door 80-85 % bereikt moeten worden, dan betekent dat dat je de lat wel heel laag moet leggen. We moeten dus niet met minimale doelen werken, maar met 'essentiële doelen'".* Standaert voegt er aan toe dat de eindtermen ook niet mogen aanpassen aan een bepaald leerlingenpubliek: *"Je moet b.v. de eindtermen niet aanpassen voor anderstalige leerlingen. Je moet alles op alles zetten opdat ze die toch halen, maar succes is niet altijd gegarandeerd. Je kan leerlingen wel meer tijd geven om een diploma te behalen. Denk b.v. aan leerlingen die uit een*

OKAN-klas stromen." Of een diploma uitreiken voor wat ze wel kunnen.

In verband met de 'essentiële' doelen maakt Standaert in *Brandpunt* terecht ook een onderscheid tussen 'te bereiken' en 'na te streven' doelen. Hij illustreert 'nastreefdoelen' o.a. met: *"Als het gaat om de omwenteling van aarde en zon en daaruit dag en nacht afleiden, dan is 40% een goed resultaat, en dan moet ook zo'n nastreef-eindterm behouden worden."* ... Standaert voegt er zelfs aan toe: *"Alle kinderen zouden bijvoorbeeld ook moeten leren hoe de staatshervorming ineen zit, dan weten alle leerlingen tenminste dat het bestaat, ook al snappen ze het niet helemaal en weet je op voorhand dat niet elk kind dat zal begrijpen."* Als we die redenering doortrekken naar andere onderwerpen dan staat die uitspraak haaks op het weren van belangrijke zaken destijds in de eindtermen: systematisch spelling – en woordenschatonderwijs, de formules voor de berekening van oppervlakte en inhoud, lijdend en meewerkend voorwerp, de curatorische aanpak van natuurkennis en geschiedenis in de derde graad, enz.

Nog dit: werken met louter *nastreefdoelen* brengt o.i. ook de gemeenschappelijke basisvorming en het gemeenschappelijk optrekken in klas in gevaar. Het leidt ook tot meer willekeur en grote verschillen tussen leerkrachten en scholen.

2.2 Veeleisende basis- of aanboddooelen zoals in klassieke leerplannen

Ook zwakkere leerlingen die bepaalde doelen maar deels bereiken, hebben er inderdaad baat bij dat ze in het lager onderwijs geconfronteerd worden met breukrekenen, lijdend en meewerkend voorwerp, ... Het kennen van de regel voor breukrekenen zonder inzicht in de regel is op zich ook al belangrijk. Die partiële kennis kan in het secundair vaak nog bijgewerkt worden. Ze is ook op zich belangrijk, en voor later: al was het maar om als ouder enigszins te weten waarover het gaat als de eigen kinderen met zo'n opgaven geconfronteerd worden. In die zin zijn bepaalde doelen eerder nastreefdoelen.

En dan is er o.i. ook nog een tweede soort *nastreefdoelen*: bij b.v. leren leren, confrontatie met literatuur, sociaal-affectieve doelen ... is leerwinst moeilijk te controleren. We weten niet precies hoe de leerlingen b.v. de confrontatie met literaire teksten zullen verwerken. We kunnen die doelen van het literatuuronderwijs wel in aanbodtermen formuleren. Zo moeten leerlingen in de hogere cyclus

s.o. in veel landen een aantal boeken per jaar gelezen hebben. Attitudes kunnen we ook moeilijk opleggen en evalueren - en attitudes zijn vaak ook meer het gevolg van invloeden buiten de school.

In de klassieke leerplannen ging het steeds en terecht om essentiële leerinhouden/basisdoelen waarmee alle leerlingen geconfronteerd moesten worden. De naam eindterm die 20 jaar geleden werd ingevoerd, werd geassocieerd met *minimale* doelen in de betekenis van doelen die bijna elke leerling moet bereiken. Minimum-eindtermen met resultaatsverbintenis voor alle leerlingen leidden al te vlug tot het schrappen van leerdoelen die zwakkere leerlingen niet of slechts partieel kunnen bereiken. We hopen dus dat de nieuwe eindtermenoperatie zal leiden tot het terug opnemen van belangrijke doelstellingen die sneuvelden in de vorige eindtermenoperatie: basisgrammatica, formules voor oppervlakte en inhoud, Frans dictee...

Noot. We moeten ons hierbij wel afvragen hoe lang de gemeenschappelijke basisvorming duurt. Is die ook nog volledig gemeenschappelijk in de eerste graad s.o.? Werkten we in het verleden niet terecht met A- en B-leerplannen voor de 1^{ste} graad? De meeste praktijkmensen zijn o.i. voorstander van het terug invoeren van dit onderscheid.

3 Vakdisciplines als belangrijke organisatiebasis vs brede domeinen e.d.

3.1 Modieuze voorstellen

In veel recente voorstellen voor het onderwijs van de toekomst wordt gesteld dat men niet meer mag werken vanuit vakdisciplines en met vakkenopplitsing, maar wel met brede leerdomeinen en met thema's en projecten (zie o.a. eerste bijdrage in dit nummer). Dit zou dan ook betekenen dat we niet langer meer vakleerkrachten zouden moeten opleiden, maar polyvalente leraren voor brede vakdomeinen en voor projectonderwijs.

In het recente leerplanontwerp van de katholieke koepel lezen we eveneens: *"Het nieuwe leerplanconcept verlaat de gangbare indeling op basis van leergebieden. In plaats daarvan gaat het, in de geest van het ontwikkelingsplan voor de kleuterschool, uit van een indeling op basis van persoonsgebonden en cultuurgebonden ontwikkelingsvelden met onderliggende ontwikkelthema's"* (zie kritiek in Onderwijskrant nr. 176). Er wordt ook al gepleit voor het opleiden van polyvalente leraren s.o.

3.2 Vakken als organisatiebasis voor curriculum, lerarenopleiding ...

In de in punt 1.2 geciteerde uitspraken van *Roger Standaert* over de relativiteit van vakkennis blijkt overduidelijk dat hij destijds weinig waardering toonde voor de vakdisciplines als cultuurproducten. Met een beroep op Pierre Bourdieu pleitte hij zelfs voor *"minder aandacht voor kennis die circuleert bij de elite en meer voor kennis die circuleert in het volkshuis"*. Hij pleitte destijds ook voor veelvuldig interdisciplinair en projectmatig werken.

In de recente interviews neemt Standaert een bocht. Hij stelt nu dat vakdisciplines richtinggevend moeten zijn bij het opstellen van eindtermen en leerplannen en dat ook de vakkenstructuur moet blijven: *"De hele organisatie van ons onderwijs, alle opleidingen, alle didactieken zijn vakgericht. Als je dat doorbreekt, moet je thematisch onderwijs, projectonderwijs organiseren. Maar dat werkt niet als organisatiebasis voor een curriculum. Geen enkel land in de wereld werkt zonder vakken ná het lager onderwijs. Daarom bestaan er naast de vakken ook de VOETen: om de doelstellingen die tussen de mazen van het net vallen toch kansen te geven. En natuurlijk kan je vakdoelstellingen ook in projecten verwezenlijken, maar dat is methodiek. Een project vervangt het vak niet."* Standaert beseft blijkbaar ook dat we voor het s.o. geen polyvalente leerkrachten kunnen en moeten opleiden.

4 Eindtermen: (on)voldoende houvast voor leerkrachten, methode-ontwerpers, inspectie

4.1 Standaert: eindtermen zijn duidelijk & haalbaar, leerplannen leid(den) tot overbelasting

Standaert is het niet eens met de kritiek op de vaagheid van de eindtermen. Ook in het rapport-Anderen van 8 maart 2002 wordt nochtans gesteld dat de inspectie haar rol onvoldoende kan uitoefenen omdat de eindtermen onvoldoende duidelijk geformuleerd zijn.

Volgens Standaert zouden de leerkrachten, scholen en inspectie voldoende houvast hebben aan de eindtermen. Hij stelt: *"De huidige eindtermen zijn doodeenvoudig. Ze zijn ook glashelder geformuleerd. Elke leraar die ze leest, begrijpt ze. Maar leraren kennen de eindtermen niet omdat ze op diverse wijzen verwerkt zijn in de leerplannen. De leraar redeneert al vlug: als ik mijn leerplan volg, halen mijn leerlingen de eindtermen. Het gevolg is dat hij niet wakker ligt van de eindtermen."*

“Het klopt ook niet dat er véél te veel eindtermen zijn. De leerplannen zitten soms wel overvol, maar dat is niet de schuld van de eindtermen. Een voorbeeld: moeten leerlingen nog breuken kunnen delen? Nee, dat staat niet in de eindtermen. Maar toch geven nog veel leraren die lessen, en daar rekenen ze de kinderen op af. Maar dat was niet de bedoeling van de eindtermen.”

4.2 Onduidelijke eindtermen! Belang van leerplannen

We zijn het niet eens met de stelling dat de huidige eindtermen ‘eenvoudig’ en begrijpelijk zijn geformuleerd. We gaan nog minder akkoord met de stelling dat de leerkrachten voldoende houvast hebben aan de eindtermen en dat ze de eindtermen zouden moeten volgen i.p.v. de leerplannen.

Standaert heeft in de context van de eindtermen-operatie van de jaren negentig steeds gesteld dat leerplannen overbodig waren en tot te veel leerstof leiden. We zijn het hiermee geenszins eens. Met eindtermen lager onderwijs - eind zesde leerjaar - kunnen leerkrachten heel weinig aanvangen. Hiermee weten leerkrachten van de leerjaren 1 tot en met 6 ook nog niet wat ze precies moeten aanbieden in hun klas en wat de leerlingen al in de vorige leerjaren geleerd hebben.

Tegelijk zijn de eindtermen vaak te algemeen en vaag geformuleerd. Scholen hebben absoluut leerplannen nodig. We vragen ons in deze context ook af of men niet beter eindtermen per graad zou opstellen zoals in het s.o. het geval is.

Ik was zowel medeontwerper van de eindtermen wiskunde als van het leerplan wiskunde voor de lagere school. Ik besef maar al te goed wat de ‘inhoudelijke meerwaarde’ van het leerplan wiskunde is en de beperkte waarde van de eindtermen. De eindtermen waren vooreerst te minimalistisch opgesteld. Zo hebben we in het leerplan m.i. terecht weer het onderscheid ingevoerd tussen gestandaardiseerd berekenen en anderzijds hoofdrekenen/gevarieerd rekenen. We namen ook het elementair delen met breuken weer op. We spreken in het leerplan over de rubriek ‘meten én metend’ rekenen en niet louter over ‘meten’ zoals in de eindtermen, omdat we meer het belang van het klassieke *metend* rekenen, beklemtonen. Na veel debat slaagden we er niet in om in de eindtermen de kennis van elementaire formules voor de berekening van oppervlakte e.d. op te nemen; we hebben belangrijke formules wel opgenomen in het

leerplan. In het leerplan meetkunde beklemtonen we ook meer de klassieke leerinhouden dan dit in de eindtermen het geval is. Aangezien de eindtermen altijd als ‘minimaal’ bestempeld werden, mag en moet een leerkracht uiteraard nog iets meer proberen te bereiken dan het ‘minimale’.

De eindtermen taal zijn nog minimalistischer en l algemener geformuleerd dan deze van wiskunde. *‘Bepaalde soorten teksten kunnen lezen’, ‘het gepaste taalregister kunnen hanteren’* ... zegt als eindterm wel iets over de uiteindelijke vaardigheid, maar niets over de lange weg erheen: het belang van aanvankelijk en technisch lezen vanaf het eerste leerjaar, van intensief woordenschatonderwijs e.d. Onder meer hierdoor is het klassieke woordenschatonderwijs in het gedrang gekomen.

Leerplannen zijn ook de basis voor het opstellen van methodes/leerboeken. Leerkrachten die veel verschillende vakken moeten geven, kunnen dit niet aan zonder de steun van methodes voor lezen, rekenen, spelling ... Het is verder ook heel belangrijk dat de leerkrachten in een bepaald leerjaar ongeveer dezelfde leerstof geven, omdat er vaak leerlingen zijn die om een of andere reden van school veranderen. We zijn het dan ook niet eens met de kritiek van veel onderwijsverantwoordelijken op het gebruik van leerboeken/methodes.

5 Slagen op basis van eindtermen of leerplannen? En wat met inspectie?

Na veel discussie werd destijds besloten dat niet de eindtermen, maar de leerplannen golden als basis voor het al dan niet slagen op het einde van het schooljaar. *Standaert* is het hiermee nog steeds niet eens. De eindtermen vormen volgens hem het referentiepunt. Een aantal beleidsverantwoordelijken sturen hier momenteel ook op aan. *Standaert* drukt het in *Brandpunt* ook zo uit: *“Het zijn de eindtermen die een civiel effect moeten hebben voor de leerlingen”* - en dus niet de leerplannen.

We zijn het ook hiermee absoluut niet eens. We stelden al dat de ‘eindtermen eind zesde leerjaar al te weinig aanduidingen bieden van de lange weg erheen - zes leerjaren. Een leerkracht eerste leerjaar kan op basis van de eindterm *‘kunnen lezen van bepaald soort tekst’* absoluut niet uitmaken of de leerling eind eerste leerjaar voldoende gevorderd is voor leren lezen, en/of die leerling in de loop van het jaar al dan niet nood had aan remediëring. Het leerplan en de leesmethodes bieden de leerkracht 1ste leerjaar wel de nodige aanwijzingen.

Een leerkracht eerste jaar secundair onderwijs heeft eveneens te weinig steun aan een eindterm wiskunde eind eerste graad, om uit te maken of een leerling aangeraden moet worden om na het eerste jaar al dan niet over te stappen naar een andere onderwijsvorm.

Het is niet verwonderlijk dat leerkrachten lager onderwijs zelden de eindtermen raadplegen. Ook de uitgevers van methodes/leerboeken oriënteren zich vooral op de leerplannen. Zonder duidelijke leerdoelen per leeftijdsgroep kan men geen methodes opstellen.

De inspectie moest tot nu toe de leerplannen goedkeuren en bij de doorlichting rekening houden met de leerplannen. Naar verluidt zou dat nu veranderen. De inspectie zou de leerplannen niet meer moeten goedkeuren en zou bij de doorlichting enkel rekening mogen houden met de eindtermen, tenzij de leerplannen de realisering van de eindtermen in het gedrang zouden brengen. Men houdt blijkbaar geen rekening met het audit-rapport-Andersen van 8 maart 2002 waarin gesteld wordt dat de inspectie haar rol onvoldoende kan uitoefenen omdat de eindtermen onvoldoende duidelijk geformuleerd zijn.

De katholieke koepel liet ook al weten dat er geen klassieke leerplannen met duidelijke doelen per leeftijdsgroep meer zullen opgesteld worden. Dit alles zou er ook toe leiden dat de leerinhouden in sterke mate verschillen van school tot school en dat overgangen naar een andere school moeilijker worden.

6 Eindtermen als hefboom voor onderwijs op maat & binnenklasdifferentiatie!??

Inzake remediëring en onderwijs op maat verwacht Standaert alle heil van de eindtermen en van leerkrachten die de eindtermen goed kennen: *"Ik denk dat de eindtermen de hefboom zullen zijn om een evolutie op gang te brengen naar differentiatie en op lange termijn naar onderwijs op maat". Als je de minimumdoelstellingen goed kent, dan weet je ook: wie die niet haalt, die heeft recht op remediëring. Wie ze wel haalt, heeft recht op uitbreiding. Zorg er dan ook voor dat je niet in het vaarwater van de eindtermen van de volgende graad komt. In de laatste jaren van de lagere school geven leraren vaak lessen die eindtermen van de eerste graad secundair realiseren. Ook handboeken durven daar nog een schep bovenop doen."*...

"Als eindtermen de norm zijn die bepaalt of een leerling al dan niet slaagt, kan je dus veel beter differentiëren. In een grote stad als Antwerpen heb je een ander leerplan nodig dan in een school in het diepe West-Vlaanderen. Je verwacht wel dat ze dezelfde eindtermen behalen, of je nu lesgeeft in Roeselare of in Borgerhout. Maar daarbuiten pas je je aan aan de leerlingen die je voor je hebt zitten." We merken dat ook hier Standaert al te veel van de eindtermen verwacht en te veel van binnenklasdifferentiatie. In VSO-publicaties van begin de jaren 1970 verwachtte Standaert ook al alle heil van binnenklasdifferentiatie. 45 jaar later koestert hij blijkbaar nog dezelfde illusie.

7 Besluit

We zijn gelukkig met een aantal recente uitspraken en bochten van *Roger Standaert*. Hij gaat niet zomaar akkoord met actuele pleidooien voor minimale eindtermen, louter streefdoelen, sterke relativisering van richtinggevend karakter van de vakdisciplines, basiskennis en -vaardigheden. Met zijn overtrokken verwachtingen t.a.v. eindtermen, en met andere standpunten zijn we het niet eens.

Bijlage: STEM: eindtermen/leerplannen?

Volgens sommigen zijn er voor STEM geen eindtermen en leerplannen nodig. Ook minister Crevits heeft dat al eens gesteld. Maar wat als STEM een afzonderlijk leerdomein of aparte optie wordt? Dan zijn er voor dit vakkenoverschrijdend domein o.i. wel specifieke doelstellingen/eindtermen en leerkrachten nodig. We merken ook dat de invulling van STEM in de eerste graad s.o. momenteel alle mogelijke richtingen uitgaat. En wat als STEM doorgetrokken wordt in de hogere leerjaren? Het dreigt een chaos te worden. Een probleem is ook dat alle vakdidactieken vakgericht zijn en dat we polyvalente leerkrachten zouden nodig hebben die thuis zijn in al die STEM-leerdomeinen.

Sommigen zien de vakkenoverschrijdende STEM-activiteiten meer als sporadische projecten en dit vooral in de hogere leerjaren s.o. Maar STEM reikt blijkbaar veel verder. Het spreekt echter voor zich dat leerkrachten voor het vak natuurkennis in de lagere school of fysica/biologie in het secundair ook in het verleden veelal hun leerstof betrokken op technische toepassingen: op b.v. praktische proefjes voor het geleid laten ontdekken van de eigenschappen van lucht, vloeistof ... Ze lieten de kennis ook achteraf toepassen bij andere technische probleemsituaties.

Kritische standpunten van praktijkmensen over eindtermen en toekomst onderwijs Recente reacties op officieel discours en consultatiecampagne

Raf Feys en Stella Brasseur

1 **Hervorming onderwijs: toneelstuk zonder leerkracht**

Opiniestuk in *De Tijd* 1.03.16 van *Philip Brinck - man*, lid directieteam Sint-Jozefscollege Turnhout

"Ik mis iets essentieels in het felle debat over de onderwijshervorming. Kunnen we het eens níét hebben over de structuren, maar over de leerkrachten? Want zij zullen het moeten waarmaken. Als er nog kandidaten zijn tenminste. Want de voortdurende aanvallen op het Vlaamse onderwijs hebben ertoe geleid dat de aanvoer van jonge, getalenteerde krachten kleiner is dan ooit.

Over het Vlaamse onderwijs worden leugens verteld. Het zou niet meer mee zijn met de snel veranderende tijd, leerlingen niet voldoende voorbereiden op de arbeidsmarkt en jongeren schoolmoe maken, met een grote schooluitval tot gevolg. Voorts zou er een stigmatiserend watervalstelsel zijn en tot overmaat van ramp zou het stelsel de ongelijkheid tussen jongeren vergroten. ... Daarbij wordt de waarheid soms geweld aangedaan door te verwijzen naar de slechte cijfers over het 'Belgische' onderwijs. Die leugens om eigen bestwil is bijzonder pijnlijk, omdat het onderwijs een Vlaamse bevoegdheid is en het Franstalige onderwijs veel slechter scoort. Bepaalde beschuldigingen houden geen steek en het Vlaamse onderwijs is op zijn minst niet in zijn eentje verantwoordelijk voor wat fout loopt in de maatschappij.

De bal is al aan het rollen gegaan in 2004. Toen werd de ideologische mythe de wereld ingestuurd dat het Vlaamse onderwijs de kampioen van de ongelijke kansen zou zijn. In 2009 moest een commissie van experts aanbevelingen doen om de zogezegde ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs weg te werken. Het afschaffen van de onderwijsvormen, het uitstellen van de studiekeuze tot minstens 14 jaar, het verkleinen van de overgang tussen basis- en secundaire school, het oprichten van belangstellingsgebieden in plaats van studierichtingen, meer competentie- en minder kennis-onderwijs,... Het waren allemaal voorstellen die een nakende grote onderwijshervorming moesten schragen. In een Knack-enquête van augustus 2013

sprak 80% van de leerkrachten zich duidelijk uit tegen die hervormingsplannen. Volgens de gepiekerde hervormers waren de leerkrachten echter te bang, te conservatief en onwetend.

Ondertussen blijven de leugens hardnekkig een eigen leven leiden. Dat zie je ook op de website www.onsonderwijs.be. Die roept de zogezegde wakkere burger op om zijn mening te geven over de eindtermen: '*Wat moet een leerling kennen en kunnen als hij de schoolbanken verlaat?*' Klinkt best democratisch, zo iedereen zijn zegje laten doen. Misschien moeten we die zogezegde democratische reflex ruimer toepassen en de hele samenleving ook bevragen over de gewenste pensioenleeftijd? Inderdaad, vrij populistisch.

Al op de eerste pagina van de website gaan de opstellers uit van een doodoener. Ze beweren dat '*onze samenleving in hoog tempo verandert en dat ons onderwijs moet volgen*'. Ze verstevigen hier weer het cliché dat het onderwijs niet mee zou zijn met zijn tijd. In iedere periode menen mensen dat ze in een hooggespannen tijd leven waarin de samenleving in sneltempo verandert. Dat was zo in de 16de eeuw, het was zo in de jaren 60 en het is nu nog zo. Niets nieuws onder de zon. Het onderwijs moet de huidige maatschappelijke ontwikkelingen niet als een slaafse hond achternalopen. Integendeel, het onderwijs moet net de blindengeleide hond zijn voor een zoekende maatschappij.

Onderwijs moet daarom jonge mensen vormen voor een toekomst die nog onbekend is. Dat vormingsproces heeft maar kans op succes als de maatschappij erin slaagt haar beste krachten warm te maken om daar hun schouders onder te zetten. En juist daar scoort het Vlaamse onderwijs slecht. De voortdurende aanvallen op het zogezegde oubollige onderwijs hebben ertoe geleid dat steeds minder idealistische en goed gevormde jongeren kiezen voor een roeping als leerkracht. De aanvoer van jonge, getalenteerde krachten is kleiner dan ooit. Zo zagen we de poten van onder onze eigen stoel. Zo zal de kwaliteit van het Vlaamse onderwijs ongetwijfeld dalen. Jongeren met een ASO-opleiding vinden een job als kleuterleidster of onderwijzer minder en minder de moeite waard. Zelfs de

opleiding voor een master vinden sommige ASO-jongeren niet uitdagend genoeg meer. Op onze ASO-school denken er op dit moment twee getalenteerde zesdejaars over na om in het onderwijs te staan. Een godsgeschenk. Soms moeten ze spitsroeden lopen, want hun vrienden vinden dat ze tot meer in staat zijn dan voor een klas te staan; burgerlijk ingenieur worden b.v. in plaats van leraar wiskunde. Dat zegt genoeg.

Wil de politiek het onderwijs zo nodig hervormen, laat ze dan hier beginnen. Stel een actieplan op om de roeping van leraars een nieuw elan te geven, zodat de beste jonge krachten voor het onderwijs kiezen. Laten we gaan scouten, zoals bij jeugdspelers gedaan wordt. Organiseer een haalbare ingangsproof en organiseer cursussen om je daarop voor te bereiden. Laat leerlingen die interesse hebben om later les te geven op woensdagmiddag taalles geven aan anderstalige nieuwkomers.

Beste politici en onderwijsverstrekkers, laat de leugens om eigen bestwil over de ideologische structuurverandering van het onderwijs varen. Zet in op de vorming van degelijke leerkrachten, niet van zorgverstrekkers, coaches of procesbegeleiders. Geef het signaal dat er nood is aan uitmuntende verhalenvertellers die gisteren, vandaag en overmorgen met passie aan elkaar verbinden.

2 Oud fruitsap in nieuwe drinkbusjes

Bijdrage van *Johan De Donder*, leraar en leerlingbegeleider Maria-Boodschaplyceum, Brussel; in *De Standaard* van 1 maart 2016.

Een week lang wijdde *'De Standaard'* aandacht aan het eindtermendebat. Ouders, jongeren en onderwijsexperts kregen daarbij ruim forum. *Johan De Donder* miste de leerkrachten zelf. En die zien volgens hem weinig nieuws onder de zon. "Dat de talenkennis erop achteruitgaat of dat economie een verplicht vak zou moeten zijn, is oud nieuws voor leerkrachten. Aan de andere kant zijn veel van de suggesties die in de eindtermenreeks zijn geopperd, al dagelijkse praktijk in veel scholen. In het eindtermendebat in deze krant (DS 22-26 februari) leek het er vaak op alsof het warm water werd uitgevonden. Nochtans overheerste bij leerkrachten de afgelopen week vooral een zoveelste déjà-vugevoel.... Neem de vraag naar burgerschapsvorming bijvoorbeeld. Dat is een van die vakoverschrijdende eindtermen waar scholen al jaren actief mee bezig zijn. In de lessen en in het schoolleven.

Ik verwijs naar het vak 'maatschappelijke bouwstenen' in de eerste graad en naar de participatie van stakeholders in de besluitvorming. Het idee van een leerlingenraad is niet echt vernieuwend. Wel stel ik vast dat steeds minder leerlingen er zich voor willen engageren. In mijn school werd in 1975 de werkgroep 'ontwikkelingssamenwerking' in het leven geroepen. Veertig jaar al organiseren collega's projectdagen waarbij leerlingen actief betrokken zijn. Zij leren omgaan met waarden als verdraagzaamheid, empathie, hulpvaardigheid, duurzaamheid en democratisch denken. Amnesty International is al jaren een partner van mijn school.

Wat de talenkennis betreft, is de toestand dramatisch. Maar immersieonderwijs is de laatste, niet de eerste stap in een succesvol talenbeleid. Een leraar Frans zei het kort en krachtig op de website onsonderwijs.be: 'Eerst spraakkunst en woordenschat en dan volgt de rest.' Eerst de taal grondig leren dus en dan kunnen de lessen biologie of aardrijkskunde in het Frans of Engels gegeven worden. Niemand leert een taal zonder basiskennis van grammatica, woordenschat en spelling.

In dat verband kent het eindtermendebat een verrassende wending. *Piet Van de Craen* in deze krant (DS 24 februari): '*Het is mij een raadsel waarom jongeren de eindtermen Frans niet halen.*' *Filip Devos* in *Knack*: '*De stelling dat leerlingen er voor spelling, grammatica en leesvaardigheid op achteruitgaan, is niet gebaseerd op onderzoek, maar toch zie ook ik die kennis afnemen.*' Leerkrachten lachen in hun vuistje als ze zoiets lezen. Al jaren klagen wij over de achteruitgang van de talenkennis door verkeerde beleidskeuzes. Onder invloed van wetenschappelijk onderzoek, tendensen en verwijten van oubolligheid werd de basiskennis – spelling, woordenschat en grammatica – ondergeschikt gemaakt aan de vaardigheden. Voor Nederlands zijn spellings- en woordenschatlessen zelfs verboden. Hoe kun je een taal goed hanteren als je geen lexicon hebt of geen kennis van de elementaire regels?

Ten slotte is in het eindtermendebat de waarschuwing van *Maarten Simons* en *Geert Kelchtermans* dat de school niet alles kan oplossen (DS 3 februari), dode letter gebleken. Ouders, leerlingen en sommige onderwijsexperts blijven hardleers bij het waanzinnige idee dat alle mogelijke maatschappelijke problemen in eindtermen moeten worden gegoten.

Ik ben een leraar: iemand die leerlingen uit de samenleving haalt om via vakken betekenis te geven aan de werkelijkheid. Ik moet mij in eerste instantie niet inlaten met de identiteit van mijn leerlingen. Dat is de taak van de ouders. Maar als een leerling een maatschappelijke vraag heeft of met een identiteitsprobleem zit, zal ik luisteren en hem begeleiden. Culturele diversiteit hoeft evenmin tot de zoveelste eindterm te leiden. Daarmee omgaan is vandaag een basisvaardigheid van leraren. Door hun fundamenteel tolerante houding en authentieke aandacht voor elke leerling, werken zij onbegrip en verschillen weg. Dat is een dagelijkse opdracht, naast de hoofdtaak: lesgeven.

De school is de plek om basiskennis en -vaardigheden aan te leren: uit de leefwereld stappen om gevormd weer in de wereld te stappen. Daarvoor zijn niet meer maar minder eindtermen nodig, zij het met voldoende inhoud. Kwaliteit primeert op kwantiteit. Afstoffen dus, maar vooral niet ontstoffen. Al op de eerste pagina van de website gaan de opstellers uit van een dooddoener. Ze beweren dat 'onze samenleving in hoog tempo verandert en dat ons onderwijs moet volgen'. Ze verstevigen hier weer het cliché dat het onderwijs niet mee zou zijn met zijn tijd."

3 Tuinieren, filosofie en onderwijs

Bijdrage van Philippe Clerick op zijn blog

Over hoe het onderwijs er wél moet uitzien, heeft bijna iedereen zijn mening. Onze turnleraar Jan Broucke vond dat een ideaal curriculum evenveel tijd moest voorzien voor lichamelijke als voor geestelijke opvoeding. 'Mens sana in corpore sano', voegde hij eraan toe. En zo'n turnleraar staat niet alleen. De econoom wil een algemeen vak economie, de statisticus een vak statistiek, de informaticus een vak programmeren, de bankier een vak geldbeheer en de postzegelverzamelaar een vak filatelie. Deze week nog zag ik een 'meme' met de tekst: 'Every school should teach gardening, because food is kind of important'. Ja, voedsel is belangrijk - daar heeft die tuinier gelijk in.

Ook las ik onlangs een tekst van filosoof Johan Braeckman die vond dat de school vooral meer aandacht moest besteden aan Kritisch Denken – wat een filosoof zijn definitie van filosofie is.

Als je zo'n filosoof en zo'n tuinier samen in een onderwijscommissie zet, weet je wat er zal gebeuren: de ene zal het stokpaardje van de andere ondersteunen, er komen een paar uurtjes filosofie en tuinieren bij, en samen zullen ze een paar uurtjes afbietsen van Latijn, Nederlands of aardrijkskunde.

*Professor Braeckman vindt de helft van wat in 'muffe klaslokalen' geleerd wordt – oh, die 'muffe klaslokalen'! – niets meer dan tijdverspilling. Als voorbeeld geeft hij de zins- en woordontleding in het lager onderwijs. Al die gezegdes en lijdende voorwerpen, daar lag de kleine Braeckman niet erg wakker van. Liever was hem het voorleesuurkje van de onderwijzer om de week mee af te sluiten. Nu was ook mijn onderwijzer in het vijfde leerjaar, meester Dutoit, gewend om op het einde van de week een stukje voor te lezen - uit *De leeuw van Vlaanderen* natuurlijk, of *De Witte* van Ernest Claes.*

Ook ik vond dat voorlezen veel leuker dan de lessen over het lijdend voorwerp en het meewerkend voorwerp. Maar daaruit tot de nutteloosheid van die spraakkunstlessen besluiten, lijkt mij geen patent voorbeeld van *Kritisch Denken*. Als professor Braeckman nu foutloze stukjes schrijft, dankt hij dat mede aan de vlijtige oefeningen die hij toen op onderwerp en gezegde gemaakt heeft. Wellicht kent de professor ook een aardig mondje Duits. Dan zal de kennis van het lijdend en het meewerkend voorwerp hem bij het leren van die taal goed van pas gekomen zijn. Die kennis uit het lager onderwijs is zo verankerd, dat ze haast aangeboren lijkt, en niet meer naar waarde wordt geschat. 'Als trivial gering geschätzt,' zegt filosoof Schopenhauer.

Mijn grootste meningsverschil met de professor is echter een ander. De leerstof op school, vind ik, moet bestaan uit interessante, nuttige, maar vooral ook onderwijsbare zaken. Spraakkunst, spelling, vreemde talen, wiskunde, aardrijkskunde en geschiedenis zijn onderwijsbaar. Kritisch Denken is dat heel wat minder. Braeckman meent dat je dat kunt leren uit het boekje *Op Denkles* van Nederlander Sebastien Valkenberg – die overigens vaak naar professor Braeckman verwijst, maar dat kan toeval zijn. Elke schooldirecteur zou zijn leerkrachten dat boekje cadeau moeten doen, vindt Braeckman. Ik heb niet op mijn directeur gewacht en heb dat boekje voor de zekerheid maar zelf gekocht. Leuk. Aardig. Maar denken heb ik er niet uit geleerd.

Kritische standpunten over bestuurlijke optimalisering en schaalvergroting vanwege directies basisonderwijs en Brugse begeleiders & commentaar van Raf Feys

1 Vragen en bedenkingen Brugse begeleiders basisonderwijs (DPB)

We citeren even uit een recent interview van begeleiders van de DPB-Brugge met minister Crevits over de bestuurlijke optimalisering (Sint-Canisiusblad, maart 2016).

Begeleiders: "Heel wat basisscholen zijn eerder voorstander van niveaugebonden en niet van niveau-overschrijdende scholengemeenschappen omdat ze bevreesd zijn in die grote constellatie hun eigenheid te verliezen."

Minister Crevits: "Je moet mij proberen te begrijpen. Ik ben nogal voorstander van niveau-overschrijdende scholengemeenschappen. De tijd van de super-autonome lagere school is een beetje voorbij. De toekomst is samenwerken. Basisscholen samen of niveau-overschrijdend, dat debat wil ik nog voeren."

Het grote voordeel voor mij bestaat erin dat als een basisschool niveau-overschrijdend met een middenschool samenwerkt, er een betere doorstroming mogelijk wordt. Ik heb ook geen probleem met groepen basisscholen die zich verenigen omdat de omkadering dan beter wordt, maar die is dan nog steeds slechter dan als je niveau-overschrijdend werkt. Je hebt immers meer middelen als het secundair onderwijs erbij aansluit."

Begeleiders: "Dat hangt er toch vanaf hoe vrijgevig het secundair onderwijs is?"

Crevits: "Ja, maar daar kan je afspraken over maken. Sowieso is samenwerken in een groter geheel noodzakelijk zonder dat de eigen pedagogische aanpak prijsgegeven wordt."

Begeleiders: "Grotere besturen geven weinig garantie naar pariteit van basis en secundair onderwijs zodat het gevaar reël is dat de eigenheid en de belangen van het basisonderwijs onvoldoende meegenomen worden in het groter geheel. Heel veel middelen worden ingezet voor grote projecten s.o. terwijl basisscholen in de kou blijven staan. Waarom? Omdat die stem van het basisonderwijs in het bestuur niet even zwaar doorweegt."

Crevits: "Nu kan je je daartegen verzetten, ofwel meegaan omdat het voor het kind een goede zaak

is. Als je het daar ideologisch mee eens bent, dan heb je een toegangspoort om te zoeken hoe het basisonderwijs daar beter kan van worden. Ik vind ook dat de omkadering van het basisonderwijs ontoereikend is. Eigenlijk ben ik het met jullie eens. Je moet maken dat, als je samenkomt, je vanuit een evenwaardige positie vertrekt, dat is ook ruimer dan alleen het financiële. We moeten daar aandacht voor hebben."

Commentaar van Raf Feys

Op de recente COV-dag in Kortrijk (29 maart) sprak ik nog met een aantal directies basisonderwijs. Zij zijn geen voorstander van al te grote scholengroepen, tegenstander van niveau-overschrijdende scholengroepen. Ze vinden dat de samenwerking zoals ze nu verloopt binnen de scholengemeenschappen eigenlijk meestal volstaat.

Ik sluit me verder ook aan bij de uitspraken van de Brugse begeleiders basisonderwijs. Ik ben zelf bestuurslid van een vzw-scholengroep die al lange tijd zowel basis- als secundaire scholen groepeerd. De fusie tussen de basisscholen en de secundaire, leidde niet tot financiële of administratieve voordelen voor de basisscholen. Ik stelde verder vast dat na de fusie van de twee afzonderlijke vzw's het overgrote deel van de aandacht op bestuursveranderingen naar de secundaire scholen gaat. Er rest al te weinig tijd voor de belangen van de zeven basisscholen.

Bij een bestuur van 13 scholen gaat het grootste deel van de aandacht ook naar financiële en administratieve zaken. Als dit straks 25 scholen of meer zou worden, dan rest er geen tijd meer voor het pedagogische luik. Een schoolbestuur met een of een paar scholen staat veel dicht bij die scholen en kan er veel meer aandacht aan besteden. Is het toeval dat in Engeland de scholen momenteel gestimuleerd werden om weer autonoom te worden (= de zgn. academies), en zich te onttrekken aan de regionale scholengroepen en grootschalige besturen. We krijgen dus in Engeland een omgekeerde operatie. Ook in Nederland is er sprake van defusie. Er zijn in Nederland ook nog steeds veel autonome secundaire scholen.

En wat met Crevits' argument van de vlotte doorstroming. Crevits wil blijkbaar voor de zagezegde doorstroming basisscholen en leerlingen vanaf 2,5 tot 18 jaar binden aan één bepaalde scholengroep van één bepaald onderwijsnet. Dit lijkt me niet wenselijk en zelfs nefast. We kennen overigens geen enkel land met niveau-overschrijdende scholengroepen.

Momenteel is het overigens ook zo dat veel leerlingen uit scholen van steden en gemeenten na de lagere school overstappen naar katholieke scholen. Als scholen van het Gemeenschapsonderwijs en van Steden en Gemeenten samengevoegd worden binnen scholengroepen openbaar onderwijs, dan zullen de katholieke scholen heel wat leerlingen verliezen. En anderzijds zouden ouders die van plan zijn hun kinderen later naar een katholieke school te sturen, vermoedelijk voor het basisonderwijs minder vlug kiezen voor de nabije stads- of gemeenteschool.

2 Standpunten directies basisonderwijs (DCBaO)

In het verslag van de vertegenwoordigers van de directies katholiek onderwijs van juni 2015 DCBaO treffen we enkele standpunten aan die afwijken van het normatief en grootschalig model dat de koepelkopstukken *Lieven Boeve* en *Chris Smits* willen opleggen. We lezen ook terloops in het verslag dat de door de katholieke koepel geëiste evolutie *1 scholengemeenschap = 1 schoolbestuur* geen gehoor vindt bij het kabinet.

*DCBaO-verslag: "Wij zien bestuurlijke optimalisatie in eerste instantie op het niveau van (versterkte) scholengemeenschappen. Indien de overheid of onze eigen koepel nog grotere gehelen wenst (scholengroepen) al dan niet niveau-overschrijdend, dan zien wij samenwerkingsverbanden tussen gelijkwaardige scholengemeenschappen als model."

*"Leden van het dagelijks bestuur DCBaO hadden een gesprek met leden van het kabinet van minister Crevits. Het kabinet ziet vooral heil in een bestuurlijke optimalisatie op het niveau van de huidige scholengemeenschappen - net als visie van DCBaO. Bestuurlijke optimalisatie dus niet zozeer op regionaal niveau (zoals de katholieke onderwijskoepel wil), maar op lokaal niveau. De evolutie naar 1 scholengemeenschap = 1 schoolbestuur vindt geen gehoor bij het kabinet."

*"Wij willen iedereen adviseren om de conceptnota van de minister af te wachten en alert te zijn voor de verdere ontwikkeling van deze materie. Nu al overhaaste beslissingen nemen, lijkt ons niet aan de orde, want het zal ten vroegste 1 september 2018 zijn, dat de bestuurlijke optimalisatie' her en der een feit wordt."

Commentaar Raf Feys

We wachten jammer genoeg nog steeds op een kader/decreet van minister Crevits. Op het vlak van de belangrijke planificatie-opdracht laat de minister het ook hier afweten. We hopen uiteraard dat Crevits niet zomaar akkoord zal gaan met het dictaat van de katholieke koepel. Tegelijk merken we dat de schoolbesturen nog steeds onder grote druk gezet worden om zo vlug mogelijk tot fusies over te gaan.

*De kopstukken van de katholieke koepel willen duidelijk de touwtjes strak in eigen handen houden. Dit blijkt eens te meer uit het feit dat *Chris Smits*, zelf voorzitter wil worden van de DCBaO-raad die de directies vertegenwoordigt. De DCBaO is het hier niet mee eens en schrijft: "*De leden van de DCBaO gaan niet akkoord dat Chris Smits, secretaris-generaal van het katholiek onderwijs, als voorzitter van DCBaO zal optreden. DCBaO heeft een eigen cultuur en ook een eigen rol te vervullen.*"

Smits is nu al voorzitter van de raad voor het secundair onderwijs en van de raad buitengewoon onderwijs. Het duo *Boeve-Smits* wil de touwtjes strak in eigen handen houden. In een toekomstig zagezegd democratisch bestuur met een 200 vertegenwoordigers van de grote scholengroepen, zouden zij het uiteraard ook voor het zeggen hebben. En momenteel al is de autonomie van de scholen sterk ingesnoeid.

Bijlage: Nederlandse prof.-socioloog Jaap Dronkers: grote scholengroepen tasten kwaliteit aan

*De kwaliteit van het onderwijs aan de universiteit en in andere grote scholengroepen kwam in het gedrang *door de afgedwongen fusiegolf in het onderwijs ter verhoging van de efficiëntie en een sterk geloof in de markt;*én door het verdwijnen van de traditionele onderwijsbestuurders uit de scholen.*

Al te veel macht ging voortaan naar de bestuurders van grote scholengroepen. Dit leidde tot machtsverlies van de leraar/docent. Het bestuur is dan ingericht als een topdown-organisatie met toezicht-model als in het bedrijfsleven; twee zaken die haaks staan op een goed bestuur van een school.

Bert Smits (KU Leuven) over bestuurlijke optimalisering: scherpe kritiek op fusie-gesprekken en -dwang binnen katholiek onderwijsnet en op slecht functionerende grootschalige scholengroepen in Nederland en hoger onderwijs

1 Situering: alternatief op mensenmaat

In het tijdschrift *Impuls* van december 2015 troffen we een bijdrage aan van Bert Smits (KU Leuven) over schaalvergroting: *"Schaalvergroting in het onderwijs: scholen op mensenmaat."* Smits gelooft wel in de voordelen van bestuurlijke samenwerking, maar samenwerking mag volgens hem niet *"het model volgen van de grote fusies die we in Nederland, maar ook veel recenter in Vlaanderen in het hoger onderwijs hebben gezien."*

Hij beschrijft in die bijdrage ook dat zijn voorstel voor een goede aanpak haaks staat op de wijze waarop de fusie- en samenwerkingsgesprekken verliepen/verlopen binnen het katholiek onderwijsnet. Smits zoekt dus naar een alternatief, een aanpak die wel perspectieven biedt. Hierbij verwijst hij ook naar de kenmerken van klassieke scholengemeenschappen die goed functioneren en waar het accent ligt op de samenwerking en niet op de organisatie.

2 Kenmerken van goede organisaties

Een bestuurlijke samenwerking zou zich volgens Smits kunnen spiegelen aan de *geslaagde netwerkorganisatie in het privébedrijf 'Buurtzorg Nederland'*. *Men werkt er met regionale cellen die vrij autonoom functioneren.* Zo'n aanpak zou haaks staan op de officiële en grootschalige hervorming van de zorg die in Nederland de voorbije jaren zoveel kritiek kreeg.

Welke zijn volgens Smits de positieve kenmerken van goed functionerende organisaties - zoals toegepast binnen 'Buurtzorg Nederland'?

***Zelfsturing.** De verantwoordelijkheid blijft zo laag mogelijk in het systeem.

***Heelheid.** Je kunt als medewerker jezelf inbrengen met al je kennis, emoties en behoeften of bijdrage aan zingeving.

***Wendbaarheid.** "In plaats van een cultuur van 'predict & control' is er meer een cultuur van 'sense & respond'. Dat betekent dat iedereen in de

organisatie een gedeelde visie heeft en weet waar naartoe, wat belangrijk is zonder dat alles strak gepland is en in procedures en regels vervat zit. Vertaald naar het onderwijs betekent dit dat veel verantwoordelijkheid gegeven wordt aan teams van leraren en ondersteuners die samen school maken, zowel op onderwijskundig als organisatorisch vlak."

Deze kenmerken van goede organisaties staan haaks op de kenmerken van de 'ontzielde' grootschalige scholengroepen in Nederland en in ons hoger onderwijs. Het zijn die kenmerken precies ook en die cultuur die verloren gingen in de grootschalige scholengroepen in Nederland (veelal op de zgn. ROC's voor de hogere cyclus van tso/bsso) en in onze grote scholengroepen hoger onderwijs.

3 Volg model scholengemeenschappen die momenteel goed functioneren!

In bestaande scholengemeenschappen die goed functioneren wordt er volgens Bert Smits en Geert Devos niet top-down, maar anders en goed gewerkt: *"vooral omdat de scholengemeenschappen zichzelf niet zien als een organisatie, maar als een plaats voor ontmoeting, gezamenlijke visievorming en afstemming."*

Als de meeste scholengemeenschappen momenteel goed functioneren, zien we geen reden om over te schakelen op grootschalige en hiërarchische scholengroepen. De kenmerken zelfsturing, betrokkenheid, heelheid en wendbaarheid corresponderen o.i. ook in sterke mate met de kenmerken van de Vlaamse scholen in het lager en secundair onderwijs en van mijn eigen lerarenopleiding van vóór de schaalvergroting, ...

4 Huidige fusie-operatie in katholiek onderwijs verloopt fout

Bert Smits vermeldt drie fouten; rationeel-technische i.p.v. organisch-culturele benadering, tijdsdruk, en top-down-benadering.

Een samenwerkingsoperatie moet volgens Bert Smits langzaam groeien vanuit een *organisch-culturele benadering*, maar niet volgens een *rationeel-technische*. Hij stelt in dit verband dat de recente fusiegesprekken in het katholiek onderwijs het rationeel technisch model volgen.

“De meeste gesprekken in de bestuurskamers gaan momenteel niet over het onderwijs, over wat er in de klas gebeurt. Ze gaan wel over gebouwen, euro's, personeel, positionering, technische systemen ... Precies de invulling van een louter 'bestuurlijke schaalvergroting' verraadt een onderliggende rationeel-technische benadering. De beslissingsnemers geven zichzelf het zeggenschap over alle randvoorwaarden vanuit een goedbedoelde overtuiging leerkrachten en directie te ontlasten.

Het resultaat is echter dat er een organisatiemodel geïnstalleerd wordt waarin hiërarchie, afbakening van taken en rollen, formele regels en procedures ... centraal komen te staan. Dat zijn immers de agendapunten van de raad van bestuur. De coördinatie gebeurt top-down en wordt via allerlei technische regels 'gegarandeerd'. Dat tot frustratie van de 'autonome scholen en leerkrachten, die haast letterlijk tegen allerlei muren aanbotsen. Het zgn. respecteren van de autonomie levert dan in dat geval paradoxaal het omgekeerde op. “

“Het is een illusie te denken dat een rationeel-technisch proces ook een organisatiemodel kan produceren dat organisch-cultureel goed functioneert. ...

En toch zien we in vele fusieprocessen de afgelopen jaren en in heel wat verkennende gesprekken tussen schoolbesturen in de aanloop naar de geplande schaalvergroting in het katholiek onderwijs in Vlaanderen, dat precies dat om allerlei redenen toch gebeurt.

Het belangrijkste argument is tijdsdruk, maar ook een gevoel van controleverlies (bij de koepel), wat maakt dat er teruggегреpen wordt naar een top-down-veranderlogica. Er werden verder ook lineaire maatregelen opgelegd die ook amper rekening houden met de lokale context.

Kiezen voor een netwerk-organisatie met veel autonomie vraagt echter om een ontwikkelproces waarin tijd genomen wordt om iets te laten groeien.

5 Kenmerken van goed fusieproces en van goede samenwerkingsverbanden

Verder beschrijft Smits nog een aantal kenmerken waaraan samenwerkingsvormen moeten voldoen.

**Creëer een duidelijk samenwerkingskader.* We lezen o.a. dat er een werkkader moet ontstaan waarin het mogelijk wordt dat personeel, leerlingen, ouders ... stap voor stap mee kunnen participeren.

**Kies voor een integrale aanpak.* We lezen o.a. dat het *“niet enkel gaat over een verandering van structuren, maar ook over een verandering van gedrag van mensen, hun onderlinge relaties en opvattingen over werk en organisatie.”*

**Verbind belangen in plaats van standpunten:* *“een klassieke valkuil in processen waarbij naar overeenstemming wordt gezocht, is dat geprobeerd wordt om concrete oplossingen of standpunten te verzoenen.”*

**Beschouw het als een collectief leerproces*

**Leer uit de toekomst:* samen beelden ontwikkelen bij hoe de nieuwe organisatie moet functioneren, heeft heel wat voordelen.

Commentaar Raf Feys

De kritiek van Bert Smits komt vrij goed overeen met deze die we al in vorige Onderwijskranten publiceerden. De kopstukken van de katholieke onderwijskoepel legden inderdaad van bovenaf een 'normatief' hervormingsplan op aan de scholen en schoolbesturen. Lieven Boeve en Co stelden van meet af aan dat de zgn. krijtlijnen *normatief* waren, dat er dus niet van afgeweken kon worden. Ze paktten ook uit met het argument van de tijdsdruk.

De koepelkopstukken willen via de schaalvergroting en het ermee verbonden centralistisch & hiërarchisch besturingsmodel meer controle krijgen op de scholen en hun wil opleggen. En om meer interne controle te krijgen binnen de koepel zelf, voerden ze ook daar een verticale structuur in. De afzonderlijke verbonden werden dan ook afgechaft.

Ook wij wezen er al op dat er binnen het katholiek onderwijs veel *“scholengemeenschappen zijn die goed functioneren omdat ze zichzelf niet zien als een strakke organisatie, maar als een plaats voor pragmatische samenwerking, gezamenlijke visievorming en afstemming.”* En precies ook die zaken dreigen verloren te gaan.

Crevits kon in nov. niet langer loochenen dat er relatief weinig schooluitval is, maar verzweeg dat structuren s.o. dus minder i.p.v. meer schooluitval veroorzaken

Crevits' halfslachtige rechtzetting werd weggemoffeld. Kwakkel levendiger dan ooit!

Raf Feys & Pieter Van Biervliet

1 Crevits erkent met tegenzin: slechts 7% schooluitval, minder dan elders

1.1 Crevits & Co verzwegen angstvallig officiële en gunstige cijfers over schooluitval

In een interview van 22 augustus 2014 in 'De Morgen' en van 18 januari 2015 in *De Standaard* stelde minister Crevits nog dat de schooluitval een enorm probleem was en dat dus de structuurhervorming van het s.o. dringend was. Op 24 november j.l. zorgde OESO-expert Dirk Van Damme opnieuw voor de nodige stemmingmakerij rond de schooluitval. Dit leidde tot een dringende interpellatie van Caroline Gennez (Sp.a) in het Parlement op 25 november j.l.. Minister Crevits kon niet langer verzwijgen dat er eigenlijk relatief weinig schooluitval was - amper 7%.

Volgens *Eurostat* was er in 2014 in Vlaanderen amper 7% school-uitval (= jongeren tussen de 18 en 24 jaar zonder diploma.) We presteren beter dan andere landen: Duitsland, Zweden & Denemarken: 10%, Frankrijk: 9,5%, Luxemburg: 10%, Nederland: 8%, Finland: 8%; Italië: 16%. Ook de jaren ervoor behaalde Vlaanderen een Europese top-score (7,5% in 2013), maar die werd officieel verzwezen.

De Leuvense onderzoekers *Jan Van Damme e.a. toonden* eind december 2013 in een *overheidsrapport* eveneens aan dat de schooluitval eerder beperkt was (Rapport: *De sociale staat van Vlaanderen*). Ze voegden er aan toe dat "*het Vlaamse Gewest inzake schooluitval aanleunt bij Finland*", een land dat als een model voor goed onderwijs geldt. (Volgens Eurostat: Vlaanderen 7%, Finland 8%). Net als wij stelden ze tevens dat de beperkte (re) schooluitval mede een "*gunstig gevolg was van early tracking (differentiatie vanaf 12 jaar) en van het vroegtijdig aanbieden van technische opties*".

In zendingen naar minister Crevits en leden van de commissie onderwijs verwezen we herhaaldelijk naar de officiële Eurostatcijfers en naar de Leuvense studie, maar Crevits en de pleitbezorgers van de structuurhervormingen in het s.o. bleven de schooluitvalkwakkel met opzet verkondigen en de gunstige score vezwijgen.

1.2 Stemmingmakerij uitgelokt door OESO-expert Van Damme op 24 november

De Gentse pedagoog en OESO-expert *Dirk Van Damme* wekte op 24 november eens te meer de (valse) indruk dat er in Vlaanderen veel schooluitval was en opvallend meer dan in andere landen. *Van Damme* poneerde in 'De Ochtend' en elders dat "in *ons land (!)* 1 op 6 van de 25 à 34 jarigen geen diploma s.o. behaalde". Hij koppelde daaraan de stelling dat het *Vlaams* secundair onderwijs dringend en drastisch hervormd moest worden. In punt 2 diepen we de uitspraken van Van Damme verder uit. We leggen dan ook uit dat hij opnieuw de zgn. België-truc/ons-land-truc hanteerde.

1.3 Stemmingmakerij van Gennez (Sp.a), pers, VRT ... & antwoord Crevits

Van Dammes krasse uitspraken leidden nog onmiddellijk tot veel (instemmend) gelamenteer in de media en vanwege enkele leden van de commissie onderwijs. Zo beweerde Caroline Gennez (Sp.a) op de website van de Sp.a: "*Het vandaag gepubliceerde OESO-rapport 'Education at a glance 2015' wijst opnieuw op een hoge ongekwalificeerde uitstroom in Vlaanderen.*"

In de context van de aanslagen in Parijs van 13 november werd de schooluitval door Gennez, de VRT ... meteen ook als een belangrijke oorzaak van de radicalisering bestempeld (zie punt 2). We merkten ook dat Crevits en Co niet onmiddellijk reageerden op de stemmingmakerij. We stuurden die dag nog in de voormiddag een weerlegging van de schooluitvalkwakkel naar Crevits, Gennez en andere leden van de commissie onderwijs, de VRT en de kranten.

Gennez dacht politieke munt te kunnen slaan uit de uitlatingen van Van Damme en pakte uit met een interpellatie in het Vlaams Parlement op 25 november. In haar antwoord kon minister Crevits wel niets anders dan erkennen dat er in Vlaanderen al bij al relatief weinig uitval was. Crevits stelde: "*Het Europees streefdoel inzake schooluitval is 10% in het jaar 2020; in Vlaanderen bedraagt de uitval slechts 7%.*"

De afgewongen bekentenis van Crevits was belangrijk, maar tegelijk halfslachtig. Voor het eerst werd *impliciet* erkend dat de pleitbezorgers van de structuurhervorming van het s.o. jarenlang de burgers wijsgemaakt hebben dat Vlaanderen kampioen schooluitval was. Crevits en Co wilden echter niet bekennen dat ze mede verantwoordelijk zijn voor de schooluitvalkwakkel. Propagandisten van de structuurhervormingen mogen niet erkennen dat de gedifferentieerde structuur van ons s.o. tot minder i.p.v. meer schoolmoeheid en schooluitval leidt, en tot meer sociale gelijkheid. Ook het feit dat 70% van de 12-jarigen in Vlaanderen kiest en mag kiezen voor een sterke (aso-)optie is belangrijk.

Het is geen toeval dat Crevits' rechtzetting achteraf gewoon doodgezwegen werd door de vele beleidsmakers, door haar eigen medewerkers, door de media, de kopstukken van de onderwijskoepels ... Wat later in het debat had *Kathleen Helsen* (CD&V) het zelfs opnieuw over de structuurhervormingen die dringend nodig waren om de *grote* schooluitval in te dammen (zie punt 6). Voor de propagandisten van de structuurhervormingen waren Van Dammes uitspraken immers koren op hun hervormingsmolen. Zonder de interpellatie van Gennez en de druk op de minister, zou Crevits niet eens gereageerd hebben op de stemmingmakerij.

2 Stemmingmakerij & België-truc van Dirk Van Damme (OESO)

Op dinsdag 24 november pakte Dirk Van Damme dus uit met cijfers over de schooluitval in ons land. Hij deed dit ook op radio.1 in 'De Ochtend' Van Damme stelde dat in ONS LAND 1 op 6 van de 25 à 34 jarigen geen diploma s.o. behaalde. We lazen in een Belga-bericht en elders: *"Van Damme voegde er aan toe dat ons land met dat cijfer veel hoger ligt dan de cijfers van de landen waarmee ons land vergeleken zou moeten worden. Met dat percentage vroegtijdige schoolverlaters scoort België slechter dan gemiddeld: in de 21 EU-lidstaten die ook lid zijn van de OESO is er 15 procent schooluitval. Alle buurlanden doen het bovendien beter, in Duitsland en Luxemburg heeft maar 13 procent geen diploma secundair."*

Van Damme verzweeg vooreerst dat Vlaanderen volgens Eurostat een prima score behaalde. Hij paste ook eens te meer de zgn. Belgen-truc/onsland-truc toe. Hij verzweeg dat men inzake onderwijs en schooluitval een sterk onderscheid moet maken tussen de situatie in Vlaanderen en deze in de

Franstalige Gemeenschap waar er veel meer jongeren geen diploma behalen. Hij wekte dus bij de argeloze luisteraar/lezer de indruk dat er ook in Vlaanderen veel schooluitval is en meer dan in andere landen. Via twitter en fb wezen we Van Damme er onmiddellijk op dat hij op die wijze de mensen misleidde en dat dit laatste ook bleek uit de commentaar in de media en op twitter.

Ook *prof. Wim Van den Broeck* repliceerde meteen op de beschuldigingen van Van Damme: : *"OESO-verantwoordelijken ge(mis)bruiken wetens-willens Belgische cijfers over schooluitval voor Vlaanderen. Geloofwaardigheid?"... "Sedert jaren keert dit refrein terug: cijfers over het Vlaams onderwijs in de media blijken achteraf vaak fout, maar zelden volgt een rectificatie. Dit is niet ernstig."*

Van Damme regeerde op onze kritiek met de uitvlucht dat hij niet over Vlaamse cijfers beschikte en dus enkel de Belgische kon vermelden. Hij zweeg opnieuw over de Vlaamse topscore volgens Eurostat. De voorbije jaren deed Van Damme al geregeld aan stemmingmakerij over de schooluitval in Vlaanderen. In een Knack-bijdrage en in de context van de goedkeuring van het Masterplan van 12 juni 2013, gewaagde hij op 17 juni 2013 van 20% schooluitvallers: *"Een kleine twintig procent (!) van de leerlingen behaalt geen diploma. Voor die groep werkt het huidig systeem gewoon niet goed"*. In het tijdschrift *Sampol* (Samenleving en Politiek) van september 2013 schreef hij: *"De ongekwalificeerde uitstroom is het Vlaamse onderwijs onwaardig"*. Hij verwees als oorzaak naar gedifferentieerde structuur 1^{ste} graad en verwachtte veel heil van het Masterplan.

3 Stemmingmakerij van Gennez, pers & VRT: *schande van grote schooluitval *schooluitval ook oorzaak terreurgedrag!

Van Dammes vernietigende uitspraken werden prompt overgenomen en nog wat aangedikt op de website van dereactie.be van de VRT, van *Het Laatste Nieuws*, *Belga* e.d. Ook in reacties via tweets poneerden leden van de onderwijscommissie als Caroline Gennez (Sp.a) dat Vlaanderen heel slecht presteerde inzake schooluitval.

Op de website van de Sp.a beweerde Gennez: *"Het vandaag gepubliceerde OESO-rapport 'Education at a glance 2015' wijst opnieuw op een te hoge ongekwalificeerde uitstroom in Vlaanderen (!)"* Gen-

nez verving 'in ons land' door in 'Vlaanderen'. We lazen verder: "17,3% van de 25-34 jarigen verlaten de schoolbanken zonder enige kwalificatie of diploma. SP.a-onderwijsspecialist (!) Gennez pleit voor een grondige hervorming van het s.o. De lang voorbereide hervorming van het secundair onderwijs, de brede eerste graad e.d. , moeten er nu toch eindelijk komen." Tegelijk aarzelde Gennez niet om het gedrag van de terroristen in Parijs toe te schrijven aan hun slechte schoolervaringen. Ze schreef: "De OESO gelooft dat de hervorming s.o. ook het welbevinden van jongeren kan versterken. Dit is niet onbelangrijk in deze tijden van angst en wanhoop."

Op deredactie.be van de VRT klonk het gelamen-teer na het interview met Van Damme in 'De Ochtend' zo: "OESO drukt België met neus op schoolverlatersprobleem. Ons land ligt met dat cijfer hoger dan de cijfers van de landen waarmee België vergeleken zou moeten worden, schrijft de OESO in haar rapport. Dirk Van Damme, onderwijsexpert bij de OESO, vreest voor de gevolgen voor de jongeren zonder diploma op de arbeidsmarkt. "Men komt niet alleen zonder diploma op die arbeidsmarkt, maar ook met heel weinig vaardigheden en dan kom je heel gemakkelijk in een spiraal van langdurige werkloosheid en maatschappelijke uitsluiting terecht."

De VRT had Van Damme in 'De Ochtend' geïnterviewd en voegde er op deractie.be nog aan toe: "Van Damme wil niet meteen de relatie leggen tussen deze cijfers en de gebeurtenissen van de voorbije dagen en weken (gedesillustioneerde jongeren die op het slechte terreurpad komen, maar er is absoluut een verband tussen schoolse mislukking en het gevoel bij een deel van de migrantenbevolking dat ze eigenlijk uitgesloten worden." We stuurden meteen ook een kwade reactie op die uitlatingen naar de VRT.

4 Crevits' halfslachtige rechtzetting

4.1 Kritiek van Caroline Gennez (Sp.a)

Dringende vraag van Caroline Gennez: "Voorzitter, de OESO doet interessant studiewerk over de staat van het onderwijs. Het is altijd interessant om te kijken wat de meest recente bevindingen zijn. Uit de 'Education at a Glance 2015' komt heel duidelijk naar voren dat in ons land 18 procent, of bijna een vijfde (!) van de 25- tot 34-jarigen geen diploma heeft en dus een vogel voor de kat is op de arbeidsmarkt." (NvdR: Van Damme sprak over 1 op 6 -16%). "De cijfers zijn Belgisch, Vlaanderen doet

het met 14 procent iets beter. Vlaanderen doet het beter, maar als we ons willen vergelijken met de top, dan doen we het eigenlijk niet zo goed. Landen als Duitsland, Zwitserland, Finland en Oostenrijk hebben maar een schooluitval van 10 procent. Dat is de kop van het peloton. Daar moeten we wat SP.a betreft, op mikken."

Waar Gennez op de SP.a-website schreef dat de 18% het cijfer was voor Vlaanderen, stelde ze nu – na de kritiek die we haar toestuurd – dat het cijfer voor Vlaanderen 14 % zou zijn. Die 14% heeft Gennez uit haar duim gezogen, het rapport bevat immers geen apart cijfer voor Vlaanderen. En volgens de OESO-tabel hebben Duitsland en Oostenrijk een score van 13% en niet van 10% zoals Gennez beweerde.

4.2 Crevits: Europees streefdoel 2020 is 10%, Vlaanderen heeft nu maar 7% schooluitval

Het antwoord van minister Crevits luidde: "Ik ben het niet eens met uw cijferanalyse. Ik verwijs naar wat Pedro De Bruyckere vanmiddag op de sociale media heeft gepost, namelijk dat de schooluitval in Vlaanderen 7 procent bedraagt . 10 procent is het Europees streefdoel voor 2020, zegt u zelf, maar we zitten nu al op 7 procent."

Wel verwonderlijk dat Crevits verwijst naar cijfers op de blog van lerarenopleider De Bruyckere. Ze verzwijgt dat het hier gaat om de 'officiële' EURO-STAT-cijfers die al vele jaren aantonen dat er in Vlaanderen relatief gezien minder schooluitval is. Ze verzwijgt ook de studie van Jan Van Damme e.a. in 'De sociale staat van Vlaanderen-2013.' Crevits verzweege verder ook dat er in veel Europese landen nog 10% schooluitval is en dat er zelfs meer uitval is in Finland. Dat verzwijgen is geen toeval.

4.3 Crevits: minder schooluitval, maar structuurhervorming s.o. blijft even belangrijk

In plaats van nu ook te bekennen dat de structuurhervormingsplannen op een kwakkel i.v.m. schooluitval gebaseerd zijn, zwakte Crevits meteen haar statement af.

Crevits vervolgde: "Betekent dit dat we geen inspanningen meer moeten doen? Neen. Het betekent wel dat ik eerst wat lof wil geven aan de inspanningen die in de voorbije jaren zijn geleverd om de strijd tegen het ongekwalificeerd schoolverlaten op te voeren. Het blijkt dat het beleid ook resultaten heeft geboekt. We moeten uiteraard nog een tandje

bijsteken. De modernisering van het secundair onderwijs kan helpen.”Crevits wekt hier opnieuw ten onrechte de indruk dat het lage schooluitvalcijfer vrij recent is en een gevolg is van inspanningen van de voorbije jaren. De stelling: “*De modernisering van het s.o. kan helpen, we moeten nog een tandje bijsteken*” wekt de indruk dat de huidige structuren s.o. tot meer -i.p.v. minder -uitval leiden.

5 Rechtzetting met tegenzin & halfslachtig

Het was geen toeval dat Crevits niet verwees naar de officiële cijfers van EUROSTAT en VRIND. Ook in VRIND kon Crevits de voorbije jaren al de gunstige Eurostat-cijfers voor Vlaanderen terugvinden (7,5% in 2013, nu 7%), Maar Crevits vond het niet opportuun om mee te delen dat Vlaanderen al lang een Europese topscore behaalde - ook al toen in 2013 het Masterplan werd opgesteld. Crevits en Co zijn immers steeds blijven verkondigen dat de schooluitval groter was in Vlaanderen.

Crevits verzweeg ook dit keer de belangrijke conclusies uit een studie van 2013. De Leuvense onderzoekers, *Jan Van Damme e.a.*, schreven eind december 2013 in het *overheidsrapport 'De sociale staat van Vlaanderen'* dat de schooluitval eerder beperkt was. Dit rapport bevestigde zelfs expliciet wat we de voorbije jaren en op de hoorzitting (november 2011) steeds gesteld hebben: dat de beperkte schooluitval mede te wijten was aan de differentiatie vanaf de eerste graad waardoor minder leerlingen vroegtijdig gedemotiveerd geraken. Minister Crevits en Co weten maar al te goed dat de resultaten van dit onderzoek haaks stonden op de aantijgingen in het Masterplan en op de geplande structuurhervormingen. Maar ook dit onderzoeksrapport wordt nog steeds doodgezwegen. In *Onderwijskrant* nr.169 gingen we er uitvoerig op in.

Dat de rechtzetting niet van harte gebeurde, leiden we ook af uit het feit dat Crevits' medewerkers - die in hun tweets elk stapje en zuchtje van Hilde onmiddellijk en euforisch verkondigen - dit keer zwegen over haar weerlegging van de schooluitval-kwakkel. Het is ook geen toeval dat aan haar rechtzetting achteraf geen ruchtbaarheid gegeven werd in de pers of op VRT. De VRT weigerde dus ook de stommiteiten die ze de dag ervoor op hun website plaatsten, te herroepen. Ook uit de redactie van enkele leden van de commissie onderwijs nog tijdens het debat, bleek dat ze de uitspraak over de beperkte schooluitval probeerden weg te moffelen en tegelijk ook af te zwakken. (zie punt 6).

6 Helsen (CD&V), De Ro (Open VLD) bleven mekkeren over uitval. Anderen zwegen.

We waren benieuwd naar de reacties van de leden van de commissie onderwijs tijdens het debat. Enkel *Kris Van Dijck* (N-VA) sloot zich even aan bij het standpunt van minister Crevits, maar hij trok daar geen conclusies uit voor het Masterplan. Andere commissieleden verkozen het stilzwijgen – ook *Elisabeth Meuleman* van *Groen* die in het verleden zo vaak poneerde dat Vlaanderen kampioen schooluitval was. Ook pedagoog *Koen Daniëls* (N-VA) nam de gelegenheid niet te baat om te wijzen op de schooluitval-kwakkel.

Twee andere leden van de commissie onderwijs probeerden Crevits' rechtzetting af te zwakken. *Kathleen Helsen* (CD&V) bleef zelfs lamenteren over de hoge schooluitval en de dringende hervorming. *Helsen* stelde: “*Minister, de hoge schooluitval is reeds jaren onze grote bekommernis. Vanuit het beleid moeten we zeer goed kijken op welke manier we kunnen remediëren. In uw planning hebt u daarvoor reeds goede initiatieven genomen en in het vooruitzicht gesteld. Het is zeer belangrijk dat we de modernisering van het secundair onderwijs doorvoeren. Ook de OESO benadrukt dat het belangrijk is dat we daaraan werken en juiste keuzes maken.*” Je moet maar durven: na de uitspraak van Crevits en geconfronteerd met een tabel waaruit blijkt dat Vlaanderen al vele jaren ook inzake schooluitval goed presteert.

Jo De Ro (Open Vld) die ook al als reactie op de uitspraken van Van Damme in een tweet gelamenteerd had over de hoge schooluitval, reageerde eveneens relativerend en ontwijkend: “*Minister, het gemiddelde – of het nu zeven, tien of veertien is – is beter dan een aantal jaren geleden. Als je wat meer inzoomt op de cijfers, merk je echter dat er in bepaalde steden en bepaalde groepen veel hogere cijfers zijn. Dat verontrust onze partij. We mogen terecht spreken over vogels voor de kat. We moeten niet alles tegelijk aanpakken, maar ons focussen op het stuk van het secundair onderwijs waar het niet goed zit.*”

We lieten *De Ro* achteraf weten dat de vaststelling dat er in Vlaanderen minder schooluitval is dan elders, op zich wel heel belangrijk is omdat precies de pleitbezorgers van een radicale hervorming de hoge schooluitval als argument gebruik(t)en. Het feit dat er in bepaalde regio's 4x meer schooluitval is, toont precies ook aan dat de schooluitval geen

verband houdt met de structuur van het s.o., maar met specifieke leerlingkenmerken als het onvoldoende beheersen van het Nederlands e.d.

Mede-opstellers en -ondertekenaars van de Masterplanstructuurhervormingen vonden het blijkbaar vervelend dat hun plan door de rechtzetting in diskrediet geraakte. Ze zijn blijkbaar ook niet van plan om zich te excuseren voor hun schooluitvalkwakkel.

7 Ook beleidsverantwoordelijken allerhande, sociologen, koepels ... verzwegen rechtzetting

Opmerkelijk was ook dat onze onderwijssociologen die de voorbije jaren zo graag poneerden dat Vlaanderen kampioen schooluitval was, Crevits' rechtzetting doodzwegen. En ook onderwijskundigen als *Martin Valcke* die ook zo graag uitpakten met die kwakkel, verkozen het verzwijgen. De kopstukken van de onderwijsnetten die tot nog toe voor radicale structuurhervormingen pleitten, verkozen eveneens het doodzwijgen van de rechtzetting. Zelfs de lerarenvakbonden vonden het blijkbaar niet nodig om die belangrijke bekentenis van minister Crevits mee te delen aan hun achterban. Die bekentenis houdt nochtans een compliment in voor de zo vaak bekritiseerde leraren – nu ook opnieuw door de uitspraken van Van Damme en Co en de grote ruchtbaarheid in de pers.

8 Ministers vergaan, maar kwakkels blijven bestaan & legitimeren hervormingen

Door de recente stemmingmakerij vanwege Van Damme, Gennez, de pers ... werd de kwakkel over de hoge schooluitval nog verder verspreid en uitvergroot. Crevits' schuchtere rechtzetting betekende niet dat Crevits en Co de schooluitvalkwakkel expliciet erkenden. Ze trokken er nog minder de conclusie uit dat de structuren van ons s.o. minder - i.p.v. meer- schooluitval veroorzaakten en dat dus het Masterplan op een grote kwakkel gebaseerd was.

Heel weinig mensen zijn op de hoogte van Crevits' rechtzetting. Zo merkten we dat David Van Reybrouck in een reactie op de aanslagen in Brussel opnieuw uitpakte met de stelling dat ons land kampioen schooluitval was, en dat er zelfs een duidelijke relatie was met de rancune bij de vele gediscrimineerde allochtone jongeren.

In de maand april lazen we eens te meer een opiniestuk van prof.-socioloog Dirk Jacobs over de sociale discriminatie in het Vlaams onderwijs. Als reactie plaatsen we een bijdrage op de blog '*Onderwijskrant Vlaanderen*' en op fb '*Onderwijskrant actiegroep*' waarin we 13 ernstige studies samenvatten die alle uitwijzen dat de Vlaamse 14-15-jarigen voor PISA- en TIMSS niet enkel een topscore behaalden, maar dat ook onze zwakkere en sociaal kansarme leerlingen een hogere score behaalden dan in andere landen. Twee van die studies staan op naam van de Vlaamse verantwoordelijken voor TIMSS, resp. PISA.

Het criterium van de prestatie-kloof waarop Jacobs, Unicef..., en ook uitspraken over sociale discriminatie in het Masterplan zich baseren, is niet logisch. Op basis van die (on)logica zou ons onderwijs plots meer sociale gelijkheid produceren als we nivelleren, als we de gemiddelde score van de betere leerlingen laten dalen. Het is belangrijk dat zoveel mogelijk leerlingen het basisniveau behalen en dat tegelijk de betere leerlingen de kans krijgen zo hoog mogelijk te scoren.

De kwakkel van Monard en Co over het grote aantal zittenblijvers in het eerste jaar s.o. is zelfs al een kwart eeuw oud. Volgens een rapport van 1991 was dit 10% i.p.v. 3%. De meeste mensen geloven nog steeds dat er enorm veel zittenblijvers zijn in het eerste jaar s.o. Toen we *minister Marleen Vanderpoorten* destijds op deze kwakkel wezen, repliceerde ze gewoon dat ze niet kon geloven dat topambtenaren & onderzoekers zo'n fouten konden maken. We wezen haar ook op recente officiële cijfers waaruit bleek dat er al bij al weinig zittenblijvers waren. Maar ook Vanderpoorten bleef in 2002 de zittenblijverskwakkel gebruiken in haar pleidooi voor een drastische hervorming van het s.o. Ze bestempelde onze degelijke eerste graad als dé probleemsector; en trok hier ook nog eens ten onrechte de conclusie uit dat ook de opleiding van de regenten-leraars niet deugde en dringend hervormd moest worden.

In *Onderwijskrant* doen we al een kwart eeuw ons best om de vele kwakkels te weerleggen. Kwakkels worden standaardopvattingen en leiden een eigen en een lang leven. Ze worden gretig misbruikt ter legitimering van hervormingen zoals in het Masterplan. Ze zijn achteraf nog moeilijk weg te werken. Het vernieuwingsestablishment & de onderwijskoepels hebben de kwakkels ook broodnodig in de zoektocht naar werk voor de eigen winkel. Maar we geven de strijd nog niet op!

Aanslagen-debat over integratieproblemen en radicalisering moslimjongeren, problemen Brusselse scholen & verwaarloosde integratie

Raf Feys en Stella Brasseur

1 Woord vooraf

In de context van de terreuraanslagen in Parijs en Brussel verschenen er in *De Morgen*, *De Stan-daard*, *de sociale media*... bijdragen over de radicalisering van moslimjongeren en over de moeilijke situatie van de Brusselse scholen die veel allochtone leerlingen tellen: de taal-, leer-, interactie- en gedragsproblemen.

De radicalisering en andere problemen werden en worden vaak op naam gebracht van de achterstelling en kansenongelijkheid. Op 24 november werd er ook op *dereactie.be* gesteld dat er wel een absoluut verband was tussen radicalisering en discriminatie op school. *De VRT* had *Dirk Van Damme (OESO)* in *'De Ochtend'* van 24 november geïnterviewd over de schooluitval en voegde er op de website *dereactie.be* aan toe: *"Van Damme wil niet meteen de relatie leggen tussen deze cijfers en de gebeurtenissen van de voorbije dagen en weken, gedesillustioneerde jongeren die op het slechte terreurpad komen. Maar er is absoluut een verband tussen schoolse mislukking en het gevoel bij een deel van de migrantenbevolking dat ze eigenlijk uitgesloten worden."* *Caroline Gennez (SP.a)* sloot zich bij die aantijging aan.

De Brusselse prof.-socioloog *Mark Elchardus* stelde in *De Morgen* van 18 november: *"Het lijkt er eerder op dat radicalisering zich vooral voordoet in landen waar goede onderwijskansen geboden worden."* In reacties van de sociologen *Mark Elchardus*, *Frank Furedi*, *Malika Sorel* e.a. werd het *herleiden van de problemen van allochtone leerlingen tot sociale discriminatie* krachtig weerlegd. Precies ook het slachtofferdenken ten aanzien van allochtone (moslim)jongeren bevordert volgens hen rancune, agressie en radicalisering (zie punt 2).

In het zog van de aanslagen verschenen er vanaf eind november ook bijdragen over de oorzaken van de grote en specifieke problemen op veel Brusselse scholen. Naast getuigenissen van Brusselse leerkrachten, deed ook prof. Elchardus op 25 november daar duidelijke uitspraken over. Zijn uitspraken vielen niet in goede aarde bij de weldenkenden.

Politiek correcte sociologen als *Dirk Jacobs (ULB)*, *Ellen Huyghe (UGent)* en *Tim Reeskens (Utrecht)* ... voelden zich onmiddellijk geroepen om de getuigenissen en analyses van prof. Elchardus en van de Brusselse leerkrachten te weerleggen. Ze pakten eens te meer uit met de discriminatie in het onderwijs als belangrijkste oorzaak van de leer- en gedragsproblemen en van de radicalisering. Elchardus werd zelfs als een 'afvallige' socioloog bestempeld (zie punt 5).

Prof. *Bea Cantillon (UA)* ergerde zich op een studiedag van 2007 al mateloos aan het simplistisch en politiek correct standpunt van *Dirk Jacobs* en in KBS-publicaties. *Cantillon* stelde: *"Het veelal herleiden van de problemen van allochtone leerlingen tot sociale discriminatie is een heel grote vergissing. De problemen zijn ook cultureel, religieus, levensbeschouwelijk. Verder zijn er ook de grote taalproblemen. Kleuters beginnen al met een grote achterstand. De leerproblemen hebben verder ook te maken met het feit dat de ouders niet geïntegreerd zijn of zich niet laten integreren. Zij vormen een gesloten gemeenschap."* *Cantillon* ergerde zich aan het feit dat al die problemen verzwegen werden in de publicaties van de KBS en van collega's sociologen als *Dirk Jacobs*. De aanhangers van het slachtofferdenken klagen wel over de zwakkere leerresultaten, maar zijn tegelijk degenen die de problemen van de leerlingen en het belang van integratie ontkennen.

De grote problemen van de Brusselse scholen en van veel allochtone leerlingen zijn al lang gekend, maar ze werden genegeerd door de beleidsmensen, de politiek correcten, Vlaamse sociologen, ... Zelfs de directeurs van de GOK-steunpunten ontkenden de specifieke taal-, leer- en gedragsproblemen van allochtone leerlingen. In een publicatie van 2004 beweerden *Kris Van den Branden*, *Piet Van Avermaet & Ferre Laevers* nog: *Van zodra kinderen van een andere etnische afkomst slechter presteren, is er sprake van systematische kansenongelijkheid en discriminatie. Het leerpotentieel en de bereidheid leerinspanningen te leveren zijn immers gelijk verdeeld over de verschillende volkeren en bevolkingslagen"* (Steunpunt GOK; *'Beter, breder en met meer kleur'*, 2004).

Van Avermaet en zijn Steunpunt 'Diversiteit en leren' relativeren vanuit hun multiculturele superdiversiteits-ideologie het belang van echte integratie, kennis van de landstaal e.d. (zie punt 5.3). Tegelijk verwachten ze veel heil van het binnenhalen van de thuistalen op school (zie p. 41 e.v.)

Ook naar aanleiding van de recente aanslagen van 22 maart op de luchthaven van Zaventem en in de metro verschenen er tal van bijdragen over de radicalisering van moslimjongeren. Schrijver *David Van Reybrouck* publiceerde een commentaar in 'De Correspondent' met als titel: *"Wie naar het Belgische onderwijs kijkt, ziet de kiem van de tragiek van Brussel verklaard."* Het slachtofferdenken, de victimisatie, stak weer de kop op.

We reageerden op zijn beschuldigingen op ons facebook en op de blog *Onderwijskrant Vlaanderen*. Ook *Barbara Rottiers* reageerde op de simplistische beschuldigingen van *Van Reybrouck*. Ze schreef o.a.: *"Dat het onderwijs hier niet deugt. Laten we met zulke uitspraken toch nog even wachten. Ga toch niet mee in die journalistieke euforie die zich steevast ontwikkelt na grote dramatische gebeurtenissen. Denk misschien ook eerst eens aan al die duizenden mensen in het onderwijs die zich dagelijks in moeilijke omstandigheden uit de naad werken om er toch iets van te maken. Bemoeiend is uw reactie niet."*

2 Elchardus, Furedi, & Sorel over migratie, integratie, slachtofferdenken, radicalisering

2.1 Prof. Mark Elchardus

In *De Morgen* van 18 november poneerde prof. Mark Elchardus: *"Het lijkt er eerder op dat radicalisering zich vooral voordoet in landen waar wel goede onderwijskansen worden geboden."*

Elchardus nam ook afstand van de velen die stellen dat de terreur helemaal niets met de Islam te maken heeft: *"Ontkennen dat de moordenaars gemotiveerd worden door hun geloof, is een gevaarlijk ontkennen van evidentie."* Hij poneerde verder nog: *"We moeten slechts nieuwkomers toelaten in een mate die compatibel is met het behoud en de ontplooiing van dat samenlevingsmodel. We moeten dat model verdedigen tegen zijn belagers. We moeten de soort samenleving die onze grootouders en ouders hebben opgebouwd, kortdaat verdedigen en ook voortvarend uitdragen naar de mensen die ook zo willen leven. ..."*

Het is ook oneerlijk als de scholen het gelag moeten betalen voor de collectieve fouten i.v.m. de migratie uit het foute verleden. Dit zijn vraagstukken die niet over een nacht ijs opgelost zullen raken. En ook de scholen zullen die problemen dus niet zomaar kunnen oplossen."

2.2 Sorel over verwaarlozing integratie & nefaste slachtofferdenken

Malika Sorel (ex-lid *Hoge Raad voor Migratie* in Frankrijk) bekampt al lang de vele politiek correcten die in naam van de *superdiverse en multiculturele maatschappij* echte integratie noch wenselijk, noch mogelijk vinden, en ook het belang van kennis van de landstaal ten zeerste relativeren. Ook in haar recent boek *'Décomposition Française'*.

We staan even stil bij uitspraken van *Sorel* een paar dagen na de aanslagen in Parijs. *"Men gaat jammer genoeg onverdroten verder met het verspreiden van de leugen dat sociale uitsluiting en wanhoop de voedingsbodem van terreur vormt. Wij zouden in de problemen zijn omdat we te weinig hebben gedaan aan het bestrijden van achterstanden op school en elders, het zou dus eigenlijk aan onszelf liggen."*

Voortdurend werd de voorbije jaren gezegd dat immigranten het slachtoffer zijn van westerlingen. Daardoor kregen veel allochtonen het idee dat ze niet zelf verantwoordelijk zijn voor hun lot. Dit slachtofferdenken is de beste brandstof voor wrok en haat. Bij elk probleem - lagere leerresultaten, werkloosheid, criminaliteit of geweldsuitbarstingen - haastten journalisten, politici en sociale wetenschappers zich om de Franse samenleving de schuld te geven. Door steeds te hameren op discriminatie en uitsluiting is bij een deel van de moslimjeugd behoefte aan wraak ontstaan."

De Franse elites meenden/menen zelfs dat liefde voor vaderland en eigen cultuur een laag instinct is waar je afstand van moet nemen; echte integratie zou voorbijgestreefd zijn. Een desastreuze houding."

Niet sociaal-economische, maar culturele omstandigheden zijn echter de belangrijkste factor bij de radicalisering van moslims. De politiek en de media zijn daar blind voor. 'Men wil de echte problemen nog steeds niet zien. Op die manier maakte men ook het werk en de integratieopdracht van de leerkrachten bijna onmogelijk. Zo werd ook het belang van de kennis van de landtaal voor de integratie in sterke mate gerelativeerd."

Net zoals in Frankrijk relativeerden ook in ons land de politiek correcten het belang van integratie en van de kennis van de landstaal. En ook na de aanslagen vierde het slachtofferdenken weer hoogtij.

2.3 Furedi : ‘sacralisation of victimhood’

Eind november nam ook de bekende Engelse socioloog *Frank Furedi* afstand van het klassieke victimisatie- en knuffeldiscours dat precies agressie en rancune bij die jongeren uitlokt(e). Hij poneerde: *“The most powerful driver of jihadist influence in the West is the sacralisation of victimhood. In recent decades, the victim has acquired a quasi-sacred status. Competitive claims-making about victimisation has become widespread, and misfortune is frequently represented through the prism of victimisation. From a victim of bullying to a victim of a heart attack, the variety of victimizing experiences is continually expanding. Coincidentally, one of the most powerful themes promoted in radical jihadist propaganda is the representation of Islam as the universal victim of Western aggression.”*

3 Getuigenissen over moeilijke situatie in Brusselse scholen & belang integratie

3.1 Prof. Mark Elchardus over leer- en disciplineproblemen moslimleerlingen

We volgden eind november met aandacht de bijdragen over de problemen in het Brussels onderwijs. We zijn verheugd dat de leer-, taal- en gedragsproblemen niet langer verdoezeld werden en dat ook vermeld werd dat die problemen eveneens van culturele en levensbeschouwelijke aard zijn.

In de bijdrage in ZENO van 28 november j.l. wees ook Elchardus op de grote leer-, integratie- en disciplineproblemen in Brusselse scholen - en op deze met veel moslimleerlingen in het bijzonder. Hij stelde: *“Het grootste probleem, om man en paard te noemen, doet zich wel voor bij de moslimjongeren. Hoe je het ook draait of keert, je belandt altijd weer bij het probleem van de discipline in klas. Ik ken leerkrachten die de helft van hun tijd met disciplineren bezig zijn, waardoor slechts de helft van de tijd nog naar lesgeven gaat. Als ze hun diploma secundair onderwijs op zak hebben, hebben die leerlingen alles welbeschouwd drie jaar les gehad.” Een andere vraag luidt: gaat het hier om wat die groep leerlingen meebrengt van thuis, of iets wat op*

school met de jongeren gebeurt? Als blijkt dat die jongeren dingen aanbrengen die ingaan tegen de geest van wat ze op school leren, dan is dit een serieuze hinderpaal voor het onderwijs.”

Socioloog *Tim Reeskens* schreef in een reactie dat hij prof. Elchardus omwille van zijn rechtse uitspraken niet langer beschouwde als een “voorvechter van progressief intellectueel Vlaanderen” (zie punt 5.2). De Brusselse socioloog *Dirk Jacobs* prees via twitter de bijdrage van collega Reeskens aan.

3.2 Getuigenissen van Brusselse leerkrachten

Brusselse leerkrachten waren niet opgezet met het feit dat de radicalisering geregeld op naam gebracht werd van achterstelling in het onderwijs. In de bijdrage *“Wat moet er van die jongens worden?”* in *De Standaard* van 22 november maakten leerkrachten in scholen in en rond Brussel zich grote zorgen over het ‘je-m’en-foutisme’ bij al te veel moslimjongeren. Zij stelden dat het moeilijk is om les te geven in dergelijke klassen: *“Veel van die gasten hebben geen getuigschrift lager school, maar stromen door op basis van leeftijd. Ze leveren geen taken in, studeren amper voor toetsen. En dan hun houding: ze snauwen meer dan ze spreken. Leerkrachten die tegengas geven worden afgedreigd of beschimpt. Straffen hebben weinig impact. Stagebegeleiders zijn bang om sommige van die onhandelbare jongeren naar bepaalde bedrijven te sturen. Omdat ze te laat komen, weinig ijver aan de dag leggen. ‘Ze volgen kantoor, maar ze spreken onvoldoende Nederlands om de telefoon te beantwoorden. Wat de leraars beangstigt, is het je-m’en-foutisme. Ze lijken in niets geïnteresseerd. Thuis krijgen die leerlingen vaak weinig of geen steun. Ze lijken verweesd op te groeien.”*

Zelfs de Brusselse Groen-schepen *Analisa Gadelata* gaf nu volmondig toe: *“Sommige jongeren spreken amper Nederlands; zelfs dat is hen niet gevraagd”* (ZENO, De Morgen, 21 november). In het verleden relativeerde ook GROEN het belang van de kennis van het Nederlands.

De in punt 3 al vermelde *Malika Sorel* publiceerde geregeld over de moeilijke situatie op veel scholen, en op de belangrijke taak van het onderwijs inzake integratie in de Franse cultuur, de kennis van de taal e.d. Zij stelt terecht dat de eerste schooljaren hiervoor de belangrijkste zijn (zie punt 5).

3.3 Sjoerd Karsten en Philippe van Parijs over gevolgen migratie voor onderwijs

De Nederlandse professor *Sjoerd Karsten*, een autoriteit inzake de GOK-problematiek, maakt zich grote zorgen over de prestaties van de migrantenleerlingen van moslimorigine. Hij stelde o.a.: *“Als de instroom van migranten uit herkomstlanden met een laag onderwijspeil – van Turken en Marokkanen, en van asielzoekers uit Afrika – gewoon blijft doorgaan, dan zullen wij de achterstanden in het onderwijs nooit inlopen. De belangrijkste oorzaak van de grote groepen allochtone probleemleerlingen bij elkaar in zwarte scholen is de ongecontroleerde migratie van de afgelopen decennia. En van de vervolgmigratie door huwelijken en gezinshereniging, waardoor we steeds opnieuw moeten beginnen met dat moeizame proces van integratie (Opinio, 2-8 februari 2007).”*

Ook de progressieve filosoof *Philippe Van Parijs* erkent de migratie-gevolgen en stelde een paar jaar geleden dat de mate van ongelijkheid in Vlaanderen mede beïnvloed werd/wordt door ons open migratiebeleid: *“Als je mensen niet-selectief binnenlaat, krijg je veel laaggeschoolden die ook weinig verdienen, wat bijdraagt tot de ongelijkheid.”* Van Parijs wees – ook op het belang van kennis van de taal – zowel voor de onderwijskansen als voor de integratie in – en identificatie met – onze maatschappij.

Prof. Jaap Dronkers e.a. stelden vast dat allochtone leerlingen met Marokkaanse, Turkse ... roots in alle landen vrij zwak presteren. En dit in tegenstelling met b.v. leerlingen met roots in Zuid-Oost Azië. Volgens *Elchardus*, *Dronkers*, de leraren ... spelen culturele en etnische factoren, anderstaligheid, laaggeschooldheid van de ouders, de islam .. wel een belangrijke rol. Bij huwelijksmigratie gaat het zelfs vaak om een ongeschoolde moeder of vader. Zelfs leerlingen van de derde generatie spreken nog vaak gebrekkig Nederlands.

4 Politiek correcte reacties van sociologen Jacobs, Huyghe en Reeskens

Een aantal sociologen waren doodongelukkig met de recente uitspraken van prof. *Elchardus* en met deze van de Brusselse leerkrachten over allochtone jongeren. Dit kwam duidelijk tot uiting op twitter en in de reacties en standpunten van *Ellen Huyghe* (UGent), *Dirk Jacobs* (ULB) en *Tim Reeskens* (U Utrecht).

4.1 Reactie van Ellen Huyghe (UGent): schuld van onderwijs

De *Gentse sociologe Ellen Huyghe* publiceerde in *De Standaard* van 25 november een reactie op de pessimistische uitlatingen van de leerkrachten in DS van 22 november – onder de titel *‘Hoe moet een worstelende leraar zelf de jongeren steunen’*. Haar basisstelling luidde dat de houding en problemen van die allochtone jongeren vooral een gevolg zijn van discriminatie in het onderwijs: *“Een op de vier jongeren met een etnisch-culturele achtergrond zegt dat hij in zijn onderwijsloopbaan ongelijke behandeling heeft ervaren. Uit eigen onderzoek blijkt bovendien dat een op de drie leerlingen uit diezelfde groep zich geen deel voelt van de school. Dat is problematisch omdat jongeren die zich niet thuis voelen op school vatbaar zijn voor antischoolculturen en hun kansen op een diploma verkleinen doordat ze zich uitgesloten voelen op school.”* Huyghe pakt dus eens te meer uit met het klassieke victimisatie- en knuffeldiscours.

4.2 Reeskens: Elchardus is conservatief & stelt legitimiteit sociologie in vraag

In een reactie-bijdrage - aanbevolen op twitter door *Dirk Jacobs* - betreurde de *Utrechtse socioloog Tim Reeskens* de uitspraken van prof. *Elchardus* in *De Standaard*. Reeskens poneerde: *“De Brusselse socioloog Mark Elchardus was ooit een voorvechter van progressief intellectueel Vlaanderen. Maar hij valt in zijn recente diagnose terug op een conservatieve reflex die zelfs de legitimiteit van de sociologie in vraag stelt.”*

Net als *Ellen Huyghe* betreurde Reeskens vooral dat *Elchardus* geen sociale oorzaken als achterstelling voor de rancune en agressie vooropstelde. Reeskens betreurde verder ook dat *Elchardus* een link legde naar de Islam en ook stelde: *“We moeten slechts nieuwkomers toelaten in een mate dat dit compatibel is met het behoud en de ontplooiing van ons samenlevingsmodel”*.

Reeskens repliceerde: *“Mensen die onzekerheid ervaren vallen makkelijker terug op het geloof omdat deze antwoorden biedt op existentiële vragen. Mensen vinden in hun zoektocht naar een sociale identiteit eerder heil in de radicale islam omdat België hen, ondanks alles, weinig houvast gaf.”* Ook volgens Reeskens zijn het vooral ons falend land en falend onderwijs die de allochtone jongeren discrimineren en onzeker maken.

4.3 Jacobs: onderwijs discrimineert allochtone jongeren

Ook socioloog Dirk Jacobs (ULB) ventileerde in de ZENO-bijdrage (De Morgen, 28 november) zijn mening over het Brussels onderwijs. Jacobs vond de analyse van de problemen zoals we die schetsen in punt 3, en dus ook de visie van de leerkrachten en Elchardus, niet *to the point*. Het ging volgens hem enkel om een discussie over het 'geslacht van de engelen'.

Jacobs' analyse staat dus haaks op de analyse van de Brusselse leraren, Elchardus, Furedi, Sorel Hij poneerde: *"Het debat over taal, religie, etnische afkomst en sociale achtergrond is een debat over het geslacht der engelen. Voor de achterstand van allochtone jongeren worden nu eens sociaal-economische, dan weer culturele argumenten aangevoerd. Ik vind die discussie niet to the point."*

Voor Jacobs is en blijft vooral de achterstelling in en buiten het onderwijs de belangrijkste oorzaak van lagere schoolprestaties, agressief gedrag en de radicalisering bij heel wat allochtone jongeren. Bij de punten die Jacobs niet 'to the point' vindt, vermeldt hij eens te meer de taalproblematiek. In zijn KBS-publicaties over onderwijs aan allochtone leerlingen pleit hij ook nooit voor NT2, en evenmin voor het belang van echte integratie.

Ook in het recente Itinera-boek 'Klokslag twaalf' (zie Internet) luidt een van de basisstellingen van Dirk Jacobs, Orhan Agirdag en Bilal Benyaich dat allochtone leerlingen in het onderwijs in sterke mate gediscrimineerd worden en het slachtoffer zijn.

Wat zijn dan volgens Jacobs wel de belangrijkste oorzaken van het zwakke presteren en hoe kan men ze verhelpen? We lezen o.a.: *"De grootste uitdaging is de extreme sociale en etnische segregatie in ons onderwijssysteem."* Jacobs repte met geen woord over de gevolgen van de ongecontroleerde immigratie en over wat Elchardus bestempelde als *"de dingen die moslimjongeren van huis uit meebrengen en die ingaan tegen de geest van wat ze op school leren"*.

De politiek correcte rapporten over onderwijs en migratie van de Koning Boudewijn-stichting van Dirk Jacobs en Co, verzwegen steeds de belangrijkste oorzaken van de problemen. Ze hielden ook nooit pleidooien voor de invoering van NT2. Integendeel.

De oplossing van Jacobs ziet er ook nogal simpel uit: *"Als samenleving moeten we er in de eerste plaats, net als de Finnen, van uitgaan dat elk kind een goede school verdient. Dat is niet wat vandaag gebeurt. De studiekeuze vastleggen op een later tijdstip in het secundair kan een deel van de oplossing aanleveren."* In het Finse Helsinki waar men ook een toename van de allochtone leerlingen kent, worstelt men evenzeer met die problemen. Elchardus stelde overigens dat *"radicalisering zich zelfs vooral voordoet in landen waar goede onderwijskansen worden geboden."*

Jacobs verwacht dus ook nog steeds veel heil van de invoering van een gemeenschappelijke eerste graad s.o. De Leuvense onderzoekers Jan Van Damme en Co die het onderwijsrapport in 'De sociale staat van Vlaanderen-2013' opstelden denken daar anders over. Zij stelden dat de beperkte (re) schooluitval in Vlaanderen mede een *"gunstig gevolg is van early tracking (differentiatie vanaf 12 jaar) en van het vroegtijdig aanbieden van technische opties."*

5 Verwaarloosde integratie-aanpak in onderwijs

5.1 Negatie problemen & verwaarlozing NT2

De grote problemen van de Brusselse scholen en van veel allochtone leerlingen zijn al lang gekend. Ze zijn velerlei - ook cultureel, religieus, en levensbeschouwelijk. Die problemen werden/worden veelal genegeerd of ontkend door de politiek correcten de voorstanders van de multiculturele en superdiverse maatschappij, veel beleidsmensen..., en zelfs door de Steunpunten GOK en zorgverbreding.

Actiegroepen van ouders en leerkrachten die al in 1993 en 1999 de grote problemen in Brusselse scholen aankaartten, kregen het hard te verduren. In 1999 werd de actiegroep 'Ouders voor scholen' voor conservatief uitgescholden en kreeg heel weldenkend Brussel over zich heen. *Staatsecretaris Robert Lathouwers* liet zelfs geen kans onbenut om de actiegroep 'ouders voor de scholen' in het openbaar te berispen" (Geert Selleslach, *Het leven zoals het is: Onderwijs in Brussel*, Samenleving en Politiek, 2004 nr. 2). Dat de problemen van de allochtone leerlingen ook nefaste gevolgen hadden voor de Nederlandstalige, werd ook ten zeerste ontkend.

Selleslach betreurde in dezelfde Sampol-bijdrage

dat ook de socioloog *Koen Pelleriaux* in die tijd beweerde dat er in het Nederlandstalig onderwijs “geen grote groep Franstalige kinderen bestaat.” ‘Die allochtone leerlingen kennen veelal wel Vlaams, aldus *Pelleriaux* (momenteel adjunct-directeur Departement Onderwijs).

In 2003 bestempelde ook Groen-partijvoorzitter *Meyrem Almaci* de vraag voor meer lessen Nederlands “als een vorm van taalfetisjisme, dat averechts werkt in de emotionele binding met de eigen taal”. Als propagandist van intensief NT2-onderwijs werden we door Van Avermaet, Agirdag de voorbije jaren als conservatief bestempeld en door H       Passtoors zelfs als taalracist.

De mensen die de school graag beschuldigen van achterstelling, zijn vaak ook mensen die de taalproblemen minimaliseren en al 20 jaar pleiten tegen de invoering van intensief NT2. Zelfs het Leuvens Steunpunt NT2 van prof. *Kris Van den Branden* vond intensief NT2 vanaf het kleuteronderwijs totaal overbodig.

In de vele pleidooien voor een multicultureel en superdivers Vlaanderen werden/worden pleidooien voor culturele integratie en voor NT2, veelal als conservatief en reactionair bestempeld.

In een studie stelden de Gentse sociologen *Mieke Van Houtte & Orhan Agirdag* vast dat ook de Turkse ouders wensen dan hun kinderen zoveel mogelijk binnen en buiten de klas aangespoord worden om Nederlands te spreken. Maar volgens de onderzoekers, de taalachterstandsnegationisten en de voorstanders van *onderwijs in de eigen taal en cultuur*, vergissen de ouders en leerkrachten zich.

De auteur *  zoan Akyol* schrijft: “We hadden een grote achterstand Nederlands, maar we werden uit de les weggenomen om nog meer Turks te leren – mede om zagezegd niet te vervreemden van onze Turkse identiteit. Dat is de wereld op zijn kop. De overheid heeft juist de taak ervoor te zorgen dat wij volwaardig Nederlander zouden worden. De overheid heeft mijn integratie tegengewerkt.” (KNACK, 13 april j.l.).

We merken echter dat momenteel taalachterstandsnegationisten als Van Avermaet, Agirdag & Van den Branden, minister Crevits en Co weer veel heil verwachtten van onderwijs in de thuishalen van de allochtone leerlingen (zie punt 5.3).

Het valt verder op op dat er ook in de recente ‘officiële’ publicaties over de toekomst van ons onderwijs (zie eerste bijdrage in dit nummer), met geen woord gerept wordt over de thematiek van de integratie & de problemen van veel allochtone leerlingen, en over de belangrijke rol van de lagere leerjaren bij dit alles.

Tijdens de recente 50-dagen-consultatie van minister Crevits waren we wellicht ook de enige die deze thematiek ter sprake brachten. Overigens kwam in die campagne het belangrijkste onderwijsniveau – het basisonderwijs – praktisch niet aan bod.

We betreuren verder dat ook in het recente Onderwijsvoorrrangsproject ‘*Kleine kinderen, grote kansen*’ en de erbij aansluitende KBS-publicatie, weinig of geen aandacht besteed wordt aan de belangrijkste hefbomen voor de integratie van allochtone leerlingen en voor de bevordering van hun ontwikkelingskansen (zie punt 5.3).

5.2 Malika Sorel over verwaarloosde integratie- en onderwijsvoorrrangs-opdracht

Malika Sorrel bekampt in Frankrijk al lang de velen die in naam van de *superdiverse en multiculturele ideologie* echte integratie noch wenselijk, noch haalbaar vinden. Ze vinden integratie in - en identificatie met - de Franse maatschappij en cultuur, en burgerzin zelfs niet wenselijk. Ze menen dat liefde voor het vaderland en de eigen cultuur een laag instinct is waar je afstand van moet nemen.

Sorel beseft dat het onderwijs in de context van de niet begeleide immigratie voor een moeilijke opgave staat en allesbehalve almachtig is. Ze betreurt tegelijk het verwaarloosde onderwijsbeleid inzake integratie - zoals de geringe aandacht voor de overdracht van een cultureel referentiekader en van de kennis van het Frans. Voor de integratie en voor de ontwikkelingskansen zijn volgens haar de eerste schooljaren veruit de belangrijkste - ook voor het bestrijden van vervreemding, radicalisering en extremisme, en voor het stimuleren van burgerzin.

Een paar citaten i.v.m. de integratietaak van het onderwijs: “*Il faut construire aux enfants de l’immigration des attaches affectives avec la culture française, de manière à ce qu’ils ne la rejettent pas et l’apprécient par la suite. C’est dès l’  cole maternelle que nous devons venir en aide aux élèves qui rencontrent ces problèmes identificatoires qui les conduisent à s’enfermer dans la spirale de l’échec.*

Cela requiert aussi une véritable intensification des moyens dans les premières classes (2,5- à 8-jarigen).

C'est dans ces classes aussi que la plus grande attention doit être accordée à la transmission de la langue française (cf. belang van NT2 in Vlaanderen) et du référentiel culturel de notre société. C'est dans les premières classes que l'effet de levier est le plus important, et c'est donc bien là que les graines de l'ouverture à d'autres doivent être semées afin d'en maximiser les chances de germination."

5.3 Project 'Kleine kinderen, grote kansen' en MARS-studie gepatroneerd door superdiversiteits-ideologen

Vlaams minister van Onderwijs Hilde Crevits gaf op 29 februari j.l. – samen met de Koning Boudewijn Stichting - het startschot van het zoveelste onderwijsvoorrangsproject: *'Kleine Kinderen, Grote Kansen'*. We lezen over het doel: *'Wetenschappelijk onderzoek toont het belang aan van kwaliteitsvol (kleuter)onderwijs in de eerste levensjaren. De 14 Vlaamse hogescholen van lerarenopleidingen en de pedagogische diensten engageren zich om alle toekomstige kleuteronderwijzers te leren omgaan met kansarmoede en diversiteit.'*

Dit roept grote verwachtingen op. Bij verdere lezing waren we al vlug ontgoocheld. Het verwondert ons vooreerst dat Crevits het zoveelste onderwijsvoorrangsproject lanceerde zonder dat een balans opgemaakt werd van de weinig effectieve projecten uit de periode 1990-2015, en zonder dat daar lessen uit getrokken worden.

We merken dat *prof. Piet Van Avermaet* en zijn *Gents Steunpunt 'Diversiteit en leren'* de leiding krijgen van dit project. Precies de mensen dus die de voorbije 25 jaar vanuit hun controversiële superdiversiteitsideologie steeds het streven naar integratie van allochtone leerlingen en een hiermee verbonden specifiek voorrangs- en achterstandsbeleid (ook NT2) gedwarsboomd hebben.

In de met het project verbonden KBS-publicatie *'Kleine kinderen, grote kansen'*, die eveneens gepatroneerd werd door Van Avermaet en zijn Gents Steunpunt, wordt met geen woord gerept over het belang van gericht (taal)onderwijs en intensief NT2 vanaf de eerste dag van het kleuteronderwijs, noch over het belang van de integratie in de Vlaamse cultuur, en evenmin over het belang van een effectieve achterstandsdidactiek voor taal, reke-

nen ... Mensen die hier al lang op aansturen werden niet betrokken bij dit KBS-project. Maar wel b.v. mensen van 'Diversiteit en leren' en van CEGO-Leuven - die een visie verkondigen die haaks staat op een effectieve (achterstands-)aanpak.

Het is geen toeval dat de aanpak van de taalproblemen niet ter sprake komt in die publicatie. *Van Avermaet* is een van de ferventste taalachterstandsnegationisten. In 2008 poneerde hij in zijn verzet tegen de taalplannen van minister Vandenbroucke, dat hij het absoluut NIET eens was met volgende stellingen:

*dat migrantenkinderen vanuit hun achtergrond vaak een taalprobleem hebben

*en dat dit een negatieve invloed heeft op hun leerprestaties

*dat men zonder Nederlands onmogelijk goed kan functioneren; dat kennis van het Nederlands allereerste mogelijkheden opent die er anders niet zouden zijn." (Taal, Onderwijs en de samenleving, 2008).

Het in april j.l. verschenen onderzoek MARS - *Meertaligheid Als Realiteit op School* - werd eveneens uitgevoerd onder de leiding van twee van de ferventste taalachterstandsnegationisten en superdiversiteitsideologen: *Piet Van Avermaet* (promotor; directeur van het Steunpunt 'Diversiteit en leren' - UGent) en *Orhan Agirdag* (co-promotor). Beiden hebben het belang van de kennis van het Nederlands steeds sterk gerelativeerd hebben en de invoering van NT2 vanaf het kleuteronderwijs tegengewerkt.

5.4 Besluit

Inzake de brede integratie-opdracht en het onderwijsvoorrangsbeleid liet het onderwijs de voorbije 25 jaar al te veel kansen liggen. De gevolgen kwamen de voorbije maanden nog duidelijker aan de oppervlakte.

Er werd de voorbije kwart eeuw wel heel veel geïnvesteerd, maar in de verkeerde projecten en Steunpunten. De beleidsmakers deden vooral een beroep op de pleitbezorgers van de superdiversiteit, op de tegenstanders van de integratie, op taalachterstandsnegationisten - die telkens fel protesteerden tegen de taalplannen van de onderwijsministers

We bestrijden dit beleid al 25 jaar, maar merken dat ook de recente projecten uitbesteed werden aan superdiversiteitsideologen die de integratie niet genegen zijn. Het ziet er dus vooralsnog niet naar

Debat & studies over gebruik thuistalen, belang kennis Nederlands & integratie

Visie onderzoekers haaks op die van leerkrachten & allochtone ouders en op streven naar integratie
Departement doet steeds een beroep op partijdige academici - superdiversiteitsideologen

Raf Feys en Noël Gybels

1 Actualiteit van controversieel debat

1.1 Meer Nederlands, ook in functie integratie

Het debat over het belang van de kennis van het Nederlands en over al dan niet meertalig onderwijs voor allochtone leerlingen, stond de voorbije maanden weer in de actualiteit. Praktijkmensen, allochtone ouders, N-VA ... vragen meer aandacht voor de kennis van het Nederlands en voor NT2. Ze vinden dit ook belangrijk voor de integratie in de maatschappij, het bestrijden van radicalisering, enz.

In het zog van de terreuraanslagen van 13 november vermeldde we al op pagina 37 getuigenissen van Brusselse leerkrachten over de vele problemen van - en met moslimleerlingen in het onderwijs. Zo lasen we: *"Sommige leerlingen volgen b.v. de richting 'kantoor' maar ze spreken zelfs onvoldoende Nederlands om telefoons te kunnen beantwoorden."* Zelfs de Brusselse Groen-schepen *Analisa Gadaleta* gaf nu volmondig toe: *"Sommige jongeren spreken amper Nederlands". Ze voegde er aan toe "en dit is die jongeren ook niet eens gevraagd"* (ZENO, De Morgen, 21 november).

De auteur *Özoan Akyol* getuigde onlangs: *"We hadden een grote achterstand Nederlands, maar werden uit de les weggenomen om nog meer Turks te leren – mede om zagezegd niet te vervreemden van onze Turkse identiteit. Dat is de wereld op zijn kop. De overheid heeft juist de taak ervoor te zorgen dat wij volwaardig Nederlander zouden worden. De overheid heeft mijn integratie tegenwerkt."* (KNACK, 13 april j.l.).

Ook in andere publicaties wordt gesteld dat het onvoldoende beheersen van de landstaal de integratie in de maatschappij en in het arbeidsleven ten zeerste bemoeilijkt. We verwezen op pagina 39 al naar *Malika Sorel*, ex-lid Hoge Raad voor de integratie Frankrijk. *Sorel* vindt kennis van de landstaal primordiaal voor de leerkansen en voor de integratie. In het kleuteronderwijs en in de eerste graad moet volgens haar die opdracht veel meer centraal staan.

In een studie opgestart in 2008 wezen de Limburgse prof. *Johan Ackaert* (U Hasselt) e.a. ook al op

het cruciale belang van de kennis van het Nederlands: *'Taalbeheersing en - gebruik van Marokkaanse en Turkse allochtonen: resultaten van de Survey Integratie 2008'*. In het algemeen besluit lezen we *dat het beheersen en het gebruiken van de Nederlandse taal "cruciaal zijn voor de sociaal-culturele integratie van allochtonen en de sociale cohesie in de samenleving. Kennis van het Nederlands vergemakkelijkt en stimuleert contacten van allochtonen met autochtonen en draagt bij tot een positievere beeldvorming over autochtonen, zo stelden we vast. Taal maakt immers communicatie mogelijk, waardoor wederzijds begrip en sociale samenhang ontstaan"* (*Gekleurde Steden - Autochtonen en allochtonen over samenleven*). Het project werd uitgevoerd door *Johan Ackaert & Kris Vancluysen* (Consortium UHasselt en UA).

1.2 Thuistalen in klas, relativering van belang van Nederlands en van integratie

De voorbije maanden verschenen een aantal studies over de thematiek van meertalig onderwijs in klassen met allochtone jongeren. In december 2015 verscheen de publicatie over het *Validiv-onderzoek* van het 'Steunpunt Diversiteit en Leren', samen met de VUB, UGent en KU Leuven. In april j.l. verscheen het onderzoek *'MARS - Meertaligheid Als Realiteit op School.'*

Beide studies werden geleid door taalachterstandsnegationisten als *Piet Van Avermaet & Orhan Agirdag*. Professoren als *Van Avermaet, Agirdag, Van den Branden* blijven het belang van de kennis van het Nederlands en van NT2 relativëren, en pleiten voor veel aandacht voor de thuistalen. Minister Crevits liet weten dat ze veel heil verwacht van de recente MARS- en Validiv-studies over de integratie van thuistalen in klas. Sommigen nemen het minister Crevits kwalijk dat ze sympathiseert met die studies. Iemand schrijft: *"Ook het MARS-onderzoek vertrekt vanuit de visie van een progressieve pedagogische elite die culturele identiteit wegrelatieveert."* Ook wij betreuren dat het Departement dergelijke studies steeds laat uitvoeren door mensen die de kennis van het Nederlands en het belang van NT2 vanaf de kleuterschool in vraag stellen en een superdiversiteitsideologie propageren. (zie 2).

Caroline Gennez (SP.a) hield in de commissie onderwijs van 10 december j.l. een vurig pleidooi voor de integratie van thuistalen, en tegelijk voor een relativisering van het belang van extra taallessen Nederlands, die volgens haar niet veel effect sorteren. In hun repliek weerlegden *Koen Daniëls* en *Kathleen Krekels* van de N-VA de stellige uitspraken van Gennez (zie punt 4).

We lazen onlangs ook nog een onderzoek van *Orhan Agirdag* & *Mieke Van Houtte* waarin de beide onderzoekers tegen hun zin vaststelden dat zowel de Turkse ouders als de leerkrachten Turks laten spreken op school nefast vinden.

In de context van het recent debat over radicalisering merken we ook dat socioloog *Agirdag* de Vlaamse leerkrachten ten onrechte blijft beschuldigen dat ze het gebruik van thuistalen in klas en op de speelplaats streng bestraffen. Dit zou volgens *Agirdag* mede een oorzaak zijn van de radicalisering. In een recente studie stelde prof. *Jürgen Jaspers* (UA) echter vast dat de beschuldiging dat het gebruik van de thuistaal op de speelplaats e.d. door leerkrachten vaak en streng bestraft wordt, absoluut niet opgaat. Hij constateerde na observatie dat de leerkrachten zich in de praktijk vrij mild en pragmatisch opstellen – ook al blijven ze het gebruik van het Nederlands stimuleren: *‘Tussen meervoudige vuren’*: *Pedagogische Studiën*, 2015, nr. 4, p. 344-36. *Jaspers* vermeldt ook dat zijn vaststellingen haaks staan op de beschuldigingen van een aantal sociologen aan het adres van de leerkrachten.

De vroegere ANC-vrijheidsstrijder *Helene Passtoors* mengde zich ook in het debat. In *‘De Wereld Morgen’* stelde ze: *“Het is zeer irritant dat mensen om het even wat verkondigen als het om migranten, Nederlands leren en, ja assimilatie gaat. Taalkundigen zullen echter allen zeggen dat b.v. de discussie over wat migrantenkinderen op de speelplaats spreken geen taalprobleem is, maar vanuit sociale en politieke kant tot probleem verheven wordt om redenen die niets met taalverwerving te maken hebben, maar alles met de idee van assimilatie.”*

2 Taalproblematiek in handen van superdiversiteitsideologen en NT2-tegenstanders

We protesteerden al herhaaldelijk tegen het feit dat de studies over de taalproblematiek steeds toevertrouwd werden aan partijdige onderzoekers als *Van Avermaet* & *Diversiteit en leren* die de voorbije

25 jaar keer op keer het belang van de kennis van het Nederlands relativeerden en tegelijk het gebruik van de thuistalen van allochtone leerlingen voluit propageerden. Die onderzoekers zijn veelal ook aanhangers van de superdiversiteitsideologie en tegenstanders dus van echte integratie.

Het waren ook die mensen die vanaf 1990 de ondersteuning van het onderwijsvoorrangsbeleid in handen kregen – maar merkwaardig genoeg de invoering van NT2 en een doelgroepenbeleid tegenwerkten. Denk aan *Piet Van Avermaet* van ‘Diversiteit en leren’ (UGent) en *Kris Van den Branden* van het vroegere Steunpunt NT2-Leuven. De Steunpunten besloten al vlug dat NT2 & doelgroepenbeleid overbodig waren en dat er geen onderscheid was tussen NT2- en NT1-onderwijs. *Van Avermaet* poneerde in 2008 zelfs dat hij het absoluut NIET eens was met de vraag naar meer Nederlands en met volgende stellingen: *“dat migrantenkinderen vanuit hun achtergrond vaak een taalprobleem hebben *en dat dit een negatieve invloed heeft op hun leerprestaties *dat men zonder Nederlands onmogelijk goed kan functioneren; dat kennis van het Nederlands allerhande mogelijkheden opent die er anders niet zouden zijn.”* (*Taal, Onderwijs en de samenleving*, EPO, 2008). In vorige jaargangen toonden we ook al aan dat die Steunpunten in de periode 1990-2010 een 75 miljoen euro ontvingen, maar weinig resultaten boekten en de invoering van NT2 & achterstands-onderwijs tegenwerkten.

Het in mei j.l. verschenen *MARS-onderzoek* over meertalig onderwijs werd eens te meer uitgevoerd onder de leiding van twee van de ferventste taalachterstandsnegationisten en superdiversiteitsideologen: *Piet Van Avermaet* (promotor) en *Orhan Agirdag* (co-promotor). *Van Avermaet* en zijn Steunpunt ‘Diversiteit en leren’ werden door het departement steeds opnieuw aangesproken voor studies over meertalig onderwijs. Dit was ook het geval voor de recente studies *MARS* & *Validiv*.

Van Avermaet, Agirdag en Co beweren in *MARS* eens te meer dat ons onderwijs zich te veel fixeert op het Nederlands in plaats van uit te gaan van *“een continuüm waarop iedere meertalige een andere plaats inneemt al naargelang de context (sic!)*. Ze pleiten voor *“functioneel veeltalig leren waarbij de verschillende talige repertoires van de leerlingen positief benut worden in functie van de ontwikkeling van hun academische taalvaardigheid”*. Ze houden uiteraard geen rekening met de visie van de leerkrachten en van de allochtone ouders die b.v.

willen dat de kinderen in klas en zelfs buiten klas, geen Turks, maar Nederlands spreken (zie punt 3).

Van Avermaet kreeg ook de leiding van het overheidsproject 'Kleine kinderen, grote kansen'. In de met het project verbonden gelijknamige KBS-publicatie - eveneens gepatroneerd door Van Avermaet, wordt met geen woord gerept over het belang van gericht (taal)onderwijs en intensief NT2 en over het belang van de integratie in de Vlaamse cultuur; en evenmin over het belang van een effectieve achterstandsdidactiek voor taal, rekenen ...

3 Agirdag & Van Houtte: Turkse ouders & lkn willen geen Turks, maar hebben ongelijk

3.1 Turkse ouders en lkn: geen Turks op school

In hun studie stelden de Gentse sociologen *Orhan Agirdag* en *Mieke Van Houtte* tot hun ongenoegen vast, dat niet enkel de leraars, maar ook de Turkse ouders wensen dat hun kinderen geen Turks, maar zoveel mogelijk Nederlands spreken in én buiten de klas: *Speaking Turkish in Belgian Primary Schools: Teacher Beliefs versus Effective consequences*, bilig/ SUMMER 2014 / NUMBER 70, zie Internet.

Uit de bevraging bleek dus dat ook de Turkse ouders meertalig onderwijs resoluut afwezen. *Leerkracht Patrick* drukte het zo uit: "Turkse ouders komen soms met hun kinderen naar onze school omdat er bij ons minder Turkse leerlingen zijn. Ze stellen dan: "In andere scholen zijn er te veel Turkse leerlingen en die spreken dan Turks in klas, op de speelplaats, tijdens de middaglunch, en wij willen dat niet. Die ouders beseffen hoe belangrijk het is voor de toekomst van hun kinderen dat ze goed geïntegreerd zijn in onze cultuur. "Because the future of those children is here, and they will have to speak Dutch in their professional life." Zelfs Turkse leerkrachten die Islamles geven op school, stelden dat het "gebruik van de moedertaal van de Turks sprekende leerlingen nutteloos was." Dit blijkt ook uit de recente getuigenis van auteur *Özoan Akyol* (zie punt 1.1).

In een protestbijdrage die de allochtone ouder *K. M.* een paar jaar geleden omtrent een Gents experiment met eerst leren lezen in het Turks naar *Onderwijskrant* stuurde, lazen we terecht: "In plaats van effectieve maatregelen te treffen om de Nederlandse taal te stimuleren op school, en kinderen en hun ouders ervan bewust te maken wat het maatschappelijk nut ervan is, besteedt de Gentse overheid veel aandacht aan de moedertaal van

anderstalige leerlingen. Lessen in de eigen moedertaal vergroten echter vooreerst de kloof tussen de sterkste en de zwakste leerling door het feit dat die leerlingen een aantal gewone lessen missen. Ze vergroten tevens het mentaliteitsverschil tussen de gemeenschappen en de maatschappij waarin ze leven. Deze projecten zijn ook misleidend voor de niet gemotiveerde anderstaligen, die de sociale normen en attitudes van onze Westerse samenleving niet willen respecteren. De Turkse ouders krijgen ook de boodschap dat Nederlands kennen toch niet zo levensnoodzakelijk is en de leerlingen zelf zullen buitenschools voor spreken, lezen en schrijven nog minder het Nederlands gebruiken. De neiging van Gentse Turken om zich binnen de eigen gemeenschap op te sluiten, zal hierdoor nog toenemen. Men kan zich ook afvragen wat het effect is voor de anderstalige leerlingen die niet van Turkse afkomst zijn."

3.2 Onderzoekers negeren & kleineren opvattingen van leerkrachten & ouders

Eens te meer bleek dus dat er opvallend veel overeenstemming was tussen de opvatting van de leraars en deze van de Turkse ouders en Turkse leraars. *Agirdag* en *Van Houtte* legden de argumenten van de Turkse ouders en van de leerkrachten gewoon naast zich neer. Volgens hen hebben de leerkrachten en de Turkse ouders volstrekt ongelijk; ze zijn bevooroordeeld en beseffen niet eens hoe nefast hun opvattingen zijn.

Agirdag en *Van Houtte* zochten dan maar naar een verklaring voor het 'vervreemd en fout bewustzijn' van de leerkrachten en ouders. De 'negatieve beliefs' van de ouders en leerkrachten zouden in sterke mate een gevolg zijn van de Vlaamse politieke context "that very much favors assimilation and Dutch monolingualism". *Agirdag* en *Van Houtte* gaan ook niet akkoord met de stelling van de leerkrachten dat de taalachterstand een belangrijke oorzaak is van de leerproblemen van veel anderstalige leerlingen. Ook de voorbije jaren manifesteerden *Agirdag* en *Van Houtte* zich herhaaldelijk als taalachterstandsnegationisten en tegenstanders van intensief NT2 vanaf het kleuteronderwijs.

3.3 Agirdag en Van Houtte beschuldigen Vlaamse leidende klasse

Agirdag en *Van Houtte* beweren dus ook dat de Vlaamse leidende klasse symbolisch geweld (à la Bourdieu) uitoefent op de anderstalige leerlingen ... En de gedomineerde allochtone ouders uit lagere

milieus nemen jammer genoeg de dominante visie van de leidende klasse, de machtigen in deze maatschappij, onbewust over: *“Social dominance can only persist because the dominant groups in society impose their judgments, such as beliefs about monolingualism, upon dominated groups, such as the bilingual Turkish community. Once the dominated groups internalize the point of view of the dominant, they will defend it as if it was a universal point of view, even when these judgments are completely against their own interests.”*

3.4 Meer (taal)problemen met Turkse leerlingen dan met andere minderheden

In de studie van Agirdag en Van Houtte wijzen de leerkrachten ook op het feit dat ze de meeste problemen ervaren met Turkse leerlingen - veel meer dan met Spaanse, Griekse en Marokkaanse ... leerlingen. Vooral Turkse leerlingen zijn geneigd frequent Turks te spreken. Enkele citaten. *“In contrast with other minority students, Turkish students tend to retain their mother tongue and speak more frequently in Turkish at school. Lerares Katja, school met veel Turkse leerlingen): When I started working here, we used to have Ita-ians, Spanish And now, it is mostly Turks and Moroccan and some Belgian. And the difference is, back then, more Dutch was spoken, pupils among each other, and at the playground. Last year, I had a class and I had to say constantly: “speak Dutch, speak Dutch”. Actually, only Turkish children speak Turkish among each other, Leerkracht Saskia: “Turkish children speak Turkish among each other. But Moroccans, for instance, don’t do that because there are a lot of dialects and they are less proficient in it. (Teacher, Black Square). In the Black Circle and in the Black Square (i.e. in schools with a majority of Turkish children), teachers perceived the use of the Turkish language as the antecedent of poor proficiency in Dutch, and poor academic achievement, and it was regarded as the ‘the big problem’ with respect to academic achievement.”*

4 Turks in Gentse stadsscholen tegen visie in van Turkse ouders en leerkrachten

4.1 Recente verordeningen van stadsbestuur

In april 2015 vernamen we dat het Gents stadsbestuur bij monde van Elke Decruynaere, schepen van onderwijs, verordende dat men de anderstalige leerlingen in de Gentse scholen niet langer mag aansporen om buiten de klas Nederlands te spreken. Men moet ze zelfs toelaten om ook in klas, in

speelhoeken, bij groepswork ... geregeld hun thuistaal te gebruiken. Dit wordt dan ook een van de speerpunten in het Gents beleidsplan voor het schooljaar 2014-2015. Voor volgend schooljaar is ook sprake van wiskunde-opgaven in het Turks e.d. De opstelling van Elke Decruynaere (Groen)verrasste ons niet. In 2003 bestempelde Groen-partijvoorzitter Meyrem Almaci zelfs de vraag voor meer lessen Nederlands *“als een vorm van taalfetisjisme, dat averechts werkt in de emotionele binding met de eigen taal”*. Groen bleek de voorbije jaren geen voorstander te zijn van de invoering van intensief NT2 vanaf de kleuterschool.

4.2 Visie van ouders en leerkrachten miskend

Uit de bevraging van Agirdag en Van Houtte van 2014 (cf. punt 3) en uit vele reacties op de Gentse verordening in april 2015, blijkt dat niet enkel de praktijkmensen, maar evenzeer de allochtone ouders die verordening afwezen. Eén van de argumenten luidt dat anderstalige leerlingen tijdens de speeltijden, aan tafel en in de buitenschoolse opvang nog het meest de kans krijgen Nederlands te spreken en in te oefenen. In een klas met 20 leerlingen en 20 uren les per week is de tijd dat de Turkse leerlingen de kans krijgen om zelf Nederlands te spreken al bij al beperkt. Men vindt ook dat een gebrekkige kennis van het Nederlands een belangrijke oorzaak is van leerproblemen en de integratie bemoeilijkt.

In een Gents experiment van een paar jaar geleden in vier scholen, werden ook al uren Nederlands door uren Turks vervangen, en leerde men die kinderen eerst in het Turks lezen. *Directeur Frank van de Mozaïek-school* die betrokken was bij het experiment, gaf zelf grif toe dat veel Turkse ouders dit experiment niet genegen waren. Hij stelde: *“Voortdurend werden we op school aangesproken door ouders op onze aanpak betreffende het gebruik van de thuistaal Turks op school. Ouders zegden: Op die andere school mogen de kinderen geen Turks spreken. Dat is ook goed zo. Zo kunnen de kinderen veel Nederlands leren”* (De Katholieke Schoolgids, januari 2010, p. 8). De hypothese dat dit ook de kennis van het Nederlands en het Turks zou bevorderen, werd ook niet bevestigd.

Maar schepen Decruynaere en Co willen geen rekening houden met de vraag van de Turkse ouders en van de leerkrachten. *Decruynaere beschuldigde* de mensen die het gebruik van het Nederlands verdedigen van *“ideologische hardnekkigheid”*. In een reactie ergerde Joris Philips zich aan *“po-*

litieke correctelingen als Decruynaere die in feite tegen de allochtonen zeggen 'blijf maar lekker in uw achtergestelde positie zitten'. In plaats van hen aan te moedigen alle kansen te grijpen, geeft men hen de boodschap dat het allemaal niet zo hoeft.“ Hij concludeerde: *“Die ideologische hardnekkigheid waarover de Gentse groene schepen het heeft, merken we juist bij de zgn. progressieven”.* (Website Het Nieuwsblad, 10 april 2015.)

Heel wat taalachterstandsnegationisten mengden zich in 2015 in het debat en steun(d)en de Gentse verordening. Onder hen ook *Kris Van den Branden* (KU Leuven) en de Gentse sociologen *Mieke Van Houtte* en *Orhan Agirdag*.

De Brusselse *prof. Wim Van den Broeck* reageerde destijds al op de levensvreemdheid van pleidooien voor het stimuleren van het gebruik van de vele thuistalen op school. *Van den Broeck* stelde: *“Hoe wereldvreemd kan men zijn? Echte meertaligheid is natuurlijk een troef, maar taalachterstand in het Nederlands is wel degelijk een handicap, zoals blijkt uit zovele studies die aantonen dat de onderwijskansen en de arbeidskansen zwaar gehypothekeerd worden indien de landstaal zwak of niet beheerst wordt. Het is inderdaad beter dat anderstalige kinderen thuis in hun eigen taal converseren dan dat ze thuis een gebroken Nederlands zouden horen praten, maar dat betekent niet dat thuistaal toelaten op school hen taalvaardiger zou 'maken'. Het maakt hen niet taalvaardiger in hun thuistaal, want op school spreken ze dan vaak een gemengde taal, en het maakt hen al zeker niet taalvaardiger in het Nederlands. Dit lijkt sterk op het ontkennen of minimaliseren van een reëel maatschappelijk en sociaal probleem dat in grote mate ontstaan is door het ontbreken van een doeltreffend en doortastend taalbeleid. Men moet in sommige kringen toch eens weten wat men wil: ofwel is er geen probleem, maar dan is het geen issue, ofwel is er wel een probleem, en dan moeten we er iets aan doen!”* (17 mei 2013).

Peter De Roover, leraar tso, reageerde zo: *“Vanuit mijn eigen beroepservaring stoot ik ook op een ander niet te verwaarlozen praktisch probleem. Als ik me beperk tot mijn leerlingen moeten er dan lessen gegeven worden in het Arabisch, Berbers, Turks, Pasjtoe, Urdu, Albanees, Bosnisch, Portugees, Spaans en Grieks. Ik verzeker niet dat ik volledig ben. In andere klassen zitten Russen (thuistaal?), Polen, Afrikanen, ... Dat is mijn schoolrealiteit van vandaag. Krijgen die allemaal les in hun*

moedertaal? Helpen we het onderwijs van achtergestelde kinderen vooruit door nieuwe praktische ellende te veroorzaken?” (DS 14.03.13).

5 Controversieel debat in commissie onderwijs 10 december 2015

5.1 Standpunt van Caroline Gennez

In de commissie onderwijs van 10 december j.l. hield *Caroline Gennez* (Sp.a) een vurig pleidooi voor thuistalen in het onderwijs: *“Studies over de beleidsmaatregelen wijzen uit dat het ontvangen van extra lessen Nederlands onvoldoende resulteert in betere onderwijsprestaties voor anderstalige leerlingen. (NvdR: die studies zijn alle uitgevoerd door superdiversiteitsideologen die de voorbije 25 jaar steeds de invoering van intensief en effectief NT2 vanaf het kleuteronderwijs hebben tegengewerkt.)* Wat bijkomend wel zou werken, is het krijgen van onderwijs in de moedertaal om zo aan te sluiten bij de talige competenties van alle leerlingen: de talige repertoires van anderstalige leerlingen worden niet uitgesloten, maar wel aangeboord.

Het uitsluiten van de moedertaal op school kan ook een negatieve invloed hebben op het welbevinden van de leerlingen. Het *Validiv-onderzoek* van het ‘Steunpunt Diversiteit en Leren’ met de VUB, UGent en KU Leuven, zou aangeven dat we de kennis van het Turks ruimte moeten geven om jongeren de gaten in hun kennis van het Nederlands te laten vullen en zo het leren van peer-to-peer aan te moedigen middels de thuistaal. Minister, erkent u de meerwaarde van taalvalorisering en meertalig onderwijs? Zo ja, op welke wijze wilt u die taalvalorisering implementeren en stimuleren?”

5.2 Replik Daniëls en Krekels (N-VA)

Koen Daniëls:“ U doet mevrouw Gennez net alsof er één andere thuistaal is i.p.v. vele. De leerkrachten vragen zich terecht af hoe ze eraan moeten beginnen om die thuistalen mee te nemen in de klas: Pools, Russisch, Frans, Berbers, Turks, Arabisch, Duits, Chinees enz. Ook in mijn plattelandsdorp, zijn er al minstens vier thuistalen. In diverse delen van de regelgeving hebben we gesteld dat we openstaan voor thuistalen. Het is niet de bedoeling dat als leerlingen op de speelplaats een goal maken en elkaar in de armen vliegen en blij zijn in hun thuistaal, dat een strafstudie moet opleveren. Daarover zijn we het eens.” (Replik Gennez:

“Leerkrachten hoeven ook niet alle talen te spreken, maar ze moeten wel aan de leerlingen vertrouwen geven via peer-to-peer contacten in de thuistaal, niet alleen op de speelplaats na het scoren van een goal, maar ook in de klas om de Nederlandse taal te verwerven vanuit de thuistaal.

Hier wordt echter ook een belangrijke factor vergeten, namelijk de invloed van de herkomstlanden. Bij de eerste generatie stelden we vast dat ze beter scoorden, en toen was er helemaal geen thuistaalonderwijs of iets dergelijks. Neen, zij zetten absoluut in op het verwerven van het Nederlands. Daarnaast zijn er ook de onderzoeksresultaten. Ik heb hier een aantal onderzoeken bij van Hartmut Esser, van SPC, van Christine Rossell, van Keith Baker, die eigenlijk alle concluderen dat studies over onderwijs in de thuistaal heel veel methodologische problemen kent, omdat situaties niet vergelijkbaar zijn.

Verder wordt geconcludeerd dat wie vasthoudt aan zijn thuistaal, slechter presteert. Onderwijs in de thuistaal heeft volgens die studies ook geen meerwaarde voor de sociaal-economische integratie. Ik meen zelf ook dat we die kinderen maximaal moeten emanciperen, wat betekent dat we maximaal moeten inzetten op het Nederlands. Moeten die thuistalen worden doodgezwegen? Neen, maar het aanleren van de thuistaal in de klas kan echter geen onderdeel zijn, al was het al maar vanuit praktisch oogpunt.”

Kathleen Krekels: “Mevrouw Gennez, onderzoek toont wel aan dat een taalaanbod in de eerste jaren, wel een effect heeft, niet alleen qua onderwijs, maar ook qua integratie, welzijn, interactie en het functioneren in de klas. Uiteraard is de moedertaal van het kind ook heel belangrijk, en de basis daarvoor ligt thuis. Ik heb ook nog nooit gehoord dat het feit dat een kind thuis in het Frans wordt opgevoed en op school alleen maar Nederlands mag spreken, een onbehaaglijk gevoel of minder welbevinden op school zou ervaren. Het moet b.v. duidelijk zijn dat er b.v. thuis Frans wordt gesproken en op school Nederlands. Of de mama spreekt Nederlands en de papa Frans. Dat onderscheid is gewoon erg belangrijk om meerdere talen op een correcte manier te kunnen leren.”

5.3 Minister Crevits: sympathie voor gebruik thuistalen

Minister Crevits reageerde niet op de tussenkomsten van Daniëls en Krekels, maar enkel op de vragen van Gennez. Ze zweeg ook over de vele recente pleidooien voor meer aandacht voor NT2 e.d.

Crevits: “Ook in Vlaanderen is er nood aan initiatieven die inspelen op de opportuniteiten die de meertaligheid van de leerlingenpopulatie met zich meebrengen, in de eerste plaats als ondersteuning voor leerkansen. Heel wat scholen nemen al initiatieven om het meertalige kapitaal op school in te zetten als ondersteuning van het welbevinden en voor de leerprestaties. De scholen vertrekken vanuit de specifieke context. Er bestaat geen ‘onesize fits all’-aanpak op dit vlak. In de eerste plaats is het van belang dat bestaande goede praktijken gedeeld worden. De begeleidingsdiensten hebben daarbij een cruciale taak.

Ik wil ook verwijzen naar het OBPWO-onderzoek *‘Meertaligheid als Realiteit op School’* (MARS), dat uitgevoerd wordt door het Steunpunt *‘Diversiteit en leren’* samen met de VUB. De onderwijsachterstanden van anderstalige leerlingen worden vaak gelinkt aan hun anderstalige achtergrond. (NvdR: ten onrechte?) Men gaat ervan uit dat de thuistaal de verwerving van de instructietaal in de weg staat. Onze traditionele tweedelige meting van anderstaligheid – Nederlandstalig of anderstalig – is te beperkt. Bovendien worden de meertalige competenties van leerlingen op die manier niet herkend, en ook niet erkend. Het onderzoek kijkt dus naar meertalig taalgebruik op school en daarbuiten, de percepties en attitudes hierover van leerlingen en leerkrachten en de impact van meertaligheid op de onderwijsprestaties. Dit onderzoek zal ons heel wat inzichten verschaffen. We kunnen dan bekijken op welke manier we daarmee gepast kunnen omgaan.”

Crevits gaf ook al de VLOR de opdracht om *“een breed kader te ontwerpen voor een actief talenbeleid op scholen waarbinnen de taalcompetenties van leerlingen en diverse vormen van meertaligheid een plaats krijgen.”* Crevits heeft het ook over de invoering van een *‘taalpaspoort’* waarop al de talen die het kind thuis spreekt opgenomen worden, als voorbeeld van zogezegd ‘good practice’. Crevits is blijkbaar niet op de hoogte van andersluidende studies en van het feit dat uit recente studies ook blijkt dat allochtone ouders expliciet wensen dat hun kinderen in en buiten de klas Nederlands spreken ...

Veelstemmige STEM-chaos in Vlaams onderwijs & bedreiging voor tso

Raf Feys en Noël Gybels

1 Veelstemmige STEM-opties

Het voorbije jaar spraken minister Crevits en anderen zich geregeld euforisch uit over het succes van de nieuwe STEM-optie in de eerste graad s.o. Het wordt ook als een Masterplan-realisatie voorgesteld. In *Onderwijskrant* en op de blog *Onderwijskrant Vlaanderen* plaatsten we zelf een aantal kritische bijdragen over de geïmproviseerde en overhaaste invoering, de uiteenlopende invullingen, de onduidelijkheid omtrent het STEM-concept: al dan niet abstract, al verantwoord vanaf eerste graad, verhouding met algemeen vak technologie ...

De tso-scholen werden nu al de dupe van het feit dat heel wat aso-scholen uitpakten met de nieuwe STEM-optie. Aso-scholen die de STEM-optie vanaf de eerste graad niet wenselijk vinden, zullen zich volgend schooljaar jaar verplicht voelen om toch STEM in te voeren omwille van de concurrentie. Hierdoor zullen tso/bso-leerlingen nog meer leerlingen verliezen - en dus ook ervaren leerkrachten techniek. *Michel Cardinaels*, directeur tso-school Bree: *"Als deze evolutie in het aso zich doorzet, dreigt de richting industriële wetenschappen op termijn te verdwijnen."*

Een bezorgde directeur drukte de chaos op een Codis-vergadering zo uit: *"Sommige scholen bieden STEM aan als was het een nieuwe richting in het eerste jaar, of stellen het zelfs voor als een studierichting die tot in de derde graad doorloopt. Men gaat zijn bevoegdheid als school te buiten en ondergraaft de structuur van de eerste graad. Soms begeeft men zich ook op het randje van het ethische en worden er verwachtingen gecreëerd die de school niet kan inlossen."*

In het b.v. aso geven steeds meer leerkrachten die er niet voor opgeleid zijn lessen & projecten techniek/STEM; improvisatie troef. *Isabelle Truyen*, coördinerend directeur KA Zottegem: *"Als aso-school hebben we de nodige knowhow voor technologie en engineering gezocht binnen ons eigen netwerk van oud-leerlingen en ouders. Zo vonden we 30 intellectuele sponsors voor ons STEM-verhaal: mensen die zich minstens 1 dag per schooljaar wilden inzetten. Ervaringsdeskundigen*

die zorgen voor de opleiding van onze leraren, bedrijfsbezoeken faciliteren, leerlingen laten werken in een echt lab, lesonderwerpen aanreiken en zelf ook specifieke STEM-lessen op school geven." En elke STEM-les is co-teaching: de leraren staan altijd met minstens twee voor de klas."

De Vlaamse regering vroeg in het STEM-actieplan om geen nieuwe studierichting op te starten. En evenmin om een richting te maken die op de intellectuele elite is gericht. Maar STEM is vooral een aso-optie; een aantal scholen stellen ook dat ze de STEM-richting zullen doortrekken in de hogere leerjaren. De aso-school *Heilig Graf Turnhout* startte de STEM-optie in het schooljaar 2013-2014. *"De eerstejaars van toen zitten nu in het derde jaar STEM"*, aldus STEM-coördinator *Betty Weyns*. *"Zo blijven we de richting verder doorschuiven tot we een volledige STEM-opleiding van zes jaar hebben."* Maar waar zal het *Heilig Graf* de technische uitrusting en leerkrachten vandaan halen?

Minister Crevits stelde ook al een paar keer dat er voor STEM geen specifieke eindtermen en leerplannen opgesteld zullen worden. Dit laatste leidt dan tot vrijblijvendheid en de meest uiteenlopende invullingen (zie punt 4). Ook de relatie tussen de invulling van STEM en deze van het vak technologie binnen het gemeenschappelijk pakket (27 lesuren) geraakt niet uitgeklaard.

In *'De Standaard'* van 5 mei 2015 lazen we dat ook de onderwijskoepels en vele anderen zich zorgen maakten over de geïmproviseerde invoering van STEM. *"STEM lijkt een hype, zeker in aso-scholen. Experts vinden het wat snel en ondoordacht. De scholen werken hun STEM-pakket uit in de uren die ze vrij kunnen invullen. Het kan gaan om programmeren of lessen robotica. Of meer in het algemeen om 'probleemoplossend denken'. Een officieel gehalte en invulling heeft STEM nog niet. Dat is een van de kritische noten die klinken, ook bij de koepels. Het STEM-platform, waarin experts uit het bedrijfsleven en de academische wereld zetelen waarschuwt ook. 'Het gaat allemaal erg snel en we moeten oppassen dat dit niet tot ondoordachttheid leidt', zegt Marian Verhelst, docent ingenieurswetenschappen KULeuven."*

2 Bezorgdheid in commissie onderwijs

Het debat in de commissie onderwijs van 1 oktober toonde eveneens aan dat er in de praktijk sprake is van STEM-chaos en -improvisatie. Er werd gewezen op de totaal verschillende invulling van de optie, op de bedreiging voor het tso, enzovoort. *Kathleen Krekels* (N-VA) stelde: *“We blijven betreuren dat voor de eerste opmaakoefening van STEM in het aso, het tso - en dan de industriële wetenschappen en tso-techniek in het bijzonder - toch niet meer in de verf is gezet. De technische scholen vrezen dat hun richting industriële wetenschappen overbodig zal worden; de gelijkenissen zijn zo groot dat alle specifieke deskundigheid van IW zal verdwijnen. De invulling van die STEM-optie gebeurt ook wel erg uiteenlopend. In een brochure van het tso - eerste graad industriële wetenschappen of techniek - en in het lessenrooster staat exact hetzelfde als in bepaalde aso-scholen: evenveel wiskunde, evenveel techniek, evenveel Nederlands en Frans ...”*

Jos De Meyer (CD&V) poneerde: *“De STEM-initiatieven staan volgens de top van het katholiek onderwijs jammer genoeg los van de visie op het geheel van het secundair onderwijs. Ze mogen in principe ook de keuzemogelijkheden na de eerste graad niet beperken. Belangrijk is vooral dat we duurzaam bouwen aan een sterk beroepsgericht onderwijs en dat de huidige tso- en bso-scholen er een duidelijke plaats in krijgen. Hoever staan we ondertussen met het kader waarbinnen deze optie geplaatst wordt? Hoe worden de eerste graad STEM en het uitwerken van de vervolgttrajecten ingewerkt in de broodnodige waardering voor beroepsgericht onderwijs?”* Minister Crevits repliceerde dat dit alles mede het gevolg was van het ontbreken van een referentiekader en beloofde dat daar werk werd van gemaakt.

3 Al te vaag STEM-referentiekader, al dan niet abstracte STEM, vanaf eerste graad?

3.1 Referentiekader december 2015

Crevits publiceerde in december het al lang verwachte *‘STEM-kader voor het Vlaamse onderwijs – principes en doelstellingen’*. Dit kader is echter zo algemeen geformuleerd dat men er alle richtingen mee uit kan. Het zal verdere chaotische ontwikkelingen geenszins afremmen.

We lezen bijvoorbeeld: *“Het kader wil een referentiepunt zijn waaraan scholen hun STEM-praktijk kunnen aftoetsen. Wat voorligt wil de kern van*

STEM vatten, zonder daarbij exclusief op één onderwijsniveau of onderwijsvorm gericht te zijn of de ruimte van de scholen voor de eigen operationele invulling te beperken.” Die omschrijving wijst er al op dat er geen richtlijnen zijn over het onderwijsniveau dat zich het best leent voor STEM-projecten, noch over de specifieke inhoudelijke invulling.

We lezen verder: *“Het organiseren van een STEM-module in de vrije ruimte in de eerste graad mag in geen geval een inperking inhouden voor de studiekeuzes in de 2^{de} en 3^{de} graad.”* Crevits & de koepels pleiten nog altijd voor het uitstellen van de studiekeuze tot 14 jaar. Leerlingen die al meer dan 100 uren STEM, Latijn ... gevolgd hebben, zouden dus in het derde jaar weer vanaf nul moeten starten. Logica zoek!

3.2 Abstracte STEM? Vanaf 1ste of 3de graad?

We lezen verder in het referentiekader: *“STEM-projecten kunnen zich zowel inzetten op de meer abstraherende dan wel op de meer concrete benadering.”* In de commissie onderwijs van 1 oktober bleek dat ook minister Crevits niet te best wist voor welk publiek STEM bedoeld is. Eerst stelde Crevits: *“STEM als alternatief voor Latijn is een meerwaarde”*, een abstracte STEM dus. Een paar minuten later beweerde ze dan weer dat STEM ook een ideale optie was voor tso/bso-leerlingen. Maar die tso/bso-leerlingen eerste graad zien dit alles behalve als een ‘abstracte’ optie. Het zijn ook voor een groot deel leerlingen die vaak minder wiskunde/wetenschappen lusten, en die zouden nu binnen de STEM-optie in een tso-school extra wiskunde en wetenschappen krijgen.

De universitaire *STEM@school* werkt enkel projecten uit voor de tweede en derde graad s.o. en ziet het blijkbaar anders dan minister Crevits. Die ondersteuners stellen uitdrukkelijk dat ze hun STEM-verhaal enkel richten op *“leerlingen met een sterk abstraherend vermogen”* die een hoog niveau van wiskunde en wetenschappen aankunnen. Je zou verwachten dat men zich eerst concentreert op de eerste graad omdat de scholen daar gestart zijn met STEM. Dan zou de tweede graad normaal gezien ook verder moeten bouwen op de eerste graad. *STEM@school* verantwoordt het pas starten in de tweede graad zo: *“Starten doen we in de tweede graad aangezien de leerlingen daar al over een wiskundig basis instrumentarium beschikken.”* Met het feit dat men STEM in de eerste graad niet wenselijk vindt, zijn we het volledig eens. De

projecten van *STEM@school* worden ook enkel uitgetest in sterk wiskundig/wetenschappelijke richtingen in 20 testscholen. *Walter Van den Brandt* stelt in dit verband "Wat de scholen momenteel doen is geen STEM, want daarvoor is eerst en vooral een degelijke kennis van wetenschappen en wiskunde nodig. In het aso is het zelfs niet zeker dat het beperkt pakket wetenschappen volstaat om op enig niveau aan technologie (de T van STEM) en engineering (de E van STEM) te doen; daarvoor precies is er een vierjaars onderzoek pas opgestart."

De directie van het Sint-Lodewijkcollege Brugge (Magdalenastraat) stelde terecht: "STEM is geen optie bij ons. De inhoud en de opbouw van de richting STEM is vooreerst op dit ogenblik nog te weinig onderbouwd. Iedere school maakt ook een eigen programma. We denken dat STEM vooral nuttig is als er reeds een basis van wetenschappen en wiskunde is gelegd, m.a.w. niet in het eerste jaar, maar in de tweede of zelfs derde graad. Bovendien starten de wetenschappen voor iedereen op gelijke basis in het derde jaar. Intussen heeft het college wel een 'STEMmige' aanpak van het vak Techniek binnen gemeenschappelijk pakket." We vrezen dat omwille van de concurrentie dit college in de toekomst toch STEM zal moeten aanbieden.

Ook universitaire STEM-ondersteuners als prof.-ingenieur *Wim Dehaene* gewagen steeds over 'abstracte' STEM. Zo lezen we: "We richten ons op leerlingen met een sterk abstraherend vermogen" (Een nieuwe didactiek richting abstract, geïntegreerd STEM-onderwijs; in *Impuls*, september 2015, p. 7). *Dehaene en Co* starten ook pas in de tweede graad. We maken ons ook zorgen omtrent de algemene onderwijsvisie van de universitaire STEM-ondersteuners. We merken dat *Dehaene en Co* hierbij kiezen voor een doorgedreven en hoogst controverse constructivistische aanpak, vertrekkende van contextrijke probleemsituaties.

Dehaene liet zich ook herhaaldelijk laatdunkend uit over het klassieke twee-uursvak technologie binnen de gemeenschappelijke vorming. Dit vak werd al in 1970 ingevoerd, maar kreeg blijkbaar de voorbije 45 jaar nog geen bevredigende invulling. De vraag is ook hoe dit vak van 2 lesuren zich nu zal verhouden ten opzichte van de 5 lesuren STEM-optie. Men had die 2 uren met STEM kunnen invullen!

4 Voorstelling van STEM-optie in aso- folders

Hoe zit het nu met de concrete invulling van de STEM-optie in een aantal aso-scholen eerste graad? Het gaat alle richtingen uit. Zo lezen we dat een Antwerpse stedelijke aso-school STEM-lessen biedt in 1ste graad rond 'solderen' als centraal thema - zelfs in lessen geschiedenis en Nederlands. Wie bedenkt nu zo iets, vragen we ons af.

Bij het bekijken van de websites van een aantal aso-scholen merkten we dat de meningen over de zinvolheid van de STEM-optie uiteen lopen en dat de scholen die STEM aanbieden dit ook sterk verschillend invullen.

**STEM in Sint Bavo-college Gent:* "Het pakket basisvakken wordt aangevuld met een keuzegedeelte bestaande uit 5u STEM: 2u wiskunde+ (extra leerstof), 2u wetenschappelijk project en 1u programmeren. Via verschillende uitdagende projecten leer je wiskundige, technologische en wetenschappelijke problemen oplossen. Als wetenschappelijk project leer je hoe je een trein veilig kan laten rijden, bouw je een zelf geprogrammeerde robot en verdiep je je in de bijdrage van wetenschap tot de zorg voor het milieu en de geneeskunde."

**STEM in Sint-Gabriël-college Boechout:* "In een STEM-klas worden wetenschappelijke problemen uit de dagelijkse realiteit in een aantal modules bestudeerd. In elke module worden wetenschappen, wiskunde, techniek en ICT met elkaar verbonden. Het programmeren van bijvoorbeeld een robot, zal een bijkomende uitdaging worden. STEM-leerlingen doorlopen een leertraject waarin ze zichzelf en elkaar voortdurend motiveren en bijsturen om tot het verwachte resultaat te komen."

**Don Boscocollege Kortrijk:* STEM=optie Moderne Wetenschappen met 2 uur STEM

**Geen STEM in Sint-Jozef - Klein Seminarie Sint-Niklaas:* "Geen optie STEM. Voor ons is STEM niet nieuw: reeds jaren krijgen onze leerlingen die wetenschappen-wiskunde volgen het vak technologie wat een perfecte invulling is van het STEM-profiel. Het College kiest dus bewust NIET voor één richting in de eerste graad die voorbereidt op STEM-richtingen (STEM is een profiel, géén richting!) in de derde graad."

**STEM in SASK Brugge:* "De optie STEM in het eerste jaar is eigenlijk een keuze binnen de optie moderne wetenschappen. Dit is dus een optie voor

wie bewust niet voor Latijn kiest. Net zoals de leerlingen in de Latijnse richting 5 extra lesuren Latijn krijgen, krijgen de STEM-leerlingen 5 uur extra STEM-vakken. Deze vakken zijn: ICT (1u), techniek (1u), wetenschappen (2u) en wiskunde (1u). Tijdens deze lesuren krijgen de leerlingen extra leerstof en extra uitdaging voor deze vakken. Dit in tegenstelling met de gewone moderne. Daar worden de extra lesuren (voor wiskunde, Frans, Nederlands) gebruikt om meer ruimte te creëren om de leerstof van het gemeenschappelijk gedeelte onder de knie te krijgen. Voor wie is STEM bedoeld? Voor leerlingen die voldoende hebben aan de 27 lesuren van het basisgedeelte en daarnaast extra uitdaging aankunnen. Bovendien moeten ze zich aangetrokken voelen tot de STEM-vakken (ICT, wetenschappen, techniek, wiskunde). Dit zijn veelal leerlingen die wellicht ook de Latijnse aankunnen, maar kiezen om geen Latijn te volgen.”

****Heilig Graf in Turnhout:** “De vijf uren Latijn zijn vervangen door STEM. Gebaseerd op drie pijlers: ontwerpen, programmeren en wetenschappen. ‘De eerstejaars krijgen basisbegrippen fysica en chemie, die ze voordien nooit kregen.... *We blijven de STEM-richting verder doorschuiven tot we een volledige STEM-opleiding van zes jaar hebben.*”

***STEM in OLVr. Hemelvaart Brugge:** “Je kan in het eerste jaar kiezen voor STEM! 3 uur STEM? 5 uur Latijn? 3 uur STEM gecombineerd met 2 uur Latijn? of gewoon 5 uur uitbreiding van de algemene vakken.”

***STEM in Sint-Leo Brugge:** “Naast de gekende opties Latijn en moderne kunnen de leerlingen in het eerste jaar ook kiezen voor de gloednieuwe optie STEM (extra accent op wetenschap, ontwerpen/programmeren, techniek en wiskunde). Deze optie bereidt voor op verdere studies wetenschappen.”

***STEM in Sint-Gummaruscollege Lier:** “Ben je geïnteresseerd in de wereld van wetenschappen, techniek en technologie, weet je graag hoe iets in elkaar steekt en werkt, dan zal het STEM-pakket je zeker kunnen bekoren. Een goede basiskennis van wiskunde is een pluspunt. Dit aanbod speelt in op onze steeds evoluerende maatschappij en arbeidsmarkt, waar er een grote nood is aan technisch en wetenschappelijk geschoolde mensen.”

***STEM in College Hagelstein:** “Ben je erg geboeid door de wondere wereld van wiskunde en wetenschap? Keek je altijd uit naar de lesthema’s weten-

schap en techniek in wereldoriëntatie? Stel je vaak vragen als: ‘Wat verklaart dit, hoe kan dit?’. Wil je onderzoeken hoeveel wieken een windmolen best heeft om zoveel mogelijk energie op te wekken? Wil je met Lego Mindstorms een robot leren programmeren? Wil je ook alles te weten komen over bijvoorbeeld fysica en geneeskunde? Dan is de talentmodule STEM geknipt voor jou!”

***STEM in Sint Clara-college Arendonk:** “De leerlingen krijgen een pakket engineering/programmeren (3u) en toegepaste wiskunde (2u) bovenop de 4 uren wiskunde uit de basisvorming. Deze sterk wiskundige leerlingen met brede interesse in de wetenschap zullen op allerlei manieren geprikkeld en gemotiveerd worden om hun engineeringkwaliteiten te ontwikkelen.”

***STEM in Sint-Rembert Torhout:** “Wie vooral wiskundig aangelegd is en gefascineerd is door techniek en wetenschap, kan vanaf volgend schooljaar 2015-2016 de optie STEM kiezen in onze Middel-school.”

***Geen STEM in Sint-Romboutscollege Mechelen:** “De Vlaamse overheid wil de interesse in wetenschap en techniek aanwakkeren. Een terechte bekommernis. Sommige scholen doen dit door een studierichting STEM. Wij organiseren verschillende STEM-middagactiviteiten: STEM+.”

5 Besluit: veel STEMmigheid en chaos

VeelSTEMmigheid en STEM-anomie troef momenteel in het Vlaams onderwijs. Iedereen doet zomaar wat; zonder duidelijk referentiekader en algemene richtlijnen. Men vindt het ook niet nodig te wachten op experimenten met proeftuinen en op de studies die momenteel nog in uitvoering zijn.

Scholen en directies die principieel tegenstander zijn van STEM in de eerste graad, richten toch STEM in, enkel omwille van het feit dat andere scholen het doen, omwille van de concurrentie.

Het is de zoveelste illustratie van het huidige nonbeleid, het ontbreken van algemene richtlijnen, programmering en planificatie, het blind stimuleren en/of toelaten van wilde ontwikkelingen. En zo evolueert het eenheidstype secundair onderwijs naar een veelheidstype.

De beleidsmakers en de onderwijskoepels zijn verantwoordelijk voor de chaotische ontwikkelingen in het secundair onderwijs.

M-decreet: ontwrichting (buitengewoon) onderwijs in stroomversnelling. Dubbelzinnige uitspraken Crevits over rechtstreekse toegang tot b.o.- basisaanbod

1 Vernietigende kritiek commissie ond (21 april)

De voorbije maanden plaatsten we veel berichten over de nefaste gevolgen van het M-decreet op de blog 'Onderwijskrant Vlaanderen'. De ontwrichting van het (buitengewoon) onderwijs komt per 1 september in een stroomversnelling. In volgend nummer besteden we hier een dossier aan. In de commissie onderwijs van 21 april formuleerden commissieleden *Jos De Meyer, Koen Daniëls en Kathleen Krekels* volgende vernietigende kritieken.

*Moet het kind eerst in het gewoon onderwijs aantonen dat het daar echt niet lukt en daar worden kapotgemaakt, om dan naar het b.o. te gaan. Leerkrachten zijn daar dan een of twee jaar bezig met te werken aan het zelfvertrouwen, omdat het kind in gewoon onderwijs ervaren heeft dat het niets kan.

*Bij een recent bezoek kreeg ik het pijnlijke verhaal te horen van ouders die bij de school hadden aangeklopt om hun kind in te schrijven, maar dat niet konden door het advies van het CLB. Hun kind was in de voorbije maanden in drie verschillende lagere scholen geweest en was steeds ongelukkiger geworden.

*Ouders die denken dat hun kind beter af is in het buitengewoon onderwijs, hangen volledig af van de eventuele doorverwijzing door het CLB. Om een inschrijving te mogen weigeren, zijn de gewone scholen verplicht om aan te tonen dat de maatregelen die ze zouden moeten nemen, disproportioneel zijn. Maar als de school de maatregelen niet onredelijk vindt, of als ze geen dossier opmaakt, welke mogelijkheden hebben de ouders om toch een inschrijving te vragen in het buitengewoon onderwijs als ze vinden dat dit voor hun kind toch de beste keuze is? *CLB-medewerkers verwijzen leerlingen minder vaak naar het b.o, soms omdat men vreest fouten te maken.

*We vragen een te grote spreidstand in differentiatie van leerkrachten in het gewoon onderwijs. Hoeveel kan daar nog bij als we recht willen blijven doen aan de kinderen die er al zijn en aan leerlingen met extra noden? *Ik hoor heel veel verhalen over leerkrachten die het opgeven. Ze hebben als school zo veel ingezet op diversiteit, maar de diversiteit wordt te groot en ze zitten op hun laatste adem.

*In het buitengewoon onderwijs neemt het basisaanbod nu de plaats in van de vroegere types 1 en 8. Men gaat er daarbij van uit dat goedbegaafde kinderen met leerstoornissen dezelfde aanpak kunnen krijgen als minderbegaafde leerlingen *Door de IQ-ondergrens voor de toegang naar het basisaanbod te verlagen naar 60 zijn er heel wat onrealistische verwachtingen gecreëerd. Er is een heel grote diversiteit gekomen in de klassen." *Het zijn alle kritieken die de praktijkmensen en wijzelf al lange tijd formuleren. Enkel jammer dat te weinig gewezen werd op de toenemende ontwrichting van het buitengewoon onderwijs.*

2 Minister dubbelzinnig over al dan niet rechtstreekse toegang tot b.o- basisaanbod

CLB-directeur *Hans Vandenbroucke* twitterde op 7 maart j.l.: *"Volgens de inspectie kan een overgang naar het b.o nu toch zonder eerst eindeloos in gewoon onderwijs te proberen."* In de commissie onderwijs van 10 maart kregen we de indruk dat minister Crevits deze stelling bevestigde: *"Vroeger werden leerlingen naar type 1 of type 8 verwezen - nu 'basis-aanbod', maar er zijn blijkbaar CLB's die zeggen dat ze niet meer dan een bepaald aantal leerlingen naar het basisaanbod mogen sturen. Als ik dergelijke dingen hoor, dan huiver ik. Het kind moet daar naar school kunnen gaan waar het thuishoort."*

Op 21 april stelde Crevits als antwoord op de in punt 1 geformuleerde kritiek van de commissieleden: *"Een kind moet op de plaats terecht komen waar het kind het best gedijt. Iemand gaf hier aan dat je het eerst moet proberen in het gewoon onderwijs. Ik ben het daar niet mee eens."* Dus ..

Maar een medewerkster fluisterde Crevits iets in het oor en dan voegde ze er aan toe: *"Het is wel zo dat vooraleer een kind een attest krijgt om naar het buitengewoon onderwijs te gaan, de oefening samen met de school gemaakt moet worden en de vraag gesteld moet worden of het al dan niet, mits de nodige inspanningen, naar het gewoon onderwijs kan."* Eerst stelde Crevits dat een kind ook rechtstreeks naar het basisaanbod mag, maar dan krabbelde ze plots na oorgefluisterd precies terug. *We dringen er op aan dat minister Crevits eindelijk eens klare taal spreekt omtrent het recht op rechtstreekse toegang tot het b.o.- basisaanbod.*

Redactiesecretariaat

Noël Gybels
Steyenhoflaan 11
3130 Betekom
tel. 016 56 93 46
owkrant@hotmail.com
*www.onderwijskrant.be: al 380.000
bezoekers, 100-den artikels

***Dagelijkse berichten op:**

*Blog 'Onderwijskrant Vlaanderen'
met trefwoordenregister: **32.000 bez.**
*Facebook 'Onderwijskrant
actiegroep' **Veel bezoekers**
*Tweets: @FeysRaf al **12.000**

Redactie tijdschrift:

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

Hoofredacteur: Raf Feys

raf.feys@telenet.be; 050.312409

Onderwijskrant brengt
beschrijvingen van - en kritische
reflecties over onderwijs en
onderwijsvernieuwing.
Bepaalde bijdragen zijn
wetenschappelijk gestoffeerd;
andere zijn een directe neerslag of
weergave van opvattingen en
ervaringen. Onderwijskrant wordt
gemaakt met medewerking van
praktijkmensen en van mensen uit
de lerarenopleiding. Onderwijskrant
is een onderwijstijdschrift met
redactieleden uit de drie
onderwijsnetten. *Onderwijskrant
streeft vernieuwing in continuïteit na.*



Lid van de Unie
van de Uitgevers van
de Periodieke Pers

Abonnement (4 nrs.): € 20

Buitenland: € 30
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 2016 – € 6

*Masterplan-malaise: stop structuurhervorming s.o. & wilde 'veelheidstypes'	2
*Officiële' pleidooien voor kanteling & ontscholing haaks op visie praktijkmensen en Engeland	8
*Ex-eindtermen-chef Roger Standaert over eindtermen in recente interviews	17
*Kritische standpunten over bestuurlijke optimalisering en schaalvergroting vanwege directies basisonderwijs en Brugse begeleiders	25
*Crevits kon in nov. niet langer loochenen dat er relatief weinig schooluitval is, maar verzweeg dat structuren s.o. dus minder i.p.v. meer schooluitval veroorzaken	29
*Aanslagen-debat over integratieproblemen en radicalisering moslimjongeren, problemen Brusselse scholen & integratiebeleid	34
*Debat & studies over gebruik thuistalen, belang kennis Nederlands & integratie	41
*Veelstemmige STEM-chaos in Vlaams onderwijs & bedreiging voor tso	47
*M-decreet: ontworpen (buitengewoon) onderwijs in stroomversnelling & dubbelzinnige uitspraken Crevits over rechtstreekse toegang tot b.o.- basisaanbod	51



Indien hiernaast een x staat

is dit het (voor)laatste nummer

dat u ontvangt.

HERABONNEER dus om onderbreking

te vermijden!