

182



***35 jaar geleden
doorbraken we taboe
rond de formalistische
Moderne Wiskunde
voor 3de industriële
revolutie***

- *Bezorgdheid over onderwijs voorbij 6 maanden enkel maar toegenomen :
steeds meer kritiek, onzekerheid en chaos
Zorgelijke opflakking van neomanie & vernieuwingsdrift
in context nieuwe eindtermen en leerplannen
- *35 jaar geleden slaagden we erin moderne-wiskunde-tijd te keren
& groot taboe rond de formalistische en hemelse MW open te breken
*Het gaat niet goed met het vak wiskunde in het s.o
- *Niveaudaling Frans als gevolg eenzijdige communicatieve aanpak in eindtermen/leerplannen
*Recent inspectierapport blijft zweren bij niet-effectieve aanpak
- *Nieuw Unesco-rapport: inclusie enkel mogelijk in radicaal 'individueel' onderwijs
& nog zelden echt inclusief onderwijs in de praktijk
*M-decreet. Scherpe kritiek & noodkreet van Kathleen Krekels
aan het adres van minister Crevits & onderwijskoepels in 'De Tijd, 5 juli
*Minister Crevits pakt in Struisvogel-opiniestuk 30 juni
uit met loze zegeningen nieuwe ondersteuning om de vele kritiek te dempen
- *Dick Wursten over: religie als zoektocht i.p.v. belijdenis, ander soort dialogeschool & bisschoppen/
theologen die zich te veel bemoeien met (godsdiens)onderwijs **
- *Het Boekenboek: selectie onmisbare kinder/jeugdboeken uit de lage landen

Bezorgdheid over onderwijs voorbij 6 maanden enkel maar toegenomen : steeds meer kritiek, onzekerheid en chaos

In het januarinummer van Onderwijskrant - nr. 180 - drukten we onze bezorgdheid uit over de evolutie van het Vlaams onderwijs en over de vele beleidsplannen in het bijzonder. Het zou volgens Crevits het jaar worden van de grote doorbraak van de vele hervormingen die al vele jaren op stapel en op stal staan. We drukten in onze januari-boodschap onze twijfels uit over deze overmoedige uitspraak.

Zes maanden later stellen we vast dat er geenszins sprake is van doorbraak en dat de onzekerheid en het ongenoegen in het onderwijs enkel maar toegenomen zijn. Ook *Pedro De Bruyckere* drukte in 'De vakantie begint, de problemen blijven' op radio1.be zijn grote bezorgdheid uit. Er is ook volgens hem 'uitzonderlijk veel onduidelijkheid in en over het Vlaamse onderwijs'. Zo schrijft hij: "Het M-decreet en de GON-ondersteuning zijn nu de voorbije weken wel officieel geregeld. Maar de korte termijn waarop de veranderingen moeten worden ingevoerd, zorgde zeker niet voor rust of duidelijkheid. Verder zijn er de eindtermen. Deze hadden er al maanden moeten zijn, tenminste als we die minimumdoelen terdege willen invoeren op 1 september 2018. Door het onhaalbaar lang uitblijven van deze nieuwe eindtermen, staat nu ook het invoeren van de vernieuwing van het secundair onderwijs onder druk." Hij wijst ook op het tekort aan leraren wiskunde, Frans... en stelt terecht dat dit tekort nog zal toenemen. Minister Crevits en Co namen te weinig afstand van de hervormingsplannen van de vorige ministers en oogsten met de uitvoering van de geërfde dossiers steeds meer kritiek.

De inleiding van onze 1-januari-boodschap luidde: "Jammer genoeg ziet ook 2017 er niet zo rooskleurig uit voor het onderwijs en voor de leerkrachten en directies. Een aantal bedreigingen waar -op we op 1 januari 2016 al wezen, werden al deels werkelijkheid eind 2016. Nog meer dreigen er in 2017 werkelijkheid te worden. De bedreigingen verbonden aan de voor 2017 geplande hervormingen zijn velerlei." We drukken nog even een aantal passages af uit onze 1 januari-boodschap - en plaatsen er telkens commentaar bij omtrent de huidige stand van zaken.

1. M-decreet: toename kritiek en ineffectieve ondersteuningsnetwerken.

Minister Crevits negeert de vele kritiek en maakt er zich van af met de uitvlucht: "Wij bedachten een prima ondersteuning, de bal ligt nu in het kamp van de scholen."

Januari: "M-decreet zal in 2017 steeds problematischer blijken. De kwalen van het M-decreet kwamen het voorbije jaar 2016 duidelijk tot uiting en bijna iedereen is het daar over eens. De ontwrichting zal dit jaar enkel maar groter worden."

Toestand juli 2017

Het grote ongenoegen over de ontwrichtende gevolgen van het M-decreet is de voorbije 6 maanden gevoelig toegenomen. We hebben er in Onderwijskrant 181 en op de blog en facebook van Onderwijskrant de voorbije maanden tientallen bijdragen aan gewijd.

In de vorige *Onderwijskrant* betreurden we dat er geen echte evaluatie kwam van het M-decreet omdat Crevits en Co wisten dat dit heel negatief zou uitvallen. Crevits redde dan maar de schijn met een zgn. *meta-evaluatie* opgesteld door vooringenomen medewerkers die zelf opteren voor radicale inclusie. De zgn. *M-decreet-evaluatie-conferentiedag van 27 maart* werd een schijnvertoning waarop de deelnemers gewoon belazerd werden. Een paar verlieten zelfs de zaal uit ongenoegen.

De voorbije maanden bleek meer dan ooit dat er geen passende ondersteuning/opvang was voor de meeste inclusieerlingen. En meer leerlingen die eerst een tijd moesten verkommeren in het lager onderwijs, stapten de voorbije maanden over naar het buitengewoon onderwijs. In het tweede jaar M-decreet was de druk op de leerkrachten groter geworden. In het secundair onderwijs is vooral het al moeilijke beroepsonderwijs steeds meer de dupe van het M-decreet.

Het buitengewoon onderwijs werd verder ontwricht. Het b.o.-type basisaanbod vangt nu leerlingen op van het type 8, 1 en 2 (vanaf IQ van 60) en leerlingen van type 3 die moeilijker toegang krijgen tot type 3. De heterogeniteit in het basisaanbod is veel te groot. Het is dan ook minder passend voor specifieke type-8 leerlingen.

Zo wordt In september 2018 een Brugse type-8-school met naam en faam gesloten. De resterende leerlingen verhuizen dan naar een vroegere type-1-school.

Crevits en Co gaven toe dat de vigerende ondersteuning de voorbije 2 jaar weinig effectief was en improviseerden dan maar een uitweg uit de impasse door de problemen naar de lokale scholen en leerkrachten door te schuiven. Minister Crevits negeert de kritiek op de regionale ondersteuningsnetwerken en maakt er zich van af met: *"Ik deed mijn werk, Ik bracht de bal aan het rollen. De bal ligt nu in het kamp van de scholen!"*

We wijzen er al sinds 1996 (!) op dat er geen passend onderwijs mogelijk is voor kinderen die in een klas van 20 tot 30 leerlingen grotendeels een individueel curriculum moeten volgen. We stelden tevens dat het dan gaat om exclusie binnen de klas. In Finland b.v. zitten die leerlingen – en de leerlingen die ernstige gedragsstoornissen vertonen in aparte en kleine klasjes met een stevige omkadering.

In de context van het debat over de controversiële regionale ondersteuningsnetwerken betreurde ook *Kathleen Krekels* (N-VA & lid commissie onderwijs) dat minister Crevits en haar medewerkers geen rekening hielden met de vele kritiek van de praktijkmensen. In *'Hoe ver staat minister Crevits van het onderwijsveld vandaan?'* (De Tijd 5 juli) betreurt *Krekels* o.a.: *"Wij nemen risico's met de onderwijskansen van leerlingen die nu school lopen omdat wij geen volledige garantie tot ondersteuning kunnen bieden in het gewone onderwijs. Daarnaast maken wij het ouders moeilijk de overstap naar het buitengewoon onderwijs te zetten doordat eerst een heel zorgcontinuüm en handelingsgericht werken moet aangetoond worden."* Ze wees ook op de nefaste gevolgen voor het buitengewoon onderwijs. *Prof. Wim Van den Broeck* twitterde: *"M-decreet is niet te reanimeren, het moet grondig herdacht worden. Even leek dat te gaan gebeuren, maar het loopt nu vast op gebrek aan gedeelde visie."*

In een recent rapport betreurde de Unesco eens te meer dat echt inclusief onderwijs, integratie in een gewone klas, nog zeldzaam is. (*A guide for ensuring inclusion in education*, 2017). Volgens dit rapport vereist inclusief onderwijs het radicaal afstappen van het huidige systeem met klassieke leerplannen, groepsinstructie e.d. *"In this changed view, the teacher's role become one of guiding and facilitating engagement and learning, rather than instructing. The students need not to be at the same*

point in their learning, or receive the same instruction from their teacher. They can work at their own pace and in their own way," Inclusief onderwijs zou dus maar mogelijk zijn als het gewone onderwijs totaal ontwricht wordt. Hieruit blijkt eens te meer dat de zgn. inclusie-experts van de Unesco en van de VN ver afstaan van de klaspraktijk. (Zie ook drie bijdragen over M-decreet in dit nummer.)

Toch nog 1 lichtpuntje. Eind 2016 werden we plots geconfronteerd met pleidooien voor meer radicale inclusie, met inbegrip van het opdoeken van de gespecialiseerde scholen buitengewoon onderwijs: in Crevits' *Consultatienota* en in de inclusie-visietekst van de katholieke onderwijskoepel die beide de scholen buitengewoon onderwijs wilden opdoeken. Er kwam gelukkig veel verzet vanwege de praktijkmensen; als *Onderwijskrant* deden we hier volop aan mee. Voorlopig ziet het er naar uit dat die voorstellen opgeborgen werden. Maar in de recente ondersteuningsnota wordt het reduceren van leerlingen die naar het b.o. gaan uitdrukkelijk als doel vermeld. De hardliners tonen nog steeds geen waardering voor het b.o. In het zgn. meta-evaluatie-rapport van het M-decreet wordt overigens met geen woord gerept over de ontwrichting van het b.o.

2. Nieuwe eindtermen zullen nog lang op zich laten wachten & oplaaiende neomanie dreigt kwaliteit verder aan te tasten

(Januari) *"In zeven recente rapporten/adviezen over de toekomst van het onderwijs en over de nieuwe eindtermen duikt steeds het refrein op dat het onderwijs en de klassieke didactische aanpakken hopeloos verouderd zijn. Veel beleidsverantwoordelijken & nieuwlichters willen de nieuwe eindtermen/leerplannen aangrijpen voor een nefaste kanteling van ons zagezegd 'hopeloos verouderd' onderwijs - in de richting van ontwikkelend, constructivistisch & competentiegericht leren, learning parks, 21ste eeuw skills. Ook de ZILL-leerplanoperatie van de katholieke koepel pleit voor dit soort nieuwlichterij."*

Toestand juli 2017

De voorbije maanden bleven beleidsverantwoordelijken, prof. Kris Van den Branden, ... poneren dat ons onderwijs hopeloos verouderd is. Ze blijven in de context van de nieuwe eindtermen aansturen op een omwenteling; de neomanie was manifester dan ooit. Tijdens de zevende dag van 8 juni stelde ook de voorzitter van de commissie onderwijs *Kathleen Helsen*: *"Nieuwe eindtermen zijn nodig om de jongeren beter voor te bereiden op het functioneren*

in de 21ste eeuw De overheid moet de skills vastleggen voor een samenleving die snel verandert." Helsen en ook andere commissieleden wekten ook de indruk dat leerplannen en methodes overbodig en nefast waren.

Dirk Van Damme (OESO) drukte de dag erop - op 9 juni j.l. - zijn bezorgdheid uit over het debat over de eindtermen. Hij schreef: "*Het debat over eindtermen gaat voorbij aan essentie, namelijk dat veel eindtermen ontworpen werden vanuit vandaag achterhaalde onderwijskundige concepten: constructivisme, overtrokken pedagogisch optimisme, naïeve visie op abstractie, te radicale verwerping van kennis.*" In een reactie sloot ook *prof. Wim Van den Broeck* zich aan bij de bezorgdheid van Van Damme.

De neomanie lokte de voorbije maanden ook veel kritiek van leerkrachten en docenten uit. In het recent opiniestuk '*Schrijf onderwijs old school niet te snel af*' (De Tijd, 7 juni) namen ook vier docenten hoger onderwijs afstand van de oplaaiende neomanie. Ze schreven: "*Een stroom van hippe termen als generieke, 'contentvrije' 21st century skills, probleemoplossend werken, kritisch denken, creativiteit... mondt uit in het al even hippe problem-based-learning, flipping the classroom, inquiry-learning. Directe instructie en eenvoudige kennisoverdracht zijn, u raadt het, old school. Deze manier van denken wordt onder druk van invloedrijke opiniemakers zonder veel kritische reflectie overgenomen. Het klinkt ook allemaal stoer en cool en vernieuwend, maar wat zeggen de cijfers? Wel, in de GEM-studies over ondernemingszin b.v. lezen we dat landen die daar sterk op inzetten geen significant betere resultaten vertonen voor de verschillende ondernemingsparameters.*" Ze leggen vervolgens uit dat die hypes haak staan op wat de cognitieve leerpsychologie ons leert. De nieuwlichters houden ook geenszins rekening met het feit dat niet enkel uit "PISA-2015, maar ook uit recente studies bleek dat de veelal verguisde leerkracht-gestuurde aanpak vrij effectief is.

We lazen in De Standaard van 13 juni j.l. '*Hervorming eindtermen maakt vaart*', een o.i. misleidende titel. Ook *Pedro De Bruyckere* stelt terecht dat er nog niet zoveel vordering gemaakt is. Uit het al vermelde debat in de 7de dag (8 juni) met leden van de commissie onderwijs bleek ook dat dit het geval is. We noteerden veel lichtzinnige uitspraken over eindtermen, leerplannen en methodes. We vrezen dat de nieuwe eindtermenoperatie eens te meer een

stap achteruit i.p.v. vooruit zal betekenen – mede gezien de neomanie die de eindtermenoperatie tot nog toe heeft uitgelokt en blijft uitlokken (zie volgende bijdrage). We stellen in dit verband tot onze verwondering vast dat *prof. Kris Van den Branden* die op de VLOR-startdag van september 2015 mocht komen verkondigen dat ons onderwijs hopeloos verouderd is, de voorbije maanden op tal van studiedagen die boodschap mocht komen verkondigen. *Van den Branden* vertelt er wel niet bij dat hij en zijn Leuvens taalcentrum mede verantwoordelijk zijn voor de uitholling van het taalonderwijs en voor het boycotten van de invoering van intensief onderwijs vanaf de eerste dag van het kleuteronderwijs.

Koen Daniëls (N-VA) verwonderde er zich over dat de katholieke koepel al nieuwe ZILL-leerplannen ter goedkeuring voorlegt aan de inspectie en dit niettegenstaande er nog geen nieuwe eindtermen zijn. Hij stelde op 27 april: "*Gezien het feit dat het nieuw leerplan eind 2016 voor goedkeuring bij de Vlaamse onderwijsinspectie zou zijn ingediend, vraag ik me af op basis van welke eindtermen, referentiekaders en decretale definities de Vlaamse onderwijsinspectie zich zal baseren. Ik vraag me af hoe dit nieuw leerplan dan kan voldoen aan de nieuwe eindtermen, ontwikkelingsdoelen, referentiekaders en decretale definities die momenteel nog in ontwikkeling zijn?*" Merkwaardig genoeg bleken *minister Crevits* en *Kathleen Helsen* hier geen problemen mee te hebben. Volgens *Crevits* is toch al voldoende bekend welke richting de eindtermen zullen uitgaan.

3. Niveaudaling : steeds meer berichten & bezorgdheid over niveaudaling

Januari: "*We vrezen voor de verdere aantasting van de inhoudelijke kwaliteit en het niveau van ons onderwijs en de uitholling van de klassieke leerinhouden, die mede dreigen groter te worden als gevolg van de nieuwe eindtermen/leerplannen. Ook PISA-2015 wees eens te meer op de nivellering van de voorbije jaren - mede een gevolg van nivellerende eindtermen & leerplannen van 1998.*"

Toestand juli 2017

De voorbije maanden regende het berichten over de niveaudaling voor tal van leerdomeinen: wiskunde, Frans, Nederlands ... Ook recente evaluaties van de eindtermen vielen tegen. Als reactie op onze O-ZON-campagne-2007 beweerden veel beleidsmensen, de kopstukken van de inspectie en van de

onderwijскоepels nog dat er geen sprake was van niveaudaling. Momenteel merken we dat ook een aantal leden van de commissie onderwijs zich bewust worden van het grootste knelpunt in ons onderwijs – de niveaudaling. Ze leggen echter nog geen verband met de vele nieuwlichterij van de voorbije decennia: de nivellerende eindtermen, de uitholling van de (taal)leerplannen, het relativeren van het belang van basiskennis- en basisvaardigheden, ... De meeste leden beseffen ook nog niet dat de niveaudaling straks nog dreigt toe te nemen.

4. Nog steeds geen aandacht voor optimalisering kleuteronderwijs, voor streven naar meer uitgebalanceerd programma

Januari: *"In de rapporten/adviezen over de toekomst van het onderwijs en over de nieuwe eindtermen én in het ZILL-leerplanproject van het katholiek onderwijs wordt jammer genoeg met geen woord gerept over de optimalisering van ons kleuteronderwijs, het o.i. belangrijkste aangrijpingspunt voor het verder optimaliseren van de ontwikkelingskansen - en van deze de kansarme leerlingen in het bijzonder. Uit TIMSS-2015 bleek nochtans dat ons kleuteronderwijs eerder zwak scoort inzake voorschoolse geletterdheid e.d."*

Toestand juli 2017

We noteerden de voorbije maanden in de internationale literatuur heel wat pleidooien voor meer gerichte en uitgebalanceerde curricula voor het kleuteronderwijs. Er verschenen ook tal van studies (zie ook vorige Onderwijskrant). Maar in het debat over de nieuwe eindtermen werd hier de voorbije 6 maanden opnieuw met geen woord over gerept.

5. Steeds meer anderstalige leerlingen, maar nog steeds geen intensief NT2 vanaf eerste dag kleuteronderwijs; relativisering OKAN-onderwijs & funeste slogan: 'spreek thuis geen Nederlands, maar Turks ...

Januari: *"Uit PISA en TIMSS bleek eens te meer dat er nood is aan intensief NT2-onderwijs voor 'alle' anderstalige leerlingen en dit vanaf de eerste dag van het kleuteronderwijs. Wegens het vele verzet vrezden we dat dit niet voor dit jaar zal zijn."*

Toestand juli 2017

Er verschenen de voorbije maanden alarmerende berichten over de gestadige toename van het aantal anderstalige leerlingen. Dit leidde ook tot een dringende vraag van volksvertegenwoordiger Vera Celis in het Vlaams Parlement. Er is echter nog

steeds geen sprake van intensief taalonderwijs vanaf de eerste dag van het kleuteronderwijs.

We stellen vast dat de taalproblemen alsmaar toenemen, maar dat voorstellen om er effectief iets aan te doen de voorbije maanden meer dan ooit tegengewerkt werden door Van Avermaet, Van den Branden, Agirdag ... & andere onderzoekers.

Minister Crevits pakte in de maand maart nog eens uit met een dringende taaloproep – ook naar de ouders van anderstalige leerlingen. Taalachterstandsrelativisten als *Piet Van Avermaet, Orhan Agirdag, Kris Van den Branden ...* reageerden verontwaardigd en stelden dat Crevits geen rekening hield met hun visie- deze van de zgn. wetenschappers (zie vorige Onderwijskrant). Ze relativeerden eens te meer het belang van de kennis van het Nederlands en van intensief NT2-taalonderwijs. In dezelfde lijn drongen universitaire onderzoekers in een recent rapport over OKAN-onderwijs aan op het sterk beperken van het OKAN-onderwijs in de tijd (= aantal maanden).

In een recent taaladvies opgesteld door *prof. Piet Van Avermaet in opdracht van het overheidstijdschrift Klasse* worden Turkse ouders e.d. aangespoord om thuis geen Nederlands te spreken met hun kinderen. Dit zou pas zinvol zijn als ze zelf al behoorlijk Nederlands spreken. *Koen Daniels* (N-VA) deed hier terecht zijn beklag over in de commissie onderwijs.

6. Bestuurlijke schaalvergroting in slop.

Grootschalige scholengroepen tasten de bezieling en betrokkenheid aan.

Januari: *"De dreigende aantasting van de ziel en bezieling van ons onderwijs en van de betrokkenheid van de leerkrachten, ouders en de vele lokale bestuurders, als gevolg van de invoering van grootschalige en bureaucratische scholengroepen zal nog toenemen. Bestuurlijke optimalisering zou vooral moeten zijn: *dat men het besturen van een school opnieuw eenvoudiger maakt i.p.v. steeds ingewikkelder; *dat men de betrokkenheid van de praktijkmensen bij het schoolgebeuren verhoogt i.p.v. verder aan te tasten."*

Toestand juli 2017

We voorspelden dat het decreet over de bestuurlijke optimalisering nog lang op zich zou laten wachten wegens de grote onenigheid en het feit dat men de grondwet inzake het vrij kunnen oprichten van scholen moet respecteren.

Velen vragen zich nu zelfs af of er wel een decreet komt. Op een recente hoorzitting bleken enkel nog Boeve en co de pleitbezorger van grootschalige scholengroepen - en met financiële voordelen. Maar ondertussen is de onzekerheid al vele jaren troef. De dreiging met 6.000 en later 2.000 leerlingen per scholengroep zetten scholen en schoolbesturen onder druk om fusiepartners te zoeken. Her en der werden fusies doorgevoerd zonder enige inspraak van de betrokkenen – zelfs vaak van directies. Zo'n herstructureringsplan leidde b.v. in Roeselare tot massaal protest van leerkrachten en ouders – en een paar directeurs namen ontslag.

7. Hervorming secundair onderwijs nog steeds in het slop

Januari: *"We vrezen de verdere toename van de fantasierijke en ongecoördineerde invulling van de opties in de eerste graad s.o. en van de zgn. domeinscholen. De eerste nefaste gevolgen van de geïmproviseerde hervormingen in het s.o. zijn al zichtbaar. Wazige opties en een sterke daling van het aantal leerlingen in het tso als gevolg van de geïmproviseerde invoering van STEM in het aso. En dat is nog maar een begin van de ellende voor het tso en de belangrijke VTI's. De vele waarschuwingen werden straal genegeerd; minister Crevits en de koepelkopstukken lieten maar begaan. We vrezen voor vrijheid & blijheid in eerste graad s.o. i.p.v. het huidige eenheidstype. De geplande structuurhervormingsplannen s.o. geraken maar niet uit het slop."*

Toestand juli 2017

We vreesden blijkbaar terecht dat de concrete uitwerking van de hervorming op zich zou laten wachten – mede ook omwille van het nog lange tijd uitblijven van de eindtermen en van de concrete invulling van het curriculum (nieuwe vakken e.d.). Intussen wordt er te velde verder geïmproviseerd. Wat zullen volgend schooljaar de gevolgen zijn van STEM in het aso voor tso en VTI's?

8. Toename i.p.v. afname werk- en planlast

Januari: *"De werk- en planlast voor de leerkrachten & directies dreigt nog verder toe te nemen: als gevolg van: *de toename van het aantal LAT-inclusie-leerlingen die geenszins het gewone curriculum kunnen volgen; de voortdurende hervormingen en onzekere toekomst ... Het is ook geen toeval dat het aantal zieke leerkrachten en burnouts gevoelig aan het toenemen is."*

Toestand juli 2017

De voorbije maanden kwam tot uiting dat het aantal zieke praktijkmensen en het aantal leerkrachten & directies met burn-out nog gestegen is. Ook binnen de commissie onderwijs kwam dit probleem ter sprake. Het is ook moeilijk om nog kandidaat-directeurs te rekruteren en het aantal directeurs die na een paar jaar ontslag nemen, neemt ook toe.

Bij leerkrachten met inclusieerlingen nam de werk- en planlast ook toe. Het is geen toeval dat de voorbije maanden meer inclusieerlingen geadviseerd werden om over te stappen naar het b.o.

Ook de invoering van regionale ondersteuningsnetwerken brengt heel wat werk- en planlast met zich mee. Zo stelden we de voorbije maanden ook vast dat directeurs van b.o.-scholen al te veel tijd moesten stoppen in de vele vergaderingen en regelingen omtrent de ondersteuning van de inclusieerlingen. Dit is ook nadelig voor de goede werking van de b.o.-scholen.

9. Loopbaanpact eveneens in het slop

Januari: *"Een aantal voorstellen in het kader van het loopbaanpact dreigen het lerarenberoep minder aantrekkelijk te maken. Tast a.u.b. de intrinsieke motivatie en passie van de leerkrachten niet aan door de invoering van allerhande extrinsieke controle/disciplinerende, brede schoolopdracht, 38-urenweek, ... De respectloze wijze waarop minister Crevits zich begin dit schooljaar uitliet over de vele rotte appels in het onderwijs, bevordert ook geenszins de (her-) waardering."*

Toestand juli 2017

Het loopbaanpact dat van meet af aan verkeerd werd aangepakt, zit - zoals voorspeld - eind juni meer dan ooit in het slop. Concrete ingrepen om b.v. de functie van interimarissen aantrekkelijker te maken kwamen er ook niet. We dringen hier al 20 jaar op aan.

10. Toekomst lerarenberoep & tekort aan leerkrachten ziet er eerder somber uit

Januari: *"De toekomst voor het lerarenberoep en voor de lerarenopleidingen ziet er eerder somber uit. We vrezen ook voor een verdere afname van het aantal kandidaat-leraars omdat het leraarsberoep steeds minder aantrekkelijk wordt. Begin september 2016 stelde men al vast dat er beduidend minder kandidaat-leerkrachten waren."*

Toestand juli 2017

De voorbije maanden werd er veel gelamenteerd over het tekort aan leraren wiskunde, fysica, Frans ... Dit tekort zal per 1 september nog een stuk groter worden aangezien b.v. veel licentiaten wiskunde op pensioen vertrekken en er weinig of geen opvolgers zullen zijn.

Minister Crevits hoopt o.i ook ten onrechte dat de geplande invoering van een *educatieve master* hier voor een oplossing zal zorgen. Maar zo'n educatieve master zal o.i. weinig of geen bachelors wiskunde e.d. aantrekken. Ook steeds meer leraren-opleiders geraakten het voorbije jaar gedemotiveerd door de hervormingen en werkonzekerheid, en zochten elders werk. Opnieuw een aderlating voor de lerarenopleidingen.

11. Toenemende vervreemding & macht van kopstukken koepels; minder inspraak & meer (zelf)censuur van betrokkenen

Januari: "We vrezen voor verdere toename van de vervreemding en eigengereide opstelling van de kopstukken van de grote onderwijskoepels. *Zogezegd in naam van hun achterban maken ze keuzes die vaak ingaan tegen de visie van de overgrote meerderheid van de leerkrachten, directies en schoolbestuurders. Tegelijk nemen de eigengereidheid, de censuur en zelfcensuur toe. Denk aan: de structuurhervormingsvoorstellen s.o. met brede eerste graad en gekunstelde domeinscholen; de voorstellen voor radicaal inclusief onderwijs en voor de afschaffing van de gespecialiseerde b.o.-scholen, het stimuleren van grootschalige scholengroepen, de enerverende loopbaanpactvoorstellen, het zwarte-pietenpact, pleidooien voor het toelaten van hoofddoeken,*"

Er is dringend nood aan meer inspraak in het onderwijs, maar de censuur en zelfcensuur van de leerkrachten en directies neemt enkel maar toe. De meeste directies, leerkrachten & bestuurders durven zelfs niet openlijk hun gedacht zeggen."

Toestand begin juli

Met betrekking tot de regionale ondersteuningsnetwerken voor inclusieleerlingen kwam er veel kritiek op de eigengereide opstelling en uitvoering van de onderwijskoepels.

Jirak Claessens betreurde in 'De Standaard' van 7 juni: "de vrije, onafhankelijke en tegendraadse collega's zijn allang op rust of dood. Mijn generatie buigt het hoofd en zwijgt." Hij betreurde de betutteling, het gebrek aan inspraak en de (zelf-)censuur. De voorbije maanden merkten we dat

beleidsmakers, kopstukken onderwijskoepels e.d. leerkrachten/directies meer dan ooit onder druk zetten om hun kritiek op beleidsmaatregelen als het M-decreet te censureren & niet in de pers te brengen. Kritische leerkrachten en scholen werden telefonisch onder druk gezet door kabinetsmedewerkers, koepelkopstukken e.d.; soms in Brussel op het matje geroepen. Veel leerkrachten en directies durfden pas een recente M-decreet-petitie steunen op voorwaarde dat hun naam niet werd vermeld. Een leerkracht die op facebook het groot ongenoegen over de gang van zaken i.v.m. het M-decreet uitdrukte, werd zelfs bedreigd met ontslag.

12. Stemmingmakerij tegen onderwijs en leerkrachten nam niet af!

Januari: "We vrezen dat er geen einde zal komen aan de voortdurende stemmingmakerij tegen het onderwijs en de leerkrachten: *bijna elke dag noteerden we in 2016 stemmingmakerij in de media, ook vanwege beleidsmakers. De burgers hebben volgens VRIND nog steeds het hoogste vertrouwen in het onderwijs, maar de stemmingmakerij vanwege beleidsverantwoordelijken en de vele nieuwlichters is groter dan ooit.*"

Toestand juli 2017

De stemmingmakerij nam de voorbije 6 maanden niet af; integendeel. Geregeld werd gewezen op het failliet en hopeloos verouderd zijn van ons onderwijs (zie volgende bijdrage). Een leraar voelde zich geroepen om in een opiniestuk te reageren. Hij riep op om niet langer te kappen op de leerkrachten en ontving veel instemmende reacties.

De inspectie gaf onlangs ongezoeten veel kritiek op de leerkrachten derde graad lager onderwijs die niet akkoord gaan met de door de eindtermen en de inspectie gepropageerde communicatieve aanpak en nog voldoende aandacht aan de basiskennis besteden. Er was veel heisa in de pers en in de commissie onderwijs rond dit rapport. Nog een geluk dat in de pers twee professoren Frans en een paar leerkrachten erop wezen dat precies de eenzijdige communicatieve methodiek niet deugt en verantwoordelijk is voor de niveaudaling (zie aparte bijdrage over het vak Frans).

Zorgelijke opflakking van neomanie & vernieuwingsdrift in context nieuwe eindtermen en leerplannen

Raf Feys en Pieter Van Biervliet

1. Toename van neomanie in context nieuwe eindtermen en leerplannen

1.1 Vlaams onderwijs hopeloos verouderd, op naar *inhoudsvrije 21st century skills*

In tal van publicaties weerklonk de voorbije maanden/jaren de boodschap dat het Vlaams onderwijs hopeloos verouderd is; en dat *Kurieren am Symptom* geen soelaas kan brengen. Ook in zeven officiële rapporten en adviezen over de toekomst van het onderwijs en over de nieuwe eindtermen staat die onheilsboodschap centraler dan ooit (zie *Onderwijskrant* nr. 179).

Dit ging/gaat gepaard met voorstellen voor copernicaanse hervormingen. Tijdens de 7de dag van 18 juni j.l. poneerde ook de voorzitter van de commissie onderwijs *Katheen Helsen* "Nieuwe eindtermen zijn nodig om de jongeren beter voor te bereiden op het functioneren in de 21ste eeuw. De overheid moet de skills vastleggen voor een samenleving die snel verandert."

Dirk Van Damme (OESO) stoorde zich aan de uitspraken van *Helsen en Co* en drukte de dag erop - op 9 juni j.l. - zijn grote bezorgdheid uit. Hij schreef: "Het debat over eindtermen gaat voorbij aan essentie, namelijk dat veel eindtermen ontworpen werden vanuit vandaag achterhaalde onderwijskundige concepten: constructivisme, overtrokken pedagogisch optimisme, naïeve visie."

Prof. Wim van den Broeck repliceerde: "Hoe kun je mensen voorbereiden op een wereld die volgens de nieuwlichters zo anders zal zijn dan de huidige? Welke vaardigheden, houdingen en kennis vergt dat? Door een beroep te doen op de esoterische zgn. 21ste century skills, waarvan niemand precies weet wat die zijn? Als we weten dat er iets werkt, is het gewoon kennis overdragen, en houdingen die die kennis mogelijk maken -b.v. discipline. Het is dus niet het onderwijs op zich dat in vraag moet gesteld worden, precies omdat we weten dat het altijd gewerkt heeft om jonge generaties voor te bereiden op de toekomst, op een nieuwe wereld. Wat wel in vraag gesteld moet worden is de inconsistente logica van veranderingsgoeroes, excuus, "innovatie-experten". Ook *Van Damme* en *Van den*

Broeck vrezen blijkbaar dat de nefaste pedagogische concepten en 'Uitgangspunten' in de eindtermen van de jaren negentig die tot een niveaudaling leidden, nog verder doorgetrokken zullen worden.

In het recent opiniestuk 'Schrijf onderwijs old school niet te snel af' (*De Tijd*, 7 juli) namen ook vier docenten hoger onderwijs afstand van de opflakkerende neomanie. Ze schreven: "Een stroom van hippe termen als generieke, content-vrije 21st century skills, probleem-oplossend werken, kritisch denken, creativiteit... mondt uit in het al even hippe probleembased learning, flipping the classroom, inquiry learning... Directe instructie en eenvoudige kennisoverdracht zijn, u raadt het, old school. Deze manier van denken wordt onder druk van invloedrijke opiniemakers zonder veel kritische reflectie overgenomen."

1.2 Opflakking neomanie: illustraties

in Vlaanderen flakkerde de neomanie de voorbije twee jaar weer op; en dit niettegenstaande de onderwijsministers in Engeland en Frankrijk volop werken aan een herwaardering van de klassieke aanpakken van de 'old school'. De nieuwe Franse minister *Blanquer* zei gisteren nog dat hij afstand nam van de neomanie en van het zgn. *pédagogisme* (pedagogochelarij van veel onderwijskundigen, sociologen ...).

In september 2015 nodigden de VLOR-vrijgestelden niet toevallig *Kris Van den Branden* op de VLOR-startdag uit om te verkondigen dat het Vlaams onderwijs hopeloos verouderd is. Hij begon met de stelling: "Met de deur in huis. De wereld is drastisch veranderd, de school niet. En dus zijn onze scholen gewoon hopeloos verouderd." Hij pakte als alternatief uit met zgn. 21ste eeuw skills, met sleutelcompetenties als kennis doen werken, taal doen werken ... Sindsdien mocht hij die boodschap overal komen verkondigen op studiedagen van pedagogische begeleiders voor directeurs, e.d. Ook begeleidingsdiensten zijn onderhevig aan neomanie; sprekers die pleiten voor conserveren van beproefde waren krijgen nooit het woord.

We lezen op 29 oktober 2015 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 het 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."

Medewerkers van departement, VLOR en Koning Boudewijn-Stichting pleitten in 'De nieuwe school in 2030' voor het zomaar vervangen van de 'oude' school door een 'Learning Park', een leerpark of leertuin. In oktober 2015 lanceerde de Vlaamse Regering het Learning Park'-concept in 'Vlaanderen 2050': "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." Geen jaarklassen en echte leerplannen meer, maar 'leerfamilies met leerlingen van verschillende leeftijd; veel projectwerk en informeel leren, de leerling als eigenaar van eigen leren ...". 'Learning Park' doet me denken aan de voorspellingen van Ellen Key in 'De eeuw van het kind', een boek uit 1900.

Ook het VLOR-advies over de nieuwe eindtermen opteert voor een 'perspectiefwisseling', de zgn. 'ontwikkelingsgerichte' aanpak (in het Engels: *child-development-approach*.) De VLOR verbindt de term ontwikkelingsgericht met: *vertrekken vanuit de ontwikkelings- en leernoden, het profiel, de talenten, van de lerenden (lerenden dus i.p.v. leerlingen); *aandacht voor actief leren; *verantwoordelijkheid geven aan jongeren voor eigen leerproces; *een sterke reductie van eindtermen en leerinhouden,* streef- i.p.v. einddoelen, *leren i.p.v. kunnen als operationeel werkwoord: (b.v. leren getallen vermenigvuldigen i.p.v. kunnen vermenigvuldigen; een meer vrijblijvende aanpak dus) ...

De katholieke onderwijskoepel stuurt in zijn ZILL-leerplanproject eveneens aan op een perspectiefwisseling en bestempelt die net als de VLOR met *ontwikkelingsgericht leren*: "Nieuwe inzichten vanuit wetenschappelijke hoek over didactiek & leren bij kinderen werden nog niet in het (oude) leerplanconcept geïntegreerd." Een bezorgde prof. Wim

van den Broeck schreef in dit verband: "Het is opvallend dat ook de ZILL-leerplanoperatie zich aansluit bij de achterhaalde constructivistische & ervaringsgerichte onderwijsvisie." Ook prof. Gert Biesta nam in een recente bijdrage in *Didactief afstand van 'ontwikkelingsgericht onderwijs'*.

Het ZILL-project wil ook afstappen van klassieke leerplannen en methodes: "geen gesneden brood' meer voor de leerkrachten, maar raamleerplannen met brede ontwikkelvelden i.p.v. vakken. In 'Zin in wiskunde' beweert de koepel dat ons wiskunde-onderwijs en het leerplan dat we mede-opstelden enkel weezin opwekt bij de leerlingen. De ZILL-wiskundevisie staat haaks op deze van de leerkrachten en sluit aan bij de constructivistische en contextuele aanpak die in Nederland en elders tot een wiskunde-oorlog & niveaudaling leidde. In *Onderwijskrant* nummer 176 illustreerden we al uitvoerig de neomanie in de ZILL-leerplanoperatie.

Prof. Van den Broeck drukte zijn kritiek op de 'ontwikkelingsgerichte visie' ook zo uit: "De onderwijsvisie die weerklinkt in het discours van enkele belangrijke onderwijsactoren (minister, Departement Onderwijs, VLOR ...) kiest voor 'leerlinggerichte' of 'zelfontdekkende', sterk geïndividualiseerde leermethoden waarbij men ervan uitgaat dat kinderen zelfstandig hun eigen doelen in handen kunnen en moeten nemen. Dit sluit "goed aan bij de huidige tendens van het ervaringsgerichte, zelfontdekkend leren (constructivisme)" (Taal verwerven op school, 2004, p. 131-153).

In februari 2016 lanceerde minister Crevits onder de titel 'van Lerensbelang', de eindtermen-consultatiecampagne van 50 dagen. Die werd gemotiveerd als volgt: "Onze samenleving verandert in hoog tempo ons onderwijs moet volgen". De twee eindrapporten van de populistische consultatiecampagne vielen heel mager uit. Met de geformuleerde voorstellen kunnen we o.i. weinig aanvangen. De voorstellen wekken tegelijk valse verwachtingen en de indruk dat er ruimte is voor veel nieuwe eindtermen/leerdoemen. In beide rapporten gaat het ook veelal niet om eindtermen, maar om b.v. kritiek op het examensysteem, op het teveel aan kennis, op de prestatie-eisen, ... en om zaken die in het 'pedagogisch project' van de school thuishoren, of niets te maken hebben met typisch schoolse kennis.

Eindtermen hebben in sterke mate te maken met het vastleggen van de basiskennis en -vaardigheden. Maar de drie studiebureaus die de consultatie begeleidden bekenden bij de voorstelling van

het rapport dat 'basiskennis' nauwelijks aan bod kwam tijdens de consultatie. In het eindrapport wordt er dan ook weinig of niets over gezegd.

Ook uit de voorstellen van de VSK-scholierenkoepel bleek dat deze weinig oog & waardering hebben voor de klassieke basiskennis en -vaardigheden. Zo lezen we b.v. in het "*Thema klaar voor het leven na het middelbaar: "De duidelijke boodschap die we overal hebben gehoord is dat scholieren op eigen benen willen kunnen staan. Veel leerlingen geven aan dat ze bepaalde basisvaardigheden om te overleven missen. Ze weten perfect hoe warm het soms kan worden in de tropen, maar niet op welke temperatuur je de was moet doen. Ze kunnen vierkantwortels trekken, maar geen worteltjes koken. Ze vullen blindelings een matrix in, maar weten niet hoe te beginnen aan een belastingbrief. Echt klaargestoomd voor de toekomst voel je je op die manier niet wanneer je je diploma in de hand hebt. 'Waarom is dit nuttig?' is de centrale vraag die bij het opstellen van de eindtermen altijd in het achterhoofd gehouden moet worden".* Veel van de inhoudelijke voorstellen horen ook niet thuis in het onderwijs, omdat het niet gaat om schoolse & 'powerful' kennis, maar om 'allegaagse' kennis, of om zaken die mensen die deftig onderwijs genoten hebben, later zelfstandig aankunnen: zoals een belastingformulier invullen, weten op welke temperatuur je de was moet doen.

Op 2 september 2016 publiceerde redactrice *Inge Ghijs* in *De Standaard* op basis van de adviezen haar pleidooi voor *minder kennis in het onderwijs*, waarin ook de eindtermenvoorstellen van de scholieren en ouders geprezen werden. *Ghijs* concludeerde in *Durf de gebaande paden te verlaten: "Ons onderwijs bereidt de leerlingen nog te veel voor op de wereld van de 20ste eeuw in plaats van op 2030. Het is nog te veel gericht op theorie en kennis-overdracht. Daar zal aan getornd moeten worden. De leerlingen van de ScholierenKoepel en de ouders (KBS-project met 20 ouders) hebben duidelijk de weg gewezen die we op moeten. Meer aandacht voor het mens-zijn, de jongeren klaarstomen voor het leven buiten de schoolmuren en de wereld in de klas halen."*

De verschillende eindtermen-adviezen leverden o.i. weinig aanduidingen voor concrete eindtermen op. Tijdens de *7de dag* van 8 juni j.l. beweerde *Kathleen Helsen* (commissie onderwijs) echter dat uit die adviezen duidelijk gebleken was wat de burgers verwachten van het onderwijs. Zo'n

uitspraken van de voorzitter van de commissie onderwijs zijn zorgwekkend. En zoals veel andere nieuwlichters sprak Helsen zich ook uit tegen het gebruik van leerplannen en methodes. De enorme waarde van goed doordachte leerplannen en handboeken voor b.v. het lager onderwijs wordt totaal miskend. Leerkrachten lager onderwijs hebben heel weinig steun aan eindtermen eind 6^{de} leerjaar inzake de lange weg erheen en wat er aan bod moet komen in elk leerjaar. Als verantwoordelijken voor de opstelling van de vorige eindtermen stelden ook *Roger Standaert* en de DVO destijds dat leerplannen overbodig en nefast waren. We merken dat ook het recente ZILL-leerplanproject van de katholieke onderwijskoepel het belang van vakdisciplines, van leerplannen & methodes met leerstoflijnen per leerjaar in vraag stelt. Ook de koepel van het Gemeenschapsonderwijs stelt dat het enkel nog half-open leerplannen zal ontwerpen. Indien er geen duidelijke leerstofpunten per leeftijdsgroep meer zijn, dan kunnen ook geen echte methodes voor wiskunde e.d. meer opgesteld worden. Zo'n omwenteling zou niet enkel tot een sterke toename van de werk- en planlast van de leerkrachten leiden, maar ook tot een sterke niveaudaling.

In het debat over de toekomst van het onderwijs beluisterden we de voorbije maanden en jaren ook weer opvallend veel kritiek op alles wat te maken heeft met prestaties, punten, rapporten... En zo kreeg de publicatie '*De becijferde school*' (Acco) van *Roger Standaert* ook veel aandacht

2 Clichés over snel veranderende maatschappij en kennis & druk vernieuwingsestablishment

2.1 Clichés over snel verouderde kennis

De clichés dat we leven in een hooggespannen tijd waarin de maatschappij in een snel tempo verandert en de cliché dat het Vlaams onderwijs hopeloos verouderd is, doken de voorbije maanden en jaren geregeld op – vooral in het debat over de nieuwe eindtermen. De continue vernieuwingsdwang, de voortdurende veranderingen in ons onderwijsstelsel, voed(d)en de illusie dat het onderwijs zich voortdurend moet aanpassen aan de economische en sociale behoeften van onze tijd. Steeds opnieuw werd/wordt gesteld dat ons onderwijs hopeloos verouderd was/is en zelfs nog dateert van de 19de eeuw. En dan volgen pleidooien voor cultuuromslagen, 21^{ste} eeuw skills e.d.

De balans van het onderwijs in de 20ste eeuw die Klasse in januari 2000 voorschotelde lazen we dat we nog lesgeven zoals in de 19de eeuw, dat zelfs 'Ambiorix nog voor de klas' stond, enz. – met op de kaft een foto van een ruïne.

Ook het cliché van de kennis (ook de schoolse van de vakdisciplines) die morgen al verouderd zou zijn, dook de voorbije maanden voortdurend weer op. Als alles zo snel verandert kan men ook de toekomst niet voorspellen en niet vastleggen wat de leerlingen aan kennis en vaardigheden voor de toekomst nodig hebben. Zijn kenmerken van de 'oude school' als gestructureerde instructie, hoge eisen, discipline, jaarklassen ... voorbijgestreefd? Betekent het feit dat de inhoud van het rekenonderwijs op de lagere school veel gelijkenissen vertoont met het rekenonderwijs een eeuw geleden, dat dit rekenonderwijs niet deugt? Of wijst dit er eerder op dat de kinderen een eeuw geleden - zoals mijn ouders - ook al goed leerden rekenen?

Rond 1970 stelden nieuwlichters dat ons wiskundeonderwijs niet meer beantwoordde aan de noden van de zgn. derde industriële revolutie. Het wiskundeonderwijs was hopeloos verouderd. De formalistische & 'hemelse' 'moderne wiskunde' deed haar intrede. Onze kritiek op dat soort wiskunde werd weggewuifd en als conservatief bestempeld. De overheid, de scholen en veel leerkrachten investeerden veel geld in die hervorming. Maar die wiskunde voor de toekomst heeft niet eens de 21ste eeuw bereikt. Nieuwlichters pakten dan rond 1990 uit met een andere eenzijdige en extreme visie, de zgn. constructivistische en contextuele wiskunde à la Freudenthal Instituut die in tal van landen tot een wiskunde-oorlog leidde en tot een sterke niveaudaling. Tot onze verwondering pleit nu ook het ZILL-leerplanproject voor zo'n contextuele wiskunde.

2.2 Kritiek op neomanie en clichés

Er kwam/komt veel kritiek op de neomanie. De Nederlandse prof. Paul Kirschner hekelt geregeld de neomanie en de vele pedagogische hypes. Zo stelt hij: *"De aanhangers van het nieuwe leren willen doen geloven: gooi al het oude weg en we gaan het nu op een nieuwe manier doen. De docent heeft geen doceerfunctie meer, maar alleen een coachfunctie. En je gaat geen kennis aanbieden, want ze moeten alles zelf vinden en ontdekken. Ik heb grote problemen met de veronderstelling dat alles wat we daarvoor deden, niet meer goed zou zijn. Er zijn de afgelopen jaren zeker alternatieve vormen van leren*

ontstaan. Waar ik het niet mee eens ben, is dat het gaat om een dichotomie, in de zin van twee elkaar uitsluitende benaderingen, met het oude leren aan de ene kant en het nieuwe leren aan de andere kant. Volgens Kirschner gaat het bij het zgn 'nieuwe leren' veelal om pedagogische hypes die vaak zelfs strijdig zijn met wat we allang weten over de cognitieve architectuur en de werking van het geheugen e.d. Hij hekelt geregeld ook de eduquack, de pedagogische kwakzalverij over kennispiramides, leerstijlen, meervoudige intelligentie e.d. – zoals die de voorbije decennia in bijscholingen en in universitaire lerarenopleidingen e.d. veel aandacht kregen. Niet verwonderlijk dat veel leerkrachten in PISA-2015 getuigden dat bijscholing vaak contraproductief is.

We leven in een wereld die zich laat begoochelen door de tijdsgeest, door modes en rages, door continue verandering als norm. 'Innovatie' is het kernwoord van het huidige vocabularium en wie niet meedoet met de vernieuwingsdwang wordt als conservatief bestempeld. We stelden dit ook vast toen we in het kader van de opstelling van de eindtermen en leerplannen wiskunde in de jaren negentig uitpakten met de herwaardering van de beproefde waarden. Leraar Michael Fordham schrijft: *"I call myself traditional because I believe our culture has a number of traditions worth passing on to children. As a history teacher, I see the discipline of history as one of these traditions. Our society has spent centuries building knowledge of the past and has honed the tools we use to find out more about the past, and I see it as my job to pass on both of these to the children of today. I do this by inducting children into the tradition I value, teaching them what they need to know so that, by the time they finish school, they are (hopefully!) able to see the value of that tradition."*

De Leuvense prof. Jan Masschelein betreurt dat 'continue verandering' steeds meer de norm werd. Hij schrijft: *"Vasthouden kan niet meer, want het roept een beeld op van verstarring. Iets wat duurzaam is, is precies iets dat weerstand biedt tegen verandering. En wat duurt wordt nu precies negatief gewaardeerd.... Vanuit hun revolutionaire bevlogenheid gaan nieuwlichters er van uit dat radicaal anders steeds beter is. Essentiële vragen als: 'wat zijn de beproefde waarden en hoe moeten we die veilig stellen', 'zal ons alternatief wel beter zijn', 'moet het wel', 'moet het zo', 'moet het nu', 'hebben we hier voldoende centen voor over', worden niet gesteld. De nieuwlichters geloven in de*

'mythe van de permanente vernieuwing'. Zelfingenomen progressieven bekijken het verleden alleen maar als iets om zich tegen af te zetten. Het is echter niet omdat 'vroeger' voorbij is of omdat 'vroeger' niet alles beter was, dat het nieuwe boven alle kritiek verheven is" (Caleidoscoop, oktober 2000 & Knack 12.02.03).

Tyack en Cuban maken in hun historische studies (bv. *'Tinkering toward Utopia'*) duidelijk dat het steeds opnieuw nastreven van een onderwijsparadijs en van cultuuromslagen weinig zin heeft. De geschiedenis wijst immers uit dat de basisgrammatica van effectief onderwijs – net zoals de grammatica van een taal – onverwoestbaar is, ook al wordt die door de vele 'ontscholers' van alle tijden radicaal in vraag gesteld. De basisidee van een leerkracht die voor een groot deel simultaan lesgeeft aan een klas leerlingen en die zelf – op basis van maatschappelijke afspraken zoals leerplannen – bepaalt welke leerstof en in welk tempo wordt geleerd, bleef overeind. Ook elementaire basisvaardigheden zijn duurzaam en verouderen niet. Het kerncurriculum van de basisvorming en de basismethodiek kenmerken zich dan ook terecht door een grote mate van continuïteit. Cuban vergelijkt de evolutie in het onderwijs met de evolutie van de auto's. De basisstructuur van de auto's is dezelfde gebleven. De banden zijn verwisseld, de remblokken zijn vernieuwd, de waterpomp is gerepareerd en de accu is vervangen, maar een totaal nieuw vervoermiddel is er niet gekomen, ondanks de claims van de 'alternatieve' onderwijsbeweging vanaf 1850. Een leerkrachtgestuurde benadering heeft nog steeds de overhand in de meeste scholen en het kerncurriculum is grotendeels gebleven. Er was wel voortdurend sprake van stapsgewijze vernieuwingen, maar niet van cultuuromslagen en revoluties. De ontscholingsprojecten tastten wel de 'grammar of schooling' en het onderwijsniveau aan.

De Duits-Amerikaanse filosofe Hannah Arendt schreef: *"Juist om wat in ieder kind nieuw en revolutionair is te handhaven moet de opvoeding conservatief zijn. De school heeft in de eerste plaats de taak de nieuwkomer in te leiden in een wereld die ouder is dan het kind zelf. De school haalt de leerlingen uit de stolp van het hedendaagse, de nieuweling moet een erfgenaam worden zodat zijn vermogen tot innovatie gestalte krijgt. Kennisoverdracht is noodzakelijk voor de emancipatie en vrijheid van de jongeren."*

Veel zogezegde progressieven geloven in de mythe van de verandering, zich graag afzetten tegen het verleden en de mensen die niet akkoord gaan met hun visie nostalgisch naar het verleden verwijten. *"De zelfingenomen progressieven bekijken het verleden alleen maar als iets om zich tegen af te zetten. Het is echter niet omdat 'vroeger' voorbij is of omdat 'vroeger' niet alles beter was, dat het nieuwe boven alle kritiek verheven kan zijn"* (Marc Reynebeau Knack, 12.02.03).

De dweperige beeldenstormers hebben de voorbije decennia voortdurend geschopt en getrapt tegen het onderwijs, maar ze hebben weinig blijvends neergezet, veel verwarring gesticht en het niveau van het onderwijs aangetast. Van de cultuuromslagen en copernicaanse revoluties kwam weinig terecht. De 'verlossers' wijten hun mislukking meestal aan de omstandigheden

3 Hervormingsdruk vernieuwings-establishment & pedagogischelaars

Volgens de professoren *W. Jochems* en *P. Kirschner* en het parlementair rapport *'Dijsselbloem'* - 2008 (Nederland) was de onderwijsmalaise van de voorbije decennia vooral het gevolg van het feit dat *"het ministerieel beleid er enkel op gericht was 'alle kennis van het onderwijs buiten de scholen te zoeken – in de educatieve infrastructuur (pedagogische centra e.d.) en in de onderzoeksinstellingen"*. Ook in Vlaanderen was/is dit het geval.

De toename van de neomanie is mede een gevolg van de sterke toename van het zgn. *vernieuwings-establishment*, van de vele vrijgestelden voor de permante vernieuwing van het onderwijs - die uiteraard werk zoeken voor de eigen vernieuwingswinkel, en dus moeilijk kunnen erkennen dat de beproefde & klassieke aanpakken deugdelijk zijn.

Uit het rapport-Dijsselbloem bleek al het gevaar van de vele nieuwlichters die de voorbije kwarteeuw de verlossing uit de ellende van het verleden en heden bepleit(t)en. Het rapport illustreerde eens te meer de grote kloof tussen de beoogde doelstellingen van radicale hervormingen als de invoering van de gemeenschappelijke basisvorming in de lagere cyclus s.o., het studiehuis in de hogere cyclus ... en de uiteindelijke resultaten die veelal contra-productief waren.

De parlementaire onderzoekers concludeerden ook dat al te veel pedagogische, humane en sociale

wetenschappers binnen de universiteit en de onderwijsadministratie uitpakten met vooringenomen en overtrokken diagnoses van de zogezegd voorbijgestreefde kenmerken en van de (vermeende) knelpunten van het onderwijs.

We lazen onlangs: *“Our culture’s obsession with innovation and hype has led us to ignore maintenance (behoud van sterke kanten) & repairing (= b.v. herstel van opgelopen schade door aantal nivellerende eindtermen). The peddlers of innovation radically overvalue innovation. Alain Finkielkraut drukte het zo uit: “Veel hervormers en intellectuelen storten hun toorn uit over de tekortkomingen van het onderwijs. Veel hervormers gaan mee in het grote humanitaire geruzie tegen de ellende die de leerlingen zogezegd wordt aangedaan als het onderwijs aan het erfgoed wordt gekoppeld.”* Volgens hem zijn in feite de nieuwlichters de echte conservatieven: *“degenen die de mode van de radicale verandering en beweging willen conserveren en voortdurend nieuwe culturomslagen voorstellen als verlossing uit de ellende van het verleden.”*

In het rapport-Dijsselbloem lezen we dat de gewone leerkrachten en de ouders veelal gekant waren tegen de radicale hervormingen als de gemeenschappelijke basisvorming, studiehuis, nieuwe leren ... Ze konden echter onvoldoende optornen tegen de naïviteit en de vernieuwingsdrift die uitging van het vernieuwingsestablishment, van de vele nieuwlichters en vrijgestelde ‘progressieven’. In Vlaanderen bewezen de leerkrachten gelukkig iets meer lippendienst.

In haar ‘Den Uyl-lezing’ analyseerde *prof. Margo Trappenburg* het fenomeen van dolgedraaide vernieuwingen en het feit dat een beperkte ‘elite’ er vaak in slaagt haar mening door te drukken. Zoals elk systeem vertoont ook de school altijd tekorten en is optimalisering wenselijk. Vaak zien we echter dat de kritiek escaleert en dat nieuwlichters de radicale verlossing uit de ellende prediken. Dit leidt dan niet tot een optimalisering van het bestaande, maar tot een culturomslag, tot afbraak van waardevolle aanpakken. *Trappenburg* stelde dat ‘elites’ allerhande en zgn. ‘progressieven’ al te vlug meeheulen met de nieuwlichterij, met slogans en rages. Ook volgens Kennedy bestaat er in de Nederlandse politieke cultuur een eeuwig geloof dat veranderingen noodzakelijk en onafwendbaar zijn. *“Zo kwam er in de onderwijspraktijk rond 1968 onmiddellijk veel waardering voor ‘moderne onder-*

wijskundige en psychologische inzichten’, gebaseerd op een ‘begrijpende en tolerante benadering’ van jonge mensen. Provo’s werden door bewindslieden uitgenodigd voor overleg in Den Haag en geprezen voor hun bijdrage aan ‘de ontwikkeling van de menselijke geest’. In andere landen bood de heersende elite meer tegengewicht tegen bijvoorbeeld de doorgeschoten democratiseringsbeweging in het zog van mei ‘68 met slogans als ‘verboden te verbieden’.

De voorbije 30 jaar werd ook het Vlaams vernieuwingsestablishment en het ermee verbonden aantal vrijgestelden steeds groter. De vernieuwings- en doorhollingsdrift gaat ook bij ons in sterke mate uit van de politieke en intellectuele ‘elites’, van een aantal onderwijskundigen, universitaire vakdidactici, topambtenaren, vrijgestelden allerhande binnen de onderwijskoepels & begeleiding ... Het heeft ook te maken met het feit dat veel ‘vrijgestelden’ ver afstaan van de dagelijkse praktijk. Zo hebben de meeste kopstukken van de onderwijskoepels zelf nooit voor klas gestaan. De vernieuwingsdrift is dus mede een gevolg van de steeds groter wordende groep van vrijgestelden en zgn. ‘deskundigen’ die leven van de permanente hervorming van het onderwijs, het zgn. vernieuwingsestablishment. De vele vrijgestelden voelen zich ook moreel verplicht om werk te zoeken voor de eigen winkel. Naarmate er meer vrijgestelden kwamen, nam de macht van de praktijkmensen in sterke mate af. Dit is een fenomeen waarvoor we al 30 jaar geleden voor waarschuwden.

Het zijn ook steeds dezelfde mensen die deel uitmaken van commissies die hervormingsplannen mogen uitdokteren. Niettegenstaande b.v. *Piet Van Avermaet* en *Kris Van den Branden* al sinds 1990 de taalproeppen van de opeenvolgende ministers en de invoering van intensief NT2- vanaf de eerste dag van het kleuteronderwijs tegenwerken, ontvingen ze sinds 1990 enorm veel overheidsgeld voor onderzoeksprojecten én GOK-Steunpunten - en zelfs voor de uitholing van het taalonderwijs.

In het rapport-Dijsselbloem wordt duidelijk aangetoond dat structuurhervormingen en het ‘nieuwe leren’ opgedrongen werden door b.v. de pedagogische centra, de inspectie, de overheidsambtenaren, een aantal onderwijskundigen ... *“De vernieuwingsdrift in Vlaanderen werd/wordt ook sterk gesteund door de pers en door het overheids-tijdschrift ‘Klasse’. Klasse publiceert nooit pleidooien voor ‘old school’-aanpakken.*

4 Verlossers pakken uit met simplistische analyses & alternatieven

4.1 Simplistische analyses

De vele ontsporingen en modes in de omwentelingspedagogiek vroeger en nu zijn het gevolg van simplistisch, reducerend en verminkend denken. Een gezonde visie op onderwijs en op onderwijsvernieuwing vereist een totaalvisie op het ingewikkelde geheel van schoolpedagogische en didactische elementen, een grote betrokkenheid op de praktijk en een aansluiting bij de vele oerdegelijke waarden. Veel verlossingsideeën hielden geen rekening met de complexiteit en continuïteit van het onderwijsgebeuren omdat ze zich op één variabele vastpinden en scheidden wat niet gescheiden mag worden, of soms ook niet onderscheiden wat onderscheiden moet worden, en tegelijk geen behoefte hadden aan praktijkbetrokken denken en toetsen. Precies die zweverige en dweperige onderwijskunde sloeg ook sterk aan bij veel beleidsmensen en bij veel zgn. 'vrijgestelden'.

In 2007 debiteerde ex-DVO-directeur *Roger Standaert* nog steeds dezelfde simplistische analyse en alternatieven als in de *'Uitgangspunten'* bij de eindtermen. Als reactie op onze O-ZON-campagne 2007 fulmineerde Standaert o.a.: *"Moet je nog wel kunnen hoofdrekken, met een calculator op zak? - Waarom moet je weten hoe 'gedownload' geschreven moet worden? Ik zoek toch gewoon op hoe 'gedownload' gespeld moet worden. - Waarom wordt overigens weten wie Rubens was, hoger aangeslagen dan weten wie David Beckham is? En waarom wordt de 'culture & parlure bourgeoise' hoger dan 'culture & parlure vulgaire' - cf. visie van Bourdieu. Ik vind dat taalonderwijs hoofdzakelijk communicatief moet zijn. - De reactie van de 'onderwereld' op de kennisexplosie is er terecht een geweest van die kennis niet meer op de voet te volgen"* (Vaardig omgaan met kennis', in: Nova et Vetera, september 2007). Maar precies in een kennismaatschappij hebben de jongeren meer nood aan basiskennis en basisvaardigheden om beter te kunnen omgaan met de toegenomen kennis.

De nieuwlichters en verlossers vertrekken meestal van vooringenomen en overtrokken diagnoses van de zogezegd voorbijgestreefde kenmerken en van de (vermeende) knelpunten van het onderwijs. Hierbij stellen ze niet vlug dat de leerkrachten niet deugen, maar eerder dat het *onderwijssysteem* niet

deugt. Dit komt ook tot uiting in artikels van prof. *Kris Van den Branden* en in de breed verspreide boodschap van de bekende onderwijsgoeroe *Sir Ken Robinson*. Prof. *Hendrix* schreef hier over: *"The implication of the so-called guru's ideas about schools is that teachers are complicit in a system designed to beat the love of learning out of children. Sir Ken Robinson: "it's the construct of school" that beats a love to learn out of students. He went on to note that "the problems tend to arise when kids go to school because the deeper they get in, the more they start to lose interest". It's not schools and teachers that are to blame but rather it's the system that's to blame. The implication here is that teachers are either mindless automatons unable to think for themselves, fooled by an evil system into inadvertently beating a love of learning out of students."*

4.2 Taaie Kwakkels, onheilsboodschappen valse tegenstellingen van verlossers

Nieuwlichters pakken ook graag uit met *kwakkels* om hun gelijk te staven: over kennispiramides, over Vlaanderen als kampioen schooluitval, zittenblijven, sociale discriminatie... Ook al bleek al jaren dat er in Vlaanderen minder schooluitval was dan in de meeste Europese landen – Finland inbegrepen, toch bleven de nieuwlichters beweren dat we kampioen schooluitval waren. Dit was ook het knelpunt nummer 1 in de verschillende hervormingsplannen s.o.

De vele nieuwlichters pakten/pakken ook veelal uit met valse tegenstellingen die een ernstige reflectie of debat verhinderen, zoals oude leren en nieuwe leren, vakdisciplines versus vaardigheden & competenties, traditioneel versus modern onderwijs, enz... Ze pakten/pakken ook steeds uit met valse tegenstellingen die een ernstige reflectie of debat verhinderen, zoals kennis versus vaardigheden & competenties, vakdisciplines versus activiteit van de leerlingen, traditioneel versus modern onderwijs, enz...

Volgens *prof.C.W. Rietdijk* is de ontscholing of ontintellectualisering van het onderwijs het centrale kenmerk van 'Het Nieuwe Leren' en van veel onderwijshervormingen van de voorbije decennia. Dit leidde tot ontintellectualisering & niveaudaling en tot minder kritische en meer conformistische burgers. In het rapport-Dijsselbloem lezen we dat de gewone leerkrachten en de ouders veelal gekant waren tegen de radicale hervormingen als de gemeenschappelijke basisvorming, studiehuis ... Ze konden

echter onvoldoende optornen tegen de naïviteit en de vernieuwingsdrift die uitging van de vele nieuwlichters en vrijgestelde 'progressieven'. Uit een Koppen-enquête bleek dat 82% van de leerkrachten het M-decreet helemaal niet haalbaar en nefast vond, maar de nieuwlichters hielden hier geen rekening mee.

4.3 Negatie van studies & van niveaudaling als gevolg van hun nieuwlicherij

Niettegenstaande PISA-2015 en tal van andere studies de voorbije maanden en jaren eens te meer uitwezen dat landen met meer directe/expliciete instructie het best scoren, blijven de onheilsprofeten beweren dat dit een ouderwetse en totaal achterhaalde aanpak is. In het overheidschrift Klasse troffen we de voorbije 26 jaar nooit bijdragen aan over de effectiviteit van klassieke aanpakken. Ook in de inspectierapporten van de voorbije decennia kregen de leerkrachten veel kritiek omdat ze nog veel waarde hechten aan klassieke instructie. In het recente inspectierapport over het vak Frans negeren de inspecteurs de vele kritiek op de eenzijdige communicatieve aanpak.

Nieuwlichters bestempelen het onderwijs wel als hopeloos verouderd, maar zwijgen meestal over het belangrijkste knelpunt: de niveaudaling van de voorbije decennia. De nivellering is mede het gevolg van hun relativering van alles wat te maken heeft met basiskennis- en vaardigheden en van het stellen van hoge eisen stellen. Ook nieuwlichter & verlosser prof. Kris Van den Branden verzwijgt dat hij en zijn Leuvens taalcentrum mede verantwoordelijk zijn voor de uitholling van het taalonderwijs.

In de context van onze O-ZON-campagne-2007 tegen de niveaudaling en ontscholing ontkenden de nieuwlichters, de universitaire lerarenopleiders Nederlands, de inspectiekopstukken, tal van beleidsmakers .. dat er sprake kon zijn van niveaudaling als gevolg van de nieuwlicherij. We merken dat leden van de commissie onderwijs de voorbije maanden zich wel terecht zorgen beginnen te maken over de niveaudaling in het onderwijs. Jammer genoeg brengen ook zij dit meestal niet in verband met de nieuwlicherij, met de nivellerende eindtermen, met de relativering van het belang van inspanning en leerprestaties, met de uitholling van de leerplannen taal, wiskunde 1ste graad s.o., e.d.

5 'Progressieve' geloofspunten *nieuwe school*

Nieuwlichters pakken vaak uit met het zgn. *nieuwe leren* dat in de plaats moet komen van het *oude leren*. In de internet-bijdrage 'What is progressive education?' troffen we enkele rake typeringen aan van de geloofspunten van 'progressievelingen'. We citeren er een enkele.

**A tendency to claim that the progressive or constructivist approach is more 'student-centred' than more traditional, teacher-led education*
**A tendency to emphasise and assume the superiority of all forms of active learning especially methods that could be classified as inquiry-based or discovery-based*
**A tendency to characterise memorisation as little more than 'rote learning'*
**A tendency to characterise teacher-led education as conforming to a 19th century 'factory model' that is unsuitable (in some unspecified way) for the 21st century.*

**A strong tendency to view education in very utilitarian terms as evidenced by the repeated use of phrases like "authentic real world problems" and "relevant to learners' lives"*
**A strong preference for the word 'learner' rather than 'student' or 'pupil'*
**A tendency to believe that 'understanding' is more important than an ability to 'do' and a tendency to see 'understanding' and 'remembering' as fundamentally different cognitive processes.*

**A belief that the way we learn should mimic how we live and work in the 'real world' – a bit like saying that rugby teams should prepare only by playing 15-aside, full-contact practice matches.*
**A tendency to believe that supposedly generic skills like problem-solving and creativity can be taught in one domain and that these 'skills' will automatically transfer to other domains.*
**A tendency to believe that advances in digital technology have changed everything and that the consequence of these advances is to make the world much more complex, requiring new ways of thinking.*

**An almost obsessive belief that learning should be a collaborative process*
**A tendency to believe that teaching within the framework of well-defined disciplines is inferior to more interdisciplinary, topic-based forms of teaching – especially given the 'complexities' of the 21st Ideas and beliefs like those listed above are proving very hard to shift, despite the fact that both PISA 2012 (maths) and PISA 2015 (science) cast very serious doubts on them, and despite the fact that countries that have*

embraced these ideas (Scotland, some Canadian states, Australia) are going backwards in the PISA rankings. We should also mention the fact that here in Ireland, the Project Maths initiative is associated with a decline in basic mathematical skills in higher education."

6 Conserveren van sterke traditie en vernieuwen in continuïteit loont

6.1 Conserveren & vernieuwen in continuïteit

De meeste praktijkmensen en scholen gaan ervan uit dat het Vlaams onderwijs op een sterke traditie kan bogen. Zij opteren geenszins voor omwentelingen, maar voor 'orde' in de evolutie en vooruitgang van het onderwijs. Zij proberen ook weerstand te bieden aan de nieuwlichterij en beperkten zo de opgelopen schade en de niveaudaling. Zo stelde de inspectie onlangs weer vast dat de meeste leerkrachten derde graad lager onderwijs voor Frans niet zomaar meeheulen met de eenzijdige communicatieve aanpak, maar nog aandacht besteden aan taalkennis, vervoeging van courante werkwoorden, woordenschat, dictee ... ook al strookt dit niet met de eindtermen en leerplannen.

Zelf opteerden we ook steeds voor het conserveren van de vele beproefde en degelijke aanpakken, voor 'vernieuwing in continuïteit', voor *transcontinuïteit*, voor *Aufhebung* (Hegel) in de zin van verder bouwen op de verworvenheden en opgeslagen ervaringswijsheid. Naast het conserveren *herwaardeerden* we voor wiskunde, lezen, spellen ... ook aanpakken en leerinhouden die de voorbije jaren weggeedeemsterd waren.

We opteerden voor het behoud van voldoende expliciete instructie, van het kader van het jaar-klassensysteem, van gezag en discipline, ... Vanuit die ingesteldheid werkten we ook mee aan het leerplan wiskunde voor het basisonderwijs: we herwaardeerden en optimaliseerden een aantal klassieke leerinhouden en aanpakken, en voegden er een paar nieuwe aan toe. Dit alles tot grote tevredenheid van de leerkrachten. We bestreden twee extreme wiskunde-visies: vanaf 1970 het extreem van de formalistische en hemelse 'moderne wiskunde', en vanaf 1986 de tegenpool van de 'aardse', contextgebonden en constructivistische wiskunde à la Freudenthal Instituut en Amerikaanse 'Standards.' Leerkrachten, directies, vertellen ons dat ons leerplan van 1998 beter en duidelijker is dan het recente ZILL-ontwerpleerplan. Dit is ook de me-

ning van veel lerarenopleiders en van de ontwerpers van wiskunde-methodes. We zullen hier later nog een aparte bijdrage aan besteden.

Ook bij de opstelling van onze 'directe systeemmethodiek' (DSM) voor 'lezen lezen' inspireerden we ons vooral op beproefde aanpakken uit het verleden en op de ervaringswijsheid van leerkrachten bij wie we goede leerresultaten vaststelden. De DSM is inmiddels doorgedrongen in de meeste leesmethodes in Vlaanderen en zelfs Nederland. Het Steunpunt NT2 van *Kris Van den Branden*, pakte begin van de jaren negentig nog uit met de globale leesmethodiek waarvan al lang bewezen was dat die niet effectief was.

Inspirators & opstellers van de eindtermen en leerplannen Nederlands in de jaren 1990 – Van den Branden & Co - opteerden toen al voor een cultuuromslag. Ze oogstten veel kritiek. Ook de pedagogische coördinator van de katholieke onderwijskoepel *Jan Saveyn* stelde in 2007 dat uitgerekend Van den Branden en zijn taalcentrum mede verantwoordelijk waren voor de niveaudaling van het vak Nederlands. De taalnieuwlichters gaven jaren later wel toe dat de leerkrachten hun voorstellen niet genegen waren, maar zij pakten eens te meer uit met hun controversiële en eenzijdige aanpakken en stellen die net als 25 jaar geleden voor als de verlossing uit de ellende (cf. ook recent Taaladvies van de Taalunie waaraan Van den Branden meewerkte.) Zij ontvingen de voorbije 30 jaar enorm veel geld voor de ondersteuning van het taalonderwijs, maar wekken de indruk dat ze niets te maken hebben met dat onderwijs. Net als 25 jaar geleden beweren ze immers nog steeds dat het (taal)onderwijs hopeloos verouderd is en wassen zo de handen in onschuld.

Waar nieuwlichters achteraf veelal ontgoocheld erkennen dat hun ideeën weinig invloed hadden, merken 'vernieuwers in continuïteit' met voldoening dat hun ideeën en publicaties wel 'in stilte' hun weg vonden naar de praktijk en naar de leermethodes.

De vele bewakers van de beproefde waarden, de vernieuwers in continuïteit, de meeste praktijkmensen ... krijgen echter zelden of nooit waardering vanwege de beleidsmensen. Zij zorgden er nochtans voor dat het niveau van ons onderwijs niettegenstaande de vele nieuwlichterij nog steeds hoger is dan in andere landen. Zonder nieuwlichterij en doorhollingsbeleid zou dit niveau echter een heel stuk hoger liggen.

6.2 Veel klassieke aanpakken en tradities bewezen hun degelijkheid

De voorbije maanden en jaren werd duidelijk dat veel klassieke aanpakken nog steeds hun degelijkheid bewijzen. Heel wat mensen voelden zich ook geroepen om te reageren tegen neomanie en om het op te nemen voor de vaak verguisde degelijke aanpakken en tradities. De voorbije jaren wezen we ook geregeld op wetenschappelijk onderzoek – vooral ook op de blog ‘Onderwijskrant Vlaanderen’ en op ons facebook.

Uit PISA-2015 bleek begin december 2016 eens te meer dat leerkrachten met meer directe/expliciete instructie hogere PISA-resultaten bereikten dan leraren die de leerlingen veel meer zelfstandig berekeningswijzen of fysische wetmatigheden lieten ontdekken. In het Gents PISA-rapport en in de teksten van het ministerie werd die conclusie niet eens vermeld.

In het recente rapport ‘Taal en rekenen aan het einde van de basisschool’ lezen we dat *frontale klassikale instructie dé succesfactor* is. In het rapport beschrijft de Nederlandse Onderwijsinspectie vier scholen met meer dan 25% doelgroep leerlingen die desondanks ver boven het landelijk gemiddelde presteren. Opvallend is dat op alle scholen instructie centraal staat. Het succes van de Doornveldschool wordt als volgt omschreven: *“Wat betreft didactiek geven leerkrachten effectieve directe instructie, waarbij zij stapsgewijs uitleg geven en waar nodig herhalen - frontale en klassikale instructie volgens het model Expliciete Directe Instructie (EDI). Een andere reden voor het klassikale onderwijs is de gedachte dat op deze manier de inbreng van vaardigere leerlingen benut wordt om minder vaardige leerlingen op te trekken. Eventueel wordt verlengde instructie gegeven aan leerlingen die dat nodig hebben.”*

In het recent rapport ‘De leerling centraal?’ stelt de Nederlandse Onderwijsraad dat leerlingvolgend en ontwikkelingsgericht onderwijs veel nefaste gevolgen oplevert. In *Trouw* lezen we b.v.: *“Individualisering is een trend in het onderwijs, de leerling moet er ‘centraal’ staan. Maar de Onderwijsraad is in een rapport kritisch over die ontwikkeling op scholen.”* Nog een paar passages uit het rapport. *“Vanuit humanistische hoek wordt kritiek geleverd op het anti-intellectuele karakter van de kindgerichte onderwijsbenadering. Utilitaristische denkers vonden een leerlinggericht curriculum niet geschikt om*

leerlingen de noodzakelijke vaardigheden bij te brengen die ze nodig zouden hebben om in de samenleving te functioneren. Vanuit beide optieken komt een kindgericht curriculum juist niet tegemoet aan de behoeften van leerlingen. ... Er zijn ook kritische geluiden te horen als het gaat om leerlingregie over het onderwijsproces. Is het realistisch om van (alle) leerlingen een hoge mate van zelfsturing te verwachten en aan te nemen dat zij weten wat er van hen verwacht wordt? Hebben leerlingen een goed beeld van hun eigen kunnen en voelen zij zich voldoende verantwoordelijk voor hun eigen onderwijsproces?

En dan wordt de term ‘kind centraal’ ook nog op een bestuurlijk niveau gebruikt als het gaat over het vergroten van individuele kansen door maatwerk-diploma's of het recht om vanuit het vmbo door te stromen naar de havo. En van al die invalshoeken is niet eens aangetoond dat het onderwijs ermee geholpen is.” En b.v. een kind dat met een tablet in de klas zijn gepersonaliseerde onderwijsprogramma volgt zonder aansluiting te hebben bij andere leerlingen, socialiseert onvoldoende. Hij leert zich niet te verhouden tot andere groepen.... Nu hebben we het met ‘de leerling centraal’ ook over het inrichten van de school met gepersonaliseerd leren met een tablet, en zelfs over het hele onderwijsstelsel van diploma's en doorstroomrechten.“

Op de blog ‘Onderwijsgek’ lezen we op 28 april j.l. een aantal kenmerken van degelijk & traditioneel onderwijs. Het gaat om aanpakken die volgens onderwijzer Marcel Schmeier kost wat kost behouden moeten worden, maar die in het debat over de toekomst van het Vlaams onderwijs zelden of nooit aan bod komen. We vermelden er enkele.

*Een vlotte en foutloze beheersing van de basisvaardigheden is voorwaardelijk voor hogere denkprocessen.

**Onthouden is de moeder van alle wijsheid. Leerlingen hebben pas geleerd als ze de leerstof hebben onthouden. Door veel te oefenen, wordt leerstof opgeslagen in het langetermijngeheugen. Hierdoor ontstaat de mogelijkheid tot denken en creativiteit. Leerlingen onthouden ook meer en beter als ze aantekeningen maken op papier.*

**Discipline en hard werken zijn de basis voor karakter en succes. *Niet alles wat ouderwets is, is slecht. We hebben ouderwetse zaken als tafels instampen en klassikaal hardop lezen overboord gegooid, maar ontdekken nu dat deze zaken juist heel effectief zijn.*

**We hebben in het verleden geleerd welke onderwijsaanpakken niet werken. Als we alleen maar naar de toekomst, naar vernieuwing, kijken, dan bestaat het gevaar dat we ons stoten aan dezelfde steen. Het Nieuwe Leren is hiervan een voorbeeld en komt terug onder nieuwe namen als Adaptief Onderwijs of Gepersonaliseerd Leren.*

7 Escaleren van vernieuwingsideeën & strategieën van verlossers

7.1 Escaleren van vernieuwingsideeën

Margo Trappenburg stelde in de al vermelde Den Uyl-lezing dat vernieuwingsvoorstellen die aanvankelijk nog gematigd zijn, steeds extremer worden en uiteindelijk op hol slaan. Volgens haar was het bijvoorbeeld wel gewettigd om rond 1968 aan te sturen op meer inspraak en participatie, wat meer begrip voor de leerlingen, minder prestatiedwang, ... Maar vernieuwingsideeën escaleren al te vlug. Het willen bedwingen van de prestatiedwang leidt dan tot een prestatievrijdige opstelling. Meer begrip voor leerlingen wordt dan 'verboden te verbieden', 'onderhandelingspedagogiek', anti-autoritaire opvoeding, de leraar als coach, leerlinggestuurd onderwijs.

De escalatie van de kritiek en van de vernieuwingen verloopt volgens een bepaald patroon. Op de toestand in het onderwijs valt iets aan te merken: te veel prestatiedwang, iets te weinig variatie in werkvormen, iets te weinig inspraak, te weinig verantwoording vanwege de school, te veel grammatica in het taalonderwijs, te centralistisch beleid, te weinig procesevaluatie, sterk gecentraliseerd beleid... Enkele kritische geesten stellen vast dat er iets aan schortte en pleitten voor optimalisering. De beleidsmensen, de 'verlossers', de pedagoogchelaars en de steeds meer vrijgestelden voor de permanente vernieuwing/revolutie van het onderwijs hadden inmiddels ook nota genomen van de kritische geluiden. Zij zetten die kritiek in bredere zin op de agenda en realiseerden zich hierbij niet dat de gewenste veranderingen al goeddeels hadden plaatsgevonden. De kritiek escaleerde en de slinger sloeg door.

De critici en 'verlossingsideologen' begonnen door te drammen en opteerden voor een cultuuromslag, een copernicaanse revolutie: leerlinggestuurd i.p.v. leerkrachtgestuurd onderwijs, vraaggestuurd i.p.v. aanbodgestuurd, ervaringsgericht onderwijs dat aansloot bij de belevingswereld van de leerling,

gelijke leerresultaten en gelijke leerwegen voor 12- à 15-jarigen i.p.v. betere ontwikkelingskansen, anti-autoritaire aanpakken en zelfs anti-pedagogische, ontscholing van het onderwijs, schoolmastodonten i.p.v. doordachte samenwerkingsverbanden doorgeschoten lokale autonomie en enveloppefinanciering i.p.v. welbegrepen decentralisering met behoud van essentiële centrale elementen, inclusief onderwijs voor alle leerlingen i.p.v. echt geïntegreerd onderwijs, voor leerlingen die grotendeels de gewone lessen kunnen volgen, outputfinanciering i.p.v. verantwoording vanwege de school, enz.

De nieuwlichters bleven het onderwijs genadeloos bekritisieren en wekten de indruk dat alles kommer en kwel was, dat er nog les gegeven werd zoals in de middeleeuwen. Ze pleitten voor steeds verdergaande hervormingen. De spreekwoordelijke slinger sloeg door. Het hervormen gaat net zolang door tot het bekritiseerde onderwijs is dolgedraaid en men zich realiseert dat het nu echt allemaal te ver doorgeslagen is. Het duurt dan wel een tijdje alvorens men op brede schaal begint te beseffen dat de slinger is doorgeslagen en dat die slinger terug in evenwicht moet worden gebracht. Zo werd het VSO al na 5 jaar door minister Herman De Croo deels teruggeschroefd - vooral ook omdat men vaststelde dat de tso-scholen de grote dupe van het VSO waren. In 1989 werd het VSO nog verder afgebouwd. Maar het terugschroeven van doorgeschoten hervormingen blijft wel moeilijk. Zo bleef de 3x2jaar-structuur behouden en dit niettegenstaande de klassieke 2x3-jaar structuur met een lagere en hogere cyclus de voorkeur verdient en overal ook toegepast wordt.

7.2 Wervend etiket en polariserend discours, dubieuze dichotomieën

De verlossers plakken steeds een wervend en polariserend etiket op hun hervorming of methode/aanpak. Dit wervend etiket geeft de indruk dat het om een 'totale' en/of radicale hervorming gaat. Een nieuw kernconcept klinkt indrukwekkend.

De 'Moderne wiskunde' werd 'modern' genoemd en gepropageerd als de wiskunde van de derde industriële revolutie, wij bestempelden ze in 1982 als 'Een vlag op een modderschuit' (Onderwijskrant nr. 24). De wiskunde van de toekomst behoort nu weer al een tijdje tot het verleden - zoals we al voorspelden in 1972. En dan deed plots de 'realistische', contextuele en constructivistische wiskunde haar intrede.

In de beleidsverklaring van 'Vlaanderen in 2050' wordt gesteld dat er in 2050 geen klassieke scholen meer zullen zijn, maar 'learning parks'; opnieuw een wervend etiket. De nieuwlichters pakken uit met *21e eeuwse skills voor de vierde industriële revolutie*. In teksten over nieuwe eindtermen/leerplannen wordt de perspectiefwisseling vaak ook aangeduid met het etiket 'ontwikkelingsgerichte' aanpak (child-development).

(Taal-)nieuwlichters als *Kris Van den Branden & Co* bestempelden hun nieuwe taalaanpak als *natuurlijk, actief, communicatief, whole-language, vaardigheids- of taakgericht*. Dergelijke etiketten wekken de indruk dat andere aanpakken geenszins natuurlijk, actief, communicatief ... zijn. De constructivisten pakten uit met slogans als 'kennis construeren' en 'krachtige leeromgeving'; ze wekten zo de indruk dat andere leeraanpakken passief en krachteloos waren. Ze hadden het ook over 'wiskunde doen' en 'wiskunde doen werken' i.p.v. wiskundige kennis & vaardigheden verwerven. *Van den Branden* pakte in 2015 eveneens uit met de slogan 'doen werken': *kennis doen werken, taal doen werken' wiskunde doen werken'....*

Zo'n wervend etiket drumt ook mogelijk de andersdenkende in de hoek: wie het 'nieuwe leren' niet toepast, is ouderwets bezig, wie een communicatieve taalaanpak niet aanhangt ... Bij de hervorming van het secundair onderwijs sprak men destijds over VSO (*vernieuwd* secundair onderwijs) of type-1, het type-2 werd dan als *traditioneel* bestempeld.

De katholieke onderwijskoepel pakt uit met een wervend etiket voor zijn operatie nieuwe leerplannen: *ZILL: zin in leren/zin in leven*. Alsof de bestaande en vroegere leerplannen de zin in leren niet stimuleerden. Nog enkele voorbeelden van polariserende etiketten of kernconcepten: 'nieuwe leren', van onderwijzen naar leren, van 'système d'enseignement naar système d'apprentissage, zelfgestuurd leren, studiehuis, ervaringsgericht onderwijs, natuurlijk of authentiek leren, zelfstandig leren, gepersonaliseerd leren, probleemgestuurd leren, globale of natuurlijke leesmethode, gemeenschappelijke basisvorming, comprehensief onderwijs, authentieke middenschool, weer samen naar school, inclusief onderwijs, onderwijs op maat van elk kind, leefschool... In Franstalig België werd de zgn. *école de la réussite (1995) een grote mislukking: en momenteel pakt men uit met Pacte d'excellence*. Ook de Nieuwe Schoolbeweging maakte tijdens de eerste decennia van de 20ste

eeuw gebruik van wervende etiketten en van een polariserend discours. Ze bediende zich graag van het binaire discours van heldere tegenstellingen tussen 'oud' en 'nieuw', de 'school' en 'het leven'...

8 Scheiden wat niet mag gescheiden worden & niet scheiden wat moet gescheiden worden

Nieuwlichters werken dus graag met polaire tegenstellingen als vaardigheidsgericht onderwijs versus kennisgericht. Bij degelijk onderwijs gaat het om een veelzijdige benadering, om een schipperen tussen polen of schijnbare tegenstellingen, om doseringen van verschillende aanpakken, om het hegeliëans overschrijden van tegenstellingen.

De vele rages en slogans hebben volgens de eclecticici die willen vernieuwen in continuïteit, veel te maken met het vervallen in dubieuze dichotomieën – of scheiden wat niet gescheiden mag worden. De eclecticici opteren veelal voor een *én-én-verhaal*:

- actieve inbreng van het kind én actieve inbreng en leiding vanwege de leerkracht en leerstof (dus geen zelfconstructie, maar geleide constructie);
- kennis én vaardigheden;
- inzichtelijke én mechanistische aspecten van het leerproces;
- parate kennis én leren leren;
- de rechten én de plichten van het kind;
- de methode én de leerinhoud;
- klassikale leermomenten en zorgverbredende diversificatie;
- * gewekte belangstelling én spontane belangstelling;
- cursorische én thematische wereldoriëntatie;
- inspanning eisen die ascese en uitstel van behoeftebevrediging vergt én verdiend welbevinden;
- aansluiten bij – én verruimen van aanwezige kennis en ervaring...

Propagandisten van nieuwe exclusieve modes en methodes waren/zijn niet geneigd om hun 'unieke' aanpak, methodiek... te integreren binnen een veelzijdige benadering met behoud van de beproefde waarden. We troffen die opstelling ook in sterke mate aan bij de kopstukken van het steunpunt NT2-Leuven (nu: CTO) en de VON en bij enkele universitaire taaldidactici. Op die manier werden/worden taalvakken uitgehold en worden oerdegelijke inhouden en aanpakken gebanaliseerd.

Leerkrachten en ervaren didactici kiezen meestal voor een gediversifieerde benadering en proberen eenzijdigheden in bepaalde leerboeken te corrigeren; zo gebruiken veel onderwijzers b.v. een systematische aanpak voor spelling – naast de integratie van 'functionele' spelling bij stellen e.d. Bij de praktijkmensen speelt de ervaringswijsheid van

de leraar, van zijn collega's en van zijn voorgangers een belangrijke rol. *Onderzoeker T. Pica* bevestigde deze 'eclectische' trend bij taalpractici (Tradition and transition in English language teaching methodology. System 2000, 28, 1-18). Jammer genoeg propageren taalprofesoren als *Kris Van den Branden*, de Taalunie-mensen... nog steeds hun eenzijdige en simplistische visie.

8.2 Niet onderscheiden wat onderscheiden moet worden

De ontsparingen bij de verlossingsideologie vroeger en nu komen ook vaak tot uiting in het niet onderscheiden van wat onderscheiden moet worden:

- * gezag en willekeur of blinde gehoorzaamheid;
- * onderwijs en omgangskunde • zelfdiscipline en laksheid;
- onderwijs en culturele animatie, leren en spelen;
- de alledaagse informele kennis en de meer schoolse en wetenschappelijke kennis;
- de zelfwereld van de leerling en de onbekende wereld van de kennis;
- rijke doelen (aims) en makkelijk meetbare einddoelen (ends);
- de inspiratiekant van het rekenen en de transpiratiekant (inoefenen en automatiseren);

- *de receptieve kant van de taalverwerving en de meer actieve;
- het leren van de expert en het leren van de novice;
- rekening houden met het bevattingsvermogen van de leerlingen en infantiliseren (= louter aanspreken van de leerlingen op of onder hun niveau);
- de verantwoordelijkheid van de leerkrachten en al wat aan die verantwoordelijkheid ontglipt omdat het bepaald is door de familiale en sociale omgeving van het kind (velen beschuldigen vaak de school en de leerkrachten voor zaken waarvoor ze geen verantwoordelijkheid dragen);
- de leerling als iemand die gebruik maakt van het onderwijs als openbare instelling en de leerling die voorgesteld wordt als een te verwennen klant van een economische onderneming...

9 Zweverige, dweperige en opdringerige onderwijskunde & vakdidactiek

Prof. Cécile Delannoy schrijft dat 'veel opleidingsdocenten (binnen de Franse universiteiten en lerarenopleidingen), veel onderwijsbegeleiders en vernieuwers een simplistisch vakjargon hanteren en 'rookgordijnen optrekken' die de afstand tussen spreken en doen, tussen theorie en praktijk alleen maar groter maken ...' (Cahiers, Pédagogiques., janvier 1995).

Veel pedagogische en didactische theorieën zijn volgens haar geen praktijktheorieën, omdat ze niet vertrekken van de reële en complexe praktijk ... 'Men legt de theorie op als een dogma en als een onontkoombare verplichting, die schuldgevoelens oproepen bij leerkrachten die er niet in geloven'.

Delannoy betreurt dat de leerkrachten, directies en studenten vaak niet meer durven praten over wat ze werkelijk in hun lespraktijk doen en ervaren, omdat ze geculpabiliseerd worden als ze niet onmiddellijk meemarcheren. *Delannoy* voegt er zelfkritisch aan toe: 'Indien de grote thema's van de 'éducation nouvelle' (kind centraal, zelfsturing, onderwijs op maat van elk kind, actieve methodes, constructivisme, open projectonderwijs...) niet echt ingang vinden in de praktijk, dan moeten we als onderwijskundigen onze theorieën ter discussie durven stellen' (*Cahiers pédagogiques*, o.c., p. 10-11).

In een recente reactie op een bijdrage op de Klaswebiste over wetenschappelijk onderzoek schreef *prof. Wim Van den Broeck*: "Ook in Vlaanderen is de onderwijskunde sterk geïnfecteerd geraakt door een overdosis ideologie die niet alleen het doel van onderwijs heel anders ging definiëren (catering van individuele leerbehoeften t.o.v. cultuuroverdracht), maar ook pretendeerde te weten hoe best onderwezen wordt (bv. door zgn. 21st century skills). Het spreekt dan nogal voor zich dat leerkrachten in deze kakafonie hun jongen niet meer terug vinden. Een echt probleem is dus de wetenschappelijke kwaliteit van het onderwijskundig onderzoek in Vlaanderen en daarbuiten."

De sociologe *Nathalie Bulle* formuleerde een analoge kritiek op de universitaire lerarenopleidingen en aan het adres van veel collega's sociologen. De vervreemding van de universitaire lerarenopleidingen van de klaspraktijk, leidde volgens haar tot een aanzienlijke niveaudaling - die ook duidelijk tot uiting komt in de PISA- en TIMSS-studies.

Leo Prick verwijt de Nederlandse lerarenopleidingen "dat ze niet hebben opgeleid voor de bestaande onderwijspraktijk, maar voor een werkelijkheid die alleen in hun eigen ideologie bestond. Klachten over de kloof tussen theorie en praktijk werden met minachting gepareerd: 'hier werd opgeleid voor het onderwijs van de toekomst, en niet voor de achterlijke praktijk van zo maar wat lesboeren'" (Didactief, januari 2000)

In de 'officiële' onderwijskunde en in het omwentelingsbeleid van de voorbije 40 jaar ging het al te zelden om bijdragen van praktijkmensen of bijdragen over de concrete onderwijspraktijk. Veel onderwijskundigen spraken ook veelal niet over wat ze zelf doen in het hoger onderwijs, maar over hetgeen de 'lagere' leerkrachten moeten doen. Ze bekritisieren b.v. leerkrachtgestuurd onderwijs, maar doceren zelf docentgerichte encyclopedieën over zelfsturing, zelfconstructivistische leerprocessen, krachtige leeromgevingen, vrij initiatief, open contractwerk en rijk milieu, teamwork, leerlinggerichte paradigma's, afschaffen van klassikaal stelsel, aansluiten bij individuele behoeften, disciplineringsmechanismen... en kritieken op deze visies worden veelal doodgewegen.

Het discours binnen de 'omwentelingsonderwijskunde' klonk/klink al te vaak profetisch en utopisch. Zulke bijdragen zetten de praktijkmensen veelal op het verkeerde been. Het succes en de verspreiding van de omwentelingsvoorstellen hebben ook alles te maken met het feit dat in de voorbije decennia de invloed van de 'hogere pedagogiek', van de bobo's en beleidsmensen, sterk is toegenomen. Tegelijk is de invloed van de praktijkmensen en dus ook van de ervaringswijsheid sterk afgenomen. Het is wel zo dat de Vlaamse leerkrachten meer lippendienst bewezen aan de pedagogische modes en hypes dan in andere landen.

Bijlage: Erik Meester over neomanie, de rol van kennis, een leerling leert anders dan een expert

De afgelopen vijf jaar ben ik werkzaam geweest als docent, projectleider en adviseur in zowel het primair, voortgezet, middelbaar beroeps-, en hoger beroeps-onderwijs. Daarnaast heb ik mij stevig verdiept in de wetenschappelijke literatuur, met name op het gebied van onderwijspsychologie. Mijn belangrijkste bevinding is dat de kennis vanuit de onderwijswetenschap vaak niet of verkeerd wordt vertaald naar de onderwijspraktijk.

Ten eerste missen veel discussies nuance en slaan zij daarom door naar extremen. Er wordt bijvoorbeeld veel afgegeven op het 'ouderwetse' en 'industriële' traditionele onderwijs van de vorige eeuw dat toch echt niet meer zou volstaan in deze 'snel veranderende' samenleving. Natuurlijk zijn er aspecten van het traditionele onderwijs-bestel en curriculum die discutabel zijn en er moet absoluut ruimte zijn om daar zaken in te heroverwegen. Er zijn echter geen aanwijzingen dat we fundamenteel op het verkeerde spoor zitten.

Niet alles wat oud is, is slecht. Van een goede directe instructie en gerichte formatieve feedback leer je nog altijd het best. Dat betekent dat een klassikale setting – binnen de beperkte tijd van een schooldag – nog steeds effectiever is dan de docent als individuele coach (Muijs & Reynolds, 2010). Leraren of schoolleiders met traditionele opvattingen over onderwijs worden snel weggezet als conservatief en onwillig om te innoveren en dat is tegenwoordig zo ongeveer een doodzonde. Het resultaat is dat er een kloof ontstaat tussen 'traditionelen' en 'progressisten' die steeds extremere posities innemen om hun professionele identiteit te kunnen blijven duiden.

Naast de cognitieve ontwikkeling van leerlingen is er in het onderwijs steeds meer aandacht voor de ontwikkeling van sociale en communicatieve vaardigheden. Denk aan Eindadvies Platform Onderwijs2032. In deze discussie wordt echter vaak vergeten dat het 'wat' in dezen bepalend is voor het 'hoe'. Dit heeft met name te maken met het essentiële onderscheid tussen evolutionair primaire en evolutionair secundaire kennis (Geary, 2008). *Evolutionair primaire kennis* verkrijgen we 'onder normale omstandigheden' met relatief weinig moeite omdat dit al miljoenen jaren essentieel is voor onze overleving. Denk aan mondelinge communicatie, motoriek en sociaal gedrag, zaken die bijvoorbeeld een walvis ook ontwikkelt, zonder naar school te gaan. *Evolutionair secundaire kennis* is een heel ander verhaal. Denk aan het leren lezen, schrijven en rekenen. Abstracte begrippen en culturele kennis. Die zaken hebben we vanuit evolutionair perspectief pas net bedacht en zijn veel moeilijker aan te leren.

Waar leerlingen bij het aanleren van deze evolutionair secundaire kennis veel baat hebben bij volledig begeleide instructie (Clark, Kirschner & Sweller, 2012), gaat het bij evolutionair primaire kennis meer om het creëren van de juiste context waarin leerlingen bijvoorbeeld leren communiceren en samenwerken. Wat in elke didactische aanpak geldt is dat deze staat of valt bij de kwaliteit van de ondersteuning of instructie die de leraar biedt. Onderwijs is per definitie doelmatig en dus niet incidenteel van aard.

De uitbreiding van doelen leidt in de praktijk vaak tot de verwatering van die doelen. Daarnaast wordt de ontwikkeling van evolutionair secundaire kennis op één hoop gegooid met evolutionair primaire kennis en daardoor vaak gecombineerd met de verkeerde didactische aanpak. Zo laten veel scholen hun leerlingen steeds meer 'zelfontdekkend' of 'spelend' leren. Uit onderzoek blijkt dat zelfontdekkend leren zeer ineffectief is (Willingham, 2009). Met name de resultaten van leerlingen met een kwetsbare sociaaleconomische achtergrond lijken het meest te lijden onder meer ongestructureerde leersituaties (Hirsch, 2016). Communicatieve vaardigheden zijn ontegenzeggelijk belangrijk, maar geletterdheid en gecijferdheid nog belangrijker om de wereld te begrijpen en zodanig actief te kunnen deelnemen aan de maatschappij.

Waarschijnlijk de meest zorgwekkende ontwikkeling in het Nederlandse onderwijs is de afnemende aandacht voor kennisontwikkeling. Er wordt veel gesproken over het ontwikkelen van kritische, creatieve en probleemoplossende denkers, alsof het een soort generieke vaardigheid is die de leerlingen kunnen ontwikkelen. De misvatting die hier speelt is dat hier geen onderscheid wordt gemaakt tussen het einddoel en de weg daarnaartoe. *Anders gezegd, een expert leert anders dan een beginner*. Kritisch denken, creativiteit en het oplossen van complexe problemen is enkel mogelijk met behulp van een gedegen kennisbasis en is zeer domein specifiek (Tricot & Sweller, 2014). Natuurlijk zijn er ook strategieën aan te leren zoals het innemen van een ander perspectief of het opstellen en testen van een hypothese. Maar als een leerling een probleemsituatie niet eens herkent, laat staan in staat is om mogelijke oplossingen voor een dergelijke probleemsituatie te evalueren, zal de leerling nooit ver komen.

Hoe meer kennis iemand heeft, hoe meer complexiteit een leerling cognitief aan kan. Ook uit onderzoek van bijvoorbeeld de hbo-monitor blijkt dat specifieke vakkennis door zowel afgestudeerden als werkgevers als belangrijkste competentie wordt ervaren. Wat opvalt is dat op veel (vernieuwings)scholen de 'kennisoverdracht' een negatieve connotatie heeft gekregen. Leerlingen moeten vooral steeds meer de strategieën ontwikkelen om zelf tot kennisconstructie te komen. Ze hebben tenslotte het internet tot hun beschikking en kunnen het gewoon opzoeken. Ook dit is een grote misvatting gebleken (Brand-Gruwel et al, 2009). Technologie lijkt leerlingen enorm te motiveren maar leidt absoluut niet zomaar tot betere leerprocessen.

De Self-Determination Theory (Deci & Ryan, 2011), in Nederland gepopulariseerd door Luc Stevens, wordt te vaak gezien als een soort leertheorie in plaats van motivatietheorie. De misvatting die dat oplevert is dat als leerlingen maar gemotiveerd zijn, er ook wordt geleerd. Motivatie wordt als het ware een doel op zich. Motivatie is natuurlijk een voorwaarde voor leren, maar geeft geen enkele garantie dat er ook geleerd wordt. Bovendien is motivatie niet hetzelfde als iets 'leuk' vinden of ergens 'enthousiast mee bezig zijn', maar heeft het m.i. meer te maken met 'niet afhaken'.

Uit onderzoek blijkt dat leerlingen bijvoorbeeld erg gemotiveerd kunnen werken, als ze het grootste deel van de lesstof allang kennen (Nuthall, 2007). Misschien moeten we eens gaan accepteren dat leren vaak moeilijk kan zijn en daardoor niet alleen maar leuk. Of onszelf de kritische vraag stellen: wat is er eerst, motivatie of prestatie?

Tot slot ontstaat er een steeds grotere nadruk op 'gepersonaliseerd' onderwijs. In veel visiestukken lees ik terug dat scholen de leerling centraal zetten en willen aansluiten bij hun unieke talenten. In mensen zit geen aangeboren talent, maar eerder potentieel (Ericsson & Pool, 2016). Het is de verantwoordelijkheid van de school

om leerlingen én docenten hiervan bewust te maken en dit potentieel zo goed mogelijk te benutten. En daarin moet natuurlijk ook ruimte zijn voor persoonlijke interesses en verdieping. Maar laten we onszelf niet voor de gek houden, goed onderwijs is emancipatorisch en kan enorme invloed hebben op het leven van onze leerlingen. Laten we het dus ook serieus nemen door onderwijsontwikkelingen vooral te onderbouwen vanuit wat we werkelijk weten over leren, en leren organiseren, in plaats van ons te laten leiden door allerlei hypes en ideologieën.

Literatuurverwijzingen

*Clark, R., Kirschner, P. A., & Sweller, J. (2012). Putting students on the path to learning: The case for fully guided instruction. *American Educator* 36(1), 6-11.

*Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2011). Self-determination theory. *Handbook of theories of social psychology*, 1, 416-433.

*Ericsson, A., & Pool, R. (2016). *Peak: Secrets from the new science of expertise*. Houghton Mifflin Harcourt.

*Geary, D. C. (2008). An evolutionarily informed education science. *Educational Psychologist*, 43(4), 179-195.

*Hirsch Jr, E. D. (2016). *Why Knowledge Matters: Rescuing Our Children from Failed Educational Theories*. Harvard Education Press.

*Kirschner, P. A. (2009). Epistemology or pedagogy, that is the is question. In S. Tobias & T. M. Duffy. *Constructivist instruction: Success or failure?* (pp. 144-157). New York: Routledge.

*Marzano, R. J. (2007). *The art and science of teaching: A comprehensive framework for effective instruction*.

*Stern, E. (2017). Individual differences in the learning potential of human beings. *Npj Science of Learning*, 2(1), 2.

*Tricot, A., & Sweller, J. (2014). Domain-specific knowledge and why teaching generic skills does not work. *Educational psychology review*, 26(2), 265-283.

*Willingham, D. T. (2009). *Why don't students like school?:* sroom. John Wiley & Sons.

35 jaar geleden slaagden we erin moderne-wiskunde-tij te keren & groot taboe rond de formalistische en hemelse MW open te breken

Raf Feys

1 *Moderne wiskunde: een vlag op een modderschuit* (1982) deed wiskundetij keren

Precies 35 jaar geleden slaagden we er in het wiskunde-tij te doen keren en het taboe op kritiek op de Moderne Wiskunde te doorbreken. In april 1982 startten we onze campagne tegen de 'Moderne Wiskunde' met de publicatie van een themanummer van *Onderwijskrant* met als uitdagende titel: *Moderne Wiskunde: een vlag op een modderschuit* (*Onderwijskrant* nr. 24). Mede door de ruime aandacht in de pers lokte die publicatie enorm veel instemmende reacties uit vanwege de leerkrachten en de gewone burgers. Een jaar later volgde een druk bijgewoond colloquium over 'Welke wiskunde voor 5- à 15-jarigen' in het Congressenpaleis (Brussel) waar we het samen met prof Hans Freudenthal opnamen tegen de New-Math-voorstanders als prof. Roger Holvoet.

In mei 1982 bleek duidelijk dat het wiskundetij gekeerd was. Sindsdien verschenen geen bijdragen meer over de vele zegeningen van de 'moderne wiskunde'. Ook het taboe op kritiek op de M.W. was 'bijna' doorbroken. De inspecteur-generaal van het technisch onderwijs G. Smets schreef ons in 1982: *"Mensen aan de top werden destijds omgekocht om te zwijgen over de Moderne Wiskunde"* (zie punt 2). We mochten echter in 1982 zijn naam niet openlijk vermelden.

Na het verschijnen van *'Moderne Wiskunde: een vlag op een modderschuit'* in april 1982 kregen we wel nog veel kritiek te verduren vanuit de hoek van de propagandisten van de moderne wiskunde, van Papy-sympathisanten, van de Leuvense professoren *Roger Holvoet* en *Alfred Warrinnier*, van inspecteurs die meegewerkt hadden aan methodes 'moderne wiskunde', van de hoofdbegeleider van de katholieke onderwijskoepel basisonderwijs ... Sommigen vonden zelfs dat we omwille van onze kritiek op de 'moderne wiskunde' ontslagen moesten worden als lerarenopleider en coördinator van de Torhoutse Normaalschool. Enkele jaren later nam een van onze tegenstanders, prof. A. Warrinnier, wel expliciet afstand van de moderne wiskunde in het lager en secundair onderwijs.

$1+1=2$ zou je denken, maar merkwaardig genoeg stond de aanpak van het reken- en wiskunde-onderwijs de voorbije 50 jaar geregeld ter discussie – ook voor het lager onderwijs. Tot ongeveer 1970 was er weinig discussie over het reken- en wiskundeonderwijs in de basisschool. Er was een brede consensus, zowel bij de praktijkmensen als bij de vakdidactici. De leerplannen wiskunde in de verschillende landen geleken sterk op elkaar. De visie van de praktijkmensen is overigens steeds ongeveer dezelfde gebleven.

Sinds ongeveer 1970 worden er wereldwijd wiskunde-oorlogen uitgevochten. Zelf besteedden we vanaf 1970 enorm veel tijd aan de bestrijding van twee extreme visies die een bedreiging vormen voor de klassieke rekenkennis - en vaardigheden: vanaf 1970 de hemelse & formalistische Moderne Wiskunde'; en vanaf 1988 de 'constructivistische, contextuele en aardse wiskunde' van het Nederlandse Freudenthal Instituut en van de VS-Standards. De hemelse moderne wiskunde zweeft al te veel. Het andere extreem, de constructivistische en aardse wiskunde, komt niet van de grond. In deze bijdrage beperkten we ons tot de strijd tegen de formalistische MW. In de volgende bijdrage tonen we aan dat de constructivistische wiskunde jammer genoeg doordrong in de eindtermen/leerplannen voor de eerste graad s.o.

2 **Taboe op MW-religie doorbreken: 'top-mensen werden omgekocht om te zwijgen'**

Met onze wiskunde-campagne van 1982 wilden we vooral het taboe rond de MW doorbreken. Als gevolg van de campagne durfden een aantal mensen voor het eerst hun gedacht over de MW uiten. Er rustte al sinds 1968 een taboe op de M.W. De *Luikse professoren Pirard* en *Godfrind* formuleerden analoge kritiek in *La Libre Belgique*, 11.03. 1980, als de onze. En ook zij protesteerden tegen het taboe op de M.W.: *"La mathématique en Belgique n'est plus une science, c'est une religion. Tout professeur qui veut s'écarter de la Bible de Papy est taxé d'hérésie."* Dit was precies ook wat we zelf sinds 1970 hadden meegemaakt in Vlaanderen.

In hun betoog toonden de Luikse professoren ook aan dat de MW een formalistische theorie was die

nergens meer naar de werkelijkheid verwees, ontsproten was aan het brein van enkele wiskundigen, maar niet interessant was voor het lager en secundair onderwijs.

De reactie van *prof.em. Karel Cuypers* op onze MW-campagne was vrij revelerend. We citeren even uit zijn brief die later ook werd opgenomen in *'Persoon en Gemeenschap'*, september 1984. Cuypers: *"Sinds mijn aanvankelijke sympathie voor de New-Math-vernieuwing die mij als 'wonderlijk' voorkwam, voelde ik wel dat de Papy-isten (de groep rond de Brusselse prof. Georges Papy gesteund door de Brusselse onderwijsminister Vermeylen) als hypnotiseurs de schoolwereld hebben geleid. Zelden is een opvoedkundige vernieuwing gebeurd in zo'n klimaat van doordringend ideologisch engagement als het 'new-math'-fenomeen.*

Over de hele wereld werd een overmacht verleend aan enkele profeten die een spectaculair overtuigingsvertoon met een hypnotische overdondering konden organiseren. Door de omringende betovering gingen de leraars middelbaar onderwijs braafjes op de schoolbanken zitten om bijscholingslessen te volgen, die opvallend theoretisch en weinig helpend-didactisch uitvielen. De toestand was zo geëvolueerd, dat wie niet sterk stond in de leer van de verzamelingen, niet eens het woord durfde nemen, uit vrees voor onwetend of dom tegen de muur te worden geplaatst". Ook de vele misnoegde leerkrachten durfden niet openlijk reageren." Op congressen werd wie niet akkoord ging als conservatief bestempeld.

De inspecteur-generaal van het technisch onderwijs, G. Smets, schreef ons in een brief als reactie op de 'Modderschuit-publicatie' van 1982: *"Prof. Georges Papy had sterke politieke relaties (o.m. onderwijsminister Vermeylen) en ambities. Zijn voordrachten te Brussel en elders waren veeleer politieke meetings dan wetenschappelijke mededelingen. Zijn vrouw Frédérique ontving van de toenmalige minister ook grote bijdragen om met de moderne wiskunde te experimenteren vanaf het kleuteronderwijs. En dan waren er ook nog de vele uitgeverij die brood zagen in een omwenteling van de wiskundeleerboeken. Aan de top werden heel wat mensen letterlijk omgekocht."*

Ook ex-inspecteur-wiskunde *E.H. Joniaux* getuigde in een brief dat de invoering van de M.W. te danken was aan de vriendjespolitiek van het ministerie. Hij schreef: *"Geachte heer Feys, eindelijk durft iemand openlijk in opstand komen. Moderne wiskunde – en*

dat heb ik reeds gezegd vanaf haar eerste verschijnen – is de 'filosofie' van de wiskunde, maar geen wiskunde. En wie dat aan kinderen van 6 tot 15 jaar wil aanleren, moet toch in zijn hersenen veel kronkels hebben. Men wou nu de kinderen daarmee volstoppen – en dit vanaf de kleuterschool."

Joniaux bezorgde me ook de al vermelde kritische bijdrage van de Luikse professoren *Pirard* en *Godfrind*. Zij schreven o.a.: *"Veel wetenschapsmensen, nobelprijswinnaars fysica inclusief, wijzen erop dat hun wetenschap geenszins gebaat is met de verzamelingentheorie, maar wel met toepasbare wiskunde. De wetenschapsmensen protesteren omdat ze nog aan hun studenten veel belangrijke zaken van het ABC van de toepasbare wiskunde moeten aanleren."* We hadden zelf al in 1973 gelezen dat ook de Duitse nobelprijswinnaar *Carl Von Weizsäcker* zich verzette tegen de invoering van MW in het onderwijs. De Nederlandse prof. *Hans Freudenthal* slaagde er in Nederland in de MW buiten het lager onderwijs te houden.

Pirard en *Godfrind* schreven verder: *"Prof. Georges Papy, was geen uitvinder maar veeleer een importeur van de handboeken wiskunde van Revuz in Frankrijk. Papy beschreef de wiskunde graag als een dichterlijke droom en stelde: 'De wiskunde is geen wetenschap, maar een kunst en een droom. De wiskundige is een kind of een dichter die zijn droom tot werkelijkheid maakt' (Berkeley, VVWL-congres). Volgens Pirard en Godfrind "ervoeren veel leerlingen deze wiskundige dromen eerder als een nachtmerrie."*

De supersonische opkomst van de moderne wiskunde was dus slechts mogelijk dankzij de invloed, de sponsoring en de hervormingsdruk vanwege minister Vermeylen en een paar topambtenaren waardoor Papy het monopolie inzake wiskunde-onderwijs kreeg en de invoering werd opgelegd. De beleidsmakers investeerden ook enorm veel centen in TV-programma's, bijscholing, in wiskunde-congressen en -studiedagen van de Papy-groep in luxueuze hotels in Knokke, e.d. Merkwaardig was ook hoe de onderwijskoepels en begeleiders de Papy-refreintjes over de MW als de wiskunde van de derde industriële revolutie, gretig overnamen en lieten merken dat ze onze kritiek geenszins lustten.

Op debatten over het wiskunde-onderwijs werden niet enkel professoren, maar ook wij hooghartig de mond gesnoerd met dergelijke refrains. We hadden zagezegd geen aandacht voor de toekomst, voor de wiskunde van de derde industriële revolutie,

de wiskunde die volgens de nieuwlichters in Japan, Rusland ... al tot veel economische successen had geleid. We stelden in 1973 dat in veel landen de MW al weer op de terugtocht was en dat die MW vermoedelijk niet eens de 21ste eeuw zou halen. We vonden geen gehoor en het nieuwe leerplan MW werd in 1976 ook in het lager onderwijs ingevoerd en voorgesteld als een enorme stap vooruit, als verlossing ook uit de ellende van het klassieke wiskundeonderwijs.

3 Kruistocht tegen MW (1970-1982)

3.1 Ons verzet in periode 1970-1981

In de jaren 1968 -1969 kwamen we heel even in de ban van de barnumreclame voor de moderne wiskunde die door de propagandisten voorgesteld werd als de wiskunde van de derde industriële revolutie. We volgden als student enkele spreekbeurten aan de KULeuven en enkele lessen van Alfred Vermandel.

Onze sympathie duurde niet lang. We namen vanaf 1971 afstand van de formalistische & abstracte MW, We deden begin de jaren zeventig ons uiterste best om de verantwoordelijken van de onderwijskoepels ervan te overtuigen dat we de 'moderne wiskunde' niet mochten invoeren in het lager onderwijs. We deden dit ook op het VLO-Startcolloquium van 1 september 1973 in het Congressenpaleis. In oktober 1974 publiceerden we in *'Persoon en Gemeenschap'* een bijdrage over de MW. We schreven dat het nieuwe ontwerp-leerplan vanaf het eerste leerjaar wou gebruik maken van een formalistische wiskundetaal, van een onverteerbare hoop nieuwe termen en notaties; kortom: overbodige dikdoenerij. We vermeldden ook dat er al in landen als de VS, Japan, Duitsland, Nederland ... veel kritiek kwam op de 'moderne wiskunde. In de VS: *Davis, Beberman, Rosenbloom, Page, Scott...* In Duitsland nam Nobelprijswinnaar *Carl von Weizsäcker* het voortouw, in Nederland prof. wiskunde Hans Freudenthal. In Vlaanderen namen wij het voortouw.

We waarschuwden in 1974 ook dat indien we in het lager onderwijs het verkeerde pad van de Moderne Wiskunde zouden kiezen, het dan heel moeilijk zou worden om dit op korte termijn weer te verlaten. (Het duurde 22 jaar vooraleer er in 1998 een nieuw leerplan kwam zonder Moderne Wiskunde.) Jammer genoeg werd de New Ma(d)th toch in 1976 in het lager onderwijs ingevoerd - tegen de visie van

de praktijkmensen in. Onze kritieken werden hooghartig weggewuifd door de Papy-vereniging, door academici, door leerplanontwerpers, door begeleiders wiskunde ... We merkten ook dat niet enkel leerkrachten, maar ook inspecteurs, professoren niet eens voor hun mening durfden uitkomen; tegenspraak werd niet geduld (zie punt 2).

Enkele van onze kritieken op de 'Moderne wiskunde'.

*te formalistisch, 'hemelse' (zwevende) wiskunde

*te vroegtijdige abstractie

*veel verbale dikdoenerij en verbale ballast

*achteruitgang van de klassieke componenten van rekenvaardigheid (rekenen, memoriseren, automatiseren...)

*ten koste van het toepassingsaspect van de wiskunde (klassieke vraagstukken, metend rekenen e.d.)

*klassieke rekenen in keurslijf van formele logica Voor meetkunde betekende dat b.v.: driehoek=verzameling van punten op omtreklijn; evenwijdige als reflexieve, transitieve, symmetrische relatie, enz. Hoe meer pijlen, hoe meer lust).

*Te weinig respect voor de klassieke vakdiscipline wiskunde als cultuurproduct.

*Onhaalbaar voor veel leerlingen: waardoor al te veel na het derde leerjaar moeten overstappen naar het buitengewoon onderwijs - en grafische voorstellingen te moeilijk voor binde leerlingen

*Veel ouders kunnen kinderen niet meer begeleiden.

*MW beklijft te weinig. Ook bij studenten van de lerarenopleiding stelden we vast dat al te weinig van dit soort wiskundeonderwijs was bijgebleven.

In punt 5 illustreren we uitvoerig hoe de meetkunde in het keurslijf van de MW werd gestopt en zo totaal formalistisch werd.

Als alternatief opteerden we in 1982 voor het actualiseren en afstoffen van de vele goede elementen en aanpakken uit de wiskunde-traditie in ons lager onderwijs, aangevuld met een aantal recente zaken als driedimensionele meetkundige voorstellingen. We voerden dit later uit in het leerplan van 1998.

3.2 Wiskunde-campagne 1982: MW: een vlag op een modderschuit & doorbreking taboe

In de jaren 1978-1982 verschenen enkele bijdragen waarin de voorstanders van de 'Moderne Wiskunde' de vele zegeningen van dit soort wiskunde breed

etaleerden. Begin 1982 schreef T. De Groot triomferend: "Waar rekenen voor de meeste kinderen vroeger een zweepslag betekende, kan het nu voor hen een fantastische beleving worden in een fascinerende wereld." En De Groot fantaseerde verder: "dat de minder begaafde leerlingen nu ook beter aan hun trekken kwamen" (Persoon en Gemeenschap, jg. 28, p. 35-36). In mijn contacten met de praktijk zag ik echter geen fascinerende wereld opdagen, maar schijnresultaten in schijnrealiteiten & zwakkere leerlingen die afhaakten.

Die bijdragen over de vele zegeningen van de MW voor het lager onderwijs, waren voor mij de prikkel om met *Onderwijskrant* een campagne tegen de 'Moderne Wiskunde' op te starten. Met de publicatie van 'Moderne wiskunde: een vlag op een modderschuit' (*Onderwijskrant* nr. 24) en de eraan verbonden wiskundecampagne, konden we in 1982 het wiskunde-tij keren. Sindsdien verschenen er geen bijdragen meer over de vele zegeningen. Het duurde wel nog tot 1998 vooral er een nieuw leerplan kwam waarin de rubrieken moderne wiskunde werden geschrapt.

Als eerste stap in de campagne werden in april 1982 tweeduizend exemplaren van het rapport 'Moderne Wiskunde: een vlag op een modderschuit' verspreid. De campagne kreeg veel respons in de kranten: De Morgen, Het Volk, Het Nieuwsblad, Libelle... De artikels over onze campagne in vier dagbladen en twee weekbladen waren heel belangrijk voor het verspreiden van de ideeën en het doorbreken van het taboe. Een aantal mensen durfden voor het eerst hun mening uiten - ook op papier. We ontvingen veel enthousiaste reacties.

3.3 Latere steun van professoren wiskunde: bekeerling Alfred Warrinnier (1987) e.a.

In 1982 botsten we nog op veel weerstand vanwege een aantal professoren wiskunde (Holvoet, Warrinnier e.d.), begeleiders wiskunde ... Enkele van hen bekeerden zich wel naderhand.

De Leuvense prof. Alfred Warrinnier stuurde nog in 1983 zijn vrouw naar het wiskunde-colloquium om me in de val te lokken met de vraag of de pedagoog Feys eens precies wou definiëren wat wiskunde volgens hem precies inhield. Een pedagoog mocht/kon zich niet (kritisch) uitlaten over het wiskunde-onderwijs. Maar in 1987 gaf Warrinnier zelf toe dat de invoering van moderne wiskunde een slechte zaak was - ook in het s.o. Hij schreef in De Standaard van 25 juli 1987 o.a. "De 11-, 12- en 13-

jarige was niet klaar om de zeer abstracte onder-
toon van de verzamelingen-relatie-functie-opbouw,
de algebraïsche structuren e.d. te verwerken. De
hervorming van het wiskunde-onderwijs is de facto
mislukt'. Vijf jaar na onze wiskunde-campagne gaf
onze universitaire tegenstander van weleer ons dus
gelijk. Waar wij ons in 1982 nog concentreerden op
het lager onderwijs, werd onze kritiek een aantal
jaren later ook doorgetrokken naar het s.o. en een
paar professoren wiskunde deden hier aan mee (zie
punt 4).

4 MW: een kind van het structuralisme van de jaren 1930-1940

4.1 Docenten wiskunde onderschreven jaren later onze kritiek van 1982

In de 'Modderschuit' illustreerden we uitvoerig "dat de MW van de Bourbaki-groep niet los gezien kon worden van de *structuralistische en logisch-formalistische* trend binnen het wetenschappelijk denken vanaf de dertiger jaren en zo tot een formalistisch aanpak leidde. In punt 4.2 gaan we hier uitvoerig op in. Maar eerst staan we even stil bij de (latere) kritiek van docenten wiskunde die onze vroegere kritiek bevestigden.

In het weekblad 'Intermediair' van 8 maart 1994 situeerden de Leuvense wiskundedocenten Dirk Janssens en Dirk De Bock de opkomst van de M.W. "De beweging voor de 'moderne wiskunde' was typisch voor mensen die slechts in een theoretische aanpak geloven: men zou één uitgangspunt gebruiken waaruit alle onderdelen van de wiskunde netjes konden opgebouwd worden. Achteraf bleek dat een illusie. De MW ontstond vanuit de meest vooruitgeschoven posten van het vakgebied zelf en sloop pas achteraf het onderwijs binnen.

In de jaren 1930 vond een min of meer revolutionaire ontwikkeling plaats. De zogeheten Bourbaki Groep had ambitieuze plannen om de volledige wiskunde te beschrijven op een heel systematische manier, vertrekkende van axioma's en de leer van de verzamelingen. Zij wilden een prachtig systeem afleveren, waar geen speld is tussen te krijgen. Pas later werd dit het model voor de opbouw van de wiskunde als wetenschap gekozen als model voor de opbouw van het onderwijs in de wiskunde.

Revelerend was daarbij dat deze moderne wiskunde nergens pedagogisch onderbouwd was. Daarmee was de mislukking van het hele expe-

riment al bij voorbaat ingebakken. Dit zoeken naar (formele) grondslagen is slechts zinvol voor mensen die zich al een zekere wiskundecultuur hebben eigen gemaakt, maar is daarom nog niet geschikt om de wiskunde aan te leren aan wie er nog niets van afweet. Dat bleek een pedagogische illusie te zijn. Maar dit soort pedagogische discussie werd destijds niet gevoerd, de moderne wiskunde werd vanaf 1968 zonder meer verplicht voor alle leerlingen van het secundair onderwijs. In de jaren 1970 volgde ook het basisonderwijs. ...

De drang naar steeds meer abstractie (lees: formalisme) maakte de wiskunde gaandeweg onbegrijpelijk voor niet-ingewijden. Dat er b.v. door een punt buiten een rechte precies één rechte gaat die met de gegeven rechte evenwijdig is werd nu: 'een rechte is een partitie van het vlak' en een begrip als lengte werd ingevoerd als een klasse van congruente lijnstukken." Die kritiek van 1994 bevestigde dat onze analyse van 1982 ook toepasselijk was op de MW in de eerste graad s.o.

Op een symposium van het tijdschrift 'Uitwiskeling' van 13 november 1994 noteerden we analoge kritieken. Eén van de deelnemers, Guido Roels (begeleider wiskunde bisdom Gent) beantwoordde de volgende dag in 'Voor de dag' de vraag waarom het zo lang geduurd had vooraleer de wiskundigen inzagen dat Moderne Wiskunde een vergissing was. Volgens Roels kwam dit omdat de wiskundigen gefascineerd geraakten door het feit dat 'de Moderne Wiskunde' zo mooi in elkaar stak' en niet zagen dat deze opbouw niet werkte in klas. Toch merkwaardig dat het zo lang moest duren tot men dit zag en dat de kritiek in het buitenland en onze kritiek sinds 1971 niet beluisterd werd.

4.2 Structuralistische en logisch-formalistische aanpak

In de 'Modderschuit' toonden we ook aan "dat de Bourbaki-wiskunde niet los gezien kon worden van de structuralistische en logisch-formalistische trend binnen het wetenschappelijk denken vanaf de dertiger jaren. Het structuralisme als wetenschappelijke methode probeerde in de meest uiteenlopende verschijnselen dezelfde patronen, wetmatigheden, structuren ... te ontdekken. Het ontwikkelde 'grammaticale', 'omvattende' begrippen en een formeel-logische taal om die te benoemen. Vanuit de formalistische/ grammaticale benadering zag men b.v. in de begrippen 'is evenwijdig met' en 'is veelvoud van' eenzelfde grammaticale structuur; bij beide begrippen ging het volgens die benadering om b.v. een geval van 'reflexieve relaties': een getal

is veelvoud van zichzelf een evenwijdige is ook evenwijdig met zichzelf - en een reflexieve relatie werd met een 'lusje' voorgesteld.

De uit de werkelijkheid bekende dingen (b.v. evenwijdige, hoek, veelvouden van getallen ...) worden in kunstmatig geschapen relaties quasi onafhankelijk van hun betekenis ingezet; ze zijn vooral interessant als elementen van een verzameling, als doorsnede, als koppel, reflexieve relatie... Aanschouwelijk en pragmatisch gezien hebben b.v. de begrippen 'evenwijdig' en 'is veelvoud van' niks gemeen.

Men probeerde alle begrippen te benaderen en te ordenen met behulp van een formele logica en een soort 'grammaticale' begrippen. De structuralistische benadering bediende zich van de deductieve aanpak en van de formele logica als wetenschappelijke instrumenten. Men koos dus voor een hervorming van structureel-formalistische aard. Dit leidt toe een uitholling van de realiteitswaarde van het wiskundeonderwijs.

De 'moderne wiskunde' verschraalde dus tot een leerstofvernieuwing waarbij niet langer het wiskunde-gebruik, maar de wiskunde-beschouwing, i.c. het aanleren van een structuralistische grammatica, centraal staat. Vanuit onze scriptie over de psycholoog Jean Piaget die destijds als het boegbeeld van de moderne wiskunde werd opgevoerd, wezen we in de 'Modderschuit' ook op het verband met het structuralisme binnen de psychologie. Ook Piaget maakte gebruik/misbruik van de formele logica als taal om zijn bevindingen te formuleren. In het filosofisch werk van prof. Leo Apostel troffen we de eveneens logisch-positivistische en structuralistische benadering van de zgn. Wiener-Kreis aan. Apostel zocht naar formeel-logische systemen (talen) om de wetmatigheden in de meest diverse wetenschappelijke disciplines (linguïstiek, psychologie, economie)... te beschrijven. De wat oudere Apostel nam hier wel afstand van. Apostel werd rond 1990 overigens een medestander in de strijd tegen de constructivistische wiskunde van het Nederlandse Freudenthal Instituut.

We verwijzen nog even naar een gelijkaardige analyse van Eddy Daniëls in Intermediair, 8 maart 1994. Daniëls: "Het interbellum was de fase waarin men de loopgraven van de eerste oorlog probeerde te vergeten. Men wilde daarom alle filosofische inspanningen richten op een volstrekt deductieve taal die alle misverstanden zou elimineren." Ook de logisch-positivisten van de Wiener-Kreis en de jonge Wittgenstein waren volgens hem in dit bedje ziek. De Bourbaki-groep ontwikkelde volgens

Daniëls een formele wiskundetheorie die fundamenteel vervreemde van de realiteit, die in plaats van een bevrijdend karakter veeleer verdrukkend werd. "Want zij ontwierp een denkrichting die de spontane drang tot leren bij kinderen en jongeren letterlijk onderdrukte."

5 Meetkunde in keurslijf van MW = formalisme

Bij de intrede van de 'moderne wiskunde' (New Math) krijgen we naast het behoud van een aantal klassieke onderwerpen tegelijk een radicale breuk met de traditionele aanschouwelijke en functionele aanpak:

- een streng logisch-deductieve opbouw;
 - de meetkundige begrippen (vlak, rechte, evenwijdige, hoek, driehoek, rechthoek ...) worden in de formele en abstracte taal van de relaties en verzamelingen gestopt;
 - abstracte en hiërarchische classificatie van vlakke en ruimtelijke figuren, in het leerplan van het rijksonderwijs vanaf het tweede leerjaar
- *sterke uitbreiding van het leerplan & te weinig aandacht voor de klassieke benadering

Vanuit de optie voor een logisch-deductieve opbouw verantwoordde *inspecteur R. Barbry* waarom pas in het vierde leerjaar gestart mocht worden met de vormleer. Hij schreef: "We vertrekken pas in het vierde leerjaar van het vlak π , zijnde een oneindige verzameling punten. Geleidelijk worden door afgrenzen (deelverzamelingen: rechten, figuren...) de belangrijkste eigenschappen en rijkdom van het vlak π ontdekt. We doen hierbij veelvuldig een beroep op de taal van verzamelingen en relaties. Pas in het vierde leerjaar is de basis aanwezig om te starten met vormleer, om de verzamelingen- en relatietaal te kunnen toepassen" (Barbry, 1978). De 'moderne wiskunde' zag over het hoofd dat kinderen zich vanaf de geboorte ruimtelijk oriënteren en dat de kleuters allerhande figuren kunnen en moeten leren verkennen op een aanschouwelijke wijze.

Begrippen in keurslijf verzamelingenleer

Traditionele begrippen werden in het keurslijf van de verzamelingenleer gestopt. Leerkrachten moesten uitleggen dat een (begrensd) lijnstuk ook een oneindige verzameling punten is, omdat men die puntjes altijd maar kleiner kan maken. Evenwijdigen werden voorgesteld in een verzameling met lege doorsnede (ze hebben immers geen punten gemeen), en als reflexieve relatie met een luspil: elke rechte is immers ook evenwijdig met zichzelf.

Een *hoek* werd omschreven en voorgesteld als de verzameling punten van twee halve rechten (benen van de hoek) met hetzelfde beginpunt (hoekpunt). Die punten werden met een verzameling voorgesteld en de kinderen moesten leren dat de punten die tot de klassieke hoeksector behoren, niet tot de hoek (verzameling) behoren.

Een *driehoek* werd veelal voorgesteld als 'een gesloten gebroken lijn, bestaande uit drie lijnstukken; voorgesteld met een venn-diagram behoorden de punten binnen de omtrek van de driehoek niet langer tot de driehoek.

Vormleer = rubricitis

Een aanzienlijk deel van het vormleeronderwijs werd in beslag genomen door het logisch-hiërarchisch classificeren en deductief uitbouwen van het netwerk van de vlakke en ruimtelijke figuren. Men vertrok steeds van de meer algemene (=lege) begrippen. Dit betekent bv. dat de rechthoek en het vierkant de meer specifieke of gevulde begrippen voortaan helemaal achteraan het lijstje kwamen. Het leerplan van het rijksonderwijs vermeldde al als doelstelling voor het tweede leerjaar: "In de verzameling der veelhoeken kunnen rubriceren met als criterium: evenwijdigheid-gelijkheid der zijden of hoeken; en kunnen voorstellen in een venn-diagram." Vanuit de nieuwe formalistische omschrijvingen (bv. een vierkant is een rechthoek met vier gelijke zijden, een parallellogram met...) kon men een quasi onbeperkt aantal rubriceer-opdrachten bedenken.

Vormleer onttaarde tot een systeem van definities en logisch-hiërarchische classificaties. Men koos voor de volgorde van de meest algemene figuren (=ruime omvang, arme inhoud) naar de meest bijzondere (rijke inhoud, kleine omvang). Waar vroeger eerst de meer specifieke, rijke en alledaagse figuren behandeld werden (bv. vierkant en rechthoek) met hun aanschouwelijke kenmerken, vertrok men nu van trapezium en parallellogram.

Men leerde de kinderen het vierkant omschrijven en herkennen als een bijzonder soort rechthoek, ruit, parallellogram, ... Het vierkant kwam het laatst aan bod en werd als een deelverzameling van een rechthoek, een ruit ... beschreven. Een rechthoek werd aldus een trapezium waarvan alle hoeken recht zijn, maar evengoed een parallellogram met 4 (of ten minste één) rechte hoeken, enz.. Zulke hiërarchische (onderschikkende) omschrijvingen

waren vrij abstract en variabel, veel complexer dan de vroeger op de aanschouwing steunende opsomming van de verschillende (aanschouwelijke) begripskenmerken. We konden aldus niet meer vanaf de kleuterschool aansluiten bij de intuïtieve begrippen die de kinderen al gevormd hadden en die vooral betrekking hebben op de rijkere en mooie figuren. Het ging zover dat sommige leerplanontwerpers aanraadden om de vierkante logi-blokken niet langer vierkant te noemen, maar 'tegel', want volgens de moderne wiskunde was een vierkante logi-blok evenzeer een soort rechthoek, ruit, parallellogram ... Een begeleidster wiskunde maakte de leerkrachten zelfs wijs dat kleuters niet spraken over vierkant, rechthoek, driehoek, maar respectievelijk over tegel, deur en dak. En pas in het vierde leerjaar mochten de meetkundige termen. Het vierkant mocht evenwel pas als laatste in het rijtje gepresenteerd worden én als een deelverzameling van de verzameling vierhoeken, trapezia, parallellograms, rechthoeken en ruiten.

6 Wat leert MW als rage en onaantastbare religie ons over rages?

In deze bijdrage verwezen we uitvoerig naar onze wiskunde-campagne van 1982, naar de achtergronden van de MW en naar de MW als een soort religie waarop geen kritiek mocht geformuleerd worden. Rages vertonen steeds kenmerken van religies. Wie niet meedoet wordt als een afvallige beschouwd. MW is een van de vele rages in ons onderwijs van de voorbije 50 jaar. We kunnen er veel uit leren.

De MW-propagandisten hingen vooreerst een karikatuur op van de klassieke wiskunde en van de veelzijdige methodische aanpakken. Ze wekten ten onrechte de indruk dat het vroeger enkel om geheugenwerk ging. De nieuwlichters pakten uit met de MW als de wiskunde van de toekomst, de wiskunde van de derde industriële revolutie - net als vele nieuwlichters de voorbije jaren uitpakten met de zgn. 21ste eeuw skills. Zo werd prof. Kris Van den Branden door de VLOR-vrijgestelden uitgenodigd om op de VLOR-startdag van 17 september 2015 te komen verkondigen dat het Vlaams onderwijs hopeloos verouderd is. Hij pleitte er voor onderwijs voor de 21ste eeuw met nietszeggende sleutelcompetenties als 'de taal doen werken'.

De supersonische opkomst van de moderne wiskunde was slechts mogelijk dankzij de invloed en druk vanwege het ministerie (minister Vermeylen en topambtenaren) waardoor prof. Papy & Co het

monopolie kregen; en dankzij de vele propaganda van allerhande beleidsverantwoordelijken. Ook in Vlaanderen deden de voorbije 25 jaar de beleidsmensen en de VLOR steeds een beroep op professoren als Kris Van den Branden en Piet Van Ave-maet voor het onderwijsvoorrangs- en taal-beleid, voor de GOK-Seunpunten ... Zij verwierven een soort monopolie - ook al was hun aanpak ineffectief en zelfs contraproductief.

Critici van de MW, ook professoren en zelfs directeur-generaals s.o. en inspecteurs, werden van hogerhand het zwijgen opgelegd. De directeur-generaal technisch onderwijs Smets betuigde in 1982 zijn volle steun voor onze MW-campagne, maar wou niet dat zijn naam vermeld werd. Op vandaag is de censuur en zelfcensuur groter dan ooit. We stelden dit recentelijk ook weer vast i.v.m. het M-decreet.

De MW-nieuwlichters pakten niet enkel uit met kwakkels over ons hopeloos verouderd wiskunde-onderwijs, maar ook met fabeltjes over de uitstekende economische resultaten van landen als Japan, Rusland ... die de moderne wiskunde invoerden. Ook in de context van de structuurher-vorming van het s.o. pakten de pleitbezorgers uit met kwakkels als kampioen school, sociale discrim-inatie, watervalstelsel..., en met fabeltjes over (comprehensief) onderwijsparadijs Finland.

Eens de rage van de moderne wiskunde was uigeraasd, bleek het ook niet gemakkelijk om opnieuw op het juiste spoor te geraken. In het basisonderwijs waren veel beproefde aanpakken onder het stof geraakt en er was een breuk ontstaan met de ervaringswijsheid van weleer. We slaagden er wel in om als leerplanopsteller de beproefde waarden en aanpakken weer centraal te stellen in het wiskunde-leerplan van 1998.

In de eerste graad s.o. opteerde men er voor om het extreem van de hemelse, formalistische M.W. in te ruimen voor het andere extreem: de aardse, contextuele en constructivistische wiskunde en aanpak van het Nederlandse *Freudenthal Instituut* en van de VS-Standards van 1989 (zie volgende bijdrage). En zo ontstond er de voorbije 25 jaar in Nederland, de VS, Canada ...een nieuwe wiskunde-oorlog, dit keer i.v.m. de constructivistische wiskunde die weinig waardering toont voor de wiskunde als culturele vakdiscipline. Het ZILL-leerplan-project van de katholieke onderwijskoepel voor het lager onderwijs gaat nu ook die nefaste richting uit. We startten dus een nieuwe kruistocht (zie nr. 176).

Het gaat niet goed met het vak wiskunde in het s.o.

*niveaudaling als gevolg van de constructivistische wiskunde
in de leerplannen eerste graad *Weinig wiskunde in STEM

*Groot tekort aan leerkrachten wiskunde: educatieve master geen oplossing

Raf Feys

1 Inleiding & probleemstelling

In een Knack-bijdrage van 7 juni stellen de wiskunde-professoren *An Dooms* en *Paul Igodt* dat het niet goed gaat met het vak wiskunde in het secundair onderwijs. De niveaudaling zou grotendeels te wijten zijn aan de constructivistische perspectiefwisseling in de eindtermen en leerplannen. Ze wezen ook op het steeds verder toenemend tekort aan leraars-licentiaten wiskunde. Die niveaudaling bleek ook uit de evaluatie van de eindtermen.

In de commissie onderwijs van 15 juni j.l. wierp *Ann Brusseel* op dat de niveaudaling vermoedelijk een gevolg was van de leerplannen wiskunde. *Minister Crevits* repliceerde: *“De kritiek van de twee professoren in het Knack-interview is inderdaad scherp en kan de bevoegde pedagogische begeleidingsdiensten ongetwijfeld inspireren wat de (gecontesteerde) didactiek betreft.”*

Toen we in onze O-ZON-campagne van 2007 al wezen op de niveaudaling en de nivellerende leerplannen 1ste graad, werd dit nog straal ontkend door de kopstukken van de onderwijskoepels en van de inspectie, de meeste beleidsmakers, ... Ik vraag me dan ook af of de koepels en hun begeleidingsdiensten met de recente kritiek rekening zullen houden. Zo stellen we jammer genoeg vast dat nu ook het ZILL-leerplan-project basisonderwijs van het katholiek onderwijs voor de nefaste constructivistische en contextuele aanpak koos.

De professoren *Lieven Verschaffel*, *Dirk De Bock* en *Dirk Janssens* loofden destijds de nieuwe eindtermen en leerplannen 1ste graad van 1997/98, waaraan ze hadden meegewerkt in de bijdrage *‘Het succes van de nieuwe wiskunde’* triomfeerden ze: *“In de eindtermen die vanaf 1997 werden geïmplementeerd in de eerste graad secundair opteerde Vlaanderen resoluut voor de nieuwe basisfilosofie van het wiskundeonderwijs: het realistisch wiskundeonderwijs à la Freudenthal Instituut”* (Tijdschrift *‘Karakter’* - Leuven, 2003). Wij, de praktijkmensen, veel professoren wiskunde -en nu ook Dooms en Igodt - zagen/zien geen zegeningen, maar vooral knelpunten die tot een aanzienlijke niveaudaling leidden.

We waarschuwen al bijna 20 jaar voor de sterke

daling van de wiskunde-eisen in de eerste graad s.o. We stelden dat de constructivistische inslag en in het bijzonder de invloed van het Freudenthal Instituut tot een sterke niveaudaling zouden leiden: *te eenzijdige klemtoon op toepassingen en vaardigheden, te weinig aandacht voor kennis, voor wiskunde als vakdiscipline en cultuurproduct*. De invloed van leerplanvoorzitter *André Vanderspiegel* en van de Leuvense professor *Lieven Verschaffel* was hierbij vrij groot. Bij de opstelling van het leerplan lager onderwijs heb ik mijn uiterste best moeten doen om de visie van Vanderspiegel en Verschaffel grotendeels buiten het leerplan (katholiek onderwijs) te houden.

De professoren Dooms en Igodt bevestigden onlangs onze kritische analyse. Ze hebben het daarnaast ook over het groot tekort aan leerkrachten wiskunde. In punt 2 laten we de professoren aan het woord – gecombineerd met reacties uit de commissie onderwijs. In punt 3 vatten we onze kritiek nog eens samen.

2 Recente kritiek van wiskunde-professoren Dooms en Igodt & in commissie onderwijs

2.1 Nieuwe klemtonen leidden tot niveaudaling

In Knack 7 juni verscheen de bijdrage: *Het gaat niet goed met het wiskundeonderwijs in Vlaanderen*. *“Pure wiskunde is de bron van alles. We mogen ze niet laten opdrogen. Zelfs studenten uit sterke aso-richtingen aan de universiteit over wiskunde struikelen over wiskunde”*, aldus de professoren Dooms en Igodt.

Prof. Paul Igodt stelt: *“Er is veel veranderd in het secundair onderwijs. De groeiende aandacht voor vaardigheden is ten koste gegaan van kennis en inzicht. Het wiskundeonderwijs is een van de voornaamste slachtoffers. Kijk naar het lessenrooster en vergelijk met vroeger: de voorbije 25 jaar is in het aso het equivalent van een volledig jaar wiskunde geschrapt.”*

Prof. An Dooms stelt: *“De klemtoon in het wiskundeonderwijs verschoof steeds meer naar het praktisch toepasbare. ‘Stellingen bewijzen is haast uit den boze. Het mag vooral niet te abstract worden. Als we maar genoeg toepassingen maken*

die aansluiten bij de leefwereld van de leerlingen," zo luidt de redenering, zullen ze het vanzelf snappen." Dat is een vergissing. Daarmee laat je de sterkste leerlingen in de kou staan, de meisjes en jongens die echt honger hebben naar wiskunde. Je mag wiskunde niet herleiden tot een receptenboek. Je moet het verzilveren als een uniek instrument om het analytische denkvermogen te ontwikkelen'. In polyvalente opleidingen zoals chemie, biologie en computerwetenschappen, waarin wiskunde een belangrijke steunwetenschap is, zien we dat studenten uit een sterke aso-richting" daar vroeger weinig of geen moeite mee hadden. Tegenwoordig is wiskunde voor hen een echt struikelblok."

In 2010 participeerden we op een studiedag van de faculteit wiskunde UGent aan een sessie over de wiskundekennis van instromende studenten. We beluisterden o.a. een bijdrage van de Nederlandse prof. Jan van de Craats over de grote tekorten inzake wiskundige vaardigheden en kennis bij de overgang naar het hoger onderwijs. Het gaat niet enkel om kennis van merkwaardige producten e.d., maar ook om elementaire wiskundekennis. Dit is ook volgens hem vooral het gevolg van de invoering van de constructivistische wiskunde van het Freudenthal Instituut. In het hoger onderwijs zijn er overal bijspiijkercursussen. Ook in Gent worden in de faculteit wiskunde 20 van de 60 studiepunten van het eerste jaar geïnvesteerd in het bijwerken van elementaire wiskundekennis. (Prof. Van de Craats prees ons enkele jaren geleden in publicaties voor het feit dat we al sinds 1987 de invoering van constructivistische wiskunde bestreden hadden en buiten het leerplan wiskunde basis-onderwijs-1998 hadden gehouden.)

Dooms: het zal straks met hervorming s.o. en nieuwe eindtermen nog erger worden: nog meer nivellering

Dooms: "Nog zo'n pijnpunt is de aangekondigde herziening van eindtermen en leerplannen, die cruciaal zijn in het Vlaamse onderwijs. Veel is nog onduidelijk, maar het ziet er wel naar uit dat ze ook het wiskundeonderwijs willen veranderen. Minder differentiatie in de eerste en tweede graad: sterke en zwakke leerlingen gaan in hetzelfde bad. In de derde graad zouden leerlingen uit de richting met zeven uur wiskunde samen met die van de vijf uur les krijgen, met twee verdiepende uurtjes erbovenop. Dat is funest voor de sterkste leerlingen: zeven uur wiskunde is niet hetzelfde als vijf plus twee. Beide groepen hebben behoefte aan een verschillend abstractieniveau."

STEM: niet goed voor wiskundeonderwijs?

Prof Dooms vindt ook dat de invoering van STEM niet voordelig is voor het wiskundeonderwijs. "Op zich is STEM wel nuttig; alleen jammer dat er nog zo veel mist hangt. Scholen zijn erg vrij om STEM in te vullen, waardoor het alle kanten uit schiet. Soms lijkt het meer op een marketinginstrument dan op een vernieuwend onderwijsconcept. Er is nood aan sturing via eindtermen en leerplannen. De Vlaamse regering heeft een STEM-platform opgericht, een adviesorgaan met experts uit de academische wereld, het onderwijs en het bedrijfsleven. Ik wilde graag meewerken, maar bleek niet welkom. De waarheid is dat het hele platform niet één master in de wiskunde telt. Dat is het drama van wiskundigen als wetenschappelijke gemeenschap: we kunnen geen gewicht in de schaal leggen."

Ann Brusseele oopperde in de commissie onderwijs: "Welke maatregelen kunnen worden genomen om meer klemtoon op wiskunde te leggen?" Minister Crevits repliceerde: "STEM is een geïntegreerd verhaal van initieel vier aparte curriculum-onderdelen: wetenschappen, technologie, engineering en wiskunde zelf. Op korte termijn kan ons STEM-actieplan 2012-2020 er hopelijk mee toe bijdragen dat meer leerlingen voor de specifieke wiskundeopleiding kiezen. Wiskunde zou zijn bijna organische plek moeten innemen binnen het STEM-geheel. Het is best mogelijk dat voor wat de ontwikkeling van goede STEM-praktijken betreft, er op dit moment mogelijk meer aandacht zou mogen gaan naar het geïntegreerde wiskundedeel. Het zijn uiteraard in de eerste plaats de netwerken van STEM-academies en voor het basis- en secundair onderwijs waar de boodschap rond een sterker aandeel wiskunde kan worden opgenomen."

Zelf betreurden we al herhaaldelijk dat STEM totaal uiteenlopende en willekeurige invullingen krijgt. We schreven ook dat STEM niet per se een goede zaak is voor de componenten wiskunde en wetenschappen; en dat het starten met STEM in de eerste graad weinig zin had.

**Nog weinig studenten wiskunde en nog minder voor leraar wiskunde
Educatieve master geen oplossing**

Dooms: "Dit jaar zijn aan de VUB welgeteld zes studenten aan de bacheloropleiding wiskunde begonnen, een historisch dieptepunt. Nog minder, en het voortbestaan van de hele opleiding komt in het gedrang. Voor de drie afstudeerrichtingen op masterniveau - financiële en toegepaste wiskunde is veruit de populairste keuze - hebben de VUB en de

Universiteit Antwerpen wijselijk de krachten gebundeld. De KU Leuven en de Universiteit Gent lokken meer studenten, maar ook daar springt de erosie in het oog als je achteromkijkt."

Ann Brusseel stelde hieromtrent in de commissie onderwijs van 15 juni: "In 2016 studeerden maar 51 masters in de wiskunde af. Amper 18 masters met een vereist bekwaamheidsbewijs zijn in 2015-2016 als leerkracht gestart. Bovendien verlieten in dat zelfde jaar, 168 wiskundeleerkrachten de derde graad van het s.o. en respectievelijk 170 en 194 in de eerste en de tweede graad. Als je alles bij elkaar telt, gaat het om 402 leerkrachten wiskunde die gestopt zijn. En er staan slechts 18 masters klaar met het vereiste bekwaamheidsbewijs."

We voegen er aan toe: 50 jaar geleden – nog voor de grote expansie van het s.o., startten te Gent en te Leuven telkens een 140-tal studenten met hun studie wiskunde. Vooral m.i. door het feit dat we de voorbije decennia lagere eisen stelden aan de leerlingen in het lager/secundair onderwijs, durven ze later de moeilijker studies niet meer aan.

We waarschuwen ook tijdig dat de invoering van een zesjarige opleiding voor een licentiaat-geaggregeerde het aantal studenten zou doen dalen. Crevits pakt nu uit met de invoering van een *educatieve master*: na de bachelor-opleiding zou men b.v. voor een master wiskundeleraar kunnen kiezen. We vrezen dat ook dit vergeefse moeite is: bitter weinig studenten zullen hier voor kiezen. Crevits gelooft o.i. ook ten onrechte dat STEM tot meer wiskunde-roepingen zal leiden.

3 Onze kritische analyse leerplan wiskunde 1^{ste} gr & kritieken van leerkrachten & professoren

We waarschuwen zoals al in punt 1 gesteld bijna 20 jaar voor de sterke daling van de wiskunde-eisen in de eerste graad s.o. - als gevolg van de invloed van de constructivistische aanpak. In het leerplan wiskunde katholiek onderwijs worden de zegeningen van de nieuwe wiskunde beschreven als volgt: "Het denken over het leren van wiskunde was geëvolueerd. De 'constructivistische' leeropvatting stelt dat kennis beter actief geconstrueerd wordt door de lerende. Kennis kan niet zomaar passief overgedragen worden. Het gaat om een proces van structureren en generaliseren van de eigen ervaringen. Wiskundevorming biedt meer dan een voltooid bouwwerk van objectieve, abstracte, formele kennis. Steeds meer mensen kunnen

wiskunde toepassen, ook als ze niet beschikken over de nodige vaardigheid in de rekenalgoritmen. Een actuele denkwijze over wiskundevorming gaat uit van competenties. Het gaat om een breed geheel van vorming, aansluitend bij een aantal algemene competenties en de constructivistische gedachte dat leerlingen best zelf die competenties ontwikkelen. In de vorming worden de verschillende aspecten van kennis, vaardigheden, attitudes en opvattingen geïntegreerd. Kennis wordt beter verworven doorheen een actief leerproces en dus is het geïsoleerd werken aan kennisverwerving niet verantwoord. In de basisschool hebben leerlingen veelal kennis gemaakt met 'hoeken- en contractwerk' en andere vormen van activerend of begeleid zelfstandig leren. Ook in het secundair onderwijs moet het leren vertaald worden in aangepaste en activerende werkvormen." (NvdR: in de meeste lagere scholen wordt wiskundekennis gelukkig nog verworven via voldoende directe/expliciete instructie, via het onder begeleiding leren oplossen van wiskundevraagstukken, e.d.).

Als medeopsteller van het leerplan wiskunde lager onderwijs deden we ons uiterste best om de door mede-opstellers *Vanderspiegel en Verschaffel* gepropageerde constructivistische aanpak uit het leerplan lager onderwijs te houden- en grotendeels met succes. Ook bij de opstelling van de 'eindtermen' lager onderwijs propageerden *prof. Verschaffel en de Gentse prof. Schuyten* in sterke mate de constructivistische en contextuele aanpak van de zgn. 'realistische wiskunde van het FI en van de Amerikaanse Standards (1989). Het ging volgens hen niet zozeer om wiskundige kennis, maar om 'doing mathematics'. Dit betekende o.a. dat kennis van formules voor de oppervlakte- en inhoudsberekening sneuvelde, dat er geen aandacht was voor het gestandaardiseerd & vlot berekenen.

In die tijd was de constructivistische wiskunde in de mode in Nederland, de VS ... Op een wiskundecongres in de VS werd toen zelfs de pedagoog *Paulo Freire* voor de kar van de constructivisten gespannen - voorheen ook al *Jean Piaget*. Piaget die eerst als boegbeeld van de formalistische en hemelse New Math fungeerde, en merkwaardig genoeg later plots het boegbeeld werd van het andere extreem, de aardse, constructivistische en contextuele wiskunde.

De professoren *Lieven Verschaffel & Eric De Corte* schreven in 2001 dat de "Torhoutse pedagoog *Feys* in *Onderwijskrant* geregeld van leer trok tegen

zaken als het constructivisme die nochtans 'vanuit onderwijswetenschappelijke hoek' op de practici afkomen" (Verschaffel L. e.a., *Onderwijsonderzoek: wat heb je eraan?*, Impuls, juni 2001). Eric De Corte en veel Vlaamse onderwijskundigen propageerden de constructivistische rage en dit zogezegd vanuit 'onderwijswetenschappelijke hoek'. We hebben dit laatste steeds bestreden en uitvoerig geïllustreerd aan de hand van het constructivistisch wiskunde- en taalonderwijs.

Het verwonderde ons dat de leerplanopstellers er in 1997 op aanstuurden om nieuwe richtingen uit te gaan die in Nederland en elders al gecontesteerd werden: constructivistische methodiek, minder rekenvaardigheid, minder abstracte en vakdisciplinaire benadering, veel werken vanuit concrete contexten en met algemene competenties. Uitspraken als *'Steeds meer mensen kunnen wiskunde toepassen, ook als ze niet beschikken over de nodige vaardigheid in de rekenalgoritmen'*, wees er ook op dat de leerplanontwerpers de rekenvaardigheid weinig belangrijk vonden. In landen als de VS, Canada, Australië ... wordt de niveaudaling grotendeels toegeschreven aan de invoering van de constructivistische wiskunde. Het leidde in de VS en elders tot een ware math-war.

30 jaar geleden - in *'Nationaal plan voor het wiskundeonderwijs'*, *Onderwijskrant nr. 48*, waar schuwden we al dat de constructivisten en het Freudenthal Instituut het sociocultureel karakter van de wiskunde als vakdiscipline, het aspect 'cultuur-overdracht' en de maatschappelijke en economische waarde van het wiskundeonderwijs minimaliseerden. In een persoonlijk gesprek met *prof. Hans Freudenthal* op het colloquium over de 'Toekomst van het wiskundeonderwijs' in 1983 (Congressenpaleis) stelde ik al vast dat ik niet akkoord kon gaan met zijn alternatief voor de formalistische *'Moderne Wiskunde'* - die we die dag broederlijk bestreden.

Een andere kritiek in 1987 luidde dat omwille van de beperkte leertijd het ook niet haalbaar is dat iedere leerling zijn wiskundekennis (her)uitvindt. Met de publicatie van *'Moderne wiskunde: een vlag op een modderschuit'*, slaagden we er in 1982 om het wiskundetij te keren. Toen we echter merkten dat men het extreem van de formalistische wiskunde wou vervangen door een ander extreem: de constructivistische & contextuele, probeerden we dit dus in 1987 al te voorkomen.

De invoering van een 'lichter' 'gemeenschappelijk leerplan' in de eerste graad in 2009 (ter vervanging van het gedifferentieerd A- en B-leerplan van

weleer) leidde eveneens tot verdere niveaudaling en nivellering. Het A-leerplan was rijker en bedoeld voor de sterkere leerlingen (opties) in de eerste graad. De onderwijskoepels gingen er in 2009 van uit dat er binnenkort een gemeenschappelijke eerste graad ingevoerd zou worden. Vooruitlopend stelden ze al gemeenschappelijke leerplannen op. Professor Dooms vreest dan ook terecht dat er straks met de hervorming s.o. en nieuwe eindtermen nog meer nivellering komt. Mede vanuit dit perspectief hebben we de voorbije 15 jaar dan ook veel actie gevoerd tegen de invoering van een nivellerende gemeenschappelijke eerste graad.

Omtrent de lichtere leerplanversie van 2009 schreef leerplanvoorzitter *André Van der Spiegel* op 14 april 2008 in de krant *De Morgen* dat er een nieuwe en gemeenschappelijke versie van het leerplan zou worden ingevoerd, *en dat dit leerplan nog lichter en minder abstract zou uitvallen dan de eerste versie*. De voorheen gedifferentieerde A- en een B-leerplannen werden vervangen door een gemeenschappelijk leerplan dat nog lichter uitvalt en nog minder aandacht besteedt aan (klassieke) basis-kennis dan de versie van 1997. Als verklaring/smoes hiervoor stelde de leerplanvoorzitter: *"We stelden vast dat nogal wat 12-jarigen veel moeite hadden met rekenen en met wiskundetaal."*

Bij de bespreking van de tegenvallende eindtermen-evaluatie eerste graad in 2010 waren veel leerkrachten er al van overtuigd dat de nieuwe eindtermen en leerplannen een belangrijke oorzaak waren van de tegenvallende resultaten. Ze vreesden ook dat het gemeenschappelijk eenheidsleerplan van september 2009 tot een verdere niveaudaling zou leiden. In het verslag van de studiedag over di eindtermentoets lazen we: *"Veel deelnemers aan de studiedag pleiten voor een grotere opsplitsing van de 1ste graad voor wiskunde. De gemeenschappelijke 1ste graad en het eenheidsleerplan houden te weinig rekening met de verschillende noden en talenten van de leerlingen. Zowel de zwakste vallen nu te veel uit de boot en de de sterkste leerlingen blijven op hun honger zitten"*

Van meet af aan was er veel kritiek op de invoering van de nivellerende eindtermen en leerplannen van 1997. Leraars van het derde jaar lieten weten dat de leerlingen na de eerste graad veel minder wiskunde kenden dan voorheen. Bij de eindtermenevaluatie eerste graad van 2010 bleek dat heel veel leerlingen de eindtermen niet haalden - en dit voor tal van domeinen. *"Kennis wiskunde dramatisch"* lazen we in maart 2010 in de kranten. Maar ook al

in de periode 1998-2010 noteerden we al veel klachten. Ook na de tegenvallende eindtermen-evaluatie van de derde graad s.o. wezen leraren erop dat dit vooral een gevolg was van het feit dat de leerlingen in de lagere leerjaren – en vooral in de eerste graad – te weinig wiskundekennis opgestoken hadden. Zo'n achterstanden kan men niet meer inhalen in de derde graad.

De Brusselse wiskunde-professor *Stefaan Caenepeel* betreurde in een brief aan *Onderwijskrant*: “De eindtermen voor wiskunde zijn bijzonder mager. Het is een *minimum minimorum*. Ik vrees voor het niveau van het wiskundeonderwijs.”. Op de VRT-radio betreurde ook de Leuvense *prof. em. Alfred Warrinnier* begin mei 2008 dat het extreem van de ‘moderne wiskunde’ gewoon vervangen werd door een andere extreme visie, deze van de constructivistische ‘fuzzy mathematics’.

Eind 2007 stuurde de *Gentse prof. Henri Verschelde* een brief naar *Onderwijskrant* waarin hij niet enkel zijn beklag deed over de beperktere wiskundige voorkennis van de studenten, maar ook expliciet wees op het dubieuze karakter van de constructivistische leertheorie. Hij schreef ons: “*Geachte heer Feys, uw visie op degelijk onderwijs en uw kritiek op het constructivisme worden volledig gesteund door mensen met gezond verstand en met enig inzicht in hoe de realiteit werkelijk in elkaar zit. Als wetenschapper verbaast het me iedere dag opnieuw welke larie sommige onderwijskundigen als ‘wetenschappelijke theorie’ de wereld durven insturen.*” Ook de docenten wiskunde van ons regentaat getuigden dat zowel de eindtermen als de nieuwe leerplannen een niveaudaling inhielden

Op het congres van wiskundeleerkrachten van 2008 (Blankenberge, 30.06.08) viel analoge kritiek te beluisteren. *Marie-Claire Deleersnijder*, voorzitter van de Vlaamse Vereniging voor Wiskundeleerkrachten, getuigde: “*De didactische methode is gewijzigd, men spreekt nu van ‘contextonderwijs’.* Als leerkrachten worden we gestimuleerd om wiskundeoefeningen te betrekken op actuele, concrete situaties. Minder abstracte theorie dus. Dat maakt dat ‘bewijzen’ minder goed gekend zijn. En mede doordat de leerlingen tegenwoordig bij zowat elke toets een rekenmachine of hun formularia mogen gebruiken, zijn ze minder goed in hoofdrekenen en rekenvaardigheid. Ook analytische meetkunde komt niet meer in elk wiskundeprogramma voor” (In: *Marjan Justaert, Vlaamse schoolieren struikelen over maaltafels en sukkelen met dt-regels*, DM, 6.12.06).

Net zoals zovelen had de voorzitter blijkbaar problemen met te veel ‘contextwiskunde’ e.d. Andere termen hiervoor zijn *fuzzy maths*, *everyday-maths*. ‘gesitueerde wiskunde’, *situations-problèmes*. In Nederland krijgt het *Freudenthal Instituut* veel kritiek met zijn alledaagse en constructivistische contextwiskunde. *Everyday Mathematics* die veel werken met contexten en *situations-problèmes* zijn soms wel eens leuk, maar het conceptuele, de abstractie en de wiskundetaal worden daardoor naar de achtergrond gedrongen, zodat niemand meer echte wiskunde kan leren en inzetten in de meest uiteenlopende toepassingsgebieden. Ook in Frankrijk, de VS, Canada ... is er veel kritiek.

4 Besluit

Met ons ‘*Nationaal plan voor het wiskunde onderwijs*’ van 1987 in *Onderwijskrant nr. 48* probeerden we de invoering van constructivistische wiskunde in Vlaanderen te voorkomen.

Na een kwarteeuw strijd tegen de formalistische en hemelse ‘*Moderne wiskunde*’ wilden we die niet vervangen zien door het andere extreem; de constructivistische, contextuele en aardse wiskunde.

We slaagden in ons opet als mede-opteller van het leerplan lager onderwijs, maar konden blijkbaar de opstellers van de leerplannen s.o. niet overtuigen. We vrezden ook voor de nieuwe eindtermen/leerplannen.

Professoren Frans en leerkrachten: “Niveaudaling Frans als gevolg van eenzijdige communicatieve aanpak in eindtermen/leerplannen”. **Maar recent inspectierapport blijft zweren bij die niet-effectieve en - niet-haalbare aanpak**

Raf Feys en Noël Gybels

1 Niveaudaling en recent inspectierapport

1.1 Niveaudaling: communicatieve methodiek

In een commentaar bij de ontwerp-eindtermen Frans waarschuwde *Onderwijskrant* al in september 1993 voor de eenzijdige communicatieve aanpak die in de taalvakken tot een niveaudaling zou leiden. De voorbije 15 jaar werd er voortdurend gelamenteerd over die niveaudaling. Volgens veel leerkrachten & docenten Frans was/is dit vooral het gevolg van de eenzijdige methodiek. Dit werd onlangs in *Knack* van 21 juni nog eens bevestigd door de professoren *Alex Vanneste* en *Stijn Van Hamme*. Vanneste stelde o.a.: *“Het is ook volgens de onderwijsinspectie al heel wat als de leerlingen zich min of meer verstaanbaar kunnen maken, ook al is het geslacht van elk lidwoord verkeerd en staan alle werkwoorden in de infinitief.”* *Leerkracht Nederlands-Engels Dominique Biebau* betreurde eveneens op 8 juni j.l. in *Knack*: *“Vaardigheden nemen zowel voor Nederlands als voor de moderne vreemde talen veruit de meeste ruimte in op het leerplan. Woordenschat, grammatica, dictee & literatuur krijgen weinig aandacht.”* In de context van de O-ZON-campagne-2007 van *Onderwijskrant* publiceerden we al tientallen gelijkaardige getuigenissen.

1.2 Inspectie blijft zweren bij communicatieve-aanpak & beschuldigt leerkrachten

Een paar inspecteurs onderzochten onlangs de toestand van het vak Frans in enkele scholen lager onderwijs. Ze gingen vooral na of de leerkrachten derde graad de in de eindtermen en leerplannen gepropageerde communicatieve aanpak toepasten. We lezen in het rapport o.a. *“Voor de vaardigheid schrijven hebben leraren vaak verwachtingen die niet in de eindtermen vervat zitten (b.v. enkel woorden laten kopiëren – geen dictee). Leerlingen moeten contextloze woorden en zinnen uit het hoofd schrijven, een resem werkwoordvervoegingen foutloos schrijven en zelfs zinnen vertalen van Nederlands naar het Frans. Zes op tien bezochte scholen beperken zich bij schriftelijke evaluatie niet tot het kopiërend en beschrijvend niveau (64%), zoals in de eindtermen bepaald.”* Een paar jaar geleden kreeg een onderwijzer op een van onze Brugse scholen ook al de kritiek dat het dicteren van Franse

woordjes niet mocht volgens de eindtermen – enkel kopiëren. Ik wees er hem op dat het gaat om minimum-eindtermen en dat dictee heel belangrijk blijft.

Inspectie: *“De klemtoon wordt op verwerving van woordenschat en grammaticale kennis gelegd. Dit strookt niet met de visie van de eindtermen om kennis geïntegreerd in het vaardigheidsonderwijs aan te bieden. Zo verstaan leerkrachten onder mondelinge interactie voornamelijk het naar voor brengen van vooraf ingestudeerde dialoges. Functionele communicatie, waarbij leerlingen zich leren redden in veel voorkomende situaties (als een brood kopen, de weg vragen ...), komt zelden voor”.* Volgens de inspectie beweren de leerkrachten dat die zogezegde *functionele communicatie* - en dit voor elke leerling afzonderlijk - heel tijdrovend is; en er dan ook te weinig tijd rest voor het inoefenen ervan. Volgens ons zeggen ze terecht dat dit in een klas met 20 à 30 leerlingen niet haalbaar is. Volgens *prof. Vanneste* is *het zich een beetje verstaanbaar kunnen maken in een aantal specifieke situaties, ook niet zo zinvol.*

We lezen verder nog: *“In de conclusies van een onderzoek van de onderwijsinspectie in het schooljaar 2003-2004 schreven we ook al dat in beide onderwijsniveaus (3de graad en eerste graad s.o.) voor het vak Frans de traditionele op vorm- en kennisgerichte taalleermethode overheerst op een communicatieve aanpak.”*

De inspecteur-onderzoekers hebben dus vastgesteld dat veel leerkrachten - zowel in derde graad als in de eerste graad s.o.- absoluut niet akkoord gaan met de didactische visie die opgelegd wordt door de eindtermen/leerplannen (en door de inspectie zelf!). Ze betreuren dat leerkrachten belang blijven hechten aan systematisch woordenschat-onderwijs, vervoegen van werkwoorden, dictee ...

Bij de voorstelling van het onderzoek in de commissie onderwijs werd eens te meer duidelijk dat de inspecteurs er rotsvast van overtuigd waren dat de communicatieve aanpak de enige en meest effectieve methodiek was – ook voor leerlingen die nog het ABC van het Frans moeten leren. Ze gaven hierbij de indruk dat ze zelfs niet eens op de hoogte waren van de vele kritiek op die aanpak. Volgens de inspectie kan men dus vaardig leren spreken en schrijven zonder een stevige kennisbasis als

fundament. De inspectie vertrekt net als de eindtermen/leerplannen van een verkeerde visie op het leren van vaardigheden als leren lezen, schrijven en deftig leren spreken. Veel leerkrachten bewijzen o.i. dan ook terecht lippendienst aan een eenzijdige en foute visie op het leren van Frans als tweede taal.

Een andere inspectiekritiek luidde dat 1 op de 3 leerkrachten Frans vond dat ze wat moeite hadden met het vlot spreken van Frans. Toen dit in de pers en in de commissie onderwijs ter sprake kwam vertelden de 2 onderzoekers er niet bij dat dit niet verwonderlijk is als je bedenkt dat leerkrachten veelal pas na 10 of 25 jaar Frans moeten geven. Zelf stelden we bij oud-studenten vast dat ze dan meestal wel de inspanning doen om tijdens de vakantie een taalbadcursus te volgen. Toen een lid van de commissie onderwijs de vraag stelde of men dan niet beter werkte met een vakleerkracht Frans, repliceerden de onderzoekers dat dit niet nodig en ook niet wenselijk was. Daarmee zijn we het eens.

2 Kritiek van prof. A. Vanneste in Knack

In Knack lezen we: *“Professor-emeritus Alex Vanneste (UA) organiseerde vanaf 1986 net voor de start van het academiejaar een uitgebreide, computergestuurde instaptoets voor toekomstige romanisten over grammatica, zinsbouw, woordenschat en begrijpen. Het startniveau daalde jaar na jaar. ... Net zoals Stijn Verhamme (UGent) schrijft Vanneste de mindere kennis van de Franse grammatica, woordenschat ... en als gevolg daarvan de capaciteit om zich in het Frans uit te drukken, toe aan de pedagogische strijd tussen kennis en vaardigheden, die de laatste jaren in het voordeel van de vaardigheden is beslecht. Men doet alsof men met een paar uurtjes per week Frans kan onderwijzen zoals aan moedertalsprekers. Alles moet bovendien leuk zijn in dit zgn. ‘communicatieve model’. En als de leerlingen zich min of meer verstaanbaar kunnen maken, ook al is het geslacht van elk lidwoord verkeerd en staan alle werkwoorden in de infinitief, dan is het volgens de onderwijsinspectie al heel wat. Maar zonder kennis van de grammatica, zeker bij een grammaticaal sterke taal als het Frans, kun je echt geen vooruitgang boeken.”*

3 Kritiek van Stijn Van Hamme in Knack & DS

Ook Stijn Van Hamme, docent Frans aan de UGent stelt in Knack dat *“in het vreemde-talenonderwijs de nadruk gelegd wordt op mondelinge vaardigheden, veeleer dan op woordenschat en grammatica.”* Die

focus op de mondelinge vaardigheden breekt ons nu zuur op. Vroeger lag de klemtoon in de lessen Frans ongetwijfeld iets te sterk op grammatica drillen e.d.. Maar het Frans heeft een heel systematische structuur. Als je daarin geen inzicht hebt, kun je niet communiceren. Ik heb dit jaar op verzoek van mijn studenten – die op de middelbare school minstens 3 uur Frans per week hebben gekregen – simpele vervoegingen herhaald.”

In De Standaard van 26 april j.l. drukte Van Hamme ook al zo'n kritiek uit: *“Een harmonische samenhang tussen kennen en kunnen: daar wringt vandaag het schoentje. Hoe kan iemand zich correct uitdrukken zonder eerst de grammaticale kennis te verwerven? Deze kennis hoeft uiteraard geen doel op zich te zijn, maar is een basisvereiste. Men gooit een kind toch niet in het zwembad in de hoop dat het vanzelf leert zwemmen? Hetzelfde geldt bij het leren van een nieuwe taal: eerst het theoretisch kader kennen en deze pas aansluitend kunnen toepassen. Kortom, een harmonische samenhang tussen kennen en kunnen. Daar wringt vandaag het schoentje: het utilitaire heeft dermate veel gewicht gekregen dat de kenniscomponent verwaarloosd wordt. Ik merk dit zelf bij mijn lessen Frans in het hoger onderwijs: de studenten zeggen zelf dat zij in het middelbaar eigenlijk weinig Frans geleerd hebben. Zo is het bijvoorbeeld (en vooral: helaas) niet ongebruikelijk dat leerstof uit het derde middelbaar herhaald moet worden wegens niet gekend.”*

Knack: *“Van Hamme is pessimistisch gestemd over de kennis van het Frans bij Vlaamse leerlingen die de schoolbank verlaten. ‘Mijn collega’s aan de universiteit zien net als ik het niveau van het Frans jaar na jaar achteruitgaan, vooral de kennis van de taalkundige structuur van de taal. Een werkwoord correct vervoegen in de ‘indicatif présent’ zit er voor veel studenten al niet meer in. Zolang de kwaliteit van het Frans bij de Vlaamse leerlingen niet structureel verbetert, zullen we het met een paar uitwisselingsprojecten echt niet redden’.*

4. Kritiek prof. Vanneste in Onderwijskrant 142

In Onderwijskrant nr. 142 formuleerde prof. Vanneste in 2007 heel uitvoerig zijn kritiek. Enkele passages uit *‘Belang van stevige basiskennis voor Frans’*. Basisidee: *“Leerkrachten, ouders en wetenschappers, insiders en outsiders, zijn het er roerend over eens dat meer structurende en gestructureerde kennis noodzakelijk is.”*

Sommigen proberen wat ik de onderdompelingskloof noem op te vangen door een quasi uitsluitend communicatief onderwijs – als een soort valse imitatie van het natuurlijk leerproces van de moedertaal. Zij beweren dat de uiteindelijke bedoeling van taalonderwijs moet zijn – wij vereenvoudigen ietwat – dat de leerling gezegd krijgt wat hij wil zeggen, ook al is dat grammaticaal, semantisch of lexicaal niet helemaal correct. ... Bij een communicatieve aanpak zijn vormcorrectheid en het interioriseren en fixeren van regels absoluut geen prioriteit.

Wij beschouwen het streven naar vormcorrectheid evenwel als een belangrijke positieve waarde. Het onmiddellijk gevolg van de qua vormcorrectheid zogezegd “soepeler” aanpak van elke communicatieve methode is dat de bereikte vaardigheid vaak oppervlakkig is door een onvoldoende onderbouwen met tot creativiteit en vormcorrectheid leidende regels. Die essentiële taalcompetentie wordt niet echt systematisch ontwikkeld. O.i. kan men de lerende jongere in het taalverwervingsproces bijkomend ondersteunen en doeltreffend stimuleren door te helpen bij het interioriseren van een aantal fundamentele regels.

In een louter communicatieve aanpak worden de abstracte zinsstructuren en morfologische regels in een veel kleinere mate geïnterioriseerd en gefixeerd. In het licht van het zeer beperkt aantal lessen taalonderwijs, is het ook een illusie te denken dat een hoofdzakelijk communicatieve aanpak het taalvermogen van en de automatismen bij alle jongeren ten gronde zal aanscherpen, precies omdat de omvang van de communicatieve praxis veel te beperkt is en in generlei mate te vergelijken is met deze van de moedertaalspreker... Bij een totaal niet door basisregels ondersteund onderwijs is elke les in feite al snel een losstaand elementje binnen een lange en vaak ongeordende opeenvolging van communicatieve situaties.

Het kan natuurlijk geen toeval zijn dat er in tal van Europese landen en in de Verenigde Staten bij leerkrachten, studenten, onderwijsdeskundigen en ouders een roep is naar een grotere klemtoon op de kenniscomponent en naar een minder globale aanpak. Het (vaak extreem) communicatief gericht taalonderwijs heeft o.m. nu al geleid tot een gebrek aan analytisch vermogen bij vele van onze leerlingen: abstracte woordcategorieën (nuttig voor alle talen) zijn minder goed bekend, Franse werkwoorden vervoegen is een marteling, woordfamilies

zijn een grote onbekende omdat derivaties en samenstellingen onvoldoende systematisch inge-oefend worden – hoewel dat inzicht nochtans de woordenschatuitbreiding ten goede komt en (voor zover dat echt nodig is) een zin ontleden is geen sinecure. Daarmee raak je in een vicieuze cirkel, omdat een en ander immers ook geldt voor de moedertaal: als taal (ook moedertaal) onvoldoende beheerst is, kan dat nefaste gevolgen hebben voor andere vakken en voor de ontwikkeling van het zo nodig algemeen analytisch en synthetisch vermogen.

Besluit: *Het kan geen een toeval zijn dat de achteruitgang van de taalvaardigheid (!) in het bijzonder voor Frans – maar ook de bedroevende (lees: veelal sterk overschatte) beheersing van Engels – worden aangeklaagd door tal van leerkrachten, ouders, bedrijfsleiders en overheden.* “

4 Procescontrole inspectie i.p.v. productcontrole volgens inspectiedecreet

We lezen in het inspectierapport ook nog : *“De peilingsproef Frans van 2008 bracht de bereikte output van het leergebied in het gewoon basisonderwijs in kaart, maar bood minder zicht op de kwaliteit van het onderwijsproces Frans.”* De inspectie focuste enkel op het leerproces (het hoe), op de vraag of de leerkrachten de in de eindtermen/leerplannen gepropageerde communicatieve vaardigheidsdidactiek toepassen.

Volgens het inspectiedecreet van 1991 moeten de doorlichters zich enkel inlaten met het leerproduct, met de leerresultaten. Maar we vernemen dus in in dit inspectierapport eens te meer niets over de leerresultaten. De inspectie focust al sinds 1991 ten onrechte op het leerproces. In een aantal audits kwam hier veel kritiek op, maar de inspectie trekt er zich blijkbaar niets van aan. De doorlichters verwijten de leerkrachten dat ze de eindtermen/leerplannen niet volgen, maar ze respecteren zelf niet het inspectiedecreet en hun specifieke opdracht.

We zien alvast uit naar de nieuwe eindtermen en leerplannen voor de taalvakken. De opstelling van nieuwe eindtermen/leerplannen zou moeten vertrekken van een kritische evaluatie van de oude eindtermen/leerplannen, maar we vrezen dat dit niet het geval zal zijn. Eindtermen en leerplannen mogen overigens ook geen methodiek opleggen.

Nieuw Unesco-rapport: inclusie enkel mogelijk in radicaal 'individueel' onderwijs & nog zelden echt inclusief onderwijs in de praktijk

Ook in VLOR-platformtekst-2005, in teksten inclusie-hardliners, en zelfs in M-decreet wordt aangedrongen op omwenteling in het onderwijs

Raf Feys en Stella Brasseur

1 **Inclusie vereist geïndividualiseerd onderwijs & geen assistent ondersteuning inclusie-kind**

Onlangs publiceerde de Unesco een nieuw rapport over inclusief onderwijs: *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Ook volgens dit rapport vereist echt inclusief onderwijs een totaal ander onderwijsconcept, een totaal geïndividualiseerd leerproces waarin elke leerling *can work at his own pace and in his own way* – met de leerkracht als coach.

Net zoals in tal van evaluatierapporten betreft de Unesco dat nog weinig landen kiezen voor echt inclusief onderwijs: *inclusive schools in mainstream settings* (inclusieleerlingen dus in gewone klassen). In veel landen werkt men met *'special classes in integrated schools'*: veelal zitten inclusieleerlingen in aparte & kleine klasjes binnen gewone scholen zoals in Finland, Italië e.d. In Vlaanderen werd vóór invoering van de wet van 1970 in 1974 ook grotendeels zo gewerkt. Maar volgens de Unesco is dit geen echte inclusie.

Daarnaast wordt volgens de Unesco ook nog jammer genoeg gewerkt met *education for these children in different settings: special schools* = aparte scholen voor buitengewoon onderwijs. In landen met een lage bevolkingsdichtheid kan/kon men zo'n scholen moeilijk organiseren, maar wel in Vlaanderen, Nederland ... De wet buitengewoon onderwijs van 1970 ging er terecht vanuit dat die aparte b.o.-scholen meer voordelen boden dan de aparte klassen binnen gewone scholen (vaak grotere scholen in de steden): meer differentiatie volgens niveau, meer paramedische ondersteuning ...

Volgens de Unesco vereist echt inclusief onderwijs dus een radicaal geïndividualiseerd leerproces: elke leerling *'can work at his own pace and in his own way'*: *"Zolang men leren eng en klassiek definieert als de verwerving van kennis die aangeboden wordt door de leerkracht, worden scholen opgesloten in strak georganiseerde curricula en onderwijsaanpakken. In sterk contrast hiermee gaan inclusieve curricula uit van de visie dat leren plaats vindt wanneer elke leerling actief betrokken is en zelf de leiding neemt in het zinvol maken van zijn*

specifieke ervaringen. Vanuit die nieuwe visie krijgt de leraar de rol van begeleider die het engagement en het leren van de lerende stimuleert. Pas dit maakt het mogelijk om een diverse groep leerlingen samen te laten optrekken, omdat de leerlingen dan niet op hetzelfde punt moeten zijn in hun leerproces, of dezelfde instructie moeten krijgen van de leraar. Elke leerling kan dan werken op zijn eigen tempo. This approach also fosters a sense of belonging to a community and a shared understanding of key-values and global citizenship – a sense of being a part of a broader community and common humanity."(UNESCO, 2015d) Prof. Wim Van den Broeck merkte hierbij op: *"Waarom wil men dan leerlingen includeren als ze bij zo'n sterk geïndividualiseerd onderwijs toch nauwelijks iets met elkaar te maken hebben?"*

De Unesco voegt er uitdrukkelijk aan toe dat men zo'n echt inclusief onderwijs ook niet kan bereiken door voor de begeleiding van de inclusieleerlingen de aanpak in het buitengewoon onderwijs te transportereren naar gewone klassen, en de inclusieleerlingen aparte ondersteuning te bieden. (zie punt 4).

2 **Unesco-model niet haalbaar & nefast voor inclusieleerlingen en gewoon onderwijs**

Volgens het Unesco-rapport vereist inclusief onderwijs dus een totaal geïndividualiseerd leerproces.. Volgens de meeste leerkrachten, veel onderwijskundigen ... is dit niet eens haalbaar en zou dit ook leiden tot een totale ontwrichting en tot een sterke niveaudaling. Praktijkmensen en mensen met een gezond verstand weten dat in een klas met 20 à 30 leerlingen inclusieleerlingen die de gewone lessen niet kunnen volgen geen passend onderwijs kunnen krijgen.

Externe ondersteuning/begeleiding van de klasleerkracht biedt hier ook geen oplossing. Minister *Crevits en Co* geven nu na twee jaar toe dat zo'n ondersteuning weinig effectief was. Dat zal eveneens het geval zijn met de regionale ondersteuningsnetwerken die per 1 september worden ingevoerd -zoals ook in Nederland en Duitsland vastgesteld werd. Bij de Noorderburen stelde men

ook veel discriminatie vast bij de verdeling van de ondersteuning tussen de regio's en tussen de inclusieerlingen - en een toename van de planlast.

Als leerkrachten veel energie moeten besteden aan inclusieerlingen dan is dit ook ten koste van de andere leerlingen. En eveneens ten koste van de preventieve zorg voor leerlingen die ook wat extra zorg nodig hebben. Als gevolg van inclusie neemt ook het totale aantal probleemleerlingen nog gevoelig toe (zie toename in Québec in punt 5).

3 Niet enkel Unesco, maar ook Vlaamse hardliners sturen aan op totale omwenteling

In een Unesco-rapport van 2009 lazen we ook al dat dan de vigerende schoolgrammatica (eindtermen, leerplannen, jaarklassen, groepsinstructie...) radicaal de helling op moest. We lazen verder: *“Dit vereist ook het vervangen van de vele moeilijke ‘academische’ leerinhouden, van gemeenschappelijke leerplannen en eindtermen, van jaarklassen door een flexibel curriculum, kind- en individugecentreerd onderwijs, doorgedreven differentiatie, flexibele en andere werkvormen, informeel leren.”* (Policy Guidelines on Inclusion in Education, 2009).

In een ERIC-publicatie die de belangrijkste kritieken van Amerikaanse wetenschappers op inclusief onderwijs op een rijtje plaatst, lezen we als belangrijkste kritiek: *“De ‘inclusion’ beweging heeft ook een verregaand destructief effect op het gewoon onderwijs.”* De inclusievelingen van de Unesco & VN en de vele anderen sturen immers aan op een radicale ontscholing, op het grotendeels afstand doen van de gangbare schoolgrammatica - als voorwaarde voor het kunnen welslagen van inclusief onderwijs.

Ook volgens prof. *Geert Van Hove*, hét Vlaams boegbeeld van inclusief onderwijs, vereist inclusief onderwijs een totale omwenteling: *“Inclusie gaat niet om het toevoegen van iets bij een onveranderbaar geheel, maar over een totaal herdenken van het schoolgebeuren, om ecologische aanpassing van curriculum, didactiek en instructie”* (Inclusief onderwijs, Impuls, maart 2005).

Ook volgens de VLOR-platformtekst van 2005 staat inclusief onderwijs haaks op het huidige *“leerstofgerichte en meritocratische karakter van het onderwijssysteem. Het onderwijs moet bereid zijn zich aan te passen aan de behoeften van elke leerling in plaats van de leerling te dwingen zich aan te passen aan de onderwijsstructuren en leerinhouden.”*

De Vlaamse actiegroep ‘*docenten voor inclusie*’ opteert voor radicale inclusie van alle leerlingen – ook type 2- en type-3-leerlingen met ernstige gedragsstoornissen. Dat is volgens hen enkel mogelijk indien *“elk kind in het gewoon onderwijs een eigen leertraject kan volgen, in zijn eigen tempo en aansluitend bij zijn mogelijkheden, behoeften en interesses.”* *Annelies D'Espallier* die als juriste veel mocht publiceren over de draagwijdte van het VN-verdrag, stelde in *Tertio*: *“Cru gesteld, het is volgens het VN-verdrag volstrekt aanvaardbaar dat in een klas een leerling zijn vetters leert knopen terwijl zijn klasgenoten zich over integralen buigen.”*

Ook het M-decreet geeft eigenlijk aan scholen de bevoegdheid en zelfs plicht om in sterke mate af te wijken van dat gemeenschappelijke curriculum: voor individuele leerlingen doelen toevoegen of individuele leerlingen vooraf vrijstellen van het bereiken van doelen (= dispenseren). De tekst van het M-decreet stelt overigens letterlijk dat *“inclusie de eerste optie is”* en dat het gaat om een totaal andere kijk op passend en moreel verantwoord onderwijs voor leerlingen met een handicap, om een ware cultuuromslag: *“Vroeger lag de klemtoon op de medische benadering, ondertussen is deze verschoven naar de sociale benadering. De nadruk ligt nu meer op het sociale defect, op de samenleving/school die niet is aangepast, dan op het medische defect. De nieuwe visie op handicap ziet handicap als een afstemmingsprobleem tussen de klas- en school-context en de specifieke onderwijs- en opvoedingsbehoeften van de jongeren.”* Er zijn blijkbaar geen probleemleerlingen meer, maar enkel scholen die problemen veroorzaken en geen passend onderwijs bieden.

Volgens het M-decreet, het VN-verdrag en de hardliners zijn de problemen die leerlingen met een handicap ervaren, het gevolg van een onaangepaste school en niet van de handicap van de leerling. Volgens het decreet en het inclusie-evangelie zouden we vroeger de beperkingen van leerlingen louter vanuit een asociaal, medisch en ‘deficit-model’ bekeken hebben. Nu moeten we dit alles bekijken vanuit een zgn. ‘sociaal model’ en vanuit hetgeen de leerlingen wel kunnen i.p.v. niet kunnen. Minister Crevits twitterde in dezelfde zin op 4 december 2015: *“Wat een leerling kan wordt nu belangrijker dan wat hij niet kan.”* Ook volgens kopstukken van de katholieke onderwijskoepel (Guimardstraat) gaat het om een omwenteling en totale mindshift. Op 15 december j.l. pleitten *Lieven Boeve en Co* dan ook voor het afschaffen van aparte scholen voor buitengewoon onderwijs.

Eenzijds stellen beleidsverantwoordelijken dat het om een totale omwenteling gaat. Anderzijds susten zij vaak de praktijkmensen met de gedachte dat er al bij al weinig verandert voor de gewone leerkracht. Of zoals *Mieke Van Hecke* die in 2013 nog sussend beweerde dat het enkel zou gaan om inclusie-leerlingen die het gewone curriculum en de gewone lessen kunnen volgen.

4 Unesco: GEEN teaching-assistants die inclusieleerling begeleidt in klas,

4.1 Geen individuele steun inclusieleerlingen door teaching-assistants

Als men aparte ondersteuning van inclusieleerlingen in klas toestaat, dan merken we volgens het recente Unesco-rapport:

*dat bij het wegvallen van die ondersteuning leerkrachten niet weten wat ze moeten doen; *

*dat bovendien de scholen dan geneigd zijn om ook voor andere leerlingen zo'n ondersteuning te vragen in functie van individuele curricula. En dan krijgen we geen echt inclusief onderwijs en wordt inclusief onderwijs onbetaalbaar. We citeren nog even uit het rapport.

"Inclusive schools will not be achieved by transplanting special education thinking and practice into mainstream contexts. For example, many countries have introduced support staff and teaching assistants into classrooms, working alongside class teachers, to give particular support to students categorized as having special needs. When such support is withdrawn, teachers may feel that they cannot handle their responsibilities. At the same time, the requirement for individualized education plans – mandated by legislation in some countries – has led some school leaders to feel that many more learners will require such responses, thus creating budget problems within some education systems.

Too often, the kinds of individualized responses that have been the hall-mark of special education divert attention from the forms of teaching and school conditions that can actually involve all of the learners in a class. This helps to explain why efforts at inclusion that depend on practices imported from special education tend to foster new and more subtle forms of segregation, albeit in mainstream settings (Florian et al., 2016).

4.2 Almachtige leerkracht-tovenaar

Volgens VN en Unesco moeten leerkrachten blijkbaar duizendpotige leraar-tovenaars zijn. We citeren even uit een rapport over de opleiding van leerkrachten voor inclusief onderwijs.

"Teacher education should include:: the provision of individualized instruction; teaching using varied teaching methods to respond to the learning styles (leerstijlen-mythe!) and unique abilities of each person; the development and use of individual educational plans to support specific learning requirements; and the introduction of a pedagogy centred on students' educational objectives.

Teacher education should also include learning about the use of appropriate augmentative and alternative modes, means and formats of communication such as Braille, large print, accessible multimedia, easyread, plain language, sign language and deaf culture, educational techniques and materials to support persons with disabilities ...

5 The rhetoric of inclusive education does not necessarily turn into actions

Inclusieverantwoordelijken van de Unesco, de EU en andere inclusie-hardliners betreuren dat echte integratie van inclusieleerlingen in de gewone klas zelden ingevoerd wordt. In visitatieverslagen in opdracht van de EU lezen we dat in de bezochte landen de onderwijswetgeving wel inclusief onderwijs oplegt, maar dat hiervan in de praktijk de voorbije 25 jaar al bij al weinig gerealiseerd werd.

Zo lezen we bijvoorbeeld: *"The rhetoric of inclusive education does not necessarily turn into actions. In all visited countries, inclusive education is not yet built as an alternative, principled way of providing education that combats all forms of discrimination. Traditional special education structures – special schools and special classes (in gewoon onderwijs) and disability-specific qualifications – seem to still be the basis of developments in inclusive education."*

De Brusselse prof. Frank De Fever, een radicale inclusievoorstander, gaf al enkele jaren geleden openhartig toe dat hij totaal ontgoocheld was over de inclusie in het buitenland. Hij zag bij zijn bezoeken overall *'paying lipservice to the political correct inclusion-notion'*.

De Fever betreunde: "In de voorbije jaren bezocht ik samen met studenten 'inclusief onderwijs' in het buitenland en dat werd een ontvullende ervaring. In Oslo en in Bodo (Noorwegen) b.v. worden leerlingen vaak 'bijgewerkt' in speciale/aparte klassen (=segregatieve inclusie) en/of moeten hulpleerkrachten er in de gewone klas voor zorgen dat de leerlingen met een handicap de lessen kunnen volgen. De Noren noemen dat ten onrechte inclusie" (In: *Inclusie en onderwijs* van R. Fransen & M. Frederix -red., Garant).

"Ook in Engeland is er veeleer sprake van integratie dan inclusie, al is zelfs dat nog de vraag. Met al die 'probleemleerlingen' in de gewone school, liep de toestand totaal uit de hand, klaagden de leerkrachten. Ze gaven onze studenten de goede raad nooit met 'inclusief onderwijs' te starten in Vlaanderen, want dat zou, net zoals in het Verenigd Koninkrijk, tot een ware catastrofe leiden."

De Fever had na veel bezoeken aan zgn. inclusiescholen enkel in Catalonië een lichtend voorbeeld gevonden van echt inclusief onderwijs, maar het was o.i. wel een typisch voorbeeld van LAT-inclusie (=klasinterne exclusie). De Fever: "*Het bezoek aan een school in Matadepera (Catalonië) deed de hoop weer opleven dat inclusief onderwijs toch mogelijk is. De kinderen met een handicap zitten er in de gewone klas en krijgen nauwelijks speciale leerhulp. Zo tekenden de meeste leerlingen grafieken van de temperatuur die ze de voorbije week buiten hadden opgemeten. inclusieleerling Juan maakte intussen een tekening van een winterlandschap.*

Toen we de leerkracht vroegen of Juan misschien een leerling was met een mentale handicap, kon ze daar geen antwoord op geven. Het interesseerde haar niet of leerlingen een leerstoornis hadden, of een mentale handicap of een bepaald soort van gedragsproblemen. De leerkrachten en de begeleidende pedagogen wilden evenmin iets te maken hebben met speciale aanpakken of methodes (zoals bijvoorbeeld het instrumenteel verrijkingprogramma van Feuerstein, Cognet, orthodidactische methoden). En aangezien ze iedere leerling behandelen als een individu met specifieke leerbehoeften, is er volgens hen ook geen sprake van fysieke of sociale uitsluiting."

We begrijpen niet dat De Fever veronderstelt dat Juan volwaardig deelneemt aan de lessen en dat Juan geen speciale leerhulp nodig heeft. Wat heeft het tekenen van een winterlandschap te maken met

het leren opmaken van grafieken over de temperatuur? Ook Juan zal wel beseffen dat hij nauwelijks geïntegreerd is in het gewone leerproces van de medeleerlingen, dat hij niet echt 'sociaal' ingesloten is. Wat *De Fever* als een modelvoorbeeld van inclusie voorstelt, bestempelen wij al sinds 1996 als schijn- of LAT-inclusie, of: exclusie binnen de klas.

6 Inclusie leidt tot een toename van het totale aantal probleemleerlingen

Sinds de invoering inclusief onderwijs in Québec 15 jaar geleden is het aantal probleemkinderen sterk toegenomen: met een 25%. "Inclusief onderwijs functioneert niet", aldus Gérald Boutin, professeur au Département d'éducation de l'UQAM. Ook in andere landen stelt men een toename van het aantal probleemleerlingen vast.

We citeren even uit een recent rapport over de gevolgen van de invoering van inclusief onderwijs een vijftien jaren geleden in Québec. Het aantal probleemleerlingen is er door de invoering gevoelig toegenomen: "*Le nombre d'élèves en difficulté continue d'augmenter. Dans les écoles publiques près de 21 % des élèves font maintenant partie de cette catégorie. Le réseau scolaire comptait 182.162 élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en 2013-2014, selon les plus récents chiffres disponibles au ministère de l'Éducation. Il s'agit d'un record, puisque ce nombre n'a cessé d'augmenter depuis dix ans, la hausse étant de 23 %.*

La situation est préoccupante, selon Gérald Boutin, professeur au Département d'éducation de l'UQAM. Hij stelt dat inclusieleerlingen een extra-belasting betekenen en dat daardoor minder tijd/energie overblijft voor preventieve zorg voor andere zorgleerlingen. Boutin concludeert: "Alors les difficultés de ces élèves augmentent avec les années. Ces chiffres prouvent que l'intégration des élèves en difficulté dans les classes ordinaires, amorcée depuis une quinzaine d'années au Québec, ne fonctionne pas."

7 Besluiten

In de voorstelling door de Unesco en de vele hardliners vereist inclusief onderwijs een totaal ander onderwijs, een totaal geïndividualiseerd leerproces. Dat wijst op de praktijkvreemdheid van veel inclusievelingen. Volgens de meeste leer-

krachten, onderwijskundigen, studies ... zou dit niet enkel moeilijk realiseerbaar zijn, maar zou zo'n sterke individualisering ook leiden tot een totale ontwrichting en tot een sterke niveaudaling.

We stellen vast dat Vlaanderen – in tegenstelling met de meeste landen - er voor koos om inclusie-leerlingen op te nemen in gewone klassen. We schrijven al 20 jaar dat dit niet heilzaam is. Tegelijk zien de meeste mensen wel in dat men moeilijk het gewone onderwijs totaal kan ontwrichten – zoals de Unesco en de hardliners dit voorstellen.

De Vlaamse beleidsmakers wekten 2 jaar geleden nog de illusie dat mits enige ondersteuning ook de opname van inclusie-leerlingen die het gewone curriculum niet kunnen volgen (en/of ernstige gedragsstoornissen vertonen) best haalbaar en effectief was. Na 2 jaar stelden ze vast dat de ondersteuning niet effectief was. Ten einde raad pakt men ze uit met regionale ondersteuningsnetwerken waarbij de (ondersteunings)bal gelegd werd in het kamp van de scholen.

Uit de Koppen-enquête bleek destijds dat slechts 1,3% van de leerkrachten vindt dat het M-decreet best haalbaar is; 82,4% vindt van niet. De Brusselse prof. Wim Van den Broeck reageerde zo: *“82% van de leerkrachten ziet M-decreet niet zitten. Het gaat hier dus om een ideologisch beleid dat ver af staat van de werkelijkheid.”* Na 2 jaar M-decreet blijkt meer dan ooit dat de kritieken van de leerkrachten en directies terecht waren.

In Duitsland werk ook twee jaar geleden een gelijkaardig M-decreet ingevoerd. Niettegenstaande er veel meer geïnvesteerd werd in de ondersteuning van inclusie-leerlingen, klinkt de kritiek er even luid als in Vlaanderen.

Het M-decreet veroorzaakt ook veel conflicten tussen politieke partijen. In Länder met een SPD-Grünen-bestuur is de inclusie meestal meer doorgedreven. Crevits' christen-democratische collega's van de Duitse CDU/CSU hebben inmiddels ingezien dat inclusie vaak te radicaal en te ontwrichtend is. Bij recente verkiezingen in een aantal Länder was het terugschroeven van het decreet en het in eer herstellen van het buitengewoon onderwijs een propaganda-punt dat de CDU/CSU veel stemmen heeft opgeleverd - ten koste van de socialisten (SPD) en van de Grünen.

Getuigenissen over M(iserie)-decreet

1. Andre Callier Als ex. voorzitter van VIBO - over 4 scholen voor BuO regio Brugge & Oostkust onderteken ik de M-decreet-petitie: *Omdat het hoogdringend is dat de daad bij het woord wordt gevoegd, namelijk de belofte vanuit het kabinet van Crevits dat: het niet de bedoeling is dat leerlingen verdrinken in gewoon onderwijs voor ze naar buitengewoon kunnen. Words, words, words. Volgens het M-decreet moeten bijna alle leerlingen eerst starten in het gewoon onderwijs. Pas als blijkt dat ze verkommeren in het gewoon onderwijs, en pas als het CLB van goede wil is, mogen ze overstappen naar het buitengewoon onderwijs. Al 2 jaar zijn er tal van klachten van ouders die willen voorkomen dat hun kind eerst moet verkommeren in het gewoon onderwijs. *Omdat het M-decreet het BuO langzaam maar zeker aan het wurgen is 'geen revolutie, maar stapsgewijze invoering.' Het aantal inclusie-leerlingen neemt elk jaar toe en de grote impact zal pas na 6 jaar in de cijfers tot uiting komen. De ontwrichting is reeds ver gevorderd, en zoals een olifant ook in kleine schijfjes wordt opgegeten, zo vrees ik dat het met het BuO ook zo zal vergaan. En dan is het te laat.

2. Bie Vermeiren Als CLB-medewerker ben ik sterk betrokken bij de zorgleerlingen in mijn scholen. De laatste jaren gaan leerlingen met ernstige zorgen minder & minder naar het BuO. De casussen in het gewoon onderwijs worden complexer en vragen erg veel professionaliteit, afstemming met externe therapeuten, frequent overleg met ouders+CLB+school, coaching van leerkrachten, De klasgroepen zijn te groot op dit moment om aan de talrijke onderwijsbehoefte en maatregelen voor de talrijke zorgleerlingen te kunnen voldoen. Leerkrachten lopen op de toppen van hun tenen. Scholen missen de mogelijkheden/personeel/ruimte

3. Alain Himpe Als directeur buitengewoon onderwijs heb ik in de voorbije jaren honderden leerlingen zien openbloeien in onze school! Telt dit dan niet? Als buitengewoon onderwijs zitten we momenteel in een onhoudbare onzekerheid. Ieder jaar iets nieuws, altijd maar verandering: M-decreet, waarborg, herevaluatie type basisaanbod, ondersteuningsmodel, leerlingenvervoer, nieuwe typering ... Is onze draagkracht nog rekbaar? Het is duidelijk dat we als kleine speler BuBaO niet belangrijk zijn voor departement en ministerie. De maat is echt vol!

4. Koen Ameye Als zorgcoördinator stel ik vast dat de rol van het CLB serieus is gewijzigd. Als het gaat om doorverwijzingen naar het BO voelt het soms aan alsof het M-decreet gebruikt wordt als paraplu om 'voorlopig' nog geen attest te moeten uitschrijven. De werkstructuren binnen het CLB wijzigen ook voortdurend. Blijven CLB's in de toekomst bv. nog intelligentieonderzoeken uitvoeren? Er wordt nu al vaak verwezen voor privé onderzoek. Dit is betalend en geen evidentie voor de meeste ouders. Wachtlijsten voor onderzoeken binnen revalidatiecentra lopen op tot één jaar of meer. Zelfs in het privé landschap groeien de wachttijden aan.

M-decreet. Scherpe kritiek & noodkreet van Kathleen Krekels (lid commissie onderwijs) aan het adres van minister Crevits & onderwijskoepels in 'De Tijd, 5 juli
Hoe ver staat minister Crevits van het onderwijsveld vandaan?

Raf Feys en Stella Brasseur

Kathleen Krekels (N-VA & ex-onderwijzeres): *"Bij het lezen van de opinie van Hilde Crevits 'Vrijheid van onderwijs is geen vrijblijvendheid', De Tijd 30 juni, vraag ik me af hoe ver onze minister van het onderwijsveld verwijderd staat. Door alles te laten zoals het nu is, zetten wij - de politiek én alle onderwijsverstrekkers - de toekomst van ons onderwijs op de helling."* Crevits verzweeg in haar bijdrage de vele kritiek en wekte de indruk dat de ondersteuningsnetwerken effectief en efficiënt zouden werken. De beleidsmakers hadden hun werk gedaan: *"De (ondersteunings)bal rolt. De bal ligt nu in het kamp van de scholen. Vrijheid van onderwijs is geen vrijblijvendheid"* En de scholen en leerkrachten moeten nu van hun zogenaamde vrijheid gebruik maken om de vele problemen op te lossen (zie volgende bijdrage).

Belangrijkste kritieken van Krekels op een rijtje.

Problemen met ondersteuningsnetwerken

"Wij nemen risico's met onderwijskansen van leerlingen die nu school lopen omdat wij geen volledige garantie tot ondersteuning kunnen bieden in het gewone onderwijs.

Minister Crevits gaat voorbij aan de talrijke mails die we allemaal mochten ontvangen van leerkrachten, directies, ouders, Gon-begeleiders die aangeven dat hun vertrouwde samenwerkingen worden doorgekruist door de wil van hun schoolbestuur of de top van hun onderwijskoepel ... Zij gaat ook voorbij aan de duidelijke noodkreet van directrice Annelies Vandecruys over de teloorgang van haar netwerk dat over 27 jaar opgebouwd werd, en dat er van de 184 scholen waarmee zij netoverschrijdend samenwerkten nog maar een vijftal resten (De Tijd, 29 juni). Schrijft minister Crevits dat allemaal weg als *'weerstand tegen verandering'?*

"Wat met alle kinderen en hun ouders, leerkrachten en directies die op het einde van dit schooljaar in onzekerheid achter blijven? Vele goed lopende samenwerkingen tussen scholen zullen in september niet meer zijn. Sommigen zullen zich aangesloten hebben bij een netwerk dat in afstand verder ligt dan voorheen, waardoor kostbare tijd en middelen verloren gaan aan gereden kilometers.

Veel vertrouwensbanden die werden opgebouwd tussen leerlingen, ouders, leerkrachten en ondersteuners zullen verbroken zijn. Er zal bij de start van het schooljaar veel energie en tijd gaan naar het opbouwen van nieuwe vertrouwensbanden en die tijd zal aanvankelijk ten koste gaan van een efficiënte ondersteuning!" (Krekels betreurt terecht dat Crevits al die kritiek wegwuift en zelfs verzwijgt.)

Eerst verkommeren in gewoon onderwijs: pas dan toegang tot buitengewoon

"Daarnaast maken wij het ouders moeilijk de overstap naar het buitengewoon onderwijs te zetten doordat eerst een heel zorgcontinuüm en handelingsgericht werken moet aangetoond worden. Dit is een goede werking om onderwijskansen van leerlingen te beschermen maar niet als het hen tegenwerkt!"

Commentaar: al 2 jaar zijn er heel veel klachten van ouders die met lede ogen moeten aanzien dat hun kind eerst moet verkommeren in het gewoon onderwijs, om dan eventueel te mogen overstappen naar het b.o. -type basisaanbod. Crevits beweerde geregeld dat dit niet moet volgens het M-decreet - ook al weet ze maar al te best dat dit wel het geval is; ook hier struisvogelpolitiek!

Ontwrichting buitengewoon onderwijs zowel kwalitatief als kwantitatief

"Ons buitengewoon onderwijs is al gericht op de ondersteuning van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Onderwijs dat zijn strepen verdiend heeft, al zovele jaren lang. Was het niet veel ongecompliceerder geweest om het buitengewoon onderwijs eenvoudigweg te laten aansluiten bij het gewone onderwijs, in plaats van dit laatste volledig overhoop te gooien?"

Commentaar

Krekels erkent dus dat ook het buitengewoon onderwijs ontwricht wordt. Minister Crevits heeft het nooit over de nefaste gevolgen voor de kwaliteit & omvang van ons b.o. De ondersteuningsnota start overigens met de doelstelling: "Het ondersteuningsmodel is een stap in het versterken van

gewone scholen zodat minder kinderen in het buitengewoon onderwijs instromen." M-decreet-architecten als topambtenaar *Theo Mardulier* schrijven al lang dat het M-decreet maar een eerste stap is naar radicale inclusie. Ze schrijven nu dat de nieuwe ondersteuning tot nog minder b.o.-leerlingen moet leiden.

Het M-decreet-motto luidt overigens: *gewoon onderwijs als het kan, buitengewoon onderwijs als het moet. Dit suggereert dat kinderen slechts in noodgeval naar het b.o. mogen.* Het motto zou moeten luiden: *een kind met specifieke problemen moet toegang krijgen tot onderwijs dat het best past bij zijn noden: in sommige gevallen is dit het b.o. en in andere gevallen het gewoon onderwijs.*

Commentaar Onderwijskrant bij kritiek Krekels

Met een aantal straffe kritieken geeft *Kathleen Krekels* toe dat het M-decreet al bij al een miserie-decreet is. Haar kritieken zijn pertinent en vertolken de kritiek van de praktijkmensen en ouders. *Krekels* en *Koen Daniëls (N-VA)* trokken de voorbije 2 jaar geregeld aan de alarmbel, maar jammer genoeg ondertekende ook de N-VA het M-decreet!

Onderwijskrant heeft tijdig (zelfs vanaf 1996!) gewaarschuwd voor de vele nefaste gevolgen van zo'n inclusie en gesteld dat inclusie wel zinvol was, maar enkel voor leerlingen die het gewone curriculum, de gewone lessen kunnen volgen. Praktisch nergens zitten leerlingen die het gewone curriculum geenszins kunnen volgen in gewone klassen met 20 tot 30 leerlingen. Ook leerlingen met ernstige gedragstoornissen zitten er niet in gewone klassen. Passende ondersteuning voor die inclusieerlingen kan dan ook niet efficiënt en effectief zijn.

Krekels eindigt haar noodoproep met de stelling: *"We blijven hopen dat we onze geschreven teksten alsnog kunnen scherper stellen om de kwaliteit van ons onderwijs, gewoon en buitengewoon, in de toekomst te kunnen blijven garanderen. Met het welzijn van de leerling als centraal vertrekpunt, net als de appreciatie en respect voor het werk van de leerkrachten en directies."* Daar wachten we nu al twee jaar op. We stellen zelfs al 10 jaar dat men in een inclusiedecreet moet inschrijven dat inclusie enkel zinvol is voor leerlingen die het gewone curriculum, de gewone lessen kunnen volgen (mits wat extra-ondersteuning), en dat leerlingen die geen passend onderwijs kunnen krijgen in gewone scholen recht hebben op buitengewoon onderwijs zonder eerst een tijd te moeten verkommeren in het gewoon onderwijs. Tevergeefs!

Alle ondertekenaars van het M-decreet zijn mede verantwoordelijk voor de miserie: ook de onderwijskoepels en de vakbonden. En nog meer de Sp.a, Groen, de Gezinsbond die begin juli alle drie in de pen klommen om nu achteraf hun beklag te doen over de nefaste gevolgen van het M-decreet en van de gebrekkige ondersteuning.

Elisabeth Meuleman (Groen) stelt pas nu: *"We zijn allemaal getuige geweest van drama's de voorbije twee jaar. Er zijn heel wat kinderen geweest die misschien beter in het b.o. hadden gezeten en van wie je voelde dat ouders en het kind zelf misschien alleen daar de rust hadden kunnen vinden die ze op dat moment nodig hadden. Zij konden daar soms niet naartoe omdat ze geen verslag hadden."*

En een kritiek van *Caroline Gennez (Sp.a)* klinkt nu: *"En als we vandaag net over het muurtje kijken, naar Nederland, dan zien we dat men daar al langer experimenteert met die regionale samenwerkingsverbanden voor inclusie, die effectief zijn uitgerold, maar dat het op dit moment bij onze noorderburen niet goed loopt met de financiering."*

Vervolg van opiniestuk Krekels: de kopstukken van de onderwijsnetten zijn mede schuldig!

Krekels: *"De voorbije weken hebben we getracht om onze coalitiepartners te overtuigen onze tekst in het amendement met betrekking tot de ondersteuningsnetwerken te wijzigen, te verduidelijken en te versterken zodat alle misverstanden met één pennentrek de wereld uit geholpen konden worden. Helaas gaf niemand thuis. Is CD&V dan toch tevreden dat het katholiek onderwijs zijn eigen gang kan gaan? Is Open VLD dan toch tevreden dat de net-overschrijdende samenwerkingen zich beperken tot het officiële net? Ik spreek me hier niet uit, maar het voelt wel zo aan. Ik voel me in mijn hemd gezet en in de steek gelaten."*

Mijnheer Boeve, dit is ook uw verantwoordelijkheid en dit van de andere onderwijsverstrekkers, die onze tekst niet willen lezen zoals wij hem bedoeld hebben en hun kans schoon zagen om hun eigen geplande weg te gaan! Onze N-VA-fractie die steeds de kaart heeft getrokken van leerling en leerkracht komt hier bedrogen uit.

Dat de onderwijsnetten vooral begaan zijn met de omvang en macht van hun net, is ook in het inclusiedossier overduidelijk. Maar Krekels minimaliseert hiermee de verantwoordelijkheid van de beleidsmakers. We hebben overigens tijdig voorspeld hoe de onderwijsnetten de regelgeving naar hun hand zouden zetten

Minister Crevits pakt in struisvogel-opiniestuk- 30 juni uit met loze zegeningen van nieuwe ondersteuning om de vele kritiek te dempen.

Om de storm van kritiek op de geïmproviseerde ondersteuningsregeling te dimmen, pakte minister Crevits op 30 juni in de pers euforisch uit met de vele zegeningen van de regionale ondersteuningsnetwerken: 'Vrijheid van onderwijs is geen vrijblijvendheid' (De Tijd, 30 juni) Ze beloofde 'maatwerk voor elk kind' vanaf 1 september.

Crevits poneerde: "*Als ons onderwijs de voorbije decennia in iets geëvolueerd is, dan is het wel in de focus op maatwerk: zorg en ondersteuning, preventief en curatief, differentiatie en remediëring, studiekeuze en oriëntering, inspraak en participatie. Onderwijs vandaag mikt niet langer op de gemiddelde leerling. Het doel vandaag is het best mogelijke onderwijs bieden voor elk kind op basis van zijn talenten, interesses en mogelijkheden.*

Daarvoor zijn een aantal innovaties noodzakelijk. Het M-decreet met het nieuwe ondersteuningsmodel is er zo een. We stappen nu af van rigide regels die dicteren dat een bepaald attest automatisch leidt tot een bepaald aantal uren (meestal 2) gedurende 2 jaar, maar we kijken naar de effectieve behoefte van leerlingen en werken op maat. Telkens zolang het kind het nodig heeft en in de mate waarin het nodig heeft. Dat kan gaan van het aanpassen van de klasinrichting om een kind met autisme een rustige leeromgeving te bieden, over aanpassingen aan de lay-out van cursusmateriaal en toetsen om kinderen met dyslexie alle kansen te geven, tot het maken van collegiale afspraken over de aanpak van een leerling met een gedragsstoornis.

Na die rooskleurige voorstelling van de nieuwe ondersteuningsregeling en de vele beloftes die ze onmogelijk kan waar maken, wuift Crevits de kritiek af met de stelling dat vernieuwing altijd weerstand uitlokt. Ze verzwijgt ook de vele kritiek. Ze eindigt met de excuus-stelling: 'De bal rolt. De bal ligt nu in het kamp van de scholen. Vrijheid van onderwijs is geen vrijblijvendheid. En de scholen en leerkrachten moeten nu van hun zogenaamde vrijheid gebruik maken om de vele problemen op te lossen: "Want", aldus Crevits, "vrijheid is geen vrijblijvendheid. Het kader ligt er, de regels zijn vastgelegd, de middelen zijn er." Ze voegt er nog aan toe: "De doemberichten over een nieuwe 'schoolstrijd' zijn ongegrond."

Omdat Crevits en Co vaststelden dat de gangbare ondersteuning weinig effect sorteerte, legden ze de bal maar in het kamp van de lokale scholen en ondersteuningsnetwerken.

Crevits probeerde dus met haar bijdrage de vele kritiek op de regionale ondersteuningsnetwerken te dempen door uit te pakken met de vele zegeningen. En straks zal het ook nog de schuld zijn van de scholen en leerkrachten als zal blijken dat die netwerken al te weinig effect sorteren. Het heeft echter geen zin om uit te pakken met *onderwijs op maat van elk kind* die de beleidsmakers en het onderwijs onmogelijk kunnen waarmaken. Later word je hier toch als minister op afgerekend. Ook omwille van de beperkte extra-investering kan Crevits onmogelijk waarmaken dat elk kind onderwijs op maat krijgt, dat een GON-kind straks veel meer dan 2 uur steun per week (beperkt tot 2 jaar) ondersteuning zal krijgen, enz. Er komen volgend schooljaar wel wat centen bij, maar ook het aantal inclusieleerlingen zal weer gevoelig toenemen. En door de vele aandacht voor inclusieleerlingen kunnen andere leerlingen niet de nodige preventieve zorg krijgen.

Crevits verzwijgt de vele kritieken omtrent de nare gevolgen van de nieuwe & ondoordachte regeling van de ondersteuning: *voor heel veel inclusieleerlingen die niet meer de ondersteuning zullen krijgen van de hun vertrouwde GON-leerkracht; voor GON-leerkrachten die nu plots een andere taak krijgen waarvoor ze niet zijn opgeleid, voor ondersteuners die geen anciënniteit kunnen uitbouwen; voor leerkrachten met inclusieleerlingen die een apart curriculum nodig hebben en/of grote gedragsstoornissen vertonen, ...

Om uit te maken welk kind steun nodig heeft, heeft men nu nog minder houvast dan weleer. Nergens zijn er criteria opgesteld om te bepalen wie in aanmerking komt. Hoe kan een breed regionaal ondersteuningsnetwerk voor een populatie van tientallen scholen en vele duizenden leerlingen uitmaken welke leerlingen in aanmerking komen voor dergelijke maatregelen? In principe kan iedereen in aanmerking komen die op de een of andere manier moeite heeft met het leren van (een deel van) de leerstof – ook b.v. anderstalige leerlingen die nood hebben aan extra NT2-taalonderwijs.

Kathleen Krekels (N-VA) stelde in de commissie onderwijs terecht: *“Een bezorgdheid betreft de parameters die de indeling in de regio’s en de verdeling van de middelen zullen bepalen. Wie bepaalt welke onderwijsbehoeftes zwaar genoeg zijn? Als er schoolaanvragen zijn en er is niet voldoende aanbod vanuit de ondersteuning, wie krijgt dan voorrang op wie? Men is soms bang dat diegenen die het hardst schreeuwen, het meest zullen krijgen. Dat zijn bezorgdheden die nu nog in het veld leven.”* Ervaring met regionale netwerken in Nederland en Duitsland wijst inderdaad uit dat dit reële - en onoplosbare - problemen zijn.

In het s.o. zijn vooral de bso-scholen de dupe van het M-decreet, maar die (kleinere) scholen leveren veel minder ondersteuningscenten op dan de grote aso-scholen. Het Gemeenschapsonderwijs en het Stedelijk Onderwijs stellen dat er in hun net meer probleemleerlingen en anderstalige leerlingen zijn dan in het katholiek onderwijs. *Elisabeth Meuleman* (Groen) zei in de commissie onderwijs dan ook terecht: *“Ik kan me goed voorstellen dat er ondersteuningsnetwerken zullen zijn die een heel aantal grote aso-scholen onder hun hoede zullen hebben en die dus heel veel middelen zullen genereren op basis van het aantal leerlingen, maar waarvan er absoluut geen zekerheid is dat zij een groot aantal kinderen zullen moeten bedienen met het grootste aantal zorgnoden. Omgekeerd kan het zijn dat er ondersteuningsnetwerken zullen zijn die minder middelen zullen genereren op basis van het aantal leerlingen, maar die misschien wel heel veel bso-scholen onder hun hoede zullen hebben waar heel veel kinderen in de B-stroom zitten die misschien vroeger in het buitengewoon onderwijs zouden hebben gezeten, en veel meer ondersteuning nodig zullen hebben. Ik kan me inbeelden dat er een grotere ongelijkheid zal zijn die sommige bevoordeelt en andere minder.”* Zo beschikt b.v. het net van Steden en Gemeenten over relatief weinig aso-scholen.

Crevits en Co verwachten nu plots ook alle heil van een ‘ondersteunings-shift’. *“Volgens Crevits en Co waren de GON-werking e.d. niet effectief genoeg omwille van de versnippering van de middelen over individuele leerlingen. Het nieuwe idee is nu om voortaan niet meer (of nog zelden) de inclusie-leerling te ondersteunen, maar wel de leraar en het schoolteam. Die zouden meer expertise moeten kunnen opbouwen om zo ook de toekomstige leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften meer zelfstandig te kunnen begeleiden. Ondersteuner is dan een andere job dan GON-begeleider - en daarvoor zijn ze ook niet opgeleid. Dit betekent dat*

als GON-begeleiders beslissen om per 1 september hun job weer op te nemen zij dan in dat nieuw model een heel andere job krijgen dan voorheen. En dat is niet vanzelfsprekend ... Een ding is alvast duidelijk. Een leraar wil niet dat de ondersteuner hem enkel komt vertellen wat hij moet doen en dan terug vertrekt (Brandpunt, juli 2017). In de vorige Onderwijskrant legden we al uitvoerig uit dat het ondersteuningsstelsel niet effectief kan werken.

Brandpunt, COC-ledenblad, voegt er ook nog een aantal praktische vragen aan toe omtrent de overhaaste start van het nieuwe project op 1 september. *“Het probleem is dat de ondersteuningsnetwerken nog niet op volle kracht zullen draaien op 1 september. Ze zijn ook te groot en te log om op korte termijn (Nvdr: maar ook op lange termijn!) vlot te kunnen werken. Ze zullen ook nog veel afspraken moeten maken over de organisatie van het netwerk. Ze zullen de criteria voor de inzet van de ondersteuners moeten vastleggen, enz.”*

“COC begrijpt ook de grote onrust van de ouders van de GON-leerlingen. Welke garantie hebben zij dat hun kinderen de huidige begeleiding van de GON-begeleiders ook nog in de toekomst krijgen? En wat met de leraars in de scholen voor gewoon onderwijs? Die zien de (klassieke) GON-begeleiders wegvallen en vragen zich af wat er in de plaats komt. Hoeveel ondersteuning zal een school met zorgleerlingen nog krijgen? Wat gaan die ondersteuners concreet komen doen in de school? Hoe gaat het overleg met al die betrokken partijen (ouders, leerling, CLB, externe experts, ondersteuners..) verlopen

Crevits negeert ook steeds de vele kritieken vanuit het buitengewoon onderwijs waar de ontwrichting jaar na jaar toeneemt. Ze heeft ook nog nooit enig begrip getoond voor de ontwrichtende gevolgen voor het buitengewoon onderwijs en de gevolgen voor de b.o.-leerkrachten. Vlaanderen beschikte wellicht over het beste buitengewoon onderwijs ter wereld. Maar mede vanuit het streven naar radicaal inclusief onderwijs is er al een kwart eeuw niet de minste aandacht meer voor het optimaliseren van het buitengewoon onderwijs. Het is ook geen toeval dat de recente ondersteuningsnota start met *‘het is de bedoeling dat minder leerlingen naar het b.o. gaan;’*

Het M(iserie)-decreet heeft Crevits geërfd van haar voorganger, maar het zal haar nog lang blijven achtervolgen. Velen stuurden/sturen tevergeefs aan op een grondige bijsturing.

Over religie als zoektocht i.p.v. belijdenis, ander soort dialogeschool & bisschoppen/theologen die zich te veel bemoeien met (godsdienst)onderwijs

Visie van Dick Wursten, een 'vrij-zinnige' inspecteur protestantse godsdienst

1 Pleidooi voor religie als menselijke zoektocht & tegen kleine kerk van overtuigden

een cultureel ethos, wars van zelfgenoegzame waarheidsclaims. Liever aarzelend op weg, dan halsoverkop de afgrond in

Ik zit niet te wachten op zelfverzekerde gelovigen, die ferm hun geloofsovertuigingen poneren en maatschappelijke erkenning vragen voor het daaraan gelieerd gedrag. En die je vervolgens aankijken met een blik van: "waag het niet om er iets van te zeggen want 'vrijheid van godsdienst', respect!"

Sinds de islam haar plaats opeist in de seculiere samenleving hoor ik steeds vaker christenen dingen zeggen als: 'Het is toch eigenlijk wel knap hoe die moslims voor hun geloof uitkomen!' (subtekst: dat zouden wij ook meer moeten doen). Ook zie ik steeds vaker allianties ontstaan tussen behoudsgezinden uit diverse confessies rond ethische onderwerpen als homohuwelijk, abortus, euthanasie, gender-issues, en - niet te vergeten - rond ritueel slachten en de vrouwelijke hoofddoekdracht (alliantie jodendom-islam).

Ook Mgr. De Kesel heeft zich in het rijtje gevoegd van christenen die zo onder de indruk van de islam zijn dat ze zich gaan spiegelen aan de islam. Hij zegt bijv: "De allergrootste uitdaging voor onze kerk is om haar juiste plaats te vinden in deze seculiere samenleving. De westerse samenleving was nooit eerder zo seculier, maar religie was ook nooit zo sterk aanwezig als nu. Mede dankzij de islam, want die heeft godsdienst weer helemaal op de kaart gezet."

En Mgr. De Kesel zegt over de kerk van de toekomst: "Het zal wel een kleinere kerk zijn, maar - en dat is veel belangrijker - het zal een meer belijdende kerk zijn, een zelfzekere kerk. Nu schamen vele mensen zich voor hun geloof. Als je iemand vraagt of hij een christen is, antwoordt hij aarzelend: 'Ja, maar...' Men belijdt zijn godsdienst met een zekere reserve. In de toekomst zal men meer zelfverzekerd christen zijn - zonder arrogant te worden."

Ik zou die uitpraken van Mgr. De Kesel (over islam en een kleine kerk van overtuigden) graag willen tegenspreken. Ik vind dit geen vooruitgang, maar regressie. Ik zit niet te wachten op zelfverzekerde gelovigen, die ferm hun geloofsovertuigingen poneren en maatschappelijke erkenning vragen voor het daaraan gelieerd gedrag. En die je vervolgens aankijken met een blik van: "waag het niet om er iets van te zeggen want 'vrijheid van godsdienst', respect!"

Ik vond het eigenlijk wel aangenaam dat in de 20ste eeuw de kerk geëvolueerd was in die zin dat we op dat punt wat voorzichtiger waren geworden met onze claims. Ik zelf was godsdienst en geloof beginnen te begrijpen en opnieuw waarderen als een bijzonder complexe menselijke poging om het bestaan richting en zin te geven.

Dat doe je door in dialoog te treden met oude verhalen, maar op een historisch-kritische en creatieve manier. Ik ervoer tegelijk wel hoe belangrijk symbolen, rituelen, en muziek zijn als het erom gaat om je leven te structureren, zin en perspectief te geven. Het dogma moest inbinden en er kwam ruimte voor een ethos. (NvdR: het muzikale credo b.v. spreekt Wursten sterk aan, maar niet de 'letterlijke' tekst.)

De cultus was ingebed in een brede cultuur – en dus even onzeker en experimenteel als die cultuur – en het religieuze aspect van de identiteit stond open voor verandering, bevraging. Gelovigen in deze stijl hebben de waarheid niet in pacht, God niet in hun broekzak, en zijn nog steeds op zoek naar de zin van hun leven. Ze zijn nieuwsgierig, leergierig, op dialoog gericht. Spannend!

Anders gezegd: Een hermeneutische benadering zowel van de bijbelse teksten (zij werden in hun context geplaatst) als van de hedendaagse mens (de menswetenschappen werden serieus genomen) begon de regel te worden. Dit kwam in de plaats van een rechtlijnige a-historische lezing van de oude teksten met dito gedragsregels. In deze richting verdergaan, godsdienst verder exploreren als een diepmenselijke zaak, dat leek me een kerk met toekomst.

Wat *Monseigneur De Kesel* hekelt, de 'aarzeling' om zich ongegeneerd als christen te outen en de 'gereserveerdheid' van de geloofsbelijdenis' hangt met deze ontwikkeling samen. Ik vind die aarzeling dus geen tekort maar juist een kwaliteit van de huidige christenheid. Geef mij maar aarzelende, zoekende christenen (en moslims, en..) Veel liever dan 'zelfverzekerde christenen', die samen met 'zelfverzekerde moslims' en weet ik nog welke andere zelfverzekerde levensbeschouwelijke groepen meer, hun belangen gaan opeisen in de samenleving. Dit lijkt me ook voor de samenleving zelf geen vooruitgang.

Dick Wursten, 26 mei 2016 in: *Dick Wursten & Etienne Vermeersch Over God 2, youtube*

2 Bisschoppen en theologen bemoeien zich teveel met (godsdienst)onderwijs

Inspecteur protestantse godsdienst *Dick Wursten* is dus voorstander van een open benadering van de zingeving en van alles wat te maken heeft met religie. Hij vindt ook dat de recente bemoeienissen van de bisschoppen met het (godsdienst)onderwijs en met de scholen al bij al geen goeie zaak is voor de scholen zelf en voor de ontwikkeling van de religie in de ruime zin van het woord.

Wursten schreef hier over in *Tertio*: "Ik zou het katholiek net ook willen adviseren de band met de kerk wat losser te maken, om pedagogisch-didactisch echt de vleugels te kunnen uitslaan. Zonder directe link met het kerkinstituut kunnen scholen op hun wijze hun voordeel doen met alle wijsheid die de vele eeuwen christendom hebben opgeleverd. Hierdoor zou het maatschappelijk draagvlak van de scholen enorm kunnen verbreden, om nog maar te zwijgen van de ademruimte in het personeelsbeleid" (*Tertio*, 25 mei 2016).

Wursten voegde er nog aan toe: "Het aanbieden/opleggen van religieuze rituelen hoort volgens mij ook niet tot de kernopdracht van het onderwijs." Volgens velen bemoeien ook de Leuvense theologen zich te veel met het katholiek onderwijs. Dat was wellicht ook de bedoeling van de bisschoppen met de aanstelling van theoloog *Lieven Boeve* als nieuwe chef".

Wursten zinspeelt hier o.a. op de uitspraak dat er in het godsdienstonderwijs te weinig aandacht besteed wordt aan de geloofskennis. Hij zinspeelt ook op een uitspraak van *Lieven Boeve* die stelde dat enkel echt gelovige leerkrachten het vak catechese zouden mogen geven in het basisonderwijs e.d. De bemoeienis van de Leuvense theologen kwam vooral sterk tot uiting in het 'dialogoschoolproject'. En op het laatste onderwijscongres van de katholieke koepel in de gebouwen van de KU Leuven kwamen enkel theologen aan het woord.

Volgens Wursten wordt op die manier ook het maatschappelijk draagvlak van de katholieke scholen verengd i.p.v. verbreed.

3 Dick Wursten over moeilijke 'dialogoschool'

Dick Wursten spreekt zich ook sceptisch uit over de dialogoschool van Lieven Boeve en Co.

Wursten toonde in een bijdrage in *Collationes* vooral aan dat een open dialoog met de Islam heel moeilijk is (*Collationes*, 2016, nr. 2). Hij voegde er vanuit zijn eigen onderwijservaring aan toe: "Probeer ook maar eens te praten vanuit levensbeschouwelijke hoek met tieners in een levensbeschouwelijk gemengde klas over Jezus, kruisdood, Mohammed, de sharia, de koran, de mis, homo's, enz."

Wursten schreef verder: "Ik ben ook benieuwd om van de moslimpedagogen te vernemen hoe zij het (dialoog)onderwijs concreet zien en hoe zij denken zo te kunnen bijdragen aan de verrijking van het schoollandschap.

De toenemende aanwezigheid van moslimleerlingen is een feit en een noodzaak. De open dialoog over zingeving en over de vele voor de islam controversiële onderwerpen, zal er echter niet gemakkelijker en evidentier op worden, maar moeilijker" *Boeve* en *Co* beschouwen dat soort diversiteit volgens *Wursten* ten onrechte als "dé opportuniteit bij uitstek voor een open en wederzijds verrijkende dialoog."

Wursten ijvert vooral voor een open dialoog over religie. Die is volgens hem veel belangrijker dan de door *Boeve & Co* gepropageerde dialoog.

Het Boekenboek: selectie onmisbare kinder/jeugdboeken uit de lage landen

Anita Wuestenberg

Lees-,kijk -en bladerboek: selectie van vijftig Nederlandse en Vlaamse kinderboekentitels en vijftientwintig illustratoren

De titel van dit boek scheidt meteen hoge verwachtingen bij liefhebbers van kinder- en jeugdliteratuur. Veelbelovend klinkt ook het welkomstwoord van Bart Moeyaert die als artistiek intendant van gastlanden Vlaanderen en Nederland op de Frankfurter Buchmesse in 2016 de publicatie van dit boek mee ondersteunde. Hij schrijft: *'Door één woord, één titel, één auteur kom je door dit boek vanzelf op ongeveer duizend en één plekken terecht.'*

In *'Ons vertrekpunt'*, leggen Mirjam Noorduijn en Veerle Vanden Bosch hun specifieke aanpak bij het selecteren van vijftig Nederlandse en Vlaamse kinderboekentitels en vijftientwintig illustratoren uit: *'Het boekenboek heeft de opzet van een lees-, kijk- en bladerboek. Het is een zoekgids met talrijke verwijzingen ter inspiratie, om (groot) ouders, docenten en eigenlijk alle volwassenen die zich hun kinderjaren nog herinneren kennis te laten maken met de rijkdom van de kinder- en jeugdliteratuur binnen de brede context van de grote boekenwereld.'*

Na een grondige lectuur kan ik volmondig beamen dat de samenstellers in hun opzet slaagden. Natuurlijk heb ik, wellicht zoals iedereen die jarenlang betrokken was bij de kinder- en jeugdliteratuur, mijn persoonlijke voorkeuren. Hier en daar ontbreken er dan ook namen van auteurs van wie ik vind dat ze een plaatsje verdienen in dit boek.

Linken naar de internationale en volwassen boekenwereld.

Vooreerst wat uitleg over de selectiecriteria en de opbouw van deze verrassende uitgave. Het eerste criterium bij de selectie was uiteraard 'de verkrijgbaarheid van de boeken via bibliotheek en boekhandel'. Als vertrekpunt namen de auteurs 1954, het jaar waarin Nederland de eerste Kinderboekenweek plaatsvond. Uiteraard speelden ook persoonlijke smaak van de samenstellers een belangrijke rol bij hun selectie.

Bij een eerste kennismaking met het boek valt meteen de originele aanpak op. Noorduijn en Vanden Bosch schreven geen populair wetenschappelijke geschiedenis van de Nederlandstalige jeugdliteratuur en ook geen encyclopedisch overzicht van die jeugdliteratuur. Ze kozen ervoor om linken te leggen naar de internationale en volwassen boekenwereld. Zo ontstond een grensverleggende zoekgids waarin je o.m. leest welke boeken op het nachtkastje liggen van de geselecteerde auteurs.

Bij Floortje Zwigtman is dit o.m. J.M. Coetzee's *Waiting for the Barbarians*; en Bart Moeyaert vermeldt *De meeuw* van Anton Tsjechov.

Bij elke uitvoerig voorgestelde auteur en illustrator vindt de lezer nog andere 'verwante' titels in binnen- en buitenland in de rubriek *'Wat lezen we na.'* Ankerpunten, illustratoren portretten en Grabbeltonnen.

Via een beknopte 'Handleiding' kan iedere lezer zijn eigen route in het boek kiezen. 'De ankerpunten zijn vijftig kernhoofdstukken, waarin telkens een spraakmakend boek wordt belicht.' Bij elk kernhoofdstuk voegden de auteurs een aantal boeken toe die aansluiten bij het centraal besproken boek.

Na de kernhoofdstukken volgen vijftientwintig portretten van illustratoren en vijftientwintig meer thematisch opgevatte 'Grabbeltonnen'. Zo worden in 'Balsem voor de ziel', tien troostboeken voorgesteld en in 'Liefste oma's en opa's om nooit te vergeten' vindt men vijf oma's en vijf opa's in kinderboeken, waaronder mijn favoriete, eigenzinnige grootmoeder in Cynthia Voigts *De Tillermans*. Via deze uitstappen naar andere auteurs, illustratoren en boeken krijgt de lezer veel méér informatie dan wat je aanvankelijk zou verwachten.

Achtergrondinformatie en bronnen

334 pagina's telt dit boek, een uitgebreide bibliografie, namenregister, titelregister en beeldverantwoording inbegrepen. Wie die bibliografische gegevens nakijkt is onder de indruk van het grote aantal auteurs en illustratoren die er een plaatsje in kregen.

Toch ontbreken er tussen de geraadpleegde bronnen een aantal namen van mensen die, meestal los van een academische benadering, een grote invloed hadden op een publiek dat beroepshalve met jeugdliteratuur werkte. Zonder afbreuk te doen aan het fantastisch werk dat Noorduijn en Vanden Bosch verzetten en goed beseffend dat dit een subjectieve mening is, wil ik enkele namen noemen.

Ik mis Jacques Vos (*Wegwijs in de jeugdliteratuur*), Herman Verschuren, redacteur van het verdwenen tijdschrift *Leesgoed* (1997-2010), Piet Mooren (*Symposia over kinder- en jeugdliteratuur* Tilburg), Jet Marchau, bezielster van de kinderjury's en auteur van *VWS-cahiers over auteurs*. Manu Manderveld en Ria Dorssemont (*Naar meer leesplezier* 2008): beiden kregen in 2007 voor hun jarenlange verdiensten voor het boekenvak een Gulden Boekenspel van de vakorganisatie boek.be. Ook Peter

van den Hove (Grensverkeer, Jeugdliteratuur bestaat niet) verdiende een prominenter plaats in Het boekenboek. Hij zou trouwens tevreden zijn geweest met de originele keuze om ook de internationale en de volwassenwereld een plaats te geven in dit boek. Is het toeval dat deze mensen allemaal tot mijn generatie behoren en dus al enkel jaren minder of niet meer 'beroepsactief'?

Boeken die ik zelf graag vermeld had gezien

'Tot slot heeft onze persoonlijke voorkeur onvermijdelijk een rol gespeeld bij de keuze', schreven de auteurs in '... Ons vertrekpunt. Dat geldt voor iedereen die in het kinder- en jeugdboekenaanbod thuis is.

Vanaf midden jaren '70 volgde ik het boekenaanbod in Vlaanderen en Nederland op de voet. Ik deed dit op de eerste plaats omdat ik als lector in een lerarenopleiding de aspirant-onderwijzers de onschatbare waarde van boeken in de klas wou bijbrengen. We werkten samen met het toenmalige Nationaal Centrum voor jeugdliteratuur, de voorloper van de huidige Stichting Lezen Vlaanderen. Samen met Annemie Leysen, Hedwige Buys, Annemie Szajkovic en Annie Buelens stelden we eind jaren '90 Leesmenu, een leesmethode voor de lagere school samen. Hierin verzamelden we leesteksten van auteurs van wie wij hoopten dat de kinderen deze via onze leesmethode verder zouden ontdekken. We bouwden zo ons eigen 'canon' op van auteurs die volgens ons niet vergeten mochten worden.

Ook toen nog beloftevolle illustratoren zoals Klaas Verplancke en Ingrid Godon konden we warm maken om de methode te illustreren. Ik ben verheugd dat de meeste door ons geselecteerde auteurs én illustratoren een plaatsje kregen in Het Boekenboek van Noorduijn en Vanden Bosch. Ze hoorden ofwel bij de 50 geselecteerde auteurs en vijfentwintig 'Uitgelichte illustratoren', ofwel kregen ze een vermelding in één van de vele zijsprongen in het boek.

Toch mis ik ook enkele auteurs, zoals Rita Vermeer (Törnqvist, moeder van Marit), vertaalster van boeken van Astrid Lindgren en zelf auteur van schitterende autobiografische verhalen, waaronder Jubeltenen waar-voor ze in 1999 de Gouden Uil kreeg. Jammer dat er van haar enkel een tekstje te vinden is waarin ze collega Martha Heesen bewierookt.

Ook Jan Simoen komt niet tot zijn recht met een korte verwijzing naar zijn laatste boek De nacht van 2april en het Slash-boek Ik ben Alice. Een vermelding van Slecht, bekroond met een Boekenwelp en een Gouden zoen en zijn trilogie: Met mij gaat alles goed, En met Anna ? en Veel liefs van Michael, had deze auteur meer tot zijn recht laten komen.

Verder had ik graag Theo Olthuis in de lijst van auteurs teruggevonden. Zijn thematische poëzie voor kinderen, oorspronkelijk verschenen in de kindertijdschriften Okki en

Taptoe, verscheen sinds 1983 in méér dan twintig bundels. Ze werden gretig door kinderen gelezen in Nederlandse én Vlaamse scholen. Je kon geen thema uit de sociale wereldverkenning bedenken of Theo Olthuis had er een gedicht over geschreven. Ik mis ook Detty Verreydt wiens *Later wil ik stuntman worden*, een boek over een kansarm gezin, in honderden Vlaamse scholen werd gelezen (Boekenleeuw 1990).

Wie met beginnende en moeilijke lezers werkt, mist wellicht ook *Riet Wille*. Haar kinderpoëzie wordt in onderwijskringen sterk gewaardeerd. Graag had ik ook een verwijzing naar Stefan Boonen gevonden. Zijn *'Met opa...'* prentenboeken die hij samen met Marja Meijer maakt, hadden perfect gepast in de Grabbelton over oma's en opa's.

Ook Tonny Vos-Dahmen von Buchholz verdiende een vermelding. Haar boeken met archeologische en historische thema's kregen in menige klas in het basisonderwijs een plaatsje in de geschiedenislessen. Ik denk aan Van rendierjager tot roofridder (bekroond met Zilveren Griffel in 1984) en Het land achter de horizon (1986) Wellicht speelde hier het criterium 'nog verkrijgbaar' een rol?

Iedereen heeft zo zijn/haar eigen voorkeuren en die ontstaan vanuit het (werk)milieu waar je met kinder- en jeugdboeken aan de slag gaat. Voor mij was dat de lerarenopleiding en het kleuter- en lager onderwijs. Ik beseft dat zowel de m.i. ontbrekende biografie als de auteurs die ik mis, iets te maken hebben met mijn achtergrond. Vermits docenten voor deze uitgave toch een belangrijk doelpubliek vormen, wil ik dan ook op deze leemten wijzen.

Een toegankelijk naslagwerk voor ouders, bibliothecarissen en leerkrachten

Er bestaat nog steeds een 'kloof' tussen de wereld van boekcritici en academici en die van mensen die beroepshalve met jeugdliteratuur werken. Praktijkmensen vinden niet altijd hun gading in academische publicaties over jeugdliteratuur.

Door de speelse aanpak, de vlotte taal, de mooie, verzorgde layout, de knappe illustraties én vooral de 1001 onverwachte dwarsverbanden wordt de kloof tussen die twee werelden naadloos overbrugd in dit boek. Het mag dan ook niet ontbreken in lerarenopleidingen, bibliotheken, scholen en gezinnen die houden van kinderboeken.

Het Boekenboek, Mirjam Noorduijn & Veerle van den Bosch, Uitgeverij Leopold, 2016, 336 pagina's

Onder de leeslamp: kinderboeken

Noël Gybels

In de winkel winkel

Riet Will & Richard Verschraegen (ill.) De Eenhoorn 2017 30 x 21,5 cm 32 blz. 14,50 euro Poëzie en prenten op rijm in een interactief, grappig geheel. Erg bruikbaar in de klas. Thema : boodschappen, winkelen, oma en opa.

Een beetje gek en veel pret

Jonas Boets & Esther Platteeuw (ill.) De Eenhoorn 2017 AVI-M3 leesniveau 21 x 15,5 cm 40 blz. 9,95 euro. Grappig verhaal voor begin-nende lezers. Thema : juf, school, klas, gek doen.

De ijsbeer

Jenni Desmond -Lemniscaat 2017 +6 24,5 x 30 cm 48 blz. 14,95 euro Prachtig geheel met schitterende, sprookjesachtige illustraties. Uitstekend als hulpmiddel bij schoolopdrachten rondom de isbeer.

Ik wil een leeuw

Annemarie van der Eem & Mark Janssen (ill.) Lemniscaat 2017 24,5 x 33,5 cm 32 blz. 14,95 euro Fantasierijk verhaal met prachtige illustraties. Thema : huisdieren, dromen.

Brobot

James Foley - vert. Edward van de Vendel De Eenhoorn 2017 +8 14 x 21,7 cm 112 blz. 13,50 euro Soesja bouwt zelf een beter broertje, Brobot, en ontdekt dat ook machines gebreken vertonen. Een erg grappig graphicnovel-achtig verhaal met fijne tekeningen. Lestips en doe-activiteiten via de website van de uitgeverij vullen doeltreffend aan. Thema : broer-zus relatie, robot, humor

Sprookjes voor prille lezers – Assepoester

Vrij naar gebr. Grimm - Valeria Docampo (ill.) De Eenhoorn 2017 +6 21 x 15,5 cm 32 blz. 8,95 euro leesniveau AVI-E3 Een nieuwe reeks hervertelt de bekende sprookjes in eenvoudige woorden en korte zinnen voor beginnende lezertjes. Prachtige tekeningen boordevol warme kleuren omlijsten de degelijke tekst.

Nu even niet

Mary Heylema KristinaRuell (ill.) - De Eenhoorn 2017 +8 15,7 x 21,2 cm 28 blz. 8,95 euro leesniveau AVI-M4 Spannend en grappig detectiveverhaal voor jonge lezers met leuke tekeningen uit de reeks rond Tik-tek-tif de Boer.

Een plekje voor welpje

Mylo Freeman De Eenhoorn 2017 +4 30 x 21,5 cm 32 blz. 14,50 euro Knap voorleesboek met fijne tekeningen in warme ecolinekleuren, die de geheimzinnige savannesfeer gepast oproepen. Thema : dieren – Afrika – savanne – samenleven en zorgen voor elkaar

Prinses Pommeliën gaat trouwen

Brigitte Minne - Trui Chielens (ill.) De Eenhoorn 2017 +6 30 x 21,5 cm 40 blz. 15,50 euro Origineel, warm, grafisch verzorgd, maar vooral verrassend verhaal met een andere kijk op de "droomprins". Thema : homosexualiteit – lesbische liefde – jezelf zijn – verliefdheid

Dulle Griet

Geert De Kockere CarlCneut (ill.) De Eenhoorn 2017 +10 en volw. 22,5 x 30 cm 42 blz. 18,50 euro Een heruitgave van dit bekroonde griezelige prentenboek (verscheen in 2005) geïnspireerd door het bekende schilderij van Pieter Bruegel. Thema : oorlog en geweld – vrouwen in een lelijke, overvolle wereld die niet van eigenzinnige vrouwen houdt – hel en duivel

Het kunstboek voor kinderen Geel

Phaidon Press Amanda Renshaw vert. Jesse Goossens Lemniscaat 2017 25,5 x 29,5 cm 80 blz. 19,95 euro Ideaal voor ouders en leerkrachten die kinderen voor het eerst in aanraking willen brengen met kunst. Je leert op een nieuwe, verfrissende wijze naar diverse kunstwerken kijken. In de twee delen (Geel en Wit) worden 60 erg verschillende kunstenaars bekeken en op een verrassende manier besproken.

Kunstworkshops voor kinderen

Hervé Tullet - vert. Jesse Goossens Lemniscaat 2017 21 x 29,5 blz. 72 blz. 22,50 euro De auteur geeft over de hele wereld kunstworkshops voor kinderen. De 11 mooiste zijn in dit handboek gebundeld in een feestelijke stijl, die aanzet tot starten met werkzaamheden. Boordevol bruikbare ideeën zoals hoe voorbereiden, wat precies doen, trucjes om kinderen leuk aan de slag te houden enz. Foto's van werk en resultaten leggen de nadruk op plezierig bezig zijn.

Redactiesecretariaat

Noël Gybels
 Steyenhoflaan 11
 3130 Betekom
 tel. 016 56 93 46
 owkrant@hotmail.com
 *www.onderwijskrant.be: al 425.000
 bezoekers, 100-den artikels

***Dagelijkse berichten op:**

*Facebook 'Onderwijskrant
 actiegroep'
 *Tweets Raf Feys
 *Blog 'Onderwijskrant Vlaanderen'

Redactie tijdschrift:

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

Hoofdredacteur: Raf Feys

raf.feys@telenet.be; 050.312409

Onderwijskrant brengt
 beschrijvingen vingen van - en
 kritische
 reflecties over onderwijs en onder-
 wijsvernieuwing.
 Bepaalde bijdragen zijn wetenschap-
 pelijk 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 tijdschrift
 met redactieleden uit de drie
 onderwijsnetten

*Onderwijskrantstreeft 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
 de Periodieke Pers

Tijdschrift, verschijnt driemaandelijks

Juli-augustus-september 2017 – € 6,00

*Bezorgdheid over onderwijs enkel toegenomen : steeds meer kritiek, onzekerheid en chaos	2
*Zorgelijke opflakking van neomanie & vernieuwingsdrift in context nieuwe eindtermen en leerplannen	8
*35 jaar geleden slaagden we erin taboe rond de formalistische en hemelse MW open te breken Het gaat niet goed met het vak wiskunde in het s.o	23 30
<i>“Niveaudaling Frans als gevolg eenzijdige communica- tieve aanpak eindtermen”</i>. Recent inspectie-rapport blijft zweren bij die niet-effectieve aanpak	35
*Nieuw Unesco-rapport: inclusie enkel mogelijk in radicaal ‘individueel’ onderwijs	38
*M-decreet. Scherpe kritiek & noodkreet van Kathleen Krekels aan het adres van minister Crevits & onderwijs- koepels in ‘De Tijd, 5 juli	43
*Minister Crevits pakt in Struisvogel-opiniestuk 30 juni uit met loze zegeningen nieuwe ondersteuning om de vele kritiek te dempen	45
*Dick Wursten: over religie als zoektocht i.p.v. belijdenis, ander soort dialogeschool & bisschoppen/theologen die zich te veel bemoeien met (godsdienst)onderwijs	47
*Het Boekenboek: selectie onmisbare kinder/jeugdboeken uit de lage landen	49
*Onder de leeslamp: kinderboeken	51



Indien hiernaast een x staat

is dit het (voor)laatste nummer

dat u ontvangt.

HERABONNEER dus om onderbreking

te vermijden!