

164



***Beleidsmakers en hardliners zien af van big bang in secundair onderwijs, maar trekken geen beleidsconclusies uit al 20 jaar mismeesterd dossier**

***Verantwoordelijken voor hervormingsdebacle s.o. wassen handen in onschuld & beschuldigen critici**

***Kritische vragen bij haastige en besloten aanpak kaderdecreet-ontwerp en bij circulerende maatregelen voor de bijsturing van het secundair onderwijs**

***Niet verlengen en vermasteren lerarenopleiding, maar versterken!**
The proof of the teacher-training is in the success of the Flemish pupils

***Meervoudige intelligentie: meervoudige bedenkingen**
***Braintraining en plooibare hersenen: een hype**

***Gebrekkige basiskennis: niet enkel bij kandidaat-leerkrachten, maar ook bij leerlingen lager en secundair onderwijs en bij universiteitsstudenten**

Beleidsmakers en hardliners zien af van big bang in secundair onderwijs, maar trekken geen beleidsconclusies uit al 20 jaar mismeeesterd dossier. Eens te meer nieuw hervormingsplan zonder praktijktoets?

Raf Feys, Noël Gybels, Pieter Van Biervliet & Marc Hullebus

1 Geen diepgaande conclusies uit hervormingsdebaat

1.1 Geen big bang

In een interview in *De Standaard* van 26 november j.l. liet minister-president Kris Peeters weten dat de *persoonlijke* oriëntatienota van minister Smet nooit besproken werd binnen de regering en dat ze nu definitief opgedoekt was. Daarop repliceerde een misnoegde minister Smet laconiek dat zijn nota al maanden van de baan was. In september beweerde Smet zelfs dat zijn oriëntatienota niet zijn *persoonlijke* opvattingen bevatte, maar enkel een debat wou uitlokken. Hij had naar eigen zeggen zijn doel bereikt. Maar dezelfde dag maakte hij zich nog kwaad op een delegatie van een groep leerkrachten, directies en professoren die eind augustus een kritisch standpunt hadden gepubliceerd in Knack.

We lazen en hoorden de voorbije drie jaar voortdurend dat de kogel al door de kerk was en dat verzet geen zin meer had. We wisten echter uit ervaring met geslaagde campagnes rond *moderne wetenschap* e.d. dat we ons niet vlug gewonnen mogen geven. In de eerste helft van 2012 intensifieerden we onze campagne tegen de big bang. Het vergde veel tijd & energie en wat spaarcenten. Naast intensief lobbywerk en veel publicaties, plaatsten we op 6 mei de *Onderwijskrantpetitie tegen de hervormingsplannen* op het internet om te anticiperen op de door minister Smet aangekondigde ontwerpnota. Na een drietal weken - tot aan de boycot - waren er al 7.000 ondertekenaars en veel reacties.

1.2 Al 20 jaar mismeeesterd hervormingsdossier secundair onderwijs

De mismeeestering van het hervormingsdossier s.o. is gestart met het verschijnen van het rapport *'Het educatief Bestel in België'* (1991), met de stemmingsmakerij van Georges Monard en cie tegen ons s.o. en in het bijzonder tegen de eerste graad, de leerkrachten en hun opleiding. In de interviews van *Onderwijskrant* met de ministers Van den Bosch, Vanderpoorten en Vandenbroucke deden we ons uiterste best om hen ervan te overtuigen dat

onze eerste graad geenszins de probleemcyclus was met 9 à 10 % afhakers in het eerste jaar, dat er een vlotte doorstroming is van het eerste naar het vierde jaar, dat de zwakkere leerlingen en deze uit lagere milieus beter presteren dan in andere landen, dat de analyses van topambtenaren op kwakzaken over zittenblijven, sociale discriminatie ... gebaseerd waren. In 2000 luidde het antwoord van minister Vanderpoorten: *"Waarom zou ik Onderwijskrant geloven en niet topambtenaren als Monard"*.

Frank Vandenbroucke gaf in ons interview wel schoorvoetend toe dat we gelijk hadden, maar verspreide op zijn beurt nieuwe kwakzaken over *'sterk voor de sterke leerlingen, maar zwak voor de zwakke'*. Hij gaf uitgerekend de 'partijdige' Monard die sinds 1991 verantwoordelijk was voor de stemmingsmakerij tegen de eerste graad en gedurende 20 jaar het beleid mee bepaalde, de opdracht om met een commissie een hervormingsnota op te stellen en de toestand van het s.o. te evalueren. We hebben minister Smet tijdig meegedeeld dat het rapport-Monard (2009) vertrok van een foute analyse van de toestand in ons s.o.

1.3 Dringende kadernota en hervormingen zonder praktijktoets?

Het goede nieuws over de verijdelde big bang betekent nog niet dat we ons geen zorgen maken over de verdere gang van zaken, en dat we op onze lauweren mogen rusten. Er komt geen big bang, maar het hervormingsfeuilleton gaat wel verder. Momenteel werkt een commissie samengesteld uit vertegenwoordigers van de regeringspartijen en uit topambtenaren in alle discretie een ontwerpdecreet of kadernota uit. Sommigen spreken over een raamplan voor de komende tien jaar. Die kadernota zou al ten laatste in het voorjaar - binnenkort dus - ter goedkeuring voorgelegd worden aan de Vlaamse Regering.

We vrezen dat er een hervormingsplan zonder praktijktoets komt; en dit niettegenstaande minister-president Kris Peeters op 26 november in *De Standaard* beloofde dat dit keer rekening gehouden zou worden met de visie van de praktijkmensen.

De politici trekken niet echt lessen uit het al 20 jaar mismeeusterd hervormingsdossier s.o. De belangrijkste kritiek b.v. in het rapport-Dijsselbloem luidt dat de Nederlandse beleidsmensen geen beroep deden op de belangrijkste kennis omtrent het onderwijs, op de *practical wisdom* van de praktijkmensen. Ook in ons hervormingsdossier s.o. was dit duidelijk het geval. Gerda Van Steenberge (onafhankelijk lid commissie onderwijs) getuigde eind juni: *“Er werd door de minister en zijn entourage steeds beweerd dat er veel overleg is geweest met het onderwijsveld. Dit is pertinent onwaar. Leerkrachten hebben haast geen inspraak gehad (met de stem van bv. de Onderwijskrant, die een petitie opstelde werd haast geen rekening gehouden!), directies werden nauwelijks gehoord en de scholengemeenschappen met hun vertegenwoordigers hebben slechts kennis kunnen nemen van de ‘voldongen feiten’. De overheid weigert steevast een echte representatieve bevraging; de hervorming tot een ‘middenschool’ krijgt veel tegenstand van de basis, getuige hiervan de reeds meer dan 10.000 ondertekenaars van bovenvermelde petitie van de Onderwijskrant.”* Ook Bou dewijn Bouckaert (LDD) verwoordde analoge kritiek.

1.4 Overzicht van bijdragen over hervorming

Om te weten hoe het de volgende jaren verder moet, moeten we ons in de eerste plaats afvragen hoe het komt dat dit hervormingsdossier al 20 jaar mismeeusterd wordt. In *deze bijdrage* bekijken we de oorzaken van het verknoeiende hervormingsproject. Ze stemmen vrij goed overeen met de belangrijkste conclusies over het falende Nederlands beleid zoals geformuleerd in het rapport-Dijsselbloem. We betreuren dat de beleidsmensen geen diepgaande beleidsconclusies trekken uit dit hervormingsdebacle. Dit dossier illustreert vrij goed wat er al een paar decennia fout loopt inzake beleidsvoering. Hier moet in de eerste plaats verandering in komen.

In de *tweede bijdrage* illustreren we hoe de hervormers de handen in onschuld wassen en tegelijk de critici beschuldigen van onbegrip en tegenwerking. We analyseren vooreerst een aantal merkwaardige standpunten die protagonisten van de hervorming tijdens de maand november verkondigden: Georges Monard, Guy Tegenbos en de katholieke onderwijskoepel. Zij beseffen wel dat hun radicale hervorming er niet komt, maar verdoezelen hun verantwoordelijkheid voor het debacle en de genomen bocht. Ze schuiven de zwarte piet graag naar anderen door. We tonen verder aan dat ook minister-president Kris Peeters en Kathleen Helsen

(CD&V) al te vlug de verantwoordelijkheid van het mismeeusterde dossier in de schoenen schuiven van minister Smet. We vermelden ten slotte het steriele actualiteitsdebat van 28 november.

In de derde bijdrage staan we stil bij de overhaastige opstelling van een nieuwe ontwerpnota en bij het ontbreken hierbij van de praktijktoets, bij de blijkbaar vlugge consensus over de knelpunten en doelstellingen, en bij een aantal circulerende *dringende maatregelen*. Zo stelden de voorbije maanden enkele commissieleden en de ministers Smet en Peeters plots de *vermastering van de lerarenopleiding als een prioritaire maatregel* voor. Wij pleiten allang voor het versterken van de lerarenopleidingen en het wegwerken van de nadelige hervormingen uit het verleden. We zijn echter geen voorstander van de vermastering en verlenging van de opleiding. We besteden verderop in dit nummer een afzonderlijke bijdrage aan dit belangrijk dossier. Vooraf verwoorden we in punt 1.5 nog even onze inschatting van de evolutie van dit dossier eind juni en eind september.

1.5 Tevreden, maar tegelijk bezorgd

Eind juni en september drukten we onze tevredenheid uit over de gunstige evolutie van het dossier tijdens de voorbije maanden, maar tegelijk onze bezorgdheid over de toekomst. We citeren even ons standpunt van eind juni zoals we het afdrukten in *Onderwijskrant 162*. *“Tijdens de maanden mei en juni ging de (hervormings)doos van Pandora eindelijk open en kwamen de kwalen van het hervormingsplan te voorschijn. Toen bleek al vlug dat er geen maatschappelijk draagvlak bestond, noch bij de onderwijsmensen, noch bij de politici. Ook opvallend veel academici en pedagogen/psychologen spraken zich de voorbije maanden openlijk uit tegen de hervorming en/of ondertekenden de Onderwijskrantpetitie. Uit het debat werd ook duidelijk dat de meeste mensen andere en haalbare beleidsprioriteiten voorstellen.*

*Smet en de andere ‘hervormers’ stelden tot voor kort dat ‘alle weldenkende mensen’ het eens waren met de hervorming; ook de VVKSO-top wekte op 8 mei de indruk dat zijn visie breed gedragen werd. Zelf schrijven we allang in *Onderwijskrant* dat de meeste mensen de hervorming afwijzen en dat er ook bij de meerderheidspartijen geen consensus bestaat. Tijdens het publiek debat van mei en juni werd duidelijk dat de hervormers ook vanuit de politieke hoek op weinig steun kunnen rekenen.”*

We besloten ons standpunt van eind juni als volgt: "Op korte tijd werd duidelijk dat er absoluut geen maatschappelijk en politiek draagvlak bestaat. Het tij lijkt gekeerd. Nu maar hopen dat straks het debat wordt verder gezet - en dit keer het liefst over de echte en prioritaire knelpunten." We wisten toen nog niet hoe het debat verder zou evolueren, maar vreesden wel dat de beleidsbepalers en hervormers niet bereid zouden zijn de nodige conclusies te trekken uit dit al twintig jaar mismeeesterd dossier.

Eind september schreven we in *Onderwijskrant 163* dat het nog duidelijker geworden was dat er geen big bang zou komen en dat de hervorming op foute uitgangspunten gebaseerd was. We besteedden in de vorige *Onderwijskrant* veel aandacht aan een aantal kritische en gestoffeerde standpunten van augustus - september: de studie van de Gentse psychologen *Wouter Duyck* en *Frederik Anseel*, de enquête bij de Vlaamse ingenieurs die tot conclusies kwamen die tegengesteld zijn aan het pro-standpunt van de VOKA-koepel en mensen als *Hugo Van Damme*, het kritisch standpunt van OESO-topman *Dirk Van Damme* op de VLOR-startdag. Belangrijk hierbij was ook dat de *Duyck en Anseel* expliciet wezen op de foutieve uitgangspunten inzake sociale discriminatie, het lot van de zwakkere leerlingen e.d. Jammer genoeg waren politici en andere beleidsverantwoordelijken doof voor deze belangrijkste kritiek. Ook twee leden van de commissie onderwijs - *Boudewijn Boeckx* en *Gerda van Steenberghe* - probeerden tevergeefs op 27 juni een discussie hierover uit te lokken.

2 Hervormingsdebat legt knelpunten van onderwijsbeleid bloot

2.1 Hervormingsdossier reveleert knelpunten Vlaams onderwijsbeleid

We maken ons veel zorgen over het feit dat de beleidsverantwoordelijken en onderwijskoepels geen diepgaande conclusies trekken uit het sinds 1991 mismeeesterd dossier over de hervorming s.o.: *over de wijze waarop in Vlaanderen het beleid gevoerd wordt; *de enorm hoge kost van de investeringen in dit dossier; *het feit dat dit dossier tegelijk de aandacht afleidde van de echte knelpunten als de vervreemding van het beleid van de praktijk, de gestage niveaudaling en afbouw van de niveaubewaking, de bureaucratisering, de formalistische Europese stroomlijning ... In een eerste evaluatie van dit hervormingsdossier komen we tot dertien belangrijke vaststellingen.

(1) Het hervormingsplan was/is gebaseerd op een verkeerde inschatting van de sterke en zwakke kanten van ons onderwijs. Vanaf het beleidsrapport '*Het educatief bestel in België*' (1991) werd onze sterke lagere cyclus ten onrechte als dé probleemcyclus bestempeld en de hervorming als de verlossing uit de ellende.

(2) De kankeraars-verlossers misbruikten hierbij sinds 1991 moedwillig foutieve statistieken over zittenblijven, ongekwalificeerde uitstroom e.d. Er werden veel 'officiële' kwakzaken verspreid en die werden *standaardopvattingen*. De hervormers aarzelden ook niet om de voor hen tegenvallende top-scores op TIMSS & PISA om te zetten in misleidend gelamenteer over 'de kloof dempen' e.d.

(3) Pas na vele jaren kwam aan de oppervlakte dat de hervormingsvoorstellen en de analyse van de bestaande toestand haaks stonden op de opvattingen van de praktijkmensen.

(4) De practical knowledge van de praktijkmensen wordt al 20 jaar volledig genegeerd. Ook op de vijf hoorzittingen van 2011 werden geen leerkrachten uitgenodigd; 18 van de 19 sprekers waren voorstanders.

(5) De beleidsbepalers zijn een eng clubje geworden, een zelfreferentiële organisatie los van de beïnvloeding door de veldwerkers. Vanaf 1989 trok de administratie onder aanvoering van *Georges Monard* ten onrechte de beleidsadvies naar zich toe; het onderwijs werd hun speeltuin. *Monard* en cie pasten steeds de *overrompeliingsstrategie* toe; met de vele strategische knelpuntennota's waarin telkens de dringende verlossing uit de doffe ellende gepredikt werd. Ook *Marc Luwel*, adjunct-kabinetshoofd, kloeg dit in 2001 terecht aan - samen met de volgens hem '*ondeskundigheid van dit duizendkop-pig monster*' en de permanente stemmingmakerij.

De ambtenaren die zich sinds 1989 opstelden als de vrijgestelden voor de permanente hervorming van ons onderwijs, zijn ook in sterke mate verantwoordelijk voor de mismeeestering van dit dossier sinds 1991. De onderwijsministers waren te sterk afhankelijk van die ambtenaren en kregen vaak foutieve informatie over de toestand van ons onderwijs. '*Waarom zou ik Onderwijskrant geloven en niet mijn beleidsambtenaren*', aldus minister *Vanderpoorten* toen we haar wezen op de kwakzaken over de eerste graad.

(6) Het hervormingsdossier toont ook aan dat de beleidsbetrokkenen - ook de VLOR, de koepels e.d.-vervreemd zijn van de werkvloer. Het primaat van de politiek en van de vele beleidsambtenaren deugt niet. Het brede vernieuwingsestablishment oefent ook een te grote vernieuwingsdruk uit.

(7) Zelfs de onderwijskoepels namen het de voorbije decennia nooit op voor de belaagde eerste graad s.o., tegen de kwakkels i.v.m. zittenblijven, sociale discriminatie e.d. Integendeel. Ze deden mee aan de stemmingmakerij - ook via het onderschrijven van VLOR-adviezen die haaks staan op de opvattingen van de praktijkmensen.

(8) De beleidsmakers, de koepels, de VLOR, het overheidstijdschrift Klasse, ... deden er de voorbije jaren alles aan om de vele kritiek dood te zwijgen. Sinds 1991 besteedde Onderwijskrant tientallen bijdragen aan dit onfortuinlijke dossier en aan de kwakkels waarop het gebaseerd is. We brachten dit dossier ook steeds ter sprake tijdens interviews met nieuwe ministers.

(9) Kranten, radio en tv, het overheidstijdschrift Klasse, ... speelden dit spelletje mee en vertolkten sinds 1989 bijna uitsluitend de stem van de machthebbers en populistische slogans. Zo klonken bv. de 1-septemberboodschappen in *De Standaard* en elders steeds onheilspellend. Het *politiek-mediatische complex* speelt een funeste rol.

(10) Door de stemmingmakerij kwam de sterke Vlaamse onderwijstraditie in het gedrang. Men (h)erkende de sterke kanten niet en deed weinig inspanning om ze te conserveren en te optimaliseren. Zo werd de kritiek op de gestage ontscholing, niveaudaling, nivellerende eindtermen, afname van niveaubewaking vanwege inspectie, didactische hypes... zomaar weggewuifd.

(11) De beleidsonderzoekers - de onderwijssociologen voorop - werden vazallen van hun sponsors, in dienst van het omwentelingsbeleid. Veel beleids-ondersteunend onderzoek bleek misleidend en richtte veel schade aan.

(12) Uit het hervormingsdossier blijkt ook dat conclusies in studies over zgn. onderwijsindicatoren vaak in tegenspraak zijn met elkaar; Pascal Smet gaf dit onlangs zelf toe. Men kan overigens de complexe onderwijspraktijk niet zomaar afstemmen op studies waarin maar één van de vele factoren onderzocht wordt. De vele euro's die de voorbije 40

jaar geïnvesteerd werden in onderzoek van onderwijsindicatoren, leverden weinig resultaat en inzicht op. Volgens het rapport-Dijsselbloem baseren de beleidsmakers zich te eenzijdig op dergelijk beleids-onderzoek, en doen ze weinig of geen beroep op de belangrijkste kennis, de practical wisdom van de onderwijsmensen. In een recent interview in LAPP (dec. 2012) geeft de Leuvense onderzoeker Jan Van Damme toe dat de onderzoekers er niet in slaagden een op onderzoek gebaseerd hervormingsvoorstel uit te werken.

(13) De beleidsmakers en politici waren in het verleden nooit bereid te laten onderzoeken wat er fout liep met hun hervormingen. Uitgerekend Georges Monard die gedurende 20 jaar in sterke mate het hervormingsbeleid bepaalde werd in 2008 gevraagd een evaluatie op de stellen van de situatie in het secundair onderwijs, in 2000 van de situatie in de lerarenopleidingen ...

Het voorbije jaar waren er wel veel politieke debatten over het hervormingsdossier, en werd duidelijk dat dit dossier al sinds 1991 totaal mismeesterd werd. De belangrijkste conclusies kwamen echter nooit aan bod. Veel hervormers verkondigen al vele jaren dat er een consensus bestaat over hun evidence based voorstellen en gewagen nog steeds van een *bijna-consensus* of van een *verbroken consensus*; ook al was er nooit sprake van een consensus. De meeste beleidsmakers (in de brede zin van het woord: ook de koepels, de VLOR, de onderwijssociologen...) wassen de handen in onschuld en trekken geen conclusies uit het hervormingsdossier. Ze schuiven de zwarte piet voor het onfortuinlijke hervormingsverhaal door naar de *onhandige* minister Smet, de *domme* praktijkmensen, de *valse profeten*, de oneliners in de pers,... (zie punt 3).

Niemand is ook bereid om de hoge kosten van dit dossier te berekenen; het gaat om heel veel miljoenen. Met die euro's hadden we bv. de taal- en achterstandproblemen bij jonge kinderen kunnen verhelpen. We vrezen dat er nooit een evaluatie van dit onfortuinlijke, maar dure hervormingsdossier zal komen. De voorbije 20 jaar staarden beleids-verantwoordelijken zich blind op vermeende knelpunten en tegelijk waren ze blind voor echte pijnpunten. Oud-rector Rudi Verheyen (UA) stelde onlangs een gestoffeerd rapport op over de sterke niveaudaling in het hoger onderwijs als gevolg van de hervormingen. Heel veel docenten, de rectoren van kleine en middelgrote universiteiten, veel direc-

teurs van hogescholen gingen akkoord met zijn analyse. Dit is een bevestiging van de enquêtes van *Het Nieuwsblad* en van *De Standaard* van september 2011. Wie niet akkoord ging waren de ministers en de parlementsleden die de decreten goedgekeurd hebben en de rectoren en de managers van de grote universiteiten en van de associaties. Officieel worden de vele hervormingen van het hoger onderwijs nog steeds als een groot succes over de hele lijn voorgesteld. Verheyen betreurt terecht dat de overheid niet bekommerd is om de kwaliteitsdaling en om de evaluatie van de vele hervormingen.

2.2 Kwakkels over s.o. nog niet (h)erkend!

Het hervormingsdossier s.o. is gestart met de hetze tegen het s.o., met kwakkels omtrent het slecht functioneren van de eerste graad in het rapport *'Het educatief bestel in België'* (1991) van Georges Monard en een aantal academici. Op basis van grote kwakkels over 9 à 10 % zittenblijvers in het eerste jaar werd geconcludeerd dat onze eerste graad dé probleemcyclus was. Meteen begon de stemmingmakerij tegen deze 'kankerplek'. De eerste graad en hun leraren-regenten deugden niet, en bijgevolg moesten ook de regentaten dringend hervormd worden. Vanaf begin 1992 startte *Onderwijskrant* een campagne tegen de afbraak van de eerste graad en van de regentaatsopleiding. We toonden o.a. aan dat we *weinig* afhakers hadden in de lagere cyclus en dat onze eerste graad s.o. en onze regentenopleiding nog steeds exportproducten waren. We poneerden dat de vlotte doorstroming naar het 4^{de} jaar precies een gevolg was van onze gedifferentieerde structuur en van de tijdige (her-)oriëntaties.

In 1994 al moest prof. Jan Van Damme erkennen dat hij en de mede-opstellers zich deerlijk vergist hadden, dat er niet 9 à 10, maar slechts 3,3 % zittenblijvers waren in het eerste jaar. In landelijke gebieden was dit slechts een goeie 1 %. Meer dan 90 % van de leerlingen stroomde ook vlot door naar het vierde jaar. Ook PISA-2000 wees uit dat er nog 72 % leerlingen van de 15-jarigen op leeftijd zaten (buso inbegrepen). Dit betekent dat vermoedelijk nog steeds een 90 % van de leerlingen vlot doorstroomde van het eerste naar het vierde jaar – veel meer dan in de meeste andere landen.

De kwakkels van 1991 werden evenwel nooit officieel rechtgezet. Dat er enorm veel afhakers zijn in de lagere cyclus, is nog steeds een *standaard*-opvat-

ting in het hoofd van de politici, persmensen en burgers, een belangrijk uitgangspunt in de hervormingsnota's. Het is sinds 1991 een 'officiële' sport geworden om ons onderwijs zwartgallig voor te stellen. Vanaf september 1991 typeerde ook Guy Tegenbos ons s.o. in *'De Standaard'* als *'van matige kwaliteit en veel te duur'*.

Toen vanaf 1996 uit de landenvergelijkende TIMSS- en PISA-studies bleek dat Vlaanderen telkens een topscore behaalde deden de beleidsambtenaren en Tegenbos hun uiterste best om deze uitslag te verdoezelen en er zelfs negatieve conclusies aan te verbinden. *De kloof dichten* werd de grote reclameslogan van de beleidsmensen en van de onderwijs-sociologen Nicaise en cie. Minister Vandenbroucke deed een beroep op Nic Balthasar om de dwaze reclamespot 'de kloof dichten' in te spreken en lanceerde ook de misleidende slogan *'sterk voor de sterke leerlingen, maar zwak voor de zwakke'*. De voorbije maanden pakten de hervormers merkwaardig genoeg plots uit met de stelling dat het eerder de sterkere leerlingen zijn die onderpresteren. Voorheen waren het de zwakke leerlingen die te weinig onderwijskansen kregen en nu luidt het dat vooral de sterke te weinig worden uitgedaagd en minder presteren dan weleer. Toen we begin 2007 met onze O-ZON-campagne de gestage nivellering en ontscholing op de politieke agenda wilden plaatsen, werden we nog weggehoond door beleidsmensen en door kopstukken van de onderwijs-netten.

3 Besluit

We zijn uiteraard tevreden over de gunstige evolutie van het debat gedurende de voorbije maanden en over het succes van onze internetpetitie. Tegelijk betreuren we dat de politici, de koepels, de VLOR, de pers... geen passende beleidsconclusies trekken uit dit al jaren mismeeesterde dossier en zich geenszins verantwoordelijk voelen voor het hervormingsdebacle.

We maken ons ook grote zorgen omdat we merken dat zelfs de meeste leden van de commissie onderwijs nog steeds niet expliciet afstand namen van de foutieve uitgangspunten van de hervorming. Ook het feit dat een commissie in alle discretie een ontwerpdecreet aan het uitwerken is, is zorgwekkend - samen met een aantal circulerende hervormingsvoorstellen. Het lijkt er ook op dat het cenakelbeleid gewoon wordt doorgetrokken. In de derde bijdrage diepen we deze thematiek verder uit.

Verantwoordelijken voor hervormingsdebaacle s.o. wassen handen in onschuld & beschuldigen critici

Raf Feys, Noël Gybels, Pieter Van Biervliet & Marc Hullebus

1 Hardliners wassen handen in onschuld

In de vorige bijdrage bleek al dat de vurige hervormers geen lessen trekken uit het trieste hervormingsdossier, en geen verantwoordelijkheid opnemen voor hun foute analyses en nefaste hervormingsvoorstellen. Zo probeerden bv. minister Smet, kopstukken van onderwijskoepels, Monard, Guy Tegenbos, Dirk Van Damme (ex-kabinetschef van minister Vandenbroucke),... de voorbije maanden hun radicale voorstellen van weleer te verdoezelen en hun voorstellen minimaliserend voor te stellen. Ze pleiten nu voor meer beperkte en stapsgewijze bijstellingen. De redactie van het tijdschrift *Impuls* en enkele onderwijskundigen die voorheen de hervorming propageerden, zwijgen nu in alle talen.

Het merkwaardige bochtenwerk en de operatie onschuld van minister Smet begonnen al in september. Smet poneerde tijdens de bijeenkomst van de commissie onderwijs van 20 september: *"Buiten mijzelf weet op dit moment niemand wat ik over die hervorming denk. Ik heb dat nog tegen niemand gezegd. Ik had immers als eerste opdracht het debat te organiseren."* Voorheen pochte de minister steeds dat er al een grote consensus omtrent zijn hervormingsvoorstellen bestond. Hij stelde nog op 9 mei dat hij heel tevreden was dat ook de koepel van het katholiek onderwijs zijn visie en voorstellen grotendeels steunde. Smet verheugt zich nu naar eigen zeggen over het kritisch debat, maar probeerde steeds de kritiek dood te zwijgen. Onderwijskrant trok het debat op gang, maar kreeg hiervoor scherpe kritiek vanwege Smet. Hij wou de voorbije jaren ook nooit ingaan op ons voorstel tot een gestoffeerd gesprek over de hervorming. Hij reageerde nooit op de vele analyses die we hem opstuurden en wees de critici met de vinger.

De beleidsbepalers wassen de handen in onschuld. Ze achten zich niet medeverantwoordelijk voor het feit dat bij het opstellen van de hervormingsplannen de ervaring en visie van de praktijkmensen totaal genegeerd werd, voor het feit dat ze al jaren de burgers en media wijsmaken dat er een grote consensus bestaat omtrent hun plannen, voor het jarenlang doodzwijgen van alle kritiek, voor het

manipuleren van PISA en verspreiden van kwakkel over sociale discriminatie, zittenblijven e.d. ...

Boosdoener en copernicaans hervormer Georges Monard manifesteert zich nu zelfs als de redder in nood die de hervorming weer op het juiste spoor zette, als de grote voorstander van de stapsgewijze veranderingen (zie punt 5). Op de VLOR-startdag van september j.l. formuleerde OESO-onderwistopman Dirk Van Damme kritiek op de hervormingsplannen, maar hij erkende niet dat hij als kabinetschef van Vandenbroucke mede die plannen hielp opstellen (zie vorige Onderwijskrant).

De hervormers & hardliners schuiven graag de zwarte piet naar anderen door. De onderwijssociologen *Ides Nicaise, Mieke Van Houtte en Dirk Jacobs* beweerden op 5 december dat er nog steeds een grote consensus onder de onderwijs-experten bestond, maar dat *"veel particuliere belangengroepen en -groepjes met allerlei bezwaren stokken in de wielen staken. Deze hervorming is ten prooi gevallen aan desinformatie door valse profeten"*, aldus Nicaise en cie. Deze ontmaskerde onheilsprofeten draaien de rollen om en bestempelen hun vele tegenstanders als valse profeten en ondeskundigen (zie punt 3). Volgens *Guy Tegenbos* komt de grote hervorming er niet *"omdat het middelbaar onderwijs zo'n gebureaucratiseerd en ouderwets systeem is geworden"* en door uitspraken van Bart Dewever eind juni (zie punt 4). Volgens *Mieke van Hecke* is alles de schuld van de ongenueanceerde voorstelling van de visieteksten in de pers en elders. En ook de katholieke onderwijskoepel betreurt blijkbaar dat de (ondeskundige) leerkrachten nog niet inzien dat die hervorming er nodig is: *"We moeten nu de nodige tijd uittrekken zodat de leerkrachten in klas zich kunnen bewust worden van het feit dat we moeten veranderen"* (zie punt 5). Besturen van scholengemeenschappen die tijdig hun kritische stem lieten horen, kregen destijds de boodschap dat ze gewoon moesten luisteren naar het 'moederhuis'.

Hervormers, politici, journalisten, ... die in het verre en nabije verleden de hervorming steunden, beweren nu al te makkelijk dat minister Smet door zijn

onhandig optreden in de maand juni, de bestaande consensus deed afbrokkelen. Ook de onderwijsvakbonden wekken die indruk. Dit hervormingsdossier is echter al 20 jaar oud. Eind 1991 begon al de stemmingmakerij tegen ons s.o. en over onze eerste graad in het bijzonder. *Onderwijskrant* stond al die jaren bijna alleen in het protest tegen de stemmingmakerij; ook de onderwijskoepels en leraarbonden lieten ons in de steek. Al meer dan 10 jaar circuleren de radicale voorstellen voor een gemeenschappelijke middenschool, voor het afschaffen van de onderwijsvormen (aso e.d.) ... In 1995 waren de beleidsambtenaren hier al expliciet mee bezig. Er werden veel euro's geïnvesteerd in 'Accent op talent' en in allerlei proefprojecten. Steeds werd de kritiek op het hervormingsplan genegeerd. De voorbije jaren was dit ook het geval met de kritiek op de oriëntatienota's.

2 Sociologen Nicaise, Van Houtte en Jacobs beschuldigen critici

Op 5 december publiceerden *Ides Nicaise, Mieke Van Houtte en Dirk Jacobs* op de website *dereactie.be* van de VRT een merkwaardige opiniebijdrage: *Schouder aan schouder met Peeters en Smet*. De uitspraken over de nieuwe aanpak wekten bij Nicaise en cie de nieuwe hoop dat er nu toch nog een radicale hervorming zal komen. Ze blijven ook stellen dat er nog steeds een grote consensus over de hervorming bestaat en dat men niet mag luisteren naar de valse profeten en ondeskundige leerkrachten. *"Er is over de grote krijtlijnen van de hervorming veel (meer) overeenstemming tussen de meerderheidspartijen, toch indien de echte onderwijsdeskundigen rond de tafel zitten. Er is ook geen enkele onderwijskoepel tegen de hervorming, en ook de VLOR zit er ongeduldig op te wachten."*(NvdR: de auteurs verwachten dus ook dat de N-VA-commissieleden een ander standpunt zullen innemen dan de ondeskundige Bart De Wever.)

Nicaise en cie: *"Er zijn jammer genoeg veel particuliere belangengroepen en -groepjes die met allerlei bezwaren stokken in de wielen staken. Deze hervorming is ten prooi gevallen aan desinformatie door valse profeten, en zelfs de debatten in het Vlaams Parlement blinken niet altijd uit in deskundigheid en nuance. Bovendien is onderwijs een zaak waar haast iedereen een heilige mening over heeft, al is het maar omdat men zelf ooit naar school gegaan is. Helaas volstaat die ervaring niet voor een gefundeerde totaalvisie. Deze hervorming*

is te belangrijk om ze alleen in politieke arena's en voor het oog van de camera's uit te discussiëren. Het duurt vele jaren alvorens iemand zo'n complexe materies als onderwijsstructuren begint te begrijpen." Een verontwaardigde leerkracht repliceerde op de VRT-website: *"Als ik die sociologen goed begrijp, dan is iedereen die expert is overtuigd dat er een hervorming nodig is. En bovendien zijn alleen de experts verstandig genoeg om er een gefundeerde mening over te hebben. Zo'n uitspraak is voor mij al reden genoeg om alles stil te leggen."*

De kritiek van de voorbije maanden op de hervormingsplannen en op het gesjoemel van de sociologen met PISA e.d., was een harde dobber voor Nicaise en cie. Zij pleiten al jaren voor een radicale hervorming - bij voorkeur zelfs een middenschool tot 15 à 16 jaar. Het voorbije jaar namen niet enkel de onderwijsmensen en *Onderwijskrant*, maar ook heel wat onderwijskundigen, psychologen, prof.-gouverneur Cathy Berx, OESO-topman Dirk Van Damme, ... expliciet afstand van hun gesjoemel met PISA, hun egalitaire ideologie ... Ex-rector-Oosterlinck beschouwde de analyses van *Nicaise* als quantité négligeable. Ook tal van gerenommeerde buitenlandse onderzoekers, stellen dat uit PISA en TIMSS b.v. blijkt dat leerlingen uit lagere milieus in Vlaanderen meer (gelijke) kansen krijgen dan in andere landen. In honderden reacties op het internet kregen de sociologen het hard te verduren; ze verloren veel geloofwaardigheid. Zelfs minister Smet durfde niet meer naar hen verwijzen. Hun beleids-ondersteunend onderzoek bleek misleidend en richtte veel schade aan.

De belaagde sociologen putten weer moed uit het feit dat medegedeeld werd dat men binnen de besloten commissie al vlug een consensus over de knelpunten en doelstellingen had bereikt. Waarom hopen ze plots weer op een big bang? We plaatsten een reactie op de bijdrage van Nicaise en cie. op *dereactie.be*. We maakten bv. duidelijk dat de wijze waarop de sociologen zich uitspraken over sociale discriminatie ... tegengesproken werd door veel Vlaamse en buitenlandse onderwijskundigen, psychologen, sociologen ... die vinden dat onze *sociologen* een loopje nemen met de waarheid. *dereactie.be* verwijderde al na een paar uur onze reactie. Tussendoor: de VRT nodigde ons begin december uit om mee te werken aan een *Panoramareportage* over de hervormingsplannen. We antwoordden dat we graag meewerkten op voorwaarde dat we ook de kans kregen om onze visie te verwoorden. Maar de Panorama-ploeg wou enkel

een reportage met veel beeldmateriaal over experimenten in Diest, Geel... Wij mochten daar ter plekke een korte commentaar bij leveren. Als voortrekkers in de strijd tegen de big bang, kregen we de voorbije jaren nooit een kans op tv-één, en nu kregen we enkel een figurantenrol toebedeeld in een reclame-reportage pro hervorming. Ook de VRT heeft niets geleerd uit het hervormingsverhaal. Op 1 september in 'De Ochtend' stelden we ook al vast dat enkel drie voorstanders van de hervorming het woord kregen.

3 Monard: reddende engel van de hervorming?

3.1 Monard pleit onschuldig en manifesteert zich als redder van de hervorming

We schreven in de vorige bijdrage al dat het ontoelaatbaar was dat uitgerekend Monard, iemand die lange tijd het beleid rond het s.o. vorm heeft gegeven en wiens kwakkel over zittenblijven e.d. het debat over de hervorming van het s.o. hebben uitgelokt, gevraagd werd om de toestand van ons s.o. te evalueren en de knelpunten op te lijsten.

Georges Monard is een van de hoofdschuldigen in de mismeeistering van dit dossier sinds 1991. Hij was het die vanaf 1991 en in zijn oriëntatienota van 2009 de kwakkel over zittenblijven e.d. in eerste graad verspreidde en de eerste graad typeerde als dé probleemcyclus en de leraars-regenten als leerkrachten die hun taak niet aankonden omdat ze slecht opgeleid waren. Hij is mede verantwoordelijk voor nefaste hervormingen van het regentaat zoals de beperking van hun bevoegdheid tot 2 vakken. Hij was ook de architect van de invoering van het eenheidstype in 1989 met zijn nefaste 3x2 jaar - structuur (3 cycli), niettegenstaande overal gewerkt wordt met een lagere en hogere cyclus van telkens 3 jaar. De voorbije jaren heeft Monard ook steeds gepleit voor een radicale hervorming en op korte termijn. Prof. *Boudewijn Bouckaert*, voorzitter commissie onderwijs, wees op een recente debatavond van de denktank *Res Publica* op de nefaste rol van Monard. Ook prof. *Jan Van Damme* merkte onlangs op dat het toch ongelooflijk was "dat Monard die lange tijd zelf het beleid rond het secundair onderwijs vorm gaf, zichzelf (zijn eigen beleid) via de oriëntatienota van de commissie-Monard mocht evalueren" (Interview in *Lapp*, december 2012).

In de bijdrage 'Geen big bang in onderwijs' (DS, 15 november) wordt Monard door Tegenbos de hemel

ingeprezen omdat hij de hervorming weer op de juiste rails geplaatst heeft: "*Oud-topambtenaar Georges Monard pleit voor bescheiden ingrepen. Geen big bang. Als we het s.o. hervormen, doen we dat beter stap voor stap. Een onderwijshervorming doe je best rustig aan. Maar je moet wel een duidelijke visie op de toekomst hebben. Is die er, dan kun je snel enkele urgente maatregelen nemen. Het voordeel van die geleidelijke stappen is dat je ze na de invoering meteen kunt evalueren. Met wetenschappelijk onderzoek, maar ook met de bevindingen van het onderwijsveld. En indien nodig bijsturen. 'Dat belet dat we grote vergissingen begaan. Dat kunnen we ons niet permitteren met onze kinderen.' Dat heeft Georges Monard gisteren gezegd op een colloquium van het Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten (OVSG)."*

Monards reactie op het stranden van zijn hervormingsproject vinden we ongehoord. Hij doet nu alsof hij zelf geen voorstander was van een radicale hervorming en in het verleden niet betrokken was bij het beleid en bij de mismeeistering van dit dossier. *Monard* wast de handen in onschuld en stelde zich op 15 november in *De Standaard* voor als de reddende engel van de hervorming, als de man die steeds het stapsgewijs hervormen gepropageerd heeft. In dit interview prees zijn vriend Guy Tegenbos hem als de wijze man die de hervorming uit de impasse haalde. In het interview op 26 november prees ook Kris Peeters de wijze raad van Monard. Mieke Van Hecke deed dit al op 15 november in 'De Ochtend'. De critici van de hervorming stellen allang dat ze geen radicale hervorming, geen opdoeken van de schotten ... willen, maar opteren voor kleinere aanpassingen binnen de bestaande structuur, voor inspraak vanwege de onderwijsmensen, voor het uittesten van hervormingsvoorstellen Nu lijkt het of Monard hiervan de bedenker is en de juiste weg gewezen heeft.

Tegenbos schrijft verder: "*Op die studiedag formuleerde Monard ook enkele snelle maatregelen zoals de verbetering van de moeilijke overgang tussen basisschool en middelbaar. 'Er hoeven niet van in het eerste jaar vakleerkrachten voor de klas te staan'. 'Maar de kloof tussen aso enerzijds, en tso, bso en kso anderzijds noemt Monard 'kunstmatig' en 'dramatisch voor de leerlingen', want aso heeft een goed imago en de andere doe je pas als je daar niet gelukt (sic) bent'. 'Monard is er dus een fervente voorstander van om die schotten te slechten', aldus Tegenbos. Uit die laatste uitspraak blijkt dat Monard nog steeds wil dat de opdeling in algemene*

aso-richtingen en meer specifieke tso-richtingen afgeschaft wordt. Dus toch een big bang. In geen enkel land wordt zo'n opdeling in de hogere cyclus afgeschaft, maar Monard doet alsof dit wel het geval is.

3.2 Overrompelingsstrategie van onheilsprofeet Monard

Uitgerekend Monard poneerde de voorbije jaren en tijdens de hoorzitting in oktober 2011 dat er een radicale hervorming moest komen en nog tijdens deze legislatuur. Van uitstel zou enkel afstel komen. Al vanaf 1989 stelde hij bij elke hervormingsnota dat de hervorming uiterst dringend was en radicaal moest zijn omdat *Kurieren am Symptom* het onderwijs niet kon verlossen uit zijn diepe ellende. Zo formuleerde verlosser Monard in oktober 1992 een 'dringend' hervormingsplan voor de big bang van het hoger onderwijs, da volgens hem al enkele maanden later, op 1 september 1993, ingevoerd moest worden. 1993 werd zelfs het jaar nul genoemd. Zoveel respect toonde Monard voor ons - toen nog heel degelijk - hoger onderwijs.

Als kabinetschef en secretaris-generaal paste Monard vanaf 1989 tot 2002 steeds zijn *overrompelingsstrategie* toe. De topambtenaren stelden in alle discretie een hervormingsplan op met een urgent karakter, waarmee de onderwijsmensen verast en overdonderd werden. Telkens werd ook beweerd dat er een ruime consensus over bestond. Monard wou met zo'n aanpak een debat voorkomen. De 'bekeerde' (?) Monard stelt nu dat *'bevindingen van het onderwijsveld belangrijk zijn'*, maar de voorbije jaren heeft hij er samen met anderen alles aan gedaan om die bevindingen dood te zwijgen. Critici kregen op geen enkele studiedag het woord en ook in het overheidstijdschrift *Klasse* mocht er met geen woord over gerept worden; doodzwijgen was zijn strategie.

In september 1992 poneerde generaal Monard in *Klasse* dat beleidsmensen en topambtenaren best niet te veel luisterden naar het onderwijsveld: *"De (klassieke) besluitvorming neemt immers te veel tijd in beslag. We hebben geleerd dat je beter niet wacht tot na veel gepalaver het beleid herleid wordt tot de grootste gemene deler van het gelijk van de betrokken belangengroepen. Het is de uitgesproken wil de ambtenaren voortaan een essentiële rol te laten spelen bij de beleidsvoorbereiding. Essentieel is dat de besluitvoering gebeurt op basis van eigen voorstellen of beleidsnota's van de overheid (NvdR:*

lees: topambtenaren). Met dat doel werd het departement in de afgelopen jaren kwalitatief versterkt." Sinds 1989 kregen we dus een groot aantal ambtenaren die vrijgesteld werden voor de permanente revolutie van het onderwijs. In mei 1992 deelden we Monard en co op een studiedag in Nieuwpoort mee dat we schrik hadden van hun revolutionaire bevoegenheid en van hun minachting voor de ervaring en practical knowlegde van de onderwijsmensen. Sindsdien waren we persona non grata. In 2001 klaagde adjunct-kabinetschef Marc Luwel de *stemmingmakerij en 'ondeskundigheid van het duizendkoppig monster'* van Monard aan. Monard zette minister Vanderpoorten onder druk en Luwel mocht ontslag nemen.

4 Tegenbos: gebureaucratiseerd en conservatief s.o.

In dezelfde krant DS formuleerde *Guy Tegenbos* zijn eigen commentaar bij de uitspraken van Monard. Tegenbos is al jaren een van de grote pleitbezorgers van een big bang – ook als lid destijds van *Accent op talent*. *De Standaard* was eind juni nog de enige krant die beweerde dat die big bang er ook zou en moest komen. Tegenbos stelt nu dat men hervormingen aan de afzonderlijke scholen (gemeenschappen) moet overlaten. Hij is nu net als Monard een tegenstander van een big bang.

We citeren even uit zijn *Gezocht: school van de toekomst*. *"De hervorming van het middelbaar onderwijs werd 'voorbereid' door minister Marleen Vanderpoorten (1999-2004); Frank Vandenbroucke (2004-2009) 'zette ze in de steigers', Pascal Smet moest ze 'in werking laten treden'. Maar het dossier raakt niet uit de steigers. Omdat het middelbaar onderwijs zo'n gebureaucratiseerd systeem is geworden – dat zorgde in vorige eeuw wel voor de kwaliteit ervan – en 'iedereen' het eens moet zijn over 'alles' voor er 'iets' kan veranderen. Dus verandert er niets. Er was nochtans in die 13 jaar een broze bijna-consensus gegroeid, onder meer om het watervalstelsel weg te werken en de schotten tussen algemeen en technisch en beroeps-onderwijs weg te nemen; om de technologische opleidingen uit het verdomhoekje te halen, om de eerste graad voor iedereen algemeen vormend te maken. Maar toen men eindeloos nieuwe schetsen bleef tekenen aan de Brusselse tekentafels, groeide de twijfel, en toen N-VA-voorzitter Bart De Wever zich plots aansloot bij degenen die beweren dat onderwijshervormingen slecht zijn voor de elite, lag de bijna-consensus aan diggelen... . De capaciteit*

van 'Brussel' - de politiek, de vakbonden, de netten - om een grote onderwijshervorming door te voeren, is afgenomen. Als centraal hervormen voorlopig niet lukt, wat dan? Liever geen grote hervorming van het middelbaar onderwijs maar een vernieuwing met opeenvolgende kleine stapjes. ... Terugkeren naar de essentie. Wat in Brussel gebeurt, is belangrijk, maar is niet de essentie. ... Laat ons wat minder naar Brussel kijken. Laat de scholen en directies en leerkrachten maar hervormen van onderen uit. Ze moeten niet de school van gisteren herstellen, maar die van morgen uitvinden. Men moet leraars, directies en scholen aansporen om samen met ouders en de omringende gemeenschap de school van de toekomst uit te vinden."

De voorbije 10 jaar stelden Tegenbos en de andere hervormers dat de hervorming moest opgelegd worden door de minister (top-down) en ze deden er ook alles aan om de praktijkmensen en scholen mond-dood te maken. Zo kregen kritische stemmen geen kans in DS, en mocht de naam van Onderwijskrant niet eens vermeld worden. Nu verwacht Tegenbos plots alle heil van hervormingen van onder uit (bottom-up). Hij is al twintig jaar de kampioen in stemmingmakerij tegen ons s.o. Ook dit keer laat hij niet na te sneren dat het s.o. gebureaucratiseerd is en niet effectief; het is blijven steken in de aanpak van 1950. Tegenbos verzint verder dat er de voorbije 13 jaar een grote consensus over de hervorming bestond en dat vooral door toedoen van Bart De Wever en een onhandige minister die consensus verbroken werd.

5 Koepel katholiek onderwijs: leerkrachten overtuigen van ons gelijk

In het verslag van de Codis-vergadering van september merken we dat ook het Vlaams Verbond van het katholiek secundair onderwijs (VVKSO; Chris Smits) de malaise toeschrijft aan minister Smet en aan de media. De vele kritiek op de visietekst van het VVKSO wordt verzwegen. VVKSO: "Door zijn ongelukkige uitspraak over de B-attesten is er kort voor de zomervakantie in de media een storm opgestoken over de toekomst van het s.o., waardoor dit thema uiteindelijk een politiek dossier is geworden. Het dossier is nu in handen gegeven van een uitgebreide interkabinettenwerkgroep, waardoor het slechts moeizaam opschiet.

Een ander gevolg van de mediastorm in juni was dat het draagvlak dat we als Verbond op de visiedag 8 mei hadden gevonden, stilaan lijkt af te

brokkelen. Het is daarom nodig om opnieuw de informatietoer op te gaan en om de invulling van de eerste graad en de studiedomeinen meer te gaan concretiseren." Het VVKSO wast de handen in onschuld. Het komt er volgens Chris Smits en cie dus enkel op aan de onwetende achterban te overtuigen van het eigen gelijk.

Mieke Van Hecke - chef katholiek onderwijs - stelde op 15 november in *De Ochtend* (Radio-1) dat ze zich aansloot bij de wijze raad van Monard. Ze stelde verder: "In de context van de commotie als gevolg van de communicatie rond de hervorming en vooral van de ongenueanceerde oneliners in de pers, stellen we vast dat er nog een draagvlak moet gezocht worden voor de bijsturing." Ook MVH wijst met de vinger naar de pers en wekt de indruk dat de praktijkmensen de hervorming afwijzen uit onwetendheid. Ze geeft nu wel toe dat er geen draagvlak bestaat.

MVH stelde verder: "De analyse over de nodige bijsturing wordt wel breed gedeeld, maar niet over de te nemen maatregelen." Onderwijskrant blijft stellen dat het hervormingsdossier al 21 jaar vertrekt van een foute inschatting van ons s.o. en van de eerste graad in het bijzonder. MVH: "Over de wegen van de oplossing bestaan nog allerlei vragen en zorgen. Bijvoorbeeld: zal de hervorming niet tot een nivellering leiden? Zelf zeggen wij wel dat dit niet het geval zal zijn. Daarenboven is het zo dat de belangrijkste reden voor het niet opdringen van de hervorming te vinden is in het Nederlandse rapport-Dijsselbloem over de mislukking van gelijkaardige hervormingen in Nederland. In dat rapport wordt gesteld dat de mislukkingen een gevolg waren van het feit dat er geen draagvlak bestond bij de praktijkmensen. Deze moeten ervan overtuigd zijn dat er hervormingen nodig zijn, dat de vooropgestelde maatregelen goed zijn en dat de hervormingen stapsgewijze gebeuren. We moeten dus de nodige tijd uittrekken zodat de leerkrachten in klas zich kunnen bewust worden van het feit dat we moeten veranderen en van het feit dat de voorgestelde veranderingen de goede richting uitgaan." Het rapport-Dijsselbloem stelt dat de beleidsverantwoordlijken hervormingen invoerden die haaks stonden op de opvattingen van de praktijkmensen. Het stelt niet dat hervormers zich meer moeten inspannen om de onwetende praktijkmensen alsnog te overtuigen.

Van Hecke vertelt er ook niet bij dat in het rapport-Dijsselbloem staat dat ook de onderwijskoepels

geenszins de mening van de scholen en leerkrachten vertolkten en zo de politici misleidden.

MVH pleit nu ook voor het niet decretaal opleggen van hervormingen: *“Het lijkt me belangrijk dat we tegen het einde van de legislatuur tot een gemeenschappelijk gedragen visie komen. Hervormingen moeten ook niet van bovenaf dirigistisch opgedrongen worden. De overheid kan dan via incentives ervoor zorgen dat scholen die het willen instappen in de geleidelijke wijzigingen.”* Werken met incentives zoals destijds het geval was bij de invoering van het VSO (veel meer omkadering e.d.), een vorm van financiële chantage, lijkt ons ook niet verantwoord. De ervaring met het VSO en met de recente proeftuinen heeft overigens uitgewezen dat zo’n aanpak weinig opleverde.

We merken verder dat ook MVH een bocht genomen heeft in vergelijking met haar uitspraken in de maand mei. Zij stelde al in de *Zondagskrant* van 26 augustus dat de leerlingen volgens de koepel nog steeds een richting zullen mogen kiezen vanaf 12 jaar voor ‘Hout en Bouw’ e.d. Tegelijk wast de onderwijskoepel de handen in onschuld en blijft ook MVH achter de uitgangspunten van de hervorming staan. In het verleden situeerden we *Van Hecke* in het kritische kamp; net als de secretaris-generaal van het katholiek hoger onderwijs verwachtte ze weinig heil van de structuurhervorming. Ook binnen het hoogste bestuursorgaan van het katholiek onderwijs (VSKO) was en is er geen eensgezindheid over de hervormingsplannen. De visienota stond daarom enkel op naam van het VVKSO. We vermelden nog even de afwijzende reactie van het VVKSO op het voorstel voor invoering van een gemeenschappelijke middenschool vanwege minister Vanderpoorten in 2002 – in *Hertekening van het onderwijslandschap’ secundair onderwijs*). Het VVKSO stelde toen: *“De bij het VVKSO aangesloten scholen zijn geen voorstander van een structuurwijziging.”*

6 Vakbondskoepels laten leerkrachten in de steek & zwijgen

Vertegenwoordigers van de COC-lerarenvakbond vonden dat het bij het mei-juni-debat enkel om *inhoudsloos gekakel* ging, als excuus om met geen woord te moeten reppen over de inhoud van dit debat. De vakbondskoepels verzwegen de voorbije jaren en maanden de vele kritiek op de hervormingsplannen en ondertekenden een grotendeels instemmend VLOR-advies. De leerkrachten wijzen

een gemeenschappelijke eerste graad af, maar de ACOD-vakbond pleitte zelfs voor een gemeenschappelijke eerste graad tot 15 à 16 jaar. De COC-secretaris-generaal Jos Van der Hoeven hield zich in zijn december-commentaar in *Brandpunt* eens te meer op de vlakte over de hervorming. Hij betreurde wel dat de regeringspartijen tijdens het actualiteitsdebat van 28 november inhoudelijk geen kleur bekenden, maar ook de COC bekende geen kleur.

Het parlementair Dijsselbloem-onderzoek stelde vast dat de Nederlandse onderwijskoepels de voorbije 20 jaren niet de visie van hun leden - leerkrachten, scholen en schoolbesturen hadden vertolkt. Ook de vakbonden stemden bv. in 1993 in met de invoering van de gemeenschappelijke basisvorming in de lagere cyclus. Stellen we in Vlaanderen niet hetzelfde vast? De onderwijsmensen konden in hun verzet geenszins rekenen op de steun van de leraren-vakbonden. Integendeel! De bonden deden de voorbije jaren hun uiterste best om de vele kritiek dood te zwijgen. Zo werden de oriëntatienota’s van Monard en Smet in het lang en het breed in *Brandpunt* (COC-blad) voorgesteld, maar aan de vele kritische reacties erop werd geen letter gespendeerd. De vakbondsleden mochten uiteraard ook niet weten dat *Onderwijskrant* een petitie op het Internet had geplaatst en ook al een 300 pagina’s met analyses van de hervormingsplannen. De ingenieursvereniging IE-net nam een brede enquête af bij haar duizenden leden, maar daar waagden de lerarenvakbonden zich niet aan.

Hoopgevend de voorbije maanden was wel dat de onderwijsmensen en scholen zich steeds meer lieten horen binnen het debat. De sterke mate van berusting en moedeloosheid bij de veldwerkers, was/is een gevolg van het feit dat ze niet meer geloven dat ze het beleid kunnen beïnvloeden en dat ze hiervoor kunnen rekenen op de onderwijskoepels. Hopelijk kregen ze nu nieuwe moed.

7 Peeters en Helsen schuiven mismetering in schoenen van Smet

‘In School van de toekomst’, een interview van Guy Tegenbos en Tom Ysebaert, stelde minister-president Kris Peeters (DS, 26.11): *“Het middelbaar onderwijs gaan we stapsgewijs hervormen. De oriëntatienota was een persoonlijke nota van Pascal Smet. Ze is nog nooit besproken in de regering. Ik betreur hoe de zaken gelopen zijn. We kunnen op die basis nu het debat niet meer voeren. De discussie ontspoorde. De trein staat stil in het*

station en dat is niet goed. De hervorming moet weer op gang komen. Dat gaat niet in één ruk, maar wagon per wagon. Wil je alles in één keer doen, een big bang, dan kom je nergens. Maar er moet wel iets gebeuren. Niets doen is géén optie. We zakken weg.'

Tegenbos: 'U moet kiezen tussen iets doen voor de sterken of de zwakken?' Peeters: *'In Vlaanderen leeft bij velen, zelfs bij leraars, de hardnekkige overtuiging dat goede resultaten halen met de topgroep niet samengaat met zorg voor de minder sterken. Onzin. Finland en Canada bewijzen dat dit wel kan. Dat moet hier ook doordringen!'* (NvdR: Peeters suggereert hier ten onrechte dat ons onderwijs zwak is voor de zwakke leerlingen en dat de leerkrachten die protesteren tegen de nivellerende hervorming dom zijn.)

Tegenbos: 'Wat met de brede eerste graad, het uitstel van de studiekeuze van twaalf naar veertien jaar?' Peeters: *'De keuze van een richting op twaalf jaar is niet het hoofdprobleem, leren experts mij. Niet de richting, maar de schoolkeuze is het belangrijkste. Dat los je niet op door de studiekeuze naar veertien jaar uit te stellen of de eerste graad gemeenschappelijk te maken.'*

Tegenbos: 'Gingen we ook niet de schotten weghalen tussen het aso, tso en bso?' Peeters: *'Dat is niet eens het moeilijkste. In scholen die alle onderwijsvormen op één campus hebben, zal dit snel lukken. Elders zal dat tijd vergen. Laat de scholen er stapsgewijs naartoe evolueren. Allicht is een schaalverandering nodig.'* (NvdR: Peeters vindt dus nog steeds dat de schotten weg moeten en dat er een aanzienlijke schaalvergroting moet komen. Hij weet niet eens dat er ook in Finland na het derde jaar een sterke opsplitsing is tussen aso- en tso-richtingen.)

Tegenbos: 'Kan het concreter?' Peeters: *'U gaat mij niet horen zeggen hoe de eerste graad er gaat uitzien, want dan komen er meteen hevige reacties en raken we niet vooruit. Sommige hervormingen kunnen wel snel in gang worden gezet. De overgang van basis- naar secundair onderwijs bijvoorbeeld, de aanpassing van de lerarenopleiding, de vermindering van het aantal richtingen. Het zou niet wijs zijn nu alle contouren vast te leggen. Niet alleen de politiek, ook scholen, leerkrachten en ouders moeten hun inbreng hebben. Daarvoor was eerst een politieke consensus nodig. Is die er? Alle meerderheidspartijen zeggen dat er iets moet*

gebeuren en dat we dit stapsgewijs moeten aanpakken. De afspraak is dat er tegen het einde van de bestuursperiode een visienota moet liggen. Of een masterplan. Niet de status van die tekst is belangrijk, wel dat de hervorming begint.' (NvdR: volgens Peeters moeten ook de scholen, leerkrachten en ouders hun inbreng hebben. We stellen vast dat ze hiervoor de tijd en de kans zullen krijgen.)

Pascal Smet reageerde laconiek en wrevelig op de kritiek van Peeters. *"Mijn oriëntatienota is al maanden van de baan, maar heeft zijn doel bereikt. De nota wou het debat oriënteren. De discussie van de afgelopen maanden heeft aangetoond dat het debat georiënteerd is en dat het nu tijd is om een duidelijke inhoudelijke hervorming te beslissen. Uiteraard moet dat geen big bang zijn - dat was nooit de bedoeling - en gaat dat het best met een geleidelijke maar duidelijke hervorming met stapsgewijze maatregelen. Een trein heeft inderdaad tussenhaltes. Maar dat betekent wel dat je weet wat je kader en je einddoel is. Je laat geen treinen vertrekken zonder te weten naar waar ze rijden. Anders wordt het een rit naar nowhere. Elke manager weet dat."* Dat laatste is een reactie op de opmerking van Kris Peeters *'dat de hervormings-trein stilstaat'*.

Tijdens het parlementair debat van 28 november dat Peeters met zijn uitschuiver uitlokte, schoof ook Kathleen Helsen (CD&V) de zwarte piet naar minister Smet door (zie punt 8). Dit werd niet in dank aangenomen door de Sp.a-fractie. Ook Helsen schuift alle verantwoordelijkheid van zich af. Ze is onder meer vergeten dat uitgerekend zij binnen de CD&V het meest de voorstellen uit de oriëntatienota van Monard en uit het visierapport van de katholieke onderwijskoepel toejuichte. Ze luisterde ook enkel naar Monard en doorspekte de CD&V-visienota met de naïeve ervaringsgerichte en competentiegerichte visie van Ferre Laevers (CEGO-Leuven).

Jos De Meyer (CD & V) probeerde wel de uitschui-vers van zijn partijgenoten Peeters en Helsen recht te zetten. Hij wees er fijntjes op dat het dossier niet nieuw is, maar al vele politieke vaders/moeders gekend heeft (zie punt 8). We vinden het niet fair dat Kris Peeters en Helsen de mismestering van het hervormingsplan (sinds 1991) in de schoenen schuiven van minister Smet. Het was uitgerekend de aanbeden Georges Monard die de kwakkels over onze eerste graad verspreidde en die de radicale hervormingsvoorstellen propageerde.

Minister Vanderpoorten pleitte in 2000 voor een 4-jarige middenschool (Hertekening onderwijs-landschap s.o.) Ook de rondetafelconferentie in die tijd pleitte voor comprehensief onderwijs. Het waren verder ook medewerkers van minister Vandenbroucke die het rapport van de commissie Monard (2009) hielpen opstellen. Vandenbroucke zelf en zijn kabinetschef Dirk Van Damme zijn medeverantwoordelijk voor het verspreiden van domme slogans als *'ons onderwijs is sterk voor de sterke' leerlingen, maar zwak voor de zwakke; de kloof dichten*, enz. De hervormingsdoelstellingen stonden ook al in de beleidsverklaring van 2004 van de regering Peeters.

8 Steriel debat in plenaire vergadering van 28 november

De krasse uitspraken van Kris Peeters lokten een rumoerig debat uit in de plenaire vergadering van 28 november. Er was duidelijk afgesproken om niets te zeggen over de gang van zaken binnen de kadernota-commissie en om de indruk te wekken dat men nu eensgezind aan het werken was. Het debat ging vooral over beledigende uitspraken van Kris Peeters. Het ging niet over de grote knelpunten van het onderwijsbeleid die dit mismeeesterd hervormingsdossier heeft blootgelegd.

We beperken ons tot enkele markante uitspraken. Kris Peeters: *"Er is al een consensus (binnen de commissie die werkt aan een ontwerpdecreet) over de sterktes en de zwaktes van ons onderwijs en over de doelstellingen van de hervorming. De volgende vraag is welke methodologie moet worden gebruikt. Het kan om een masterplan of om een ontwerp van kaderdecreet gaan. Ik wil me niet op de benaming vastpinnen. Er is afgesproken dat er een ontwerp van decreet komt. Indien iedereen die term duidelijker vindt, zal ik me daaraan houden. Dat ontwerp van decreet moet een duidelijke visie bevatten. Het moet tevens de mogelijkheid inhouden op korte termijn stappen vooruit te zetten. Het standpunt van de Vlaamse Regering is dat de werkgroep de werkzaamheden voortzet."*

Kathleen Helsen (CD&V) formuleerde kritiek op de aanpak van dit dossier: *"De CD&V-fractie is de minister-president dankbaar dat hij de minister van Onderwijs wijst op de ernst van de situatie en de voortgang die moet worden gemaakt. Die uitspraak veroorzaakte veel rumoer en een bitsige reactie van Kathleen Deckx (Sp.a): 'Minister-president, hebt u redenen om aan te nemen dat minister Smet zijn werk vanaf vandaag niet meer goed zal doen? Mag ik u dan vragen waarom u nogal ongenueanceerde*

uitspraken doet in de pers?' " Dit leidde tot een opschorting van de vergadering. Helsen besloot achteraf haar tussenkomst zo: "Tot slot wil ik de minister van Onderwijs vragen op een ernstige wijze aan dit dossier voort te werken. Er wordt nu al ernstig gewerkt. Om snel vooruitgang te kunnen boeken, lijkt het me belangrijk een tandje bij te steken."

Kathleen Deckx (Sp.a) repliceerde: *"Mevrouw Helsen, onze minister van Onderwijs heeft de regeringsleider niet nodig om te weten dat de hervorming van het onderwijs een ernstige zaak is."*

Marleen Vanderpoorten (Open VLD): *"Vandaag zou ik toch graag willen te weten komen hoe eensgezind deze meerderheid over de hervorming van het secundair onderwijs is en wat de punctuele onderdelen zijn waarover men het nu al eens is."* Hierop kwam geen antwoord.

De ervaren Jos De Meyer (CD&V) probeerde de uitschuivers van Peeters en Helsen recht te zetten en herinnerde tegelijk Vanderpoorten aan haar belangrijke verantwoordelijkheid in dit dossier. Hij stelde: *"Ik ben een goede twintig jaar lid van deze commissie. Ik heb minister Van den Bossche meegemaakt, ook Baldewijns, Vanderpoorten en Vandenbroucke. Eigenlijk is geen van hen erin geslaagd om de trein van de hervorming van het s.o. in beweging te brengen en van spoor te laten veranderen. Ik denk dat het eigenlijk bijna onmogelijk is. Ik denk dat we een aantal wagons van spoor moeten laten wijzigen en die in de juiste richting laten rijden. Anders lopen we het risico dat het konvooi zo zwaar is samengesteld dat het onmogelijk is om het in beweging te krijgen. Mevrouw Vanderpoorten, mocht ik in uw plaats zijn, dan zou ik als het gaat over de hervorming s.o., iets meer bescheiden zijn."*

Repliek van M. Vanderpoorten (Open VLD): *"De hervorming van het s.o. is een onderwerp dat inderdaad allang op het programma staat. Luc Van den Bossche heeft er al aan gesleuteld. Ik heb zelf Urbain Vandeuren en de Koning Boudewijnstichting de opdracht kunnen geven om een commissie (Accent op talent) te leiden en te begeleiden. Daaruit kwamen de voortrekkersscholen voort, die onder de vorige minister proeftuinen zijn geworden."*

De officiële idee dat het s.o. dringend hervormd moest worden is gestart met de stemmingmakerij tegen de eerste graad s.o. in het rapport *'Het educatief bestel in België'* (1991) van Monard en cie. Vanaf dan startte *Onderwijskrant* zijn kruistocht tegen de kwakkels over zittenblijven e.d. en tegen de radicale structuur-hervormingsplannen.

Kritische vragen bij haastige en besloten aanpak kaderdecreet-ontwerp en bij circulerende maatregelen voor de bijsturing van het secundair onderwijs

Raf Feys, Noël Gybels, Pieter Van Biervliet & Marc Hullebus

1 Kadernota in besloten commissie haastig opgesteld en binnenkort al ter goedkeuring voorgelegd

In het verslag van de bijeenkomst van de commissie onderwijs van 7 december lezen we: *“Met betrekking tot de hervorming van het s.o. wil minister Pacal Smet alleen kwijt dat er al een sterkte-zwakte-analyse is gemaakt en dat de doelstellingen zijn vastgelegd. Dat impliceert meteen ook dat men al weet waar men heen wil met de hervorming. Er wordt momenteel gewerkt aan de analyse, aan de verbeterpunten en aan de eigenlijke hervorming. De werkzaamheden zitten op schema. Ten laatste in het voorjaar van 2013 zou er een duidelijke kadernota worden voorgelegd aan de Vlaamse Regering. Het moet duidelijk worden welke stappen er kunnen worden gezet, op korte en op langere termijn. Zowel de sterke als de zwakke leerlingen moeten voldoende keuzemogelijkheden krijgen en moeten kwalitatief ondersteund worden. De minister is er zich van bewust dat dit een ambitieuze doelstelling is. Geen enkele van de voorgaande regeringen is erin geslaagd om op dat vlak beslissingen te nemen. Samen met dit parlement, of toch alleszins met de meerderheid in dit parlement, hoopt de minister dit dossier tot een goed einde te kunnen brengen.”*

Minister-president Kris Peeters beloofde nog op 26 november in *De Standaard*: *“Niet alleen de politiek, ook scholen, leerkrachten en ouders moeten hun inbreng hebben”* bij het opstellen van de kadernota of ontwerp van kaderdecreet. Dit keer zou het onderwijsveld blijkbaar van meet af aan betrokken worden bij de hervorming. Een paar dagen later vernamen we echter dat dit een loze belofte was, dat een commissie al een tijdje bezig was met het opstellen van een kadernota die al binnenkort ter goedkeuring wordt voorgelegd aan de Vlaamse regering.

2 Ontwerpdecreet zonder praktijktoets?

We betreuren vooreerst dat het ontwerpdecreet of kadernota binnen een beperkte kring wordt opgesteld, door ambtenaren en politici die het onderwijs te weinig kennen. Die ambtenaren zijn overigens dezelfde als deze die de praktijkvreemde oriëntatienota van minister Smet opstelden. We betreuren

de haast en het feit dat het ontwerpdecreet rechtstreeks ter goedkeuring aan de Vlaamse regering wordt voorgelegd, zonder de door minister-president Peeters beloofde inspraak van de scholen en leerkrachten. De grote haast en de besloten commissie-aanpak maken een breed debat en een praktijktoets onmogelijk. De beleidsmakers trekken de nefaste aanpak van het verknoeiide hervormingsdossier gewoon door.

Het probleem de voorbije jaren was precies dat de oriëntatienota's van Monard en Smet binnen Brusselse cénakels en ver van het onderwijsveld, werden opgesteld, zonder voeling met de onderwijspraktijk. Het is enkel omdat *Onderwijskrant* en andere critici er met veel moeite in slaagden het debat open te trekken, dat duidelijk werd dat de meeste praktijkmensen de voorgestelde hervormingen heel nefast vonden en dat ook leden van de commissie onderwijs hun visie bijstelden. In de N-VA onderwijsnota van 20 november lezen we terecht: *“Elk hervormingsvoorstel moet geëvalueerd worden: ” Als dan, in goed overleg, en dus samen met de stakeholders, wordt vastgesteld dat het voorstel niet deugt, dan is het aanvankelijke concreet vooropgestelde middel géén optie.”* Maar als lid van de nieuwe commissie laat ook de N-VA niet weten hoe ze de praktijkmensen zal betrekken bij het optellen van de kadernota – het liefst niet enkel achteraf, maar ook bij het opstellen. Ook de andere regeringspartijen reppen hier met geen woord over.

3 Vluggе consensus over toestand s.o. en hervormingsmaatregelen?

Veel hervormers en beleidsmakers gaan er nog steeds van uit dat er een consensus bestaat omtrent de knelpunten in het s.o. De meningsverschillen zouden enkel te maken hebben met de remedies. Volgens minister Smet en de nieuwe commissie was het dan ook niet moeilijk om al vlug een consensus te bereiken over de sterkte/zwakte-analyse en over de doelstellingen.

Wij stelden steeds dat de hervormingsvoorstellen gebaseerd waren op een foutieve inschatting van de sterke en zwakkere kanten van ons s.o. en van de evolutie gedurende de voorbije decennia. Ook de professoren Wouter Duyck, Frederik Anseel en

Cathy Berx wezen op de foutieve uitgangspunten inzake sociale discriminatie, de prestaties van de zwakkere leerlingen, slogans als de kloof dempen, enz. (Zie Onderwijskrant 162 en 163). Op de Boco-studiedag 'Faalt het Schoolloopbanenbeleid?' van 21 november j.l. wees prof. Jan Van Damme op de stemmingmakerij inzake de ongekwalificeerde uitstroom. In punt 4 werken we dit thema verder uit.

Zelfs uit een kritische N-VA-nota (20 november) blijkt dat Vera Celis en Goedele Vermeiren blijkbaar niet beseffen dat de meeste van de door hen opgesomde knelpunten, veel minder (i.p.v. meer) knellen dan in andere landen: *zittenblijven, ongekwalificeerde uitstroom, tso/bsso, te weinig bekwame en opgeleide leraren ...* Ook bij CD&V-commissieleden vingen we in het verleden analoge geluiden over de knelpunten op. Welk standpunt zullen die commissieleden nu innemen ten aanzien van zittenblijven, sociale discriminatie, de kloof tussen sterke en zwakke leerlingen, de ongekwalificeerde uitstroom, de zgn. waterval, de positie van ons tso/bsso binnen de Europese landen, de lerarenopleiding, enzovoort?

Enkele maanden is volgens ons niet voldoende om tot een inzicht te komen in de sterke en zwakke kanten van ons s.o. en evenmin voor het uitwerken van concrete en effectieve maatregelen. Ook beperkte maatregelen zijn niet per se evident en vergen een breed overleg. Zo hoorden we leden van die kader-commissie de voorbije maanden uitspraken doen over de toestand van ons onderwijs (bv. over zittenblijven, ongeschoolde uitstroom, hervorming lerarenopleiding, toestand van tso ...) en over remedieermaatregelen, die niet kloppen en die o.i. ook haaks staan op de practical knowledge van de praktijkmensen.

Moeten bepaalde zaken ook niet eerst op kleine schaal uitgetest worden? Dat laatste is volgens de onderzoekscommissie-Dijsselbloem essentieel. We vermoeden dat men ook maatregelen zal voorstellen voor het basisonderwijs, maar tot nog toe werd die sector nog niet bij het debat betrokken. We protesteren eens te meer tegen zo'n *overrompelingsbeleid*. En als er in november toch al een consensus bestond over de knelpunten en doelstellingen, dan kon men die ook al ter discussie voorleggen – ook aan de oppositiepartijen. In de hierop volgende punten gaan we dieper in op het ontwerpdecreet, op de vermeende en echte knelpunten, en op circulerende dringende maatregelen.

4 Vermeende versus echte knelpunten?

Het afwijzen van de hervormingsvoorstellen betekkende jammer genoeg ook nog niet dat de beleidsbetrokkenen expliciet afstand namen van de uitgangspunten van de hervorming, van de grotendeels vermeende knelpunten, van de hetze tegen ons s.o. sinds 1991. *Boudewijn Bouckaert* en *Gerda Van Steenberge* probeerden tijdens het parlementair debat van 27 juni de aandacht te vestigen op de vermeende knelpunten inzake sociale discriminatie e.d., maar niemand van de CD&V, Sp.a en N-VA durfde en wou hier op ingaan.

Het verontrust ons dan dat men binnen de commissie die momenteel in alle discretie een ontwerp-decreet of kadernota uitwerkt, naar verluidt zo vlug en gemakkelijk een consensus gevonden heeft over de knelpunten en over de doelstellingen. Dit werd geponeerd tijdens het parlementair debat van 28 november en tijdens de bijeenkomst van de onderwijscommissie op 7 december. De medewerkers van minister Smet pakten in de oriëntatienota van 2010 nog steeds uit met grotendeels vermeende knelpunten en waren blind voor de echte pijnpunten. Hebben ze nu plots meer inzicht in ons onderwijs? Toen we zelf in oktober 2011 tijdens een hoorzitting wezen op het feit dat het in de oriëntatienota's veelal om vermeende knelpunten gaat en niet om de grote pijnpunten, kregen we hier weinig of geen reactie op. Een groen commissielid twitterde zelfs dat we met zo'n analyse in een museum thuishoorden.

De relatief sterke kanten van ons onderwijs – zoals de vlotte doorstroming naar de hogere cyclus, ons uniek tso/bsso ... worden veelal als typisch Vlaamse knelpunten beschreven. Volgens de praktijkmensen, de critici van de hervormingsplannen, tal van landenvergelijkende studies ... presteren onze zwakke leerlingen en deze uit lagere milieus niet zwakker, maar beter dan in andere landen, enz. We hoorden nog geen leden van de *kadercommissie* dit openlijk onderschrijven en/of verwijzen naar die studies. De meesten beseffen ook nog niet dat onze hoge PISA-scores enkel maar haalbaar zijn omdat we meer 15-jarigen op leeftijd hebben (in het 4^{de} jaar; 72 % volgens PISA-2000, 55 % in Frankrijk en Frankstalig België). We hoorden ook nog geen enkel commissielid stellen dat ons tso/bsso nog steeds een export-product is binnen Europa. *Roger Standaert*, prof. comparatieve onderwijskunde, wijst terecht op de sterke en unieke positie van ons tso/bsso, dat zelfs stukken beter functioneert dan in Finland.

Dat de *ongekwalificeerde uitstroom* in Vlaanderen heel groot is en groter dan in andere landen, is ook een van die standaardopvattingen die beleidsbepalers en leden van de commissie onderwijs frequent verkondigen. Vijf jaar geleden waren er amper 10 % van de 18-jarigen die geen volwaardig diploma behaalden. Dat was ook volgens VRIND opvallend minder dan in andere landen. Op de boco-studiedag hierover van 21 november stelde prof. Jan Van Damme: *We moeten goed opletten met cijfers, gemiddeld voor Vlaanderen verlaten momenteel zo'n 11 à 12 procent van de jongeren zonder diploma of getuigschrift het onderwijs. Een probleem dat zich vooral in het bso voordoet, en vooral onder jongens (tussen 15 à 16 procent). 7% van die 11 à 12% zijn ook leerlingen uit het buitengewoon onderwijs, van wie er een aantal nu eenmaal niet in staat zijn om zelfs de aan hen aangepaste kwalificaties 3 en 4 te behalen. Anderzijds moet men ook oog hebben voor leerlingen die op wat latere leeftijd wel nog inspanningen doen – op school of via tweedekansonderwijs e.d. – om toch nog een kwalificatie te bekomen.*"

We horen beleidsverantwoordelijken ook nooit verkondigen dat een toename van de ongekwalificeerde uitstroom, van het aantal zittenblijvers ... een en ander te maken heeft met de toename van het aantal anderstalige migrantenleerlingen, met maatschappelijke evoluties, met de door de overheid gepropageerde ontscholing, met het nog steeds ontbreken van alternatieven voor 16-jarigen die niet meer aarden op de schoolbanken ... Vroeger was de structuur van het s.o. nog meer categoriaal (opgedeeld), maar we behaalden betere resultaten dan met de huidige eenheidsstructuur.

Als het weinig tijd en moeite kostte om binnen de nieuwe commissie een consensus over de knelpunten te bereiken, waarom doet men er dan zo geheimzinnig over en mag die consensus niet ter discussie voorgelegd worden? We vrezen dat men opnieuw zal vertrekken van een grotendeels verkeerde analyse, inschatting van de sterke en zwakke kanten.

5 Weinig aandacht voor sterke kanten en echte knelpunten

5.1 Inleiding

De hervormers en veel beleidsverantwoordelijken staren zich blind op vermeende knelpunten, maar zijn tegelijk blind voor de grote pijnpunten. We

merken dat er opnieuw geen aandacht en tijd wordt besteed aan een grondige inventarisatie van de sterke kanten en evenmin aan de achteruitgang van onze sterke Vlaamse onderwijs traditie. Zonder een correcte en diepgaande analyse van de stand van zaken, van de sterke kanten en van een aantal nefaste evoluties, kan men geen effectieve hervormingen uitstippelen. We riskeren opnieuw de zoveelste contraproductieve hervorming.

De belangrijkste bijstellingen zijn deze die de sterke kanten conserveren en optimaliseren. De lagere cyclus s.o. heeft qua leerresultaten steeds hoog gescoord: de doorstroming van het eerste naar het vierde jaar verliep en verloopt ook nu nog heel vlot (weinig overzitters en afhakers). In Vlaanderen was er veel aandacht voor gestructureerde instructie, voor hoge eisen en discipline; de nieuwlichters hebben ook die sterke kanten de voorbije decennia in vraag gesteld.

De voorbije 40 jaar werden in naam van de verlossing uit de ellende veelal de sterke pijlers en de hefbomen van de democratisering aangetast. We illustreren dit verderop in dit nummer ook aan de hand van de vele hervormingen van de lerarenopleidingen. Zal de kadernota-commissie voldoende aandacht besteden aan de inventarisatie van de sterke kanten en aan de wijze waarop tal van hervormingen deze hebben aangetast? Zal men zich bv. ook afvragen hoe het komt dat we met de nog meer gedifferentieerde structuur van de jaren zestig en met een lagere en hogere cyclus van telkens drie jaar nog betere leerresultaten behaalden en een sterker tso/bsi dan vandaag? Zal de nieuwe commissie de sterke kanten opnieuw als knelpunten beschrijven?

We beperken ons in de volgende punten tot het aanstippen van enkele echte knelpunten die tot nog toe taboe waren.

5.2 Doorstromingsproblemen niet in lagere, maar eerder in hogere cyclus

Problemen inzake vlotte doorstroming situeren zich (bijna) niet in de lagere studiejaren, maar in de hogere. Ze zijn vooral veroorzaakt door de ondoordachte en eigenzinnige invoering van 3 cycli van 2 jaar in plaats van de klassieke lagere en hogere cyclus van telkens 3 jaar. De belangrijke cesuur ligt in alle landen na 3 jaar. Zo was het vóór de invoering van de VSO-structuur voor veel leerlingen makkelijker om na 3 jaar uit te maken of ze verder

gingen in aso of overstapten naar tso, of van tso naar bso. Destijds werd ook de illusie niet gewekt dat men nog makkelijk na 4 jaar aso kon overstappen naar tso.

Precies door de nieuwe structuur wordt de vlotte doorstroming vanaf het 4^{de} jaar bemoeilijkt en krijgen we meer problemen in de hogere cyclus, meer zittenblijvers en afhakers, meer mensen die geen volwaardig diploma behalen, meer tso- en bso-leerlingen met te weinig stielkennis ... Samen met prof. Jan Van Damme poneren we allang dat precies de invoering en veralgemening van de VSO-structuur doorstromingsproblemen heeft veroorzaakt. Het heeft er ook toe geleid dat leerlingen nu na het tweede jaar al moeten kiezen, in plaats van na het derde. Het VSO heeft ten onrechte de overal gangbare structuur van lagere en hogere cyclus opgedoekt. Het terug invoeren ervan zou ook de opleiding van regenten en licentiaten ten zeerste vergemakkelijken. Zo'n ingreep blijft echter onbespreekbaar.

5.3 Niveaudaling, ontscholing, onderpresteren

Veel onderwijsmensen stellen al vele jaren dat er een zorgwekkende daling is van de onderwijskwaliteit in het secundair onderwijs en dat de sterkere leerlingen er te weinig worden uitgedaagd. Met de actiegroep O-ZON (Onderwijs Zonder Ontscholing) voeren we hier al jaren acties rond. Volgens de ministers Vandenbroucke en Smet en hun medewerkers en volgens kopstukken van de onderwijsnetten - zoals Chris Smits & Raymonda Verdyck - was er absoluut geen sprake van niveaudaling.

Die niveaudaling is mede het gevolg van de invoering van nivellerende eindtermen en van een aantal pedagogische hypes die door beleidsmakers en het onderwijsestablishment werden opgelegd, zoals de competentiegerichtte aanpak. Bovenop de nivellerende eindtermen voerden de onderwijskoepels nog nivellerende eenheidsleerplannen in - tegen de zin van de praktijkmensen. In de oriëntatienota's van Monard en Smet wordt gesteld dat de (nefaste) competentiegerichtte aanpak ook toegepast moet worden in het s.o. Verschillende (universitaire) sprekers op de hoorzittingen pleitten hier ook voor.

De niveaudaling is mede een gevolg van ondoordachte hervormingen, van het feit dat er veel minder niveaubewaking is door nieuwe inspectie en accreditatie dan vroeger het geval is. Ook het Rekenhof kwam in 2011 tot die conclusie, maar de politici

ontweken een debat over de niveaubewaking en het slecht functioneren van de inspectie en accreditatie. We hadden daar nochtans sterk op aangedrongen en hen teksten hierover bezorgd.

Een laatste voorbeeld. Uit peilingen van de kranten *Het Nieuwsblad* en *De Standaard* van september 2011 bleek dat 75% van de docenten/professoren vonden dat de kwaliteit van het hoger en universitair onderwijs aanzienlijk was gedaald. Er kwam hier niet de minste reactie op vanwege de beleidsverantwoordelijken. In een recente studie van ex-rector Rudolf Verheyen (UA) werd dat nog eens bevestigd (*Kritische beschouwingen over het beleid van het hoger onderwijs in Vlaanderen*). In Nederland hebben de beleidsmakers erkend dat analoge hervormingen tot een niveaudaling leidden. Onze beleidsmakers wijzen nog steeds alle kritiek op hun paradepaardje af. Ook Georges Monard beroept zich nog geregeld op de zegeningen van de vele hervormingen van het hoger onderwijs.

5.4 Ondermaatse aanpak van taal- en achterstandsproblemen blijft duren

De voorbije 25 jaar besteedden we in Onderwijskrant heel veel aandacht aan de taal- en achterstandsproblemen, die volgens ons zo vroeg mogelijk aangepakt moeten worden. We werkten ook vakdidactische aanpakken uit voor lezen, rekenen, spellen... waarmee men betere resultaten kan bereiken bij trager vorderende leerlingen. Hiervoor toonden de beleidsbepalers nooit de minste interesse.

We kregen ook geen 'politieke' steun toen we sinds 1990 bij herhaling poneerden dat anderstalige kleuters de dag door een intensief taalbad moeten krijgen. De beleidsmakers investeerden wel enorm veel centen in Steunpunten als *Steunpunt NT2-Leuven* & *Steunpunt Diversiteit* (UGent) die orakelden dat er geen specifiek NT2-onderwijs nodig was.

Voor de Steunpunten zorgverbreding en gelijke onderwijskansen deed de overheid enkel een beroep op academici die een visie verkondigden die haaks staat op een effectieve achterstandsdidactiek - zoals deze van het ervaringsgericht onderwijs van CEGO-Leuven. De CD&V-visietekst over de hervorming van het s.o. staat bol van deze *ervaringsgerichte en competentiegerichtte ideologie*; een nefaste onderwijsvisie waarvan ook de meeste onderwijskundigen expliciet afstand nemen.

6 Gevaar voor haastige en domme maatregelen

We bekijken nu even een aantal circulerende hervormingsvoorstellen. We merken dat bepaalde commissieleden de voorbije maanden stellige uitspraken deden over bv. het afschaffen van het *zittenblijven*. Eens te meer negeerden ze de ervaring en genuanceerde visie van de praktijkmensen. Ze staren zich bv. blind op conclusies van een recent Leuvense prof. Jan Van Damme enkele jaren geleden tot tegengestelde conclusies kwam. Het quasi willen verbieden van overzitten zou geen slimme maatregel zijn. Van zodra een beleidsonderzoeker de mond open doet, wordt dit als een absolute waarheid beschouwd. We waren ook verrast door het feit dat zoveel commissieleden akkoord gingen met het VVL-voorstel voor het afschaffen van het belangrijke jaarklassensysteem en alles wat ermee samenhangt, de ruggengraat van gestructureerd onderwijs. Een Sp.a-lid dacht zelfs dat het hier ging om een voorstel van de leerkrachten lager onderwijs.

We vangen hervormingsvoorstellen op waarbij men meer leerlingen naar techniek wil lokken door het aantal opties in de eerste graad te verminderen via bv. een combinatie van de optie moderne wetenschappen en techniek. We toonden in onze analyses aan dat dit een heel domme maatregel zou zijn (zie verder punt 7).

Sommigen stellen voor om in de lagere school veel lesuren techniek in te lassen, zonder blijkbaar te beseffen dat nu al de leertijd voor de basisvaardigheden taal en rekenen te beperkt is. Daarnaast moeten er nu ook nog uren Frans komen in de 2de graad.

Zolang we ons s.o. verkeerd taxeren en geen zicht hebben op de evolutie van de voorbije 40 jaar, kunnen we moeilijk slimme maatregelen voor de verdere optimalisering bedenken. Tot die optimalisering behoort in de eerste plaats het wegwerken van foute hervormingen uit het verleden. Zo leidde de invoering van het VSO tot een aderlating en onderwaardering van het tso/bso. De VSO-structuur die in 1989 door het eenheidstype werd overgenomen wekt ook ten onrechte de indruk dat leerlingen nog na de tweede graad zonder problemen kunnen overstappen van bv. aso naar tso. Waarom is men in 1989 niet terug overgestapt op de indeling in 3 jaar lagere, en 3 jaar hogere cyclus, een indeling die in elk land werd/wordt toegepast? In Finland is er

een sterke selectie na de lagere cyclus, na 3 jaar, waarmee men wil voorkomen dat zwakkere leerlingen naar aso-richtingen doorstromen. In Vlaanderen was er destijds ook zo'n scheiding tussen lagere en hogere cyclus en konden we regenten specifiek opleiden voor de lagere cyclus en licentiaten voor de hogere.

7 Nefaste fusie van opties *Moderne Wetenschappen* en *Techniek*

We stipten al aan dat sommigen als maatregel een invulling van de basisoptie *Moderne Wetenschappen* voorstellen zoals een fusie met de optie *Techniek*. Zo lijkt ook het VVKSO binnen een plan B te pleiten voor een drastische reductie van basisopties in de eerste graad. Het VVKSO stelt dat er voor de 50 % leerlingen die momenteel 'Moderne Wetenschappen' kiezen te weinig aandacht is voor techniek. Het wil die grote groep leerlingen meer in de richting/verbreding techniek sturen. Dergelijke bijsturingen zijn overigens mogelijk binnen de bestaande wetgeving.

Over zo'n fusie formuleerden we de voorbije jaren veel kritische bedenkingen. Men zou met zo'n hervorming vooreerst nog meer leerlingen in de richting duwen van Latijn. Een directeur drukte het tijdens een Codis-vergadering van de directies s.o. zo uit: *"Men kan vermoeden dat de leerlingen die een grotere uitdaging aankunnen straks nog meer dan vandaag Latijn zullen volgen."*

Het VVKSO formuleert voor dit bezwaar weer een toveroplossing: *"Een alternatief voor techniek en wetenschappen dat een abstractiegraad bereikt die gelijk kan gesteld worden aan die van klassieke talen"* (Breedbeeld, februari 2012). Dat klinkt totaal utopisch! 40 jaar ervaring met het vak algemene technologie in de eerste graad s.o. wijst ook uit dat het moeilijk blijft om een zinvolle invulling te vinden voor 'algemene' technologie, een invulling die de meeste leerlingen kan boeien. Het wordt nog moeilijker als we hier veel meer lesuren moeten mee invullen. Naast mensen die pleiten voor een meer abstracte invulling van techniek, zijn er ook die pleiten voor een meer praktische invulling - zoals bv. Jan Van Damme.

En waarom mag de specifieke optie *Latijn* (in verwaterde vorm) blijven bestaan, maar moeten *Moderne Wetenschappen* en de specifieke technische opties verdwijnen? Getuigt dit niet precies van een onderwaardering van alles wat te maken

heeft met techniek en technische vaardigheid? Of zoals een directeur het op een Codis-vergadering uitdrukte: *"Het VVKSO-voorstel gaat uit van de veronderstelling dat een twaalfjarige wel in staat is om al dan niet Latijn te kiezen, maar die keuze-rijpheid niet heeft voor andere vakken. Het is niet eerlijk dat we wel een voorafname mogen doen voor Latijn, maar niet voor de andere vakken."*

Zo'n maatregel zou er vooral ook toe leiden dat (getalenteerde) handarbeiderskinderen die minder vlug kiezen voor Latijn, voortaan in een zwakkere klas terecht komen en minder goed voorbereid worden op het aso in de 2^{de} en 3^{de} graad. Het zou verder betekenen dat andere leerlingen uit zo'n combinatie-optie in de tweede graad minder vlug in de passende tso/bsr-richting terecht komen. We begrijpen wel dat er door het verwaarlozen van de programmatie sprake is van wildgroei aan technische opties, maar dit betekent bv. nog niet dat een fusie tussen Moderne Wetenschappen en Techniek wenselijk is. We verwachten meer heil in het voorzien van meer differentiatie binnen (de brede groep) van Moderne Wetenschappen, van bv. een sterke variant van Moderne Wetenschappen.

8 Geen vermastering en verlenging, maar versterking lerarenopleiding

De goede leerprestaties van de Vlaamse leerlingen wijzen allang op de kwaliteit van de lerarenopleidingen. Die prestaties zijn ook hoger dan in Europese landen met een universitaire lerarenopleiding. Toch pakte elke nieuwe minister vanaf 1950 (Harmel) uit met een dringend hervormingsplan voor de lerarenopleidingen. De voorbije 25 jaar wezen we er telkens op dat tal van hervormingen de sterke pijlers van de lerarenopleiding zouden aantasten - en deze van de regentaatsopleiding in het bijzonder. Niemand is tot nog toe bereid om de nefaste gevolgen van al die hervormingen te onderzoeken.

In plaats van het versterken en herstellen van de geïntegreerde opleidingen, pleiten veel politici nu plots voor een vermastering en verlenging van de opleidingen als een wondermiddel. Bepaalde commissieleden stelden de voorbije maanden plots de vermastering van de lerarenopleidingen als een prioritaire hervorming en tovermiddel voor. Ook minister-president Kris Peeters poneerde op 26.11 in *DS* dat *de lerarenopleiding op korte termijn kan en moet aangepast worden*. Ze poneren ook ten onrechte dat leerlingen beter presteren in landen

met een universitaire opleiding. We mogen ons niet blindstaren op het *academisch* opleidingsniveau en de opleidingsduur en daaraan gerelateerd het veronderstelde kennisniveau van leraren. *The proof of the teacher-training is in the results of the pupils.*

Ook Roger Standaert, professor vergelijkende onderwijskunde, poneerde onlangs: *"Buitenlandse ervaringen tonen niet aan dat een vierde opleidingsjaar veel oplevert*. Een verlenging van de opleiding tot 4 of 5 jaar doet ook afbreuk aan het *geïntegreerd* karakter van een goede opleiding waarbij men van bij de start de theoretische en de praktijkopleiding combineert.

Een aantal beleidsmensen denken dat een verlenging tegelijk de opleiding aantrekkelijker zou maken. We stellen echter vast dat er momenteel al te weinig kandidaten zijn voor de opleiding van leraars-licentiaten. Als we nu al geen masters wiskunde, wetenschappen, Frans ... meer vinden, hoe zouden we dan straks de vele leraren rekruteren die we nodig hebben voor de lagere cyclus secundair onderwijs en voor het basisonderwijs? Verlenging zou opnieuw een omgekeerd effect opleveren.

Om het debat over de lerarenopleiding te stofferen, brengen we in dit nummer in een afzonderlijke bijdrage een uitgebreide analyse van de nefaste evolutie van de lerarenopleidingen de voorbije 25 jaar. Een paar voorbeelden: de afschaffing in 1985 van de oefenscholen en van een degelijke niveaubewaking als besparingsmaatregelen; het verlengen van de regentenopleiding in 1984: een jaar extra investeren in de opleiding én een jaar weddeverlies - zonder compensatie, maakte ze minder aantrekkelijk. De leerkrachten basisonderwijs maakten in 1970 én in 1984 een studieduurverlenging mee. Dit maakte hun opleiding minder aantrekkelijk; maar straks zou men er nog 1 of 2 jaar willen aan toevoegen.

We moeten geen prioriteit verlenen aan het academiseren en verlengen van de lerarenopleiding, maar aan het versterken van de huidige *geïntegreerde* opleiding. Dit impliceert ook het in ere herstellen van belangrijke pijlers van een degelijke opleiding en niveaubewaking, die door de hervormingen van de voorbije decennia werden aangetast. Met slimme maatregelen die weinig en veelal niets kosten, kunnen we het peil van de lerarenopleidingen flink verhogen. Dat is belangrijker en haalbaarder dan een investering in dure masteropleidingen en master-salarissen (zie afzonderlijke

bijdrage hierover) voor alle leerkrachten of voor een deel ervan, en die bv. in Frankrijk tot een niveaudaling hebben geleid. Ook de Vereniging Vlaamse Studenten (VVS) pleit voor het verbeteren van de bestaande opleidingen en het niet verlengen van de opleidingsduur.

9 Geen aandacht voor afschaffen van aso tso vanaf tweede graad

Het willen afschaffen van de indeling in aso en tso in de 2^{de} en 3^{de} graad duikt weer geregeld op. Men denkt dan aan de invoering van brede studiedomeinen zoals bv. Techniek-Wetenschappen. In de vorige *Onderwijskrant* maakten we ons wat zorgen omdat de afwijzing van de hervormingsplannen te eenzijdig gericht werd op de gemeenschappelijke eerste graad.

We schreven: "We moeten in de toekomst het debat niet enkel richten op de invoering van een gemeenschappelijke eerste graad, maar nog meer op de afschaffing van de onderwijsvormen in de hogere leerjaren. De hervormers wekken ten onrechte de indruk dat het onderscheid aso/tso in de meeste landen niet bestaat. Niets is minder waar. Overal bestaan 'algemene' onderwijsvormen genre aso met een heel ruim en divers vakkenaanbod. In het derde jaar middenschool volgen zelfs veel Finse leerlingen extra-privés om hun kansen op doorstroming naar een aso-richting te vergroten."

We schreven verder: "In Vlaanderen combineert een grote groep leerlingen momenteel een grondige talenstudie, een intensieve wetenschapsstudie en een diepgaande wiskundestudie; een deel ervan ook nog met Latijn. De meeste breed-spectrum aso-richtingen laten ook toe de studiekeuze in het tertiair onderwijs grotendeels uit te stellen tot 18 jaar. De invoering van studie-domeinen vervroegt en verengt voor veel leerlingen de latere studiekeuze. De gevolgen van het opdoeken van de onderwijsvormen in de 2^{de} en 3^{de} graad zouden nog nefaster zijn dan de invoering van een gemeenschappelijke eerste graad. Dit verklaart ook de grote weerstand vanuit de universiteiten en vanuit de ingenieursvereniging. In het debat moeten we dringend meer aandacht besteden aan dit facet van de hervorming."

Het feit dat ook de beleidsmakers, de leden van de commissie onderwijs, het VVKSO, ... de voorbije maanden deze thematiek ontweken, zint ons niet. We stelden ook in november-december-januari vast dat dit belangrijk thema niet expliciet aan bod kwam tijdens politieke debatten. We moeten dus ook hier waakzaam blijven.

10 Besluiten

Het verhaal over de knelpunten in het secundair onderwijs en de hervormingsplannen waarmee minister Van den Bossche en Georges Monard rond 1995 al gestart zijn, is blijkbaar nog lang niet uitverteld. In de interviews van *Onderwijskrant* met de ministers Van den Bossche, Vanderpoorten en Vandenbroucke deden we ons uiterste best om hen ervan te overtuigen dat onze eerste graad niet de probleemcyclus was met veel afhakers e.d., dat de zwakke leerlingen en deze uit lagere milieus beter presteren dan in andere landen, ... Tevergeefs. Bij het aantreden van minister Smet hebben we hem ook meegedeeld dat het rapport-Monard (1999) vertrok van een foute analyse van de knelpunten en blind was voor de echte knelpunten.

We wezen de beleidsverantwoordelijken de voorbije 25 jaar ook op negatieve evoluties, op de afbraak van onze sterke Vlaamse traditie, op de niveaudaling, de gebrekkige aanpak van de taal- en achterstandproblemen ...

We betreuren dat de meeste beleidsverantwoordelijken nog steeds de analyse van de toestand van ons s.o. zoals beschreven in de oriëntatienota's van Monard en Smet onderschrijven. Pas vanuit een juiste inschatting van de toestand in ons s.o. kan men effectieve bijsturingen uitwerken. Zo was er tijdens de maand januari (2013) opnieuw veel commotie omtrent de daling van het niveau van de basiskennis en de ontscholing (zie laatste bijdrage in dit nummer). Dit belangrijkste knelpunt van ons onderwijs kwam binnen het dossier van de hervorming van het secundair onderwijs niet eens aan bod. We moeten o.a. prioriteit verlenen aan het wegwerken van de vele *ontscholende* gevolgen van de hervormingen van de voorbije 25 jaar. De belangrijkste kritiek op de hervormingsplannen was precies dat ze de ontscholing en de niveaudaling nog sterk zouden doen toenemen

Niet verlengen en vermasteren lerarenopleiding, maar versterken! *The proof of the teacher-training is in the success of the Flemish pupils*

Raf Feys, ex-docent en -coördinator Normaalschool en HIVO

1 Radicale hervorming lerarenopleiding?

1.1 Inleiding: berichten over hervorming

In het kader van het *loopbaanoverleg* dat minister Pascal Smet in 2011 opstartte, worden opnieuw voorstellen geformuleerd voor de hervorming van de lerarenopleiding. Hierbij wordt geregeld ook gepleit voor een masteropleiding voor alle leraren, of minstens voor het invoeren van masters naast de gewone leerkrachten. In december 2012 stelde ook prof. Jan Van Damme voor om masters in te voeren in het basisonderwijs bij de bekendmaking van de TIMSS-uitslag van onze 10-jarigen.

Dit loopbaanoverleg verloopt momenteel binnen Brusselse cenakels en dat zint ons niet. Het verloop van het debat over de hervormingsplannen voor het s.o. heeft uitgewezen dat dit niet deugt. Wat de praktijkmensen denken is vaak heel anders dan de visie die de beleidsmakers en de koepels verdedigen. Enkel open confrontatie van ideeën van bij de start kan verheldering brengen. Via zo'n open aanpak zou al 20 jaar geleden duidelijk geworden zijn dat de praktijkmensen een comprehensieve structuurhervorming van het s.o. niet wenselijk vinden. We vrezen dat het opnieuw moeilijk zal worden om een breed debat op gang te brengen. Een probleem is ook dat de sector van de normaalscholen en regentaten een relatief kleine sector is, en tegelijk een sector waarbij zowat iedereen zich geroepen voelt om er zich mee te moeien. Het succes i.v.m. de hervorming s.o., stimuleert ons om opnieuw op de bres te gaan staan en een eerste dossier hierover te publiceren. De voorbije 25 jaar hebben we ons steeds intens ingelaten met de vele hervormingen.

Over de hervormingsvoorstellen lazen we een en ander in kranten, in verslagen van bijeenkomsten van de commissie onderwijs e.d. (zie punt 2). Je krijgt dan de indruk dat er in elk geval weer een hervorming gepland wordt en dat die radicaler lijkt dan de vele hervormingen van de voorbije 30 jaar. Bij het debat is kennis van de evolutie van de lerarenopleidingen en van de hervormingen van de voorbije decennia uiterst belangrijk. Pas dan begrijpt men dat ondoordachte hervormingen de kwaliteit

aantasten. Bij de hervorming van 1984 stond nog de inbreng van de *Hoge raad van het Pedagogisch Hoger Onderwijs centraal* - met competente en ervaren leden die de opleidingen van binnenuit goed kenden. Die *Hoge Raad* werd jammer genoeg afgeschaft en sindsdien waren het bijna uitsluitend mensen zonder ervaring in die sector die betrokken worden bij de beleidsvoorbereiding. We vrezen dat de kennis omtrent de vele hervormingen en hun nefaste gevolgen bij de meeste gesprekspartners binnen Smets' loopbaan *cenakel* ontbreekt.

Eén voorbeeld. De opgelegde basiscompetenties en competentiegerichte aanpak leidden tot een onderwaardering van alles wat te maken heeft met basiskennis. En in 2000 poneerde minister *Marleen Vanderpoorten* dat het onderwijs en de lerarenopleidingen al te veel belang hechtten aan kennis. Dit was één van de argumenten voor haar hervormingsplannen. De leraar mocht ook niet langer vooraan staan in klas. Ze werd hiervoor geprezen door Guy Tegenbos en door universitaire lerarenopleiders van de UGent. We reageerden in *Onderwijskrant* en stelden o.a. dat de basiskennis van de kandidaat-studenten in het hoger en universitair onderwijs al veel te wensen overliet. Sinds 1982 waarschuwden we voortdurend dat veel hervormingen van de lerarenopleiding een aantasting van de kwaliteit betekenden (zie verderop en pag.47).

We vinden het ook ontoelaatbaar dat de evaluatie van de opleidingen eind 2011 toevertrouwd werd aan onderwijskundigen van Gent en Brussel, die in alle opzichten betrokken partij zijn. Zij bepleiten al sinds 1990 een academisering van de opleidingen, ze zijn zelf ook verbonden aan universitaire lerarenopleidingen, ze propageerden de invoering van de nefaste competentiegerichte aanpak ... Enkele maanden geleden zei *Kathleen Helsen* binnen de onderwijscommissie nog: "*In 2007 werd voor de eerste keer een onderzoeksoproep verspreid voor de beleidsevaluatie van het decreet uit 2006. De Vlaamse Regering heeft toen beslist deze niet toe te kennen wegens een te grote betrokkenheid van de onderzoekers bij de lerarenopleiding voor die onderzoeksopdracht.*" Bij de recente toekenning is die betrokkenheid er nog meer, maar nu is er niemand die daar vragen bij stelt.

1.2 Nieuwe minister, nieuwe hervorming: 11 decreten sinds 1994

Dat er opnieuw wordt gedacht aan een hervorming van de lerarenopleiding, verwondert ons niet. Zelf zijn we al vanaf 1970 betrokken bij de lerarenopleiding en gewend geraakt aan voortdurende hervormingen. Vanaf de beperkte hervorming van minister Harmel in 1952, pakte elke nieuwe minister uit met een hervorming(s)plan voor de lerarenopleiding. Vanaf 1989 kon Vlaanderen als gevolg van de communautarisering een volledig autonoom beleid voeren. De hervormingsplannen kwamen in een stroomversnelling. Met minister Daniël Coens (CVP) als Vlaams minister van Onderwijs formuleerde de Vlaamse Executieve in haar eerste regeringsverklaring (1989) al de intentie om het hoger onderwijs in al zijn geledingen drastisch te hervormen. De daarop volgende jaren werd voortdurend aan de lerarenopleidingen gesleuteld.

Dit alles leidde in de periode 1994-2009 tot elf nieuwe decreten voor de lerarenopleiding: Hogescholendecreet (13 juli 1994), Dienstverleningsdecreet (22 februari 1995), Hervorming lerarenopleiding (1996), Decreet Beroepsprofielen (1998), Structuurdecreet (4 april 2003), Aanvullingsdecreet (19 maart 2004), Flexibiliseringsdecreet (30 april 2004), Lerarendecreet (15 december 2006), Financieringsdecreet met outputfinanciering (14 maart 2008), Decreet betreffende het beroepsprofiel van de leraar (7 december 2007) en Decreet betreffende de Vlaamse kwalificatiestructuur (2009). De lerarenopleidingen werden onderworpen aan niet minder dan elf nieuwe decreten gespreid over 15 jaar. Daarnaast werden de opleidingen geconfronteerd met een groot aantal ontwerpnota's, met de afschaffing van de klassieke niveaubewaking, enz.

Sinds het volledig autonoom worden van het Vlaams onderwijs in 1989 zijn de rust en stabiliteit in de normaalschoolsector volledig verdwenen. Het gebrek aan stabiliteit en tal van ingrepen, waren nefast voor de kwaliteit. Uit een enquête van de krant *Het Nieuwsblad* van eind augustus 2011 bleek dat volgens 77 % van de docenten en professoren ook het peil van het hoger en het universitair onderwijs aanzienlijk was gedaald. Volgens de meeste commentaren was dit grotendeels te wijten aan het gebrek aan basiskennis bij de kandidaat-studenten en aan allerhande nefaste hervormingen. In de context van het loopbaan debat hoorden we tot nog toe niemand die de kwaliteit van de opleidingen in verband bracht met de hervormingen uit het verleden.

Minister Smet wil niet onderdoen voor zijn voorgangers. Ook hij wil een hervorming, het liefst een hervorming die radicaler is dan de voorgaande. Smet poneerde geregeld dat er voor zijn radicale hervorming van het s.o. een ander soort, meer competente leerkrachten, nodig waren. Anderzijds pleitte hij in zijn oriëntatienota voor meer polyvalente leerkrachten in de eerste graad s.o.. Dit voorstel staat niet enkel haaks op *academische* lerarenopleidingen die gericht zijn op het doceren van 1 à 2 vakken, maar ook op de hervorming van het regentaat van 2006 waardoor de regenten nog slechts bevoegd zijn voor 2 vakken. De eerste lichting regenten van het nieuw regime was nog niet afgestudeerd toen die hervorming weeral in vraag gesteld werd in de oriëntatienota van minister Smet (2010) & in deze van de commissie Monard (2009). Een schoolvoorbeeld van ondoordacht en nefast beleid.

Naar verluidt zou de hervorming dit keer nog radicaler zijn en ons onderwijs moeten verlossen uit alle (ingebeelde) ellende. Nu de grote hervorming van het s.o. niet doorgaat, willen Smet en andere beleidsmakers wellicht scoren met een hervorming waarvoor ze minder weerstand verwachten. De grote sector van het secundair onderwijs laat zich minder makkelijk manipuleren dan de kleine sector van de lerarenopleidingen. Minister Smet krijgt voor zijn hervormingsplannen blijkbaar ook wat steun van een aantal leden van de commissie onderwijs (zie punt 2.2) en van bepaalde koepelorganisaties, ...

1.3 Oproep voor breed en open debat & overzicht bijdrage

We moeten dringend een breed en open debat over deze thematiek opzetten. In deze bijdrage willen we alvast een aanzet geven – zoals we dit al sinds 1977 doen bij elk hervormingsplan. De ervaring met het recente debat over het secundair onderwijs, toont aan dat dit ook zinvol en haalbaar is. Mede dankzij *Onderwijskrant* kwam er een breed debat op gang, waaruit bleek dat er geen draagvlak voor de hervormingsplannen bestond en een *big bang* kon voorkomen worden. Pas dan bleek dat de meeste mensen *big bang* waren voor de hervorming, dat geen enkel land eraan dacht om in de hogere cyclus s.o. de opsplitsing in aso/tso op te doeken, enz.

Zelf hebben we al meer dan veertig jaar ervaring met de normaalschoolopleiding. De voorbije 30 jaar hebben we overigens in *Onderwijskrant* en elders heel veel bijdragen aan de lerarenopleidingen be-

steed. We hebben ons ook steeds actief gemengd in de verschillende hervormingsdebatten. Zo slaagden we er in 1992 in minister Luc Van den Bossche te overtuigen van het behoud van de geïntegreerde opleidingen – en dit tegen het advies van zijn topambtenaren Georges Monard en Jan Adé in. Voor het lobbywerk omtrent het hogescholendecreet richtten we ons vanaf 1992 ook tot de leden van de Commissie Onderwijs en tot de politieke partijen – ook die van de oppositie. Op 20 juni 1994 schreef de ondervoorzitter van het Vlaams Parlement, André Denys (VLD) ons: *"We danken u van harte voor de heel degelijke informatie en inhoudelijk onderbouwde kritiek die we van u en uw Torhoutse collega's mochten ontvangen. Uw opmerkingen hebben perspectief gegeven aan de problemen van het HO-BU in de praktijk. Ze hebben de leden van de commissie, over de partijgrenzen heen ertoe aangezet hun standpunt te relativiseren of te herzien"*.

We hebben de voorbije decennia ook heel veel tijd geïnvesteerd in de verdediging van de fel belaagde regentaatsopleiding. Naast successen boekten we ook teleurstellingen. Zo wou minister Frank Vandenbroucke in 2006 niet ingaan op onze smeebede voor het behoud van de polyvalente bevoegdheid van de regenten voor 3 vakken s.o., een hoofdvak en 2 kleinere vakken.

Verderop in deze bijdrage blijven we stellen, net als de voorbije 25 jaar, dat het universitair maken of vermesteren van de opleidingen allesbehalve een evidentie is. We verdedigden de voorbije decennia steeds het versterken – en deels herstellen – van het oorspronkelijke opleidingsmodel van de geïntegreerde en praktijknabije opleiding, met opleiders die zich zowel inlaten met de theorie, de vakdidactiek als de praktijk, met mensen die ook frequent in klassen lager of secundair onderwijs komen en veel voeling hebben met de praktijk.

We willen vooral ook aantonen hoe de snel elkaar opvolgende hervormingen veelal nefast waren voor het goed functioneren van de opleidingen en voor de kwaliteit van de kandidaat-studenten. Via het wegwerken van de vele nefaste ingrepen en via enkele slimme maatregelen, kan men zowel de kwaliteit van het functioneren van de opleidingen, als deze van de kandidaat-studenten en afgestudeerden gevoelig verhogen. Daar sommige voorstellen zelfs budgetbesparend zijn en andere relatief weinig zouden kosten, zijn onze voorstellen ook budgettair haalbaar.

Bij het debat over de lerarenopleidingen moeten we veel aandacht besteden aan een evaluatie van de vele hervormingen vanaf 1994 die veelal nefaste gevolgen sorteerden. We kunnen veel leren uit het verleden. Zelf hebben we hieraan in twee boeken uitvoerige analyses besteed. In *'175 jaar Normaalschool Torhout'* (RENO-Torhout, februari 2013) analyseren we de vele hervormingen sinds 1970. In 2002 deden we dit ook in het boek *'Gulden sporen van het Torhouts en Vlaams Regentaat'*.

In punt 2 tonen we aan dat het feit dat onze leerlingen in Europees verband topscores behalen, ook wijst op de kwaliteit van de klassieke lerarenopleidingen. Vervolgens bekijken we de berichten over de hervormingsvoorstellen die we het voorbije jaar opvingen. In punt 4 houden we een vurig pleidooi voor het behoud van de driejarige geïntegreerde lerarenopleidingen.

In punt 5 *'Prioriteit voor rust en stabiliteit, wegwerken van nefaste hervormingen en meteen optrekken van niveau'* stellen we een aantal zaken voor waarmee we op korte termijn en zonder veel kosten de kwaliteit van de normaalschoolopleidingen kunnen verhogen. Vervolgens vragen we ons af waarom de vele hervormingen nooit werden geëvalueerd. Ten slotte schetsen we in punt 7 het debat over het al dan niet academiseren van de opleiding in de periode 1990-1995, waaraan we zelf intens hebben deelgenomen.

2 The proof of the teacher-training is in the success of the Flemish pupils

De elkaar snel opvolgende hervormingen werden steeds bepleit vanuit de stelling dat *de kwaliteit van het onderwijs staat of valt met de kwaliteit van de lerarenopleiding*. Wie A zegt, moet ook B-zeggen: *als de kwaliteit van het onderwijs hoog is, dan is dit te danken aan de kwaliteit van de opleidingen*. We moeten vooral kijken naar de kwaliteit van het effectief optreden van de leerkrachten in relatie tot de leerresultaten en de tevredenheid van leerlingen en ouders. En dan luidt de conclusie: *The proof of the teacher-training is in the success of the Flemish pupils*

Velen staren zich blind op het *academisch* opleidingsniveau en op de opleidingsduur en daaraan gerelateerd het veronderstelde kennisniveau van leraren. Ze houden geen rekening met de resultaten die de leerkrachten bij de leerlingen bereiken.

Het Vlaams onderwijs kent al een eeuw lang een ijzersterke traditie. Ook uit landenvergelijkend onderzoek blijkt sinds 1995 dat Vlaanderen een Europese topscore behaalt. In december 2012 vernamen we eens te meer dat onze 10-jarigen de Europese TIMSS-topscore voor wiskunde behaalden. Ook dit keer werd dit merkwaardig genoeg niet in verband gebracht met de kwaliteit van de leerkrachten en van hun opleiding.

Dat onze 10-jarigen, onze 14-jarigen, onze 15-jarigen voor TIMSS, PISA & PIRLS een hogere score behalen dan in landen waarin de leraren een universitaire opleiding genoten hebben, wordt uiteraard ook verzweven. Onze 10-jarigen behaalden zelfs iets meer punten dan de Finse en in 1995 en 1999 scoorden onze 14-jarigen voor TIMSS-wiskunde stukken beter dan de Finse. Als we abstractie maken van de vele anderstalige migrantenleerlingen, scoren onze leerlingen ook voor PISA beter dan in Finland, het land waarnaar steeds als model verwezen wordt. Toen Finland voor de 14-jarigen nog deelnam aan TIMSS-wiskunde, scoorde het opvallend lager dan Vlaanderen. Daarom mocht Finland vanwege de overheid niet langer participeren aan TIMSS voor 14-jarigen, en dit niettegenstaande TIMSS veel beter de invloed van het echte wiskundeonderwijs test dan PISA. Het feit dat de leerkrachten een universitaire opleiding genoten hebben, betekent dus geenszins dat de leerlingen in die landen beter scoren.

In de context van het recente TIMSS-onderzoek (10-jarigen) hoorden we prof. Jan Van Damme en anderen in december j.l. wel pleiten voor masters in het basisonderwijs. De voorbije zestig jaar scoorden ons basisonderwijs en onze lagere cyclus secundair inzake leerresultaten en kwaliteit van het functioneren van de leerkrachten steeds hoog, al hadden de meeste leerkrachten hoogstens drie jaar lerarenopleiding gevolgd. Een 60% van de leraars lager onderwijs die jaarlijks afstuderen beschikken overigens nog over een aso-vooropleiding, meer dan in andere bacheloropleidingen. We lezen voortdurend dat weinig leerkrachten nog zo'n aso-vooropleiding genoten hebben.

Als onze 10-jarigen onlangs voor wetenschappen op de landenvergelijkende TIMSS-studie maar matig scoorden, dan is dit in de eerste plaats het gevolg van het feit dat de eindtermencommissie wereldoriëntatie (1993-1995) gedomineerd werd door een Leuvense collega van prof. Van Damme die basiskennis voor de zaakvakken natuurkennis,

geschiedenis, aardrijkskunde niet meer belangrijk vond. Voorheen behaalden we voor deze vakken wel goede resultaten; dat blijkt uit de kantonnale en diocesane examens uit die tijd. Als de leerlingen - en vooral de toppers - vooral voor de taalvakken zwakker presteren dan vroeger, dan komt dat ook omdat academici voor het eerst in de geschiedenis hun stempel mochten drukken op de *nivellerende* eindtermen voor die vakken.

3 Verontrustende berichten over vermastering

3.1 Berichten in 'De Standaard'

In *De Standaard* van 26 oktober 2011 lazen we: *'De omvorming van de lerarenopleiding tot een master-opleiding zal leiden tot een hogere professionaliteit, een hogere status en dus ook een hogere verloning van de leraar. Dat zal meer jongeren aantrekken en het tekort aan leraars beperken', menen de voorstanders van het idee van minister Pascal Smet. 'Neen, een verlenging van de opleiding zal mensen afstoten', menen de tegenstanders. 'Het tekort aan leerkrachten zal groter worden, de kwaliteit zal dalen en we zullen vooral theoretici voor de klas krijgen in plaats van gepassioneerde lesgevers. Een studieduurverlenging leidt er ook toe dat er gedurende één jaar geen enkele nieuwe leraar op de markt komt.'*

Roger Standaert, gewezen topambtenaar Onderwijs en professor vergelijkende onderwijskunde in Gent, vindt de discussie zinvol. Maar buitenlandse ervaringen tonen niet aan dat een vierde opleidingsjaar veel oplevert. Frankrijk verlengde zijn opleiding recent (1990), maar het is een vierde jaar méér van hetzelfde. De vierjarige opleiding in Duitsland biedt ook niet veel meerwaarde op de driejarige bachelors van bij ons. Hetzelfde geldt voor Nederland.' Standaert: 'Na drie jaar heb je aspirant-leraars alles geleerd wat er op die manier te leren is. Onderzoek toont aan dat ze nauwelijks nog iets bijleren. Verder bekwamen in de stiel gebeurt op de werkvloer.' Hij is wel een groot voorstander van een betere begeleiding van beginnende leerkrachten, dat is belangrijker dan de theoretische lessen op school."

In dezelfde bijdrage lazen we ook: *"Het idee is dat over vijf jaar alle lerarenopleidingen vier jaar duren en dus een masteropleiding worden. Of dat een 'professionele' of een 'academische' master wordt, is niet uitgemaakt. Nu zijn het allemaal bacheloropleidingen (3 jaar) behalve die voor het hoger mid-*

delbaar. Er komt ook een andere indeling: leraren voor de kleuterschool, voor de lagere school van leerjaar 1 tot 4, voor de lagere school leerjaren 5 en 6 en de leerjaren 1 en 2 van het middelbaar, en dan voor de rest van het middelbaar. Een beetje apart komen de opleidingen voor leraren technische vakken. Voor het buitengewoon onderwijs komt er een extra jaar, een zogenaamde 'MaNaMa' of master na master. Het idee is ook alle opleidingen te groeperen in prestigieuze Schools of Education, naar analogie met de Schools of Arts". Terloops: vanaf eind 1992 hebben we krachtig geprotesteerd tegen het voorstel van de ambtelijke commissie - Monard om ook de lerarenopleidingen te integreren in de multisectorale hogescholen. IMTEC sloot zich bij onze visie aan en poneerde: "De eigen aard en het belang voor de onderwijskwaliteit van de diverse lerarenopleidingen, de verwevenheid in de dagelijkse praktijk van het brede onderwijsveld, de professionalisering van de leraar en van zijn opleiding ... pleiten precies om de lerarenopleidingen niet in de smeltkroes van de hogeschoollegeringen te laten opgaan." Nu is het uiteraard moeilijker om de lerarenopleidingen los te weken uit de hogescholen en uit de associaties met de universiteiten. Enkel in Nederland zijn ook (de meeste) lerarenopleidingen opgenomen binnen multisectorale hogescholen. Nergens anders is dit het geval. De 7 lerarenopleidingen (PABO's) die in Nederland zelfstandig bleven behalen de hoogste kwaliteit en beschikken over meer onderwijzend personeel; ze zijn niet de dupe van de overhead e.d. binnen de grote hogescholen.

3.2 Leden van de commissie onderwijs over de hervorming

Op de website van Elisabeth Meuleman (Groen) lezen we op 31 mei 2012: "Groen heeft woensdag in het Vlaams Parlement een G100 of burgertop over het secundair onderwijs georganiseerd. Vooral de roep om de versterking van de lerarenopleiding klonk luid. 'De lerarenopleiding is momenteel het bso van het hoger onderwijs', zo zei een van de deelnemers." Mevrouw Meuleman weet blijkbaar niet dat nog een 60% van de afstuderende normaal-schoolstudenten lager onderwijs over een aso-vooropleiding beschikken, en dat dit meer is dan in andere bacheloropleidingen.

Tijdens de plenaire vergadering van 18 april 2012 namen enkele leden van de commissie onderwijs het woord over de hervorming van de lerarenopleidingen. De heer Jos De Meyer (CD&V) stelde: "We

lezen in de krant dat het katholiek basisonderwijs pleit voor masters voor de klas in het basisonderwijs. Uiteraard werd hier reeds gesproken over dit thema, zowel in de plenaire vergadering als in de commissie. Nieuw vandaag is het feit dat de grootste koepel in een genuanceerd verhaal dat u kunt lezen in hun tijdschrift, ervoor pleit om naast bachelors ook masters met een algemene lerarenopleiding tewerk te stellen in het basisonderwijs. Men vertrekt vanuit de vaststelling dat de kwaliteit van ons onderwijs vandaag goed is. Die kwaliteit wenst men te behouden, maar tegelijkertijd waarschuwt men voor zelfgenoegzaamheid. Men wijst erop dat de samenleving complexer geworden is en men stelt de vraag of de huidige lerarenopleiding nog wel voldoet aan het profiel van die samenleving. Tegelijkertijd verwijst men eventjes naar het buitenland en ten slotte merkt men op dat het interessant is om ook even te kijken naar de instroom in de lerarenopleiding, want aso-leerlingen kiezen minder voor de lerarenopleiding, en tso- en bso-leerlingen kiezen veel meer voor de lerarenopleiding."

Commentaar. Ook de katholieke onderwijskoepel (de secretaris-generaal?) en Jos De Meyer wekken ten onrechte de indruk dat nog weinig onderwijzers een aso-vooropleiding genoten hebben. En uit het debat over de hervorming van het s.o. zal De Meyer geleerd hebben dat de mening van de onderwijskoepel niet per se deze is van de praktijkmensen.

Vera Celis (N-VA) poneerde: "Minister, ik verwijs naar ons bezoek aan de lerarenopleiding in China. We hebben daar gezien dat alle mensen die er in het onderwijs terechtkomen, over een universitair diploma beschikken. Zij worden daar ook zeer goed begeleid in het begin van hun carrière. Ik steun de heer De Meyer in zijn vraag om de best opgeleide mensen te leiden naar het basisonderwijs."

Pascal Smet antwoordde: "Ik zal er vandaag geen inhoudelijke verklaringen over afleggen omdat we met de vakbonden en met de onderwijsverstrekkers het loopbaandebat aan het voeren zijn. We hebben wel concreet afgesproken dat we zowel voor de kleuteronderwijzers, de onderwijzers als de leerkrachten secundair onderwijs, nu eerst een beroepscompetentieprofiel zullen opstellen. Ik veronderstel dat we het tegen september van dit jaar hebben, en dan kunnen we het inschalen op grond van de Vlaamse kwalificatiestructuur. Daarna moeten we op basis daarvan bekijken welke diplomavereisten we moeten stellen aan leerkrachten en onderwijzers. Dat is één dimensie."

Commentaar: we zijn nu al 20 jaar bezig met het opstellen van een formalistisch en vaag *beroepscompetentieprofiel*. Het decreet over het beroepsprofiel en de basiscompetenties (1997) en het opleggen van een competentiegericht aanpak sorteerden enkel maar nefaste effecten. Stop a.u.b. met dat formalistisch gedoe waarmee je de kwaliteit enkel maar doet dalen.

Pacal Smet: *“Een andere dimensie is of je al dan niet naar een gemengd systeem gaat van bachelors en masters in het basisonderwijs. Dat is wat zij nu ook voorstellen. Die dimensie zijn we op dit moment aan het bespreken. Ik vind het een stap in de goede richting. We moeten het nu bespreken met alle partners, net zoals andere partners daar meningen over hebben. U begrijpt dat ik vandaag niet inhoudelijk op het standpunt wil ingaan om consequent te blijven met de lijn die we tot op heden hebben aangehouden. Ik deel de opvattingen van de sprekers, anders zouden we niet gestart zijn met het leerkrachtenloopbaanpact. Er zijn de hervormingen van de lerarenopleiding, het bepalen van het niveau, het al of niet vermesteren of het verlengen van de studieduur – dat hoeft niet noodzakelijkerwijze hetzelfde te zijn.”*

4 Pleidooi voor versterken geïntegreerde lerarenopleiding

4.1 Geïntegreerde opleidingen bewezen hun deugdzzaamheid

Vanuit de keuze voor een geïntegreerde opleiding hebben we ons in de jaren negentig verzet tegen de vele pogingen om de lerarenopleidingen te academiseren. We konden gelukkig minister Luc Van den Bossche tijdig overtuigen, tegen het advies van zijn topambtenaren Monard en Adé in. In 1984-1985 bekritiseerden we al een aantal hervormingen die een geïntegreerde opleiding moeilijker maakten: de afschaffing van de oefenscholen, het sterk beperken van de praktijkoefeningen in het eerste jaar, het sterk beperken van de uren voor stagebegeleiding ...

We schreven in 1991: *“Het constructieprincipe van een goede, geïntegreerde lerarenopleiding is gebaseerd op de samenhang en gelijktijdige opbouw van drie wezenlijke componenten: de vakinhoudelijke (leerinhoudelijke), de (vak)didactisch-onderwijskundige en de praktijkcomponent. Deze drie-eenheid is in de geïntegreerde lerarenopleiding veelal ook nog verenigd in één en dezelfde persoon (docent) en dit*

garandeert de wederzijdse transfer tussen de drie pijlers en de praktijkbetrokkenheid.” De docenten komen frequent in klassen lager/secundair onderwijs en hebben zo veel voeling met de praktijk. Ze verzorgen niet enkel de theoretische opleiding, maar ook de praktijk en begeleiden hierbij de studenten – ook bij de lesvoorbereiding. Belangrijk is ook dat de normaalschoolopleiding docenten kon/kunnen rekruteren met praktijkervaring in het secundair of lager onderwijs.

De keuze voor een praktijkgerichte en geïntegreerde opleiding is een keuze die de Nederlanden van meet af aan – onder het bewind van Willem I – hebben gemaakt. *“Het systeem van de kweek-scholen (normaalscholen) is in de Nederlanden niet toevallig tot stand gekomen, maar was het resultaat van een bewuste keuze, waarbij de Duitse seminaries (lerarenopleidingen) van de wetenschappelijke (academische) richting werden afgewezen”, aldus prof. Maurits Devroede in Pedagogische Studiën, 1969, p. 355.* Van bij de oprichting van de eerste Normalschool (Lier 1817) was het ook evident dat een praktijkgerichte lerarenopleiding over een eigen oefenschool beschikte. De directeur van een Normalschool was ook directeur van die oefenschool.

In punt 2 toonden we aan dat de sterke traditie van ons lager onderwijs en van de lagere cyclus s.o. pleit voor de klassieke, geïntegreerde opleiding. De geïntegreerde lerarenopleiding heeft allang zijn deugdelijkheid bewezen. We moeten vooral kijken naar de kwaliteit van het effectief optreden van leerkrachten. Als de leerlingen - en vooral de toppers - zwakker presteren dan vroeger, dan komt dat ook omdat academici voor het eerst in de geschiedenis hun stempel mochten drukken op de *nivellerende* eindtermen voor b.v. de taalvakken.

4.2 IUFM-opleiding in Frankrijk ter discussie

Uit een aantal zaken blijkt verder dat de universiteit de pretentie van de plannenmakers moeilijk kan waarmaken. We verwijzen in eerste instantie naar de negatieve balans van twintig jaar *universitaire* lerarenopleiding in Frankrijk (IUFM). In het begin van de jaren negentig stelden universitaire opleiders en beleids mensen de IUFM voor als model voor Vlaanderen. Zelf hebben we dit steeds betwist en na 22 jaar IUFM blijkt dit meer dan terecht.

In Frankrijk zijn er sinds 1990 veel universitair ge-diplomeerde leerkrachten voor de leeftijdsgroep van

3 tot 15 jaar bijgekomen. Toch scoort Frankrijk voor de landenvergelijkende studies PIRLS, TIMSS en PISA veel lager dan Vlaanderen, zowel bij de 10-jarigen als bij de 14-15-jarigen. Dit is ook het geval in de meeste landen met een universitaire opleiding. De voordelen van de dure universitaire opleidingen in Frankrijk en in andere Europese landen wegen/blijken niet op tegen de vele nadelen. Ook *Roger Standaert*, prof. comparatieve pedagogiek, stelt dat de opleidingen in Frankrijk, Duitsland ... niet beter scoren dan onze kortere opleidingen.

Na meer dan 20 jaar IUFM beluisterden we de voorbije jaren enorm veel kritiek en kwamen er tal van hervormingsplannen. Zo stelde men vast dat de scores van de Franse leerlingen op landenvergelijkende studies er sterk op achteruit gegaan waren, dat er volgens de PISA-berekening ook veel meer leervertraagde 15-jarigen waren dan bv. in Vlaanderen. De belangrijkste kritiek slaat op de praktijkvreemdheid en het niet-geïntegreerd karakter van universitaire opleidingen. De opleidingen zijn vooral in handen van academici die te veraf staan van de praktijk, vooral met de theoretische opleiding bezig zijn en te veel uitpakken met nieuwlichterij allerhande.

Twintig jaar geleden stelden de universitaire lerarenopleiders, veel beleidsmakers, het overheidsreclameblad *Klasse* ... de IUFM-hervorming voor als hét model voor Vlaanderen. We hebben ons daar sterk tegen verzet en merken dat precies die hervorming heel veel kritiek te verduren kreeg en krijgt. We kunnen veel leren uit wat er met de IUFM fout liep. Erasmus-studenten die gedurende een aantal maanden les volgden in een IUFM kwamen achteraf terug thuis met vrij theoretische cursussen over 'pédagogie différenciée' à la Philippe Meirieu, over de onderwijssociologische theorie over de sociale discriminatie in het onderwijs à la Pierre Bourdieu, over de alternatieve aanpak van Célestin Freinet, de disciplinerings-theorie van Michel Foucault, over competentiegericht en ervaringsgericht leren... Het gaat vaak om visies die verantwoordelijk geacht worden voor de achteruitgang van het onderwijsniveau in Frankrijk en elders. Indien onze lerarenopleidingen in 1990 universitair geworden waren, dan zouden ook onze leerkrachten vooral met dergelijke theorieën geconfronteerd geweest zijn door onderwijskundigen, sociologen ...

Er is in de universitaire lerarenopleidingen ook een nefaste kunstmatige opsplitsing tussen de professo-

ren die de theorie doceren en de verantwoordelijken voor de praktijkopleiding – wat tot grote spanningen leidt. Een praktijkgerichte lerarenopleiding heeft docenten nodig die zowel betrokken zijn bij de theorie als bij de praktijk. Vanuit onze ervaring met de voortgezette HIVO-opleiding, vinden we ook interactie van docenten met leerkrachten die al een aantal jaren in de praktijk staan, heel leerrijk. Ten aanzien van jonge studenten kan een docent nog succes behalen met dweperij; bij ervaren leerkrachten pakt dit niet meer. Van ervaren leerkrachten kan men als docent ook veel bijleren. In de toekomst moet nog meer aandacht besteed worden aan de betrokkenheid van de docenten bij de voortgezette opleidingen. We voegen er nog aan toe dat de lerarenopleiders ook steeds sterk betrokken waren/zijn bij het opstellen van leerplannen en van (leer-)methodes voor het lager en secundair onderwijs, die uiterst belangrijk zijn voor de praktijkmensen. Docenten kunnen hierbij een beroep doen op hun praktijkkennis en tegelijk kunnen ze ook hun eigen deskundigheid testen aan de praktijk en deze verder uitbouwen.

4.4 Veel kritiek op aggregatie-opleiding

De denigrerende toon waarmee universitaire opleiders zich de voorbije 20 jaar uitspraken over de opleidingen, steekt schril af tegenover de verontschuldigende toon waarmee ze veelal over hun academische lerarenopleidingen spreken. Onze universiteiten zijn al meer dan honderd jaar belast met de opleiding van leraren secundair onderwijs, maar precies de licentiaten (masters) zijn het minst voorbereid voor de klaspraktijk en het minst tevreden over hun opleiding. De grootste ontevredenheid betreft de vakken van de onderwijskundigen – die er het meest voor pleiten om alle opleidingen universitair te maken. De tevredenheid bij de oud-studenten van de geïntegreerde opleidingen is veel groter. Ook directies secundair onderwijs getuigden vaak dat hun leraars-regenten beter opgeleid waren. De universitaire opleiding beschikt niet over de vele troeven waarover een geïntegreerde lerarenopleiding beschikt. Ook de beleidsmensen moeten beseffen dat een academische praktijkopleiding een *contradictio in terminis* is.

Sommige beleidsmensen en hervormers denken ook al te vlug dat een universitaire opleiding tot meer leraren voor het basisonderwijs en voor het lager secundair zou leiden. We stellen echter vast dat er momenteel al te weinig kandidaten zijn voor de opleiding van leraars-licentiaten. Als we nu al

geen masters wiskunde, wetenschappen, Frans ... meer vinden, hoe zouden we dan straks de vele leraren rekruteren die we nodig hebben voor de lagere cyclus s.o. en voor het basisonderwijs? We stippen in deze context nog aan dat de opleidingen voor onderwijzer en regent al een paar keer met een jaar verlengd werden (1970 en 1984) en dat ze daardoor telkens minder in plaats van meer studenten konden aantrekken. Als we straks een masteropleiding van 4 of 5 jaar zouden krijgen, dan zou dat vermoedelijk nog veel meer het geval zijn.

We merken verder dat universitair geschoolde leerkrachten niet zo graag lesgeven in lagere studiejaren of in het tso/bso. Vermoedelijk zullen ze ook niet zo happig zijn om les te geven in het basisonderwijs en in het lager secundair. We vinden ook dat leerkrachten voor het basisonderwijs en voor de lagere cyclus, zich beter kunnen aanpassen en inwerken in onderwijs aan jongere kinderen, als ze zelf al vrij jong in de klaspraktijk terecht komen. Tot 1986 hadden de leerkrachten hoogstens 2 jaar opleiding genoten, maar hun leerlingen behaalden hoge prestatiescores.

4.5 Nefaste Invloed van *academische hypes* & op eindtermen & basiskennis

Het zijn vooral onderwijskundigen die al 23 jaar proberen om de opleiding naar de universiteit te halen. Maar precies vanuit de onderwijskunde werden de praktijkmensen en lerarenopleiders de voorbije veertig jaar voortdurend met pedagogisch-didactische modes en hypes geconfronteerd, die elkaar in een snel tempo opvolgden en tot een aantasting van de vaste waarden leidden. De voorbije veertig jaar waren ook de academische theorieën over de vakdidactiek voor talen, wiskunde ... vaak tegenstrijdig en veelal kwam de ene extreme opvatting na een tijdje de vorige extreme opvatting vervangen.

Het zijn vooral ook de academici die verantwoordelijk zijn voor de nivellering binnen de eindtermen voor Nederlands en Frans, die voortdurend verkondigen dat Standaardnederlands, woordenschat-onderwijs, spelling en grammatica niet zo belangrijk meer zijn, die zich verzetten tegen een intensief NT2-taalbad, ... Voor het wiskundeonderwijs in de basisschool slaagden we er gelukkig in om de *universitaire* pleidooien voor de constructivistische aanpak van de Amerikaanse Standards en het Nederlands Freudenthal Instituut in te dammen. Voor de strijd tegen de *moderne wiskunde* moesten we

het destijds ook opnemen tegen de vele universitaire voorstanders. Het is vooral ook de schuld van de Leuvense prof. Ferre Laevers, voorzitter eindtermencommissie Wereldoriëntatie, dat de leerlingen over veel minder basiskennis beschikken. Onderwijskrant heeft in 1993 geprotesteerd tegen de nivellerende eindtermen voor Nederlands, Frans en Wereldoriëntatie. We waren lange tijd roepende in de woestijn, maar sinds we vanaf 2007 onze campagne tegen de ontscholing via het oprichten van O-ZON intensifieerden, begint het tij te keren.

Nog een voorbeeld. Vanaf de jaren negentig vertrouwden de beleidsmakers de ondersteuning en begeleiding van de projecten zorgverbreding en gelijke onderwijskansen toe aan drie universitaire Steunpunten, die al te veraf stonden van de concrete klaspraktijk en geen effectieve aanpakken van achterstanden en NT2 voorstelden. De grote investering in deze projecten leverde al te weinig resultaten op. Lerarenopleiders die al veel over achterstandsdidactiek en de aanpak van zorgverbreding en NT2 gepubliceerd hadden, werden totaal genegeerd – zelfs als gratis-adviseurs. Een laatste voorbeeld. Rond 1970 steunden veel onderwijskundigen de invoering van het VSO-model van 1970; de meeste regentaatsopleiders wezen die radicale hervorming af.

4.6 Practical wisdom & praktijkonderzoek: belangrijker dan wetenschappelijk onderzoek

Bij pleidooien voor academisering of vermastering van de opleidingen wordt vaak gesteld dat toekomstige leerkrachten meer in contact moeten komen met wetenschappelijk onderzoek en zelf aan wetenschappelijk onderzoek moeten doen. De gelijke(vak)didactische aanpakken zijn volgens ons veel meer op ervaringswijsheid, practical wisdom en praktijkonderzoek gebaseerd. De voorbije decennia hebben uitgewezen dat het belang van onderwijskundige theorieën gerelativeerd moet worden.

Positief wetenschappelijk onderzoek omtrent een complex fenomeen als onderwijs is overigens uiterst moeilijk. Bij zo'n academisch onderzoek focust men meestal op een paar factoren, maar in de praktijk gaat het steeds om het afwegen van de voor- en nadelen van een bepaalde aanpak en het hierbij rekening houden met een grote hoeveelheid factoren, en met de resultaten van de ervaringswijsheid van de voorbije decennia en zelfs eeuwen. Zo'n praktijkgericht en veelzijdig onderzoek is volgens ons zelfs adequater (en dus ook weten-

schappelijker) dan het strict positief wetenschappelijk onderzoek. Onze vakdidactische publicaties over rekenen, lezen, spelling ... zijn vooral op practical wisdom, en eigen ervaring & research van de complexe praktijk gebaseerd. Zo'n publicaties hebben veel meer invloed op de onderwijspraktijk dan de academische. En sinds de academici bijna uitsluitend nog in Engelstalige en gespecialiseerde tijdschriften publiceren, zijn er nog weinig praktijkmensen en opleiders meer die hun publicaties lezen.

De beperkingen verbonden met positief wetenschappelijk onderzoek en het feit dat de onderzoekers te veraf staan van de praktijk, verklaren ook waarom conclusies van de ene wetenschapper vaak tegengesproken worden door een andere, of door de onderzoeker zelf. Zo verklaarde *prof. Jan Van Damme* enkele jaren geleden dat uit zijn Leuvens onderzoek bleek dat zittenblijven al bij al voordelig was voor de zittenblijvers, maar vorig jaar verklaarde hij dat uit onderzoek het omgekeerde bleek waar te zijn. Minister Smet had tot nog toe steeds gesteld dat zijn hervormingsvoorstellen voor het s.o. gedragen werden door unaniem wetenschappelijk onderzoek. Een paar maanden geleden bekende hij dat de wetenschappelijke studies in tegenspraak waren met elkaar – nadat wij en anderen aantoonde dat onderwijssociologen en beleids mensen sjoemelden met de resultaten van PISA en TIMSS. Mensen die dicht bij de klaspraktijk staan, verkondigen een veel genuanceerdere visie op verschijnselen als zittenblijven, B- en C-attesten, overstapjes van aso naar tso, differentiatie

Volgens Mark Depaepe, prof. historische pedagogiek, mag men niet te veel heil verwachten van positief wetenschappelijk onderzoek. Het voorbije jaar bleek ook dat wetenschappelijk onderzoek nogal fraudegevoelig is. De Leuvense professoren Bart Pattyn en Gerrit Storms pleitten onlangs in een discussietekst voor een collectief mea culpa over wetenschappelijke fraude. Volgens hen zijn het aantal publicaties in toptijdschriften die teruggetrokken werden wegens fraude, de afgelopen 15 jaar spectaculair gestegen. Bedreigender voor de wetenschap zijn nog meer de wijdverspreide en twijfelachtige praktijken *'die zich in de grijze zone bevinden tussen wat kan en niet kan'*. Volgens hen stellen veel wetenschappers meestal alles in het werk om hun hypothesen te doen kloppen. *"Een onderzoeker die een manuscript schrijft waarin een hypothese slechts ten dele wordt bevestigd, zal dat*

immers moeilijk gepubliceerd krijgen. In een tijd waarin de prestatiedruk enorm toeneemt, geldt publiceren als een overlevingsdevies. Daarom worden selectiecriteria toegevoegd tot hun dataset tot significante resultaten leidt."

Het feit dat de academische onderwijskundigen de voorbije 40 jaar voortdurend uitpakten met pedagogische hypes, heeft ook te maken met het feit dat zij zich daarmee het best kunnen profileren. Sommigen gaan nog een stap verder en beweren dat de achteruitgang van het onderwijs mede beïnvloed is door het zich te vlug moeien van de academici met het onderwijs. Onze belangrijkste professor-pedagoog destijds was Victor D'Espallier, die vele jaren ervaring had als onderwijzer en inspecteur, en dus heel sterk hypes e.d. kon relativiseren. Zo temperde hij terecht ons overdreven enthousiasme voor Jean-Piaget die toen in de VS furore maakte. Sindsdien hebben de nieuwe onderwijskundigen geen praktijkervaring meer; dat leidde tot vervreemding van de alledaagse praktijk, tot een grote afstand tussen de *zondagse* en de *doordeweekse* pedagogiek. We merkten die afstand ook bij pas afgestudeerde pedagogen die aan de universiteit met allerhande hypes bestookt werden.

Het waren ook academici die rond 1970 zowel het extreem van de hemelse en zwevende 'moderne wiskunde' propageerden, als 30 jaar later het andere extreem van de wereldse, contextgebonden constructivistische wiskunde die weinig aandacht schenkt aan de wiskunde als cultuurproduct. De weerstand tegen de 'moderne wiskunde' en tegen de constructivistische wiskunde, ging niet uit van academici. Precies vanuit onze ervaring en onze betrokkenheid als lerarenopleider bij de klaspraktijk, konden we die twee extreme en tegengestelde visies bestrijden en uit het onderwijs bannen.

Op het vlak van de ontwikkeling van de vakdidactiek en de invloed op de klaspraktijk was de inbreng van de universitaire pedagogische instituten en lerarenopleidingen ook beperkter dan de inbreng van de normaalschoolopleiders en praktijkmensen. Dat is ook de kritiek op de Franse IUFM. Voor onze publicaties over de vakdidactiek hebben we ons vooral gebaseerd op de ervaringswijsheid zoals we die aantreffen in de vakdidactische publicaties van de voorbije eeuw, op de ervaringswijsheid van de praktijkmensen, op onze eigen ervaring met de praktijk op de lagere school en bij het helpen van de studenten bij het voorbereiden van hun oefeningen ... Vanuit de ervaring met de praktijk zijn

normaalschooldocenten meer geneigd om rekening te houden met de voor- en nadelen van een bepaalde aanpak, met de complexiteit van het lesgeven. Het is belangrijk dat voldoende docenten zich vanuit de geïntegreerde opleidingen blijven toeleggen op de vak(didactische) studie, die gebruiken in de opleiding en erover publiceren. Door de besparingen binnen het hogescholendecreet en de genomen planlast is er voor de docenten momenteel jammer genoeg minder ruimte voor studiewerk dan weleer. Ook hierin moet verandering komen.

4.7 Besluit

Succesvolle lerarenopleidingen kenmerken zich door *de samenhang en gelijktijdige opbouw van drie wezenlijke componenten: de vakinhoudelijke (leerinhoudelijke), de (vak)didactisch-onderwijskundige en de praktijkcomponent* en dit vanaf de eerste lesdag. Die samenhang kan enkel gerealiseerd worden met docenten die zowel betrokken zijn bij de theoretische opleiding als bij de lespraktijk. De concrete praktijkervaringen, problemen en zorgen van studenten zijn hierbij ook een belangrijk aangrijpingspunt voor gestructureerde reflectie en theoretische verdieping. Het is ook vooral door het voortdurend contact met de praktijk dat professionele opleiders permanent hun expertise kunnen ontwikkelen.

Ook de betrokkenheid van de docenten bij de voortgezette opleiding en bij de nascholing, bij het uitwerken van de vakdidactiek, bij het ontwerpen van leerplannen en (leer)methodes is heel belangrijk. Niet enkel als maatschappelijk dienstbetoon, maar evenzeer voor het verhogen van de eigen deskundigheid.

We mogen ons vooral niet blindstaren op het *academisch* opleidingsniveau en op de opleidingsduur en daaraan gerelateerd het veronderstelde kennisniveau van leraren. We moeten vooral kijken naar de kwaliteit van hun effectief optreden in relatie tot de leerresultaten en de tevredenheid van leerlingen en ouders. *The success of the Flemish pupils, is the best proof of the quality of the teacher-training.*

De vergelijking met de langere opleidingsduur van buitenlandse opleidingen vormt ook vaak een argument pro masteropleiding. Het is inderdaad zo dat in tal van andere landen de opleiding tot leerkracht vier of zelfs vijf jaar bedraagt, maar de concrete invulling van die masteropleiding is vaak sterk uiteenlopend. En in Nederland bv. starten de studen-

ten op de leeftijd van 17 jaar. Gezien de goede ervaringen die we destijds hadden met de tweejarige normaalschoolopleiding, en met leerkrachten van het oude regime (tot 1961) die amper 19 jaar waren bij de start van hun loopbaan, zijn we ervan overtuigd dat een driejarige opleiding te verkiezen is op een vier- of vijfjarige. Ook *Roger Standaert, professor comparatieve onderwijskunde*, stelde *‘dat buitenlandse ervaringen aantonen dat een vierde opleidingsjaar niet veel oplevert’* (DS, 16.10.2011). Een langere opleiding zal ook eerder afschrikkeffekten en startproblemen veroorzaken.

5 Wegwerken van nefaste hervormingen en meteen optrekken van kwaliteit

Veel van de circulerende hervormingsvoorstellen zouden veel onrust en verdere destabilisering opleveren. De belangrijkste en meest dringende ingreep betreft het terug verzekeren van rust en stabiliteit, het minder vlug hervormen. Vanaf 1952 (minister Harmel) pakte elke nieuwe onderwijsminister uit met een hervorming(s)plan van de lerarenopleiding. In punt 5 bekijken we straks even de elf decreten en andere hervormingen sinds 1994. Hierdoor misten de opleidingen de nodige stabiliteit en continuïteit.

De permanente invraagstelling slopte ook al te veel tijd en energie op. Ze ‘veronzekerden’ ook de opleiders, die sinds 1990 al te zeer als uitvoerders van elders bedachte reglementen en onderwijskundige hypes behandeld werden. De vele hervormingen leidden tot een afbouw of aantasting van belangrijke kwaliteitspijlers. Drie van de vele voorbeelden. Het zomaar afschaffen van de belangrijke oefenscholen was onvergeeflijk. Een bijkomend opleidingsjaar voor regenten gekoppeld aan een jaar weddeverlies en zonder financiële compensatie, maakte die opleiding minder aantrekkelijk. In alle landen vormen de lerarenopleidingen een aparte sector met aparte regelgeving e.d., enkel in Vlaanderen en Nederland is dit niet het geval.

We stellen dus voor om eerst een balans op te maken van de vele nefaste gevolgen van de hervormingen van de voorbije dertig jaar en prioriteit te verlenen aan het wegwerken ervan. We kunnen op korte termijn veel bereiken met het terug invoeren van de oefenscholen en van een degelijke niveaubewaking - gekoppeld aan een weddeverhoging, met het terug onderbrengen van de lerarenopleidingen in een aparte sector en het tegelijk terugdringen van het afstandelijk bestuur waartoe mastodonthogescholen en associaties geleid heb-

ben, met het niet langer opleggen van een competentiegerichte aanpak en andere onderwijskundige hypes, met het opdoeken van de enveloppenfinanciering, de doorgedreven flexibilisering, de nefaste outputfinanciering, de negatieve invloed van Nederlandse accreditatie-visitators die veelal een andere opvatting hebben over degelijk onderwijs dan de Vlaamse, ...

Door het opdoeken van de enveloppenfinanciering zouden de (regentaats)opleidingen ook opnieuw docenten kunnen rekruteren met praktijkervaring in het secundair onderwijs; nu vallen die te duur uit voor de enveloppe. Door het terug opdoeken van het vrijemarktprincipe kunnen we de wildgroei in de sector van de regentaatsopleiding indijken. Sinds het schaalvergrotingsproject van de multisectorale hogescholen (1994) is het aantal regentaten lichaamelijke opvoeding verdubbeld en kwam er wildgroei inzake nieuwe afdelingen. De officiële schaalvergroting leidde – zoals voorspeld – tot schaalverkleining en wildgroei. Met al deze maatregelen kunnen we meteen ook het niveau van de opleidingen verhogen.

Het terugdringen van de formalistische *Europese standaardisering* (Bologna e.d.) lijkt ons ook belangrijk. De beleidsmensen en hervormers zouden veel energie en euro's kunnen besparen door niet steeds de beste leerling van de Europese klas te willen zijn en wat afstand te nemen van de standaardiserende en formalistische Europeanisering. Karl Dittrich, directeur van de NVAO-accreditatieorganisatie, drukte dit in een recente bijdrage over de resultaten van Bologna zo uit: *"Het Europese hoger onderwijslandschap is op het eerste gezicht eenvormiger geworden, in de praktijk zijn de verschillen nog vrijwel even groot als vóór de Bologna-verklaring. Meer en meer probeert ook Brussel de regie naar zich toe te trekken. Het Europese register, de stimulans om quality labels op te richten, leidde tot steeds meer gedetailleerde regels over de inhoud van beroepen en steeds meer pogingen tot Europeanisering. Het subsidiariteitsbeginsel komt steeds meer onder druk te staan door de pogingen van de EU om, via haar bevoegdheden voor de arbeidsmarkt, het hoger onderwijs aan regels te onderwerpen. Een dergelijke beweging kan slechts met kwaliteitsverlaging gepaard gaan. Daarom mag de European Higher Education Area nog even een papieren werkelijkheid blijven!"* (Bestaat de European Higher Education Area? Nee!, Q&A magazine, maart 2011). Het is jammer dat gezaghebbende figuren als Karl Dittrich zich pas recentelijk zorgen maken over de te

grote bemoeizucht van Europa. De *Bologna*-kritiek van Dittrich is eveneens toepasselijk op het *Decreet betreffende de Vlaamse kwalificatiestructuur* (2009) met zijn vele formele en standaardiserende omschrijvingen die de kloof tussen beleid en onderwijspraktijk enkel maar vergroten. De toenemende Europeanisering, de afbrokkeling van het eigendomsrecht van het Vlaams onderwijs en van het subsidiariteitsbeginsel, krijgen terecht steeds meer kritiek.

Ook door het terug invoeren in het s.o. van een lagere en hogere cyclus van elk drie jaar – zoals in praktisch alle landen het geval is, zouden we de opleiding van regenten en licentiaten weer beter kunnen afbakenen.

Nog een voorstel. De overheid zou ook het (vak-) didactisch studiewerk van de docenten en hun publicaties kunnen waarderen en helpen verspreiden. Dit zou niet enkel de lerarenopleidingen, maar ook het lager en secundair onderwijs ten goede komen. Zelf hebben we veel energie gespendeerd aan het uitwerken van vakdidactieken voor rekenen, lezen, spelling ... die ook afgestemd zijn op zwakkere leerlingen en die o.i. belangrijk zijn voor de zorgverbreding en het gelijke-kansen-beleid. Vanuit de overheid was er hiervoor niet de minste interesse. Bij de recente hoorzittingen over de hervorming van het s.o. waren bijna alle 19 uitgenodigde sprekers academici, die sympathiseerden met de hervormingsvoorstellen, met de voorgestelde competentiegerichte aanpak ... We waren aangenaam verrast dat we daar even het woord kregen – ook al bleek eind juni dat onze visie deze was van de meeste praktijkmensen.

In het boek *175 jaar Normaalschool Torhout* (RENO, februari 2013) beschrijven en analyseren we uitvoerig al de hervormingen sinds 1982. Daarin tonen we aan dat de lijst met nefaste hervormingen groot is en maken we duidelijk hoe we die aantasting van de kwaliteit van de opleidingen kunnen wegwerken. De hervormingen die wij voorstellen zijn meestal ook kostenbesparend, geen verlenging van de opleiding, enz. We stellen tegelijk voor om een aantal universitaire opleidingen terug te brengen tot 4 i.p.v. 5 jaar en met het klassieke systeem van 2 jaar kandidatuur en 2 jaar licentiaat.

6 Evaluatie hervormingen bleef uit, evaluatie 2011 is onverantwoord!

6.1 Inleiding

We zijn geen tegenstander van de evaluatie van de vele hervormingen van de lerarenopleiding. Integendeel. In mei 2011 kwam het Nederlands parlement tot de conclusie dat de hervormingen van de voorbije twintig jaar in de lerarenopleidingen en in het hoger onderwijs vooral geleid hadden tot niveaudaling en verwaarlozing van effectieve niveaubewaking, tot mastodontscholen met veel bureaucratie en afstandelijk bestuur, tot geldverspilling (overhead e.d.),... Ook in Vlaanderen maakten we analoge hervormingen mee waarbij Nederland veelal model stond. Bij ons stellen de beleidsmakers de hervormingen in het hoger onderwijs nog steeds voor als een succesverhaal over de hele lijn. Wordt het niet hoog tijd voor een grondige en onafhankelijke evaluatie van de positieve en negatieve gevolgen van de vele hervormingen?

We stellen voor dat de beleids mensen eerst de vele hervormingen uit het verleden kritisch evalueren. De enige evaluatiestudie die ooit verschenen is, is een universitaire evaluatiestudie van het Hogescholedecreet die in 2002 verscheen (*Hogescholen enkele jaren na de fusie*, OBPWO 99.14). Daaruit bleek dat 70% van de docenten ontevreden was en amper 10% tevreden. Veel ervaren en kritische docenten waren dan al vroegtijdig op prepensioen gegaan, hiertoe aangemoedigd door een gouden handdruk vanwege de beleidsmakers die deze critici liever kwijt dan rijk waren. Dit betekende een groot verlies aan ervaring voor de opleidingen.

Beleidsmakers stellen de hervorming echter nog steeds voor als een succesverhaal, als hun paradepaardje. Hier valt veel op af te dingen. De vaste globale enveloppe bv. had als gevolg dat de sterke stijging van het aantal studenten in de daaropvolgende jaren niet leidde tot een verhoging van het budget. De lerarenopleiding kon ook niet langer docenten met de nodige ervaring in het secundair onderwijs aanwerven; die zijn immers te duur. Voortaan moest de school ook zelf opdraaien voor de betaling van docenten van wie de opdracht vervalt en voor zieke personeelsleden. Dit leidt er ook toe dat bv. een docent een vak moet doceren waarvoor hij niet bevoegd is. Als gevolg van de enveloppenfinanciering kregen de lerarenopleidingen zo'n 25% minder lesuren toebedeeld. Het papierwerk en de planlast voor de docenten nam

tegelijk in sterke mate toe. Het leidde er toe dat ze veel minder tijd aan studiewerk konden besteden dan weleer.

We voorspelden in 1993 dat de lerarenopleiding haar identiteit, specifieke opdracht, cultuur en niveaubewaking zou verliezen. We stelden ook dat enkel in Nederland de lerarensector geen aparte sector is. De 7 normaalscholen (PABO's) in Nederland die zelfstandig gebleven zijn, scoren overigens opvallend beter dan de andere: hogere kwaliteit, meer docenten en veel meer centen. Zes jaar na de invoering van het hogeschooldecreet zagen enkele beleids mensen al in dat men de lerarenopleidingen niet had mogen opnemen binnen multisectorale hogescholen. In *De Standaard* van 5 november 2001 lasen we: *"Minister Marleen Vanderpoorten wil de lerarenopleidingen opnieuw loswaken uit hun huidige multisectorale instellingen en onderbrengen in een eigen instituut. Dat wordt dan rechtstreeks gefinancierd. Want de lerarenopleiding is iets speciaals voor de onderwijs overheid."* Ook in het kader van het recente loopbaandebat duikt het samenbrengen van de lerarenopleidingen in een aparte sector weer op. Terecht. We hebben echter twintig jaar geleden een belangrijke kans gemist. Nu is het niet makkelijk om de lerarenopleidingen uit de multisectorale hogescholen los te weken.

De invoering van het vrijemarktprincipe maakte ook de vroegere programmatie onmogelijk. Zo zijn er momenteel bijvoorbeeld tweemaal zoveel regentaten lichamelijke opvoeding dan in 1993; er zijn geen afspraken meer voor programmatie van nieuwe richtingen. Er wordt tussen de lerarenopleidingen onderling minder samengewerkt dan in het verleden. Inzake niveaubewaking kregen we een nivellerende stroomlijning. Er verscheen een algemeen examenreglement voor alle bacheloropleidingen waarbij de normen verlaagd werden en de niveaubewaking moeilijker werd. Een gemiddelde van 50% is voortaan voldoende en de student krijgt vrijstelling voor een vak vanaf 10 op 20. Het *principe van tolerantie* dat de student zelf kan inroepen om te slagen, bemoeilijkt eveneens de kwaliteitsbewaking.

6.2 Evaluatie van competentiegerichte aanpak is dringend!

In de decreten Lerarenopleiding (1996), in het Decreet op de beroepsprofielen (1998), Lerarendecreet 2006,... werd de competentiegerichte aanpak opgelegd, niettegenstaande die in de vakliteratuur

heel controversieel was. De evaluatie van die aanpak blijft echter uit en 'officieel' worden de opleidingen verwacht zo'n aanpak toe te passen. De lerarenopleiding Groep T-Leuven pronkte enkele jaren geleden: *"In Groep T wordt niet meer gedacht in termen van disciplines, maar wel in termen van competenties. De studenten verwerven die competenties niet op de klassieke schoolse manier via contactonderwijs, maar wel al doende"*. Ook de lerarenopleiding van de VU Brussel ging er prat op dat er praktisch geen les meer gegeven werd. In de bijdrage *Naar een beroepsstandaard voor lerarenopleiders* stelden de professoren Aelterman, Daems, Van Petegem en Engels dat het decreet basiscompetenties terecht de nadruk legt *"op een constructief en actief leren dat uitgaat van de ervaringen van de student"* (T.O.R.B., 1999-2000/4). Antonia Aelterman schreef: *"Vanuit een emancipatorische visie ligt in het decreet de nadruk op de leerkracht als begeleider van het leerproces. Het recht op inspraak van de leerlingen houdt bv. in dat de leerling moet kunnen participeren in het samenstellen van lessen. Een pleidooi voor een open curriculum waarin de schotten tussen de verschillende opleidingsonderdelen vervagen, waarin de zelfsturing door de studenten belangrijker wordt"* (De rol van de lerarenopleidingen in het ontwikkelen van de rol van de leerkracht als opvoeder, *Impuls* 2002, nr. 3).

Op 30 november 2011 – sprak Karl Dittrich, directeur van de Nederlands-Vlaamse Accreditatie-Organisatie (NVAO), zich vernietigend uit over de *nefasse invloed van de competentiegerichtte aanpak en de sterke reductie van het aantal contacturen* (Nationaal Hoger Onderwijs Congres, Rotterdam, 30 november 2011). De malaise en niveaudaling zijn volgens hem vooral *"een gevolg van de invoering van competentiegericht onderwijs, gecombineerd met al te grote verwachtingen rond de zelfstandigheid van studenten; de visie op de docent als coach i.p.v. inhoudsdeskundige en docent en de onderwaardering van kennis."* Marcel Wintels, de nieuwe voorzitter van de grote Fontys-hogeschool getuigde kort na zijn aantreden in 2011 dat *"de competentiegerichtte opleiders niet de inhoudelijke kern van het beroepsmatig handelen centraal stelden, maar marginale, aan het nieuwe leren ontleende competenties zoals zelfverantwoordelijk leren en samenwerken"*. Al vlug kwam hij tot de conclusie dat *"competentiegericht onderwijs eigenlijk voor bijna geen enkele student geschikt is."* Op Fontys hebben ze nu weer tussen de twintig en dertig lessen per week en een meer gestuurde en gestructureerde

aanpak. Ook de professoren van het *Leuvense Metaforum* namen in hun recente visienota over de hervorming van het secundair onderwijs (januari 2012) expliciet afstand van het modieuze concept van het competentiegericht leren. Dit alles wijst op het controversieel karakter van het werken vanuit vage basiscompetenties en van de competentiegerichtte aanpak. In de hervormingsplannen voor het s.o. pleitten echter zowel de commissie-Monard als minister Smet voor het ook opleggen van zo'n aanpak in secundair onderwijs. Ook tijdens de hoorzittingen over het s.o. pleitten vele sprekers voor de competentiegerichtte aanpak. We zijn dringend aan een evaluatie toe. Het zijn nu echter precies de voorstanders van de competentiegerichtte aanpak van de universiteiten van Gent en Brussel die eind 2011 aangesteld werden om de evaluatie van het decreet van 2006 uit te voeren.

6.3 Beleidsmakers moeten hervormingen laten evalueren

In het parlementair onderzoeksrapport Dijsselbloem (2008) lezen we dat hervormingen vooraf in de praktijk uitgetest worden en achteraf grondig geëvalueerd. We betreuren dat de beleidsmakers nooit de hervormingen hebben uitgetest en ze ook niet durfden evalueren. Toen het duo Coens-Monard in 1983 besloot de lerarenopleiding te hervormen en met een jaar te verlengen als besparingsmaatregel, was er geen tijd voor een evaluatie van de hervorming van 1970. De tweejarige postsecundaire opleiding van de periode 1970-1986 functioneerde o.i. prima. Bij overmaat van ramp werden in 1985 bij wijze van besparing en zonder enige inspraak de oefenscholen zomaar afgeschaft. Een jaar later volgde de afschaffing van de 'officiële' berwaking van het peil van de studenten, via controle van de eindexamens en lespraktijk door aangestelde kantonnale inspecteurs.

De eerste lichting van de driejarige opleiding studeerde af in 1987. Een paar jaar later stelde het duo Van den Bossche-Monard opnieuw een radicale hervorming in het verschiep. Georges Monard zelf was voorstander van een academische opleiding. In die tijd betreurde Jos De Meyer in de commissie onderwijs dat men bij het opstellen van de nieuwe hervormingsplannen niet vertrokken was van een grondige evaluatie van de hervorming van 1984. Het duo Van den Bossche-Monard wou geen evaluatie. De hervorming kwam er in 1996 met uitvoering vanaf 1 september 1997. In 1994 werden de lerarenopleidingen onderworpen aan de invoering

van het hogescholendecreet met multisectorale hogescholen, enz. Het beroepsprofiel en de basiscompetenties werden opgelegd in het decreet *Beroepsprofielen en Basiscompetenties voor de leraar* (19 december 1998).

Vanaf haar aantreden stelde minister Marleen Vanderpoorten (1999-2004) de hervorming van de lerarenopleiding als prioriteit voorop. Vanderpoorten en secretaris-generaal Georges Monard gingen er in 2000 nog steeds vanuit dat de regentenopleiding absoluut niet deugde. Dit was mede gebaseerd op kwakkelend omtrent zittenblijven in het eerste jaar secundair in een officieel rapport van 1991. Vanderpoorten stelde ook uitdrukkelijk dat er op school en in de lerarenopleiding te veel aandacht was voor de kennisoverdracht. Het onderwijs sloot te weinig aan bij de leefwereld van de leerling en moest dringend *verleukt* worden. Vanderpoorten stuurde op dat moment tegelijk aan op de hervorming van de structuur van het secundair onderwijs en subsidieerde hiervoor projecten van *Accent op talent*. Tijdens een spreekbeurt in Gent stelde Vanderpoorten in 2000 dat ze een radicale hervorming van de lerarenopleiding wou omdat de kwaliteit van het onderwijs staat of valt met de kwaliteit van de lerarenopleiding. We reageerden en stelden dat dus volgens die redenering de hoge kwaliteit van ons s.o. - zoals die o.a. bleek uit de landenvergelijkende studies - er op wees dat ook de kwaliteit van de regentenopleiding hoog was. Ze antwoordde met de stelling dat het onderwijs voor de 21^{ste} eeuw totaal anders moest, en dat we dus ook een ander soort leerkrachten nodig hadden. In ons Onderwijskrantinterview met Vanderpoorten konden we haar ook niet overtuigen van de zittenblijverskwakkel in het rapport 'Het educatief Bestel in België' (1991). "*Waarom zou ik mijn topambtenaren, Monard en cie, niet geloven en jullie wel*", klonk haar antwoord.

In 1999 kondigden de beleidsmakers aan dat er vooraf een evaluatie kwam van het *beleid* ten aanzien van de lerarenopleidingen, van het decreet van 1996. We staan hier wat langer bij stil, omdat Kathleen Helsen (CD&V) vorig jaar in de commissie onderwijs stelde dat de beleidsevaluatie die in 2000 werd uitgevoerd, kan worden beschouwd als een evaluatie van het decreet lerarenopleiding van 1996. We zijn het daar geenszins mee eens! In een volgend punt bekijken we de manipulatie van de evaluatie van 2000. Sinds 2000 kwam er ook nooit meer een evaluatie van de nieuwe hervormingen en decreten.

6.4 Manipulatie van beleidsevaluatie van 2000

De aangekondigde *beleidsevaluatie* werd onmiddellijk omgebogen tot de evaluatie van de opleidingen en tot het onder meer nagaan of de opleidingen de opgelegde competentiegerichte aanpak hadden ingevoerd. Minister Vanderpoorten vertrouwde de door het parlement opgelegde *evaluatie van het beleid* i.v.m. de lerarenopleidingen toe aan een stuurgroep onder leiding van G. Monard, J. Adé en R. Standaert, die zelf verantwoordelijk waren voor het gevoerde beleid en voor bv. het opdringen van de competentiegerichte aanpak. Deze stuurlied duldde niet dat hun beleid (bv. de nefaste gevolgen van de verschillende decreten) geëvalueerd werd en bogen het opzet om in *evaluatie van de opleidingen*. Een onafhankelijke evaluatie was o.i. ook niet mogelijk omdat Monard en Adé het beleid mede uitstippelden en al van bij het begin van de jaren negentig openlijk gepleit hadden voor academisering van de lerarenopleidingen. DVO-directeur Roger Standaert had ook al gesteld dat de opleidingen hun opleidingsprofiel rechtstreeks moesten afleiden uit de door de DVO opgestelde basiscompetenties. Dit moest volgens hem tot een totaal andere opleiding leiden. Monard, Adé en Standaert waren te sterk betrokken bij het beleid, om dit objectief te kunnen evalueren; ze deden dan ook hun best om dit te voorkomen.

Op de uiteenzetting over deze evaluatie in Brussel (1999) waarschuwden we dat de stuurgroepleden de evaluatie zouden ombuigen en misbruiken om hun hetze tegen de lerarenopleiding – en in het bijzonder tegen het regentaat – verder te zetten. We protesteerden ook tegen het feit dat Monard en cie de vooropgezette evaluatie van het beleid omzeilden. Als vertegenwoordiger van de universitaire lerarenopleidingen reageerde prof. Frans Daems (UA) enthousiast op de voorstellen van Monard en cie. Jaren later bekende hij wel dat hij zich had vergist en betitelde hij de operatie-Monard als *muizenvalinductie*. Te laat evenwel.

De lerarenopleidingen moesten opnieuw een aantal enquêtes invullen en rapporteren over de wijze waarop ze werkten rond de basiscompetenties en de DVO-visie in de *Uitgangspunten*. In het academiejaar 2000-2001 kwam er een visitatiecommissie op bezoek om deze zaken te bespreken met docenten en (oud-)studenten. Geen enkele visitor van onze lerarenopleiding had enige ervaring met de lerarenopleiding. In het '*Eindrapport Evaluatie van de lerarenopleidingen*' (2001) vonden we toch

een aantal van onze kritieken op de hervorming van 1996 terug. De rapporteur prof. Eisendrath concludeerde *dat de meeste docenten de basiscompetenties te algemeen en te vaag vonden om er een concreet opleidingsprofiel te kunnen uit afleiden* en dat het vaak ook ging om competenties die niet zozeer via de opleiding en/of tijdens de opleiding bereikt kunnen worden.

We lazen in het evaluatierapport van 2001 eveneens dat de (regentaats)docenten menen dat basiscompetenties een overdreven klemtoon op het verwerven van vaardigheden leggen en dat dit ten koste zal gaan van de kennisinhoud: *"Voor veel vakdidactici zijn kennis, vaardigheden en attitudes evenwaardig en moet die holistische visie tot uiting komen in de doelstellingen en evaluaties. Het decreet hecht geen belang meer aan inhoud en acht enkel het proces essentieel. Ook lectoren in de opleidingen kleuter- en lager onderwijs vragen het klassieke onderwijsmodel niet los te laten"* (p. 11). Eisendrath wees er verder op dat het onderwijsveld en de studenten zelf sceptisch stonden ten opzichte van het competentiegericht onderwijsmodel waarbij het zelfstandig leren en de zelfsturing centraal staan.

De stuurgroep Adé, Monard, Standaert was niet tevreden met het eindrapport van Eisendrath. Ze stelden dan maar een eigen(zinnig) rapport op waarin ze belangrijke conclusies van het *Eindrapport* en vooral de kritiek van de docenten naast zich neerlegden (*Rapport van de stuurgroep, 2002*). De stuurgroep trok hier enkel de conclusie uit dat de lerarenopleiders *"er nog vrij conservatieve meningen over het onderwijsgebeuren op nahouden"* (p. 31). De stuurgroep vroeg de overheid om extra inspanningen te leveren om de constructivistische en competentiegerichtete DVO-visie toch ingang te doen vinden in de lerarenopleidingen en in het werkveld (p. 31).

De manipulatie van Monard en cie ging heel ver. Een paar voorbeelden. In het Doorlichtingsrapport (1999) scoorde de stagepraktijk op de regentaten heel goed. Monard, Adé e.a. beweerden echter dat de stages de achillespees waren van de opleiding (p. 24). Zij fantaseerden ook dat de stagebezoeken gemiddeld amper tien minuten duurden. De stuurgroep Monard wees ook de kritiek van de docenten op de competenties af. Aan de competentiefilosofie mocht volgens Monard en Adé niet getornd worden: *"De klemtoon ligt dus in alle duidelijkheid op de vaardigheden. Eerst stelt men de vaardigheden vast*

en dan pas gaat men op zoek naar de kennis en de attitudes die vereist zijn om de vaardigheden te kunnen uitvoeren" (p. 11). Mensen met praktijkkennis weten dat dit niet zo werkt.

Vanderpoorten slaagde er niet meer in een conceptnota voor de hervorming – die aanvankelijk gepland was voor 2002 – uit te werken. Haar opvolger, minister Frank Vandenbroucke, voerde in 2006 die hervorming in. In het decreet van 2006 was decretaal verankerd dat er een evaluatie van dit decreet moest komen en dat die in december 2012 afgerond moest zijn. Die evaluatie is er nog niet. Ze werd eind 2011 ten onrechte toegekend aan professoren van de universiteiten van Gent en Brussel die zelf bij lerarenopleidingen betrokken zijn en die sinds 1990 pleiten voor het academiseren van de opleidingen. Die academici weten ook veel te weinig af van de geïntegreerde opleidingen. Ook in de visitatiecommissies van de normaalschoolopleidingen zitten meestal mensen die zelf geen ervaring hebben met de geïntegreerde opleiding. We hopen dat hier voornog verandering in komt en meer protest vanwege de opleidingen.

7 Debat over academisering in 1990-1994 en over vierjarige opleiding

In oktober 1990 maakte de *Resonantiegroep-Monard* een negatieve balans op van het normaalschoolonderwijs. Op een Leuvens colloquium pleitten Georges Monard, secretaris-generaal van de onderwijsadministratie, en Jan Adé, directeur-generaal hoger onderwijs, voor het eerst voor een *"situering van de opleiding voor alle leraren op universitair niveau"*. In 1989 had dezelfde Adé – als secretaris van de Hoge Raad voor het Pedagogisch Hoger Onderwijs – ons regentaat nog als een exportproduct bestempeld.

Op *Didactief 91* poneerde Adé zelfs dat men tabula rasa moest maken van de bestaande, naar verluidt volledig aftandse structuren en opvattingen. Op 11 oktober 1991 blokletterde Guy Tegenbos in *De Standaard*: *"Lerarenopleiding moest al 25 jaar van universitair niveau zijn"*. Met academisering bedoelde men dat de opleidingen de structuur moesten aannemen van een academische opleiding die start met een paar jaar algemene kandidatuuropleiding.

De regentaten lagen het meest onder vuur. Georges Monard en anderen gingen er in 1991 in hun rapport *Het educatief bestel in België* vanuit dat de lagere cyclus secundair dé probleemcyclus was en dat dit

een gevolg was van het slecht functioneren van de regenten en van hun opleiding. Ze baseerden zich hierbij op kwakkelers omtrent het zittenblijven in het eerste jaar, dat geen 9 à 10% bedroeg maar slechts 3,3% en amper 1,5% in *landelijke* scholen. Medewerkers aan het rapport pleitten al vlug voor het afschaffen van de regentaatsopleiding. Sindsdien stond niet enkel de hervorming van de eerste graad secundair onderwijs, maar ook deze van het regentaat op de beleidsagenda. Tijdens het recente debat over de hervorming van het secundair onderwijs kwam duidelijk aan het licht dat de PISA-studies sinds 2000 misbruikt werden om de grootste kwakkelers over ons s.o. te verspreiden. Zelfs Cathy Berx, prof. UA en gouverneur van de provincie Antwerpen, kroop in de pen om dit onrecht aan de kaak te stellen.

In dit klimaat van stemmingmakerij situeert zich de jarenlange discussie over de hervorming van de lerarenopleiding. In de periode 1990-1994 stapelden de pleidooien voor het vervangen van de bestaande geïntegreerde opleiding door opleidingen van academisch model en niveau zich op. Naast topambtenaren kozen vooral ook universitaire lerarenopleiders voor een *"academisering van de lerarenopleiding door de professionele opleiding te organiseren na een wetenschappelijke (universitaire) onderbouw"* (Stevens V. & Van Heule, K., *De positie van de leraar en zijn opleiding*, RU Gent, 1993). Louis Van Beneden, algemeen-secretaris van het COV, ijverde eveneens voor een universitaire vorming van alle leerkrachten (Christene School, 9 mei 1992). De hervormingsvoorstellen waren het meest radicaal voor het regentaat. Het VLOR-bureau pleitte op 5 en 19 januari 1993 voor de radicale afschaffing van het regentaat en voor twee jaar lerarenopleiding vanaf de licenties; hiermee zouden de licentiaten een bevoegdheid verwerven voor het volledige secundair onderwijs. Ook volgens het departement pedagogische wetenschappen van de KU Leuven moesten de regentaten gewoon opgedoekt worden (*Reflecties over de hervorming van de lerarenopleiding*, 1993).

Door velen werd voor een tweefasige academische opleiding gekozen naar het model van de Franse IUFM, een beroepsopleiding na twee jaar kandidatuur. Het IMTEC-voorstel van Vertommen en co (1991) koos voor comprehensieve opleidingen met een tweefasenmodel: eerst twee jaar academische vorming en pas dan de professionele opleiding. In het model van de CULOV (Contactgroep Universitaire Lerarenopleiding- en Vorming) van 1991 werd geopteerd voor een comprehensief systeem

met een gemeenschappelijk jaar voor alle kandidaatleerkrachten. Walter Jansen (docent UA en VU Brussel), ergerde zich samen met ons aan de denigrerende toon waarop veel professoren over de normaalschoolopleidingen spraken: *"De toon is op het randje af van betutteling. Academici die van leraren opleiden soms maar amper kaas gegeten hebben, stippen even aan wat er allemaal fout gaat in de normaalscholen, en hoe men het gauw beter kan gaan doen. De dozen die als alternatief worden aangereikt zijn nagenoeg leeg. De panacee heet academisering: het aanbieden van meer algemeen-theoretische vakken. De kritische geluiden over academisering in het buitenland worden amper aan de orde gesteld (AKO-berichten, juni 1992).* Hij schreef verder dat de stagepraktijk op de normaalscholen ten onrechte als negatief beoordeeld werd door de commissie-Monard en hekelde de *verontschuldigende toon* waarop de professoren over hun eigen universitaire opleidingen spraken.

Zelf namen we samen met Torhoutse collega's het voortouw in de verdediging van de *geïntegreerde* normaalschoolformule en verzetten ons tegen de voorstellen die opteerden voor het uitstellen van de professionele vorming tot na de academische, voor een gezamenlijk eerste jaar, enz. In oktober 1991 formuleerden we al een uitgebreid standpunt onder de titel: *Universitaire Lerarenopleiding: redding of ontreddeking?* dat door nagenoeg alle docenten ondertekend werd. We citeren een paar passages: *"De premisse van waaruit alle voorstellen vertrekken, een combinatie tussen de zogeprezen universitaire vakopleiding en de PHO-praktijkopleiding lijkt ons een verkeerd uitgangspunt. De extrapolatie van de universitaire lerarenopleiding naar het PHO deugt niet: in de eerste fase vakopleiding zoals op de universiteit, daarna pas de pedagogische opleiding, een beperkte stage, onderwaardering van de veelzijdige professionele talenten van een goede leerkracht. Dit alles zou de samenhang, de symbiotische opbouw én de specifieke afstemming op de praktijk en op een bepaalde leeftijdsgroep onmogelijk maken. De bepleite synergie met de universitaire opleiding zou leiden tot een opleiding sans-énergie.*

Voor de opleiding van onderwijzers en regenten heeft men gespecialiseerde en geïntegreerde beroepsopleidingen nodig. Het constructieprincipe van een goede lerarenopleiding is gebaseerd op de samenhang en gelijktijdige opbouw van drie wezenlijke componenten: de vakinhoudelijke (leerinhoudelijke), de (vak)didactisch-onderwijskundige en de praktijkcomponent."

We wezen ook op het feit dat de *Pedagogische Instituten* te ver afstonden van de klaspraktijk en mede daardoor al te vlug uitpakken met didactische en pedagogische hypes. Samen met de Stuurgroep Onderwijs van de Stichting Lodewijk de Raet organiseerden we op 7 december 1999 een colloquium over de toekomst van de lerarenopleidingen. Onze tekst werd aan de sprekers bezorgd en stak ook in de documentatiemap. De tekst verscheen iets later in *Onderwijskrant* (februari 1992).

Lange tijd zag het lot van het PHO er somber uit. Op 8 mei 1992 informeerden we *Van den Bossche* uitvoerig over onze visie toen hij op bezoek was op de RENO. We waren verrast dat de minister voor het eerst openlijk toegaf dat hijzelf uiteindelijk toch veel voelde voor ons standpunt. *Van den Bossche* stelde 'dat hij nu wel het meest voelde voor het geïntegreerde en beroepsgerichte opleidingsmodel waarbij inderdaad theorie en praktijk vanaf de eerste dag gekoppeld worden en in handen zijn van dezelfde docenten. '

Aan de vijf *rondetafelgesprekken* van de *Stichting Lodewijk de Raet* (1992-1993) over de hervorming participeerden we met twee redactieleden van *Onderwijskrant*, Raf Feys en Pieter Van Biervliet. Ook het PHO-Heverlee was heel actief in de strijd voor het behoud en de optimalisering van de lerarenopleidingen. We hadden wel veel moeite met hun voorstel voor een verlenging van de opleiding tot vier jaar. We vonden dit voor een beroepsopleiding – die vanaf de eerste dag vrij praktijkbetrokken is – niet echt nodig. We vreesden vooral dat hierdoor de aantrekkingskracht van het PHO opnieuw een flinke deuk zou krijgen, net zoals bij de verlenging in 1984.

8 Besluiten

Met deze bijdrage willen we het debat over de hervorming van de lerarenopleidingen stofferen en open trekken. Tot nog toe kwamen bijna enkel voorstanders van vermastering/academisering aan het woord. Met onze analyses over de hervorming van het secundair onderwijs, slaagden we er uiteindelijk in veel mensen te overtuigen en een open debat te stimuleren. Voorliggende bijdrage heeft dezelfde bedoeling. We zijn ook bereid onze visie toe te lichten bij de leden van de "commissie onderwijs, bij de beleidsmakers, de onderwijskoepels, ...

We merken ten slotte dat de *Vereniging van Vlaamse Studenten* (VVS) in zijn 'Standpunt vermastering lerarenopleiding' (15.12.11) tot grotendeels analoge conclusies komt als de onze. We citeren even de gelijklopende conclusies:

*De voorstellen gaan mee in het perceptieprobleem dat masters meer waard zijn dan professionele bachelors.

*De budgettaire kost voor een vermastering zal hoog zijn.

*Een vermastering lost niet noodzakelijk het kwaliteitsprobleem op.

*De instroom voor de lerarenopleiding dreigt te verminderen waardoor het rekruteringsprobleem alleen maar toeneemt.

*Het argument van internationale vergelijkbaarheid moet in de brede onderwijscontext bekeken worden;

*De lerarenopleiding is de laatste tijden in duurtijd reeds sterk gewijzigd.

*Een breed overleg is noodzakelijk voor ingrepen genomen worden.

VVS wil echter wel een aantal alternatieven aanbieden voor de hervorming. Hierbij werd er gedacht aan:

*Meer begeleiding aan (beginnende) leerkrachten;

*Levenslang en levensbreed leren;

*De lerarenloopbaan blijvend aantrekkelijk maken.

Meervoudige intelligentie: meervoudige bedenkingen

Pieter Van Biervliet

1 Meervoudige intelligentie: criteria

De meervoudige intelligentietheorie (MI) is geïntroduceerd door de Amerikaanse psycholoog *prof. Howard Gardner* (1983). Die visie wijkt sterk af van de traditionele opvattingen over intelligentie en de daarop gebaseerde intelligentietests. In die opvattingen en tests wordt de vraag gesteld: *Hoe intelligent is dit kind?* Volgens Gardner is dat de verkeerde vraag. Er zijn namelijk veel verschillende manieren om intelligent te zijn. De juiste vraag is volgens hem: *Hoe is dit kind intelligent?* (Peek, 2001).

Intelligentie betekent volgens Gardner: *de bekwaamheid om te leren, om problemen op te lossen* (1983, 60). Dat kan volgens hem op verschillende (meervoudige) manieren. In 1983 onderscheidde Gardner zeven soorten *intelligentie*:

- * *linguïstische* intelligentie (woordslim)
- * *logisch/mathematische* intelligentie (rekenslim)
- * *ruimtelijke* intelligentie (beeldslim)
- * *muzikale* intelligentie (muziekslim)
- * *lichamelijke/kinesthetische* intelligentie (beweegslim)
- * *interpersoonlijke* intelligentie (mensslim)
- * *intrapersoonlijke* intelligentie (zelfslim)

Deze lijst was voorlopig; later voegde hij er ook de *naturalistische* intelligentie (natuurslim) aan toe. Hij dacht eveneens aan concepten zoals spirituele intelligentie, existentiële intelligentie en morele intelligentie. Volgens Gardner zijn er op dit moment echter te weinig empirische gegevens om deze drie als volwaardige intelligenties te beschouwen (zie discussie verderop).

Naast elke intelligentie staat tussen de haakjes de meer kindvriendelijke term die in vele scholen wordt gebruikt. In de scholen wordt de term 'beeldslim' courant gebruikt. Maar Gardner heeft het over 'ruimtelijke' intelligentie en niet over 'visueel-ruimtelijke' intelligentie, omdat volgens hem de ruimtelijke intelligentie zich even goed kan ontwikkelen bij mensen die blind zijn (Gardner, 1983, 177 e.v.).

Als je op een klassieke IQ-test laag scoort, betekent dit volgens Gardner dus niet dat je niet intelligent bent. Het betekent alleen dat je niet verbaal/linguï-

tisch, logisch/mathematisch en/of ruimtelijk intelligent bent. Op één van de andere manieren kan je wel erg intelligent zijn en heel erg uitblinken, en daardoor zelfs heel succesvol worden: als muzikant, als sportman, als hulpverlener...

Voor het *identificeren van de verschillende intelligenties* ontwikkelde Gardner een *beslissingsschema* dat uit twee stappen bestaat:

Ten eerste is er de *algemene vereiste* dat de intelligentie betrekking moet hebben op een geheel van vaardigheden om echte problemen of moeilijkheden op te lossen (...), ook de mogelijkheden in zich moet hebben om problemen te detecteren of te creëren, en dit binnen een culturele context (1983, 60-61). Ze omvat een behoorlijk afgebakend geheel van bekwaamheden die in menselijke culturen als waardevol worden gezien (1983, 62).

Ten tweede wordt de intelligentie aan nog *zeven andere criteria* getoetst (1983, 62-67):

*Bij mogelijke hersenbeschadiging is het wegvallen van de intelligentievorm heel duidelijk (bijv. amuzikaliteit).

*Er bestaan 'idiots savants', wonderkinderen en andere uitzonderlijke individuen die voor die bepaalde intelligentievorm echt uitblinken (bijv. Mozart).

*Er is een duidelijk identificeerbare kernhandeling (b.v. het vinden van akkoorden bij een melodie).

*Er is een duidelijk te onderscheiden ontwikkelingsgeschiedenis (op individueel niveau), namelijk van 'novice' tot 'expert' (bijv. van een zingende ruitenvasser tot een grote operazanger). 'Novice' is de term die wij gebruiken, waar Gardner eigenlijk het beginstadium bedoelt waarin alle mensen van bij de geboorte over basale mogelijkheden beschikken (in ons voorbeeld: de mogelijkheden om te kunnen zingen).

*Er is een duidelijk evolutionair (cf. Darwin) aspect aanwezig (bijv. muziek als verleidingsmechanisme, vergelijkbaar met *vogelzang*).

*Experimenteel psychologische onderzoek kan het bestaan van de intelligentie ondersteunen (bijv. onderzoek naar muzikaal geheugen).

*Ook psychometrisch onderzoek kan ondersteunend zijn (bijv. vergelijkend onderzoek tussen IQ-metingen en muzikaal gehoor).

*De intelligentie geeft aanleiding tot het omzetten van een idee in een symbolisch systeem (bijv. muziek die via noten(balk) wordt weergegeven).

Kandidaten die de titel 'intelligentie' willen halen, moeten dus niet enkel aan de algemene vereiste, maar ook aan de zeven criteria voldoen.

2 Meervoudige intelligentie en onderwijs

De MI-theorie vond zoals verwacht ook ingang in het onderwijs. Er was enkele jaren geleden al interesse, maar nu hebben we de indruk dat de hype niet meer te stuiten is. Wellicht is er een link met die andere hype, namelijk 'talentontwikkeling'. Zo lezen we in een rapport van het Agentschap voor Overheidspersoneel (AGO, 2010) dat talent door bedrijven wordt gezien als een van de belangrijkste, zo niet de belangrijkste factor in een innovatiegerichte, mondiale, en uiterst competitieve economie, en... dat het onderwijs daar nu moet op inspelen. MI biedt daartoe een interessant conceptueel kader, theoretisch en op een eerste gezicht ook wetenschappelijk. (Tegenwoordig moet alles in het onderwijs 'evidence-based' zijn, de manier van lesgeven moet wetenschappelijk onderbouwd zijn).

Scholen gebruiken de MI-theorie naar eigen zeggen als basis voor een meer flexibele manier van lesgeven en leren, met de bedoeling beter tegemoet te komen aan de verschillende leerstijlen en talenten van de kinderen. Zo kunnen 'woordslimme' kinderen een regel voor het schrijven van woorden met een open of gesloten lettergreep gewoon memoriseren, kunnen 'muziekslimme' kinderen de spellingregel in lied-vorm leren, en zorgen ondersteunende tekeningen bij de regel ervoor dat 'beeldslimme' kinderen de spellingregel gemakkelijker in het geheugen kunnen opslaan. In sommige scholen zijn in het hoekenwerk acht verschillende hoeken voorzien, overeenkomstig de acht intelligentievormen: een rekenhoek, een muziekhoeke, een menshoeke, een natuurhoeke enz. Op websteke van scholen tref je ook links naar zogenaamde MI-tests aan (zie bijvoorbeeld <http://www.migent.be/node/30>), en kunnen kinderen dan voor zichzelf zien 'hoe' intelligent ze zijn. Scholen in het buitenland, o.a. in Engeland en Canada, geven hun leerlingen een 'smart card', in de vorm van een betaalkaart waarop dan de 'voorkeurintelligentie' van de leerling staat (White, 2004, 1).

MI past ook in het hele inclusieverhaal (d.w.z. alle kinderen hebben talenten - ook kinderen met een

zwak IQ - en moeten dus gewoon onderwijs kunnen volgen). MI zou ook het zelfwaardegevoel van elke leerling verhogen. Leerlingen die vroeger dachten dat bepaalde leerlingen 'dom' waren, ontdekken nu hoe briljant ze eigenlijk wel zijn op andere terreinen. Zo zullen ook ADHD-kinderen nu merken dat ze eigenlijk 'beweegslim' zijn. De idee dat intelligentie niet uitsluitend in een IQ-cijfer kan worden uitgedrukt, moet inderdaad zeer bevrijdend werken.

3 Wetenschappelijke waarde van MI

Een groot deel van het onderwijsveld – scholen, begeleiders, ministeriële medewerkers enz. – lijkt het idee van de MI te hebben omarmd (Smith, 2002, 2008, 4-5). We hebben evenwel de indruk dat dit zonder veel kritische zin gebeurt.

Vooraf willen we opmerken dat het idee van MI al bij al niet zo nieuw is. Veel filosofen en psychologen (bijv. Paul Hirst met z'n bekende theorie over 'forms of knowledge') kwamen al eerder tot de algemeen aanvaarde conclusie dat intelligentie vooral te maken heeft met de bekwaamheid om *alle mogelijke problemen* flexibel aan te pakken. Zo zal de schilder over verschillende technieken beschikken om de werken tot een goed einde te brengen. Een leraar kan op verschillende manieren een pestprobleem in de klas aanpakken. Er zijn oneindig veel vormen waarin intelligentie tot uiting komt. Ook volgens de Londense hoogleraar John White (2004) is er geen nieuwe theorie nodig om ons dat duidelijk te maken. Hij verwijst o.a. naar de filosoof Gilbert Ryle die al in 1949 uitlegde dat zowel de bokser, de verpleger, de dichter, de verkoper... over eigen intelligenties beschikt, met typische handelingen die nodig zijn om de specifieke taken eigen aan het beroep, uit te voeren. Intussen wees ook *Daniel Goleman* al op het belang van de zogenaamde *emotionele intelligentie* (EQ). Herinnert u zich nog deze hype?

Volgens John White betekent dit dus dat men eigenlijk zoveel intelligentievormen kan onderscheiden als er menselijke doeleinden zijn. Gardner heeft die enorme hoeveelheid gewoonweg tot een klein aantal gereduceerd. White vraagt zich af: *Is dat wel gerechtvaardigd? Klopt het wel dat er slechts acht of misschien negen intelligenties zijn? Of is de MI-theorie gewoon een mythe?* In een zeer interessante lezing aan het Institute of Education van de University of London probeerde White (2004) een antwoord te geven op deze vragen. We gaan hier in de volgende punten dieper op in.

4 Geen empirisch bewijs, wel waardeoordeel

We legden al eerder uit hoe Gardner een eigen beslissingsschema had ontwikkeld om dan te bepalen welke kandidaat 'intelligentie' de definitieve titel van 'intelligentie' kan krijgen. Zo heeft 'de bekwaamheid om gezichten te herkennen' volgens Gardner duidelijk gefaald omdat die zijn inziens niet in verschillende culturen hoog gewaardeerd wordt. *White* (2004, 4) vraagt zich evenwel af of dat wel zo is: *"Als de meesten van ons geen gezichten zouden herkennen - van familieleden, vrienden, collega's of politieke leiders - dan is het toch onmogelijk zich voor te stellen hoe mensen met elkaar zouden kunnen samenleven?"*

Volgens White is Gardner zeer onduidelijk over die eerste algemeen vereiste. Gardner heeft het namelijk over bekwaamheden die in menselijke culturen als waardevol worden aanzien. Bedoelt Gardner daarmee alle culturen? De meeste? Of enkele? White besluit ook dat er onvoldoende bewijs is dat Gardner de aanwezigheid van de verschillende intelligenties op een behoorlijke manier in verschillende culturen heeft onderzocht.

Een vraag blijft dus waarom bijvoorbeeld het herkennen van gezichten op 'de test' gefaald heeft, en muzikale intelligentie niet... Volgens *White* heeft dat te maken met het feit dat het herkennen van gezichten geen *intellectuele* bezigheid is, wat dus ook door culturen niet hoog gewaardeerd wordt (2004, 4). Het is niet zoiets als wiskunde, muziek, of beeldende kunst. Met andere woorden, waar de MI-theorie volgens velen een aura van wetenschappelijkheid bezit, is dat niet zo: *de eerste - en dus belangrijkste - algemeen vereiste in het beslissingsschema wordt niet gesteund door empirisch, wetenschappelijk onderzoek. Het is een waarde-oordeel dat hier wordt geveld, als resultaat van een subjectieve reflectie door Gardner over wat 'de wereld' als intellectuele bezigheden beschouwt.*

5 Neemt Gardner eigen criteria au sérieux?

Ook op de andere zeven criteria valt een en ander af te dingen; bijvoorbeeld *op de aanwezigheid van een duidelijk identificeerbare kernhandeling(en) en de link met een duidelijk te onderscheiden ontwikkelingsgeschiedenis, van 'novice' tot 'expert'.*

We passen nu even die criteria toe op de zogenaamde '*verbaal/linguïstische intelligentie*'. Als kernhandelingen kunnen worden beschouwd: een grote

gevoeligheid voor de betekenis van woorden, voor de klanken en ritmiek van de woorden, voor de verschillende functies van taal enz. Deze kernhandelingen zijn bijvoorbeeld duidelijk herkenbaar in het werk van de dichter. In die kernhandelingen is bovendien een duidelijke evolutie vast te stellen, van bijvoorbeeld 'eenvoudige karamellenversjes' tot 'meesterlijke poëzie'.

Eigenlijk is Gardners theorie van ontwikkelingspsychologische aard, in die zin dat *hij parallellen ziet (wil zien) tussen de biologische ontwikkeling van zaadje tot volwassen specimen enerzijds en de ontwikkelingen op mentaal/intellectueel vlak anderzijds*. Aan de ene pool van de mentale ontwikkeling zijn er dan de genetisch bepaalde, basale mogelijkheden waarover iedereen beschikt (bijv. met betrekking tot gevoeligheid voor betekenis van woorden, voor de klanken en ritmiek van de woorden enz.), aan het andere uiteinde zien we die mogelijkheden in hun *volste bloei*, namelijk die van de expert. Vandaar Gardners interesse voor de 'groten der aarde': beroemde dichters (verbaal/linguïstisch), uitzonderlijke wiskundigen (logisch/mathematisch), bijzondere musici (muzikaal/ritmisch), bekende beeldende kunstenaars (ruimtelijk), uitmuntende dansers en mimespelers (lichamelijk/kinesθηetisch), getalenteerde politici (interpersoonlijk), schrijvers zoals Proust (intrapersoonlijk).

White formuleert echter ernstige bezwaren tegen deze ontwikkelingspsychologische invalshoek (2004, 6-7). Er is vooreerst een probleem met de beginfase. Zaadjes – bij plant of dier – hebben in zich de mogelijkheden om zich verder te ontplooiën tot meer complexe systemen. Bij mensen zijn zulke basale mogelijkheden ook aanwezig; denk maar aan het zien en het horen, het verlangen naar beweging enz. Maar ze hebben niet de kracht in zich om tot meer complexe vormen uit te groeien. Ze veranderen wel in meer gesofisticeerde versies: bijvoorbeeld verandert het spontane bewegen op muziek in het leren van een bepaalde dansstijl. *Deze veranderingen zijn culturele producten, en niet genetisch voorbepaald* zoals bijvoorbeeld een tulpenbol noodzakelijkerwijze zal uitgroeien tot een mooie tulp.

Ten tweede is er een probleem met het 'expert'-stadium. Een volwassen lichaam kan niet verder groeien. Er zijn wel nog veranderingen mogelijk waarbij gezondheid e.d. een rol spelen, maar er is alleszins geen verdere groei. Als we die idee echter op onze intellectuele mogelijkheden toepassen, *dan kunnen*

we moeilijk beweren dat er voor elke soort intelligentie een soort plafond is. Hoe zou je overigens zo'n plafond moeten definiëren? Wanneer is iemand 'interpersoonlijk' volgroeid? Of op 'logisch/mathematisch' vlak? Enz. Van een boom, een hond, het menselijk lichaam enz. kunnen we dat wel zeggen, maar niet als het over intellectuele mogelijkheden gaat. Sommigen zien iemand als intellectueel 'volgroeid' als die de slimste mens van een quiz is geworden; anderen zullen spreken over een fenomenaal geheugen; nog anderen zullen het hebben over de diepgang waarmee iemand nadenkt ... We zitten dus opnieuw in het rijk van de waardeoordelen, wat weinig of niets te maken heeft met observeerbare, empirische gegevens (White, 2004, 7).

De voorbeelden die Gardner geeft van zgn. experts, vormen eigenlijk een afspiegeling van zijn eigen waardenschaal. Zo heeft hij de prestaties voor ogen van dichters, componisten, religieuze leiders, politici, wetenschappers enz. die hij zelf zeer hoog inschat. Elke empirische basis ontbreekt hier. Terzijde: De bekende intelligentieonderzoeker Arthur Jensen, daagde Gardner ooit eens uit met de vraag wat het minimale IQ moest zijn om opgenomen te worden in zijn lijst van beroemde personen. Gardner antwoordde: *"Zo ongeveer 120"*. Waaruit Jensen met gefronste wenkbrauwen besloot dat dit betekent dat 90% van de bevolking nooit op dergelijke lijsten zal voorkomen... terwijl toch bekend is dat ook mensen met een IQ lager dan 120 uitzonderlijke prestaties kunnen leveren (te Nijenhuis, 2007, 34).

Volgens een ander criterium moet de intelligentie aanleiding geven tot het omzetten van een idee in een symbolisch systeem. Als voorbeeld gaven we reeds muziek dat via noten(balk) wordt weergegeven. Maar wat verstaat Gardner precies onder die symbolische systemen? Blijkbaar gaat het niet alleen over symbolen als woorden, wiskundige symbolen enz. maar ook over schilderijen, symfonieën, spelen, dansen en gedichten... (Gardner, 1983, 301). Is een schilderij op zich bijvoorbeeld een symbool? Wat betekent 'symboliseren' precies? Een abstract schilderij... waarvoor staat dat symbool? Gardners visie op symbolen laat overigens toe vele van die meer 'kunstige' symbolen met meerdere intelligenties te verbinden. Zo kan bijvoorbeeld de woordkunstenaar niet alleen 'woordslim' maar ook 'beeldslim', 'muziekslim', 'zelfslim' en 'mensslim' zijn... Dat dit geen toeval is, zal uit de verdere discussie blijken.

Gardner verwijst ook naar het bestaan van 'idiots savants' om van een intelligentie te kunnen spreken. Maar voor White is dat geen goed criterium. Integendeel, is een 'idiot savant' per definitie een intelligent persoon? Is bij een idiot savant niet eerder sprake van een bijna 'mechanistisch gemak' om een probleem aan te pakken, wat zich alleszins niet kenmerkt door flexibel denken en handelen (White, 2004, 8)?

Deze en ook nog andere bedenkingen van White ondermijnen de hele geloofwaardigheid van de MI theorie. Gardner schrijft trouwens zelf in "Frames of Mind" (1983, 63): *"It must be admitted that the selection (or rejection) of a candidate intelligence is reminiscent more of an artistic judgment than of a scientific assessment."* Het is volgens White allemaal zo obscuur. Wat doet Gardner besluiten of een intelligentie de eerste stap in het beslissingsschema met succes kan doorstaan, en wanneer niet? Hoe verloopt de tweede stap precies wanneer de kandidaat-intelligentie aan de hand van de zeven volgende criteria wordt beoordeeld?

Ook voor de Nederlandse psycholoog Jan te Nijenhuis (Universiteit Amsterdam) is het allemaal onduidelijk (2007, 34-35). Waar White reeds illustreerde hoe volgens Gardner de bekwaamheid om gezichten te herkennen de eerste stap van de toets niet doorstaat (zie boven) maar volgens White toch als een volwaardige intelligentie kan worden beschouwd, toetst te Nijenhuis deze bekwaamheid nu aan de zeven criteria van de tweede stap. Zo vindt te Nijenhuis bewijs dat deze intelligentievorm heel duidelijk aan een beschadiging van de hersenen kan worden gerelateerd (met name *proposognosia*, dat door schade aan de visuele associatiecortex wordt veroorzaakt, met als gevolg dat bekende gezichten niet meer worden herkend). Volgens hem zijn er ook voorbeelden waaruit blijkt dat deze *intelligentie* op expertniveau bestaat. Zo is er een Keniaans jongetje dat de kop van elke koe die z'n familie houdt (van een hele veestapel!), kan herkennen aan de hand van de kleuren, vlekpatronen en de grootte van de horens. Bovendien werd het feit dat dit jongetje dat kon, door zijn familie in hoge mate gewaardeerd. Te Nijenhuis verwijst ook naar experimenteel-neuropsychologisch onderzoek dat laat zien dat er in de visuele cortex van apen cellen zijn die op selectieve wijze op gezichten reageren. Te Nijenhuis besluit (2007, 35): *"Neemt Gardner zijn eigen criteria wel serieus als hij deze 'intelligentie' weglaat, terwijl ze perfect aan zijn criteria voldoet?"*

6 Achtergrond van de MI-theorie

Volgens White worden de zwaktes van Gardners theorie veel duidelijker als we ook naar de ontwikkelingsgeschiedenis van Howard Gardner zelf kijken (2004, 10-12). Gardner startte z'n carrière als ontwikkelingspsycholoog, heel sterk beïnvloed door de Zwitserse psycholoog Jean Piaget. Maar Gardner was ook een getalenteerd pianist en toonde veel interesse voor de kunsten in het algemeen. Gardner voelde al heel vlug de beperkingen van het ontwikkelingspsychologisch onderzoek à la Piaget waar het kind als een vrijwel exclusief rationeel wezen, een probleemoplosser, werd gezien. Daarop besloot hij zijn eigen onderzoek te sturen in de richting van een ontwikkelingspsychologie van de kunsten. Met andere woorden, Gardners theorie is eigenlijk een uitbreiding van Piagets theorie in de richting van de kunsten... omdat hij grote interesse toonde voor de kunsten.

De ontwikkelingsgeschiedenis van 'de mens Gardner' weerspiegelt zich trouwens mooi in de ontwikkeling van z'n meervoudige intelligentietheorie. De beschrijving van de logisch-mathematische intelligentie - die dus specifiek is voor het wiskundig en wetenschappelijk denken - sluit heel sterk aan bij de theorievorming van Piaget. De andere vier intelligentievormen komen dan eerder tegemoet aan Gardners interesse voor de kunsten, maar hij probeert die toch in een ontwikkelingspsychologisch kleedje à la Piaget te stoppen (cf. het criterium met betrekking tot de ontwikkelingsgeschiedenis). Zo is poëzie prominent aanwezig in z'n beschrijving van de verbaal/linguïstische intelligentie; muziek in de beschrijving van de muzikaal/theoretische intelligentie; beeldende kunsten in die van de ruimtelijke intelligentie, mimespelen en dansen in die van de lichamelijke/kinesthetische intelligentie.

Dat was allemaal vóór 1979. Vanaf 1983 evolueerde de theorie naar een 'overall' theorie, met een eerste uitbreiding van de intelligenties, met name met de interpersoonlijke intelligentie en de intrapersoonlijke intelligentie, en later ook nog de naturalistische intelligentie. De 'overall' theorie is er gekomen op vraag van het *Bernard van Leer Project* dat meer geïnteresseerd was in een theorie over alle menselijke mogelijkheden, en dus niet alleen van puur intellectuele aard (Smith, 2002, 2008, 3).

Het is tegen deze achtergrond - de evolutie van Gardner zelf, samen met de eerder geformuleerde kritieken van White e.a., dat we beter kunnen begrij-

pen hoe de conceptualisering van de meervoudige intelligentie tot stand is gekomen, hoe het concept zeer waardengeladen is (en dus vooral het resultaat van eigen intuïtie en redenering), en hoe het wetenschappelijk bewijs voor zijn ideeën eigenlijk heel mager is.

De invloed van Gardner in de onderwijswereld is zeer groot, maar door eigen collega-psychologen wordt hij zelfs als een non-valeur beschouwd (te Nijenhuis, 2007, 34; Smith, 2002, 2008, 4). Gardner wuift de kritiek van z'n collega's gewoon weg, en stelt in 1999 zelfs schaamteloos: *"A new definition of human nature, cognitively speaking. Whereas Socrates saw man as the rational animal and Freud stressed the irrationality of human beings, I (with due tentativeness) have described human beings as those organisms who possess a basic set of seven, eight, or a dozen intelligences"* (gecit. in White, 2004, 15).

7 Rol van onderwijs(des)kundigen

Niettegenstaande de harde kritiek van collega's-psychologen, hebben veel onderwijsdeskundigen de MI-theorie duidelijk omarmd. Als Gardner (1983, 385) beweert dat bijna alle kinderen tot op een zekere hoogte over alle intelligenties beschikken, dat sommige kinderen al op jonge leeftijd blijken geven van bijzondere gaven, en dat van alle kinderen al heel vroeg kan worden achterhaald over welke mogelijkheden ze beschikken, dan klinkt dat allicht als muziek in de oren van onderwijs(des)kundigen voor wie talentontwikkeling, individueel leren, assessment enz. belangrijke topics zijn. MI past perfect in de typische 'liberale onderwijsvisie'. Elk kind moet dan vrij kunnen ontdekken waarin het het beste is en moet dat verder kunnen ontwikkelen.

De empirische basis van de theorie is echter heel zwak. Stel dat een leerling ten onrechte een etiket zoals 'beeldslim' krijgt (cf. de eerder genoemde 'smartcards'), dan bestaat het gevaar dat dat kind een verkeerd zelfbeeld ontwikkelt. Er is trouwens geen enkel empirisch bewijs dat een 'beeldslim' kind leereinhouden op een heel andere manier verwerkt dan een 'muziekslim', 'woordslim' of 'beweegslim' kind enz. Er is ook geen enkel wetenschappelijk onderzoek dat uitwijst dat een leraar op een heel andere manier instructie moet geven, naargelang het over een 'rekenlimme' of 'zelfslimme' leerling enz. gaat. Er bestaan trouwens geen valide instrumenten om te weten of een kind 'rekenlim' of 'zelfslim' enz. is.

Dit alles heeft te maken met het feit dat de MI-theorie op drijfzand is gebouwd. Te Nijenhuis (2007, 36) formuleert het heel scherp: *"Gardners theoretische skelet vraagt al bijna dertig jaar om empirisch vlees op de botten. Het begint er echter op te lijken dat het bewijs er nooit gaat komen. Moeten we hem beschouwen als wetenschapper of als gelovige?"*

MI maakt ook een serieuze reductie van de werkelijkheid en begaat dus eigenlijk dezelfde fout als de klassieke IQ-visie (met o.a. de bekende IQ-tests). We zegden al eerder dat er eigenlijk zoveel intelligenties kunnen worden onderscheiden als er menselijke doeleinden zijn. Te Nijenhuis vraagt zich op een ludieke manier af (2007, 34): *"Als de grenzen van de criteria die Gardner aanlegt voor nieuwe intelligentie vaag en elastisch zijn, waarom dan geen seksuele intelligentie (SQ), denk aan iemand als Casanova, of criminele intelligentie (CQ) zoals bij Al Capone?"*

Met deze (vast-)stelling hangt ook de vraag samen *'welk onderwijs we precies willen?'* Willen we voor onze kinderen - zeker in de basisschool - een harmonieuze (basis-)vorming waarbij zoveel mogelijk alle capaciteiten van een leerling worden aangesproken en verder ontwikkeld? Of willen we kleine specialisten die elk op hun terrein worden benaderd? Willen we zuiver 'woordslimme' mensen die zich kenmerken door egoïstisch intellectualisme, door onhandigheid, gebrek aan economische belangstelling, door onhandigheid en misprijzen voor het esthetische? Of zuiver 'reken Slimme' mensen die zich niet interesseren voor schoonheid, die in contacten met mensen alleen 'rekenen', die de hele dag voor de computer hangen en geen beweging zoeken? Of zuiver 'muziekslimme' mensen die de wetenschappen minachten en mensenschuw zijn? (De Block, 1982, 306). *Is een democratie overigens wel gediend met zo'n visie* waardoor iedereen zich louter beperkt tot de eigen talenten maar niet meer kan meespreken over andere belangrijke zaken in de samenleving?

Het is wél de verdienste van Howard Gardner te wijzen op de eenzijdige klassieke IQ-benadering. Ja, 'op de botten van zijn theoretisch skelet ontbreekt empirisch vlees', maar opvoeding en onderwijs zijn zó complex dat ze inderdaad weigeren zich uitsluitend in percenten, gemiddelden, correlaties e.d. te vertalen. En toch is het precies dát wat voor onderwijs(des)kundigen een signaal zou moeten

zijn om meer nederigheid aan de dag te leggen bij de concretisering van Gardners visie in het onderwijs.

Laat maar aan de wijsheid van de leraar zelf over hoe hij/zij rekening wil houden met de verschillen in capaciteiten tussen leerlingen. *Vanuit hun ervaring kunnen leraren zelf wel oordelen welke methodieken ze wel of beter niet gebruiken, zonder daarbij te (moeten) denken vanuit een rigide denkkader zoals MI en rekening te houden met het gegeven dat dit kind 'reken Slim' of 'mens Slim' is, enz.* Leraren kunnen zelf wel kiezen hoe ze bijv. een spelling-regel zullen aanleren: door de regel herhaaldelijk te laten op zeggen, door de regel te laten zingen, door de regel met tekeningen te ondersteunen, door een combinatie van het voorgaande... *Als we bijvoorbeeld iets van het zo geroemde Finse onderwijs kunnen leren, is het dit: vertrouwen in de leraar.* Er is zelfs geen inspectie. Naar aanleiding van de ontwikkelingen in het Finse onderwijssysteem over de laatste decennia lezen we bij Sahlberg (2011, 2): *"Basic to this new culture has been the cultivation of trust."*

Literatuur

- AGO (2010). *Werken vanuit je talent. Talentwerkboek*. Brussel: Vlaamse Overheid.
- De Block, A. (1982). *Algemene Didactiek*. Antwerpen: Standaard Educatieve Uitgeverij.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Peek, C. (2001). *Hoe is dit kind intelligent?* Frappant (2/01/2001). Geraadpleegd op 10/08/2012, <http://www.marant.nl/frappant.php?q=136>
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish Lessons. What can the world learn from educational change in Finland?* New York: Teachers College Press (Columbia University).
- Smith, M.K. (2002, 2008). Howard Gardner and multiple intelligences. *The Encyclopedia of Informal Education*. Geraadpleegd op 10/08/2012, <http://www.infed.org/thinkers/gardner.htm>
- te Nijenhuis, J. (2007). Het amateuristisch gestuntel van Howard Gardner. *Talent* (08/2007), 34-36.
- White, J. (2004). *Howard Gardner: the myth of Multiple Intelligences*. Lecture at Institute of Education University of London op 17/11/2004. Geraadpleegd op 10/08/2012, <http://eprints.ioe.ac.uk/1263/1/>
- WhiteJ, 2005 *Howard Gardner*1.pdf

Braintraining en plooibare hersenen: een hype

Prof. dr. Wouter Duyck (UGent)

1 Braintraining: een hype

U heeft ze wel eens gezien op Amazon of in Fnac: boeken met aantrekkelijke titels als *"Fitness voor de Hersenen"*, *"Plooibare Hersenen"*, of *"Hoe Leer je je Rechterhersen helft te gebruiken"*. Opvolgers van de Amerikaanse bestseller van Robert Ornstein (*The Right Mind: Making Sense of the Hemispheres*, 1997).

In die boeken wordt stevast het prototypische beeld geschetst van een orgaan met twee helften (hemisferen) die zowat elkaars tegenpolen lijken te zijn. De linker hemisfeer wordt dan stevast voorgesteld als die van de boekhouder: logisch, praktisch, detaillistisch, lineair, analytisch, rationeel, objectief en misschien zelfs eerder mannelijk. De rechter hersenhelft daarentegen is dan stevast de hemisfeer van de kustenaar, de vreemde vogel: intuïtief, emotioneel, holistisch, symbolisch, artistiek, spontaan, eerder vrouwelijk, en tevens creatief.

Het duurde dan ook niet lang vooraleer allerhande trainingen (the Applied Creative Thinking Workshop) en zelfhulpboeken op de markt kwamen, waarin mensen aangespoord worden en geleerd werd dat wilde beest, die rechter hemisfeer, uit de kooi te laten. Edwards verkocht in 1980 reeds 2.5 miljoen exemplaren van zijn boek *Drawing on the Right Side of the Brain*, in navolging van de New Age beweging die plots een biologisch substraat vond voor hun mystieke en intuïtieve wereldbeelden. Er verschenen zelfs zogenaamde brain tuners op de markt, die zogezegd de beide hersenhelften beter zouden synchroniseren. De arme kopers hadden zich beter een goede fles wijn aangeschaft ter bevordering van de creativiteit.

En, l'histoire se répète: nu de neurowetenschappen grote vorderingen maken, en nieuwe beeldvormingstechnieken het mogelijk maken om de activiteit van het brein in mooie kleurenplaatjes weer te geven, is de battle of the hemispheres volop terug: mentale processen die nodig zijn voor creativiteit spelen zich af in de rechterhersen helft, en om mensen creatief te laten zijn volstaat het de (dominante) linkerhersen helft even te laten indommelen, om dan over te schakelen naar de meer creatieve wederhelft.

En consultants pikken maar al te graag hun graantje mee, want zij kunnen grof geld vragen voor hun veelbelovende instrumenten (zie bv. Breinvoorkeuren/Neethling Brain Instruments en het Herrmann Brain Dominance Instrument).

2 De wetenschap

Maar wat zegt de wetenschap hierover? Laat ons onmiddellijk met de deur in huis vallen: het is inderdaad zo dat bepaalde taken in grotere mate een beroep doen op bepaalde hersengebieden, maar het is absoluut niet zo dat een bepaalde taak enkel een beroep doet op één bepaalde hemisfeer (dit wordt lateralisatie genoemd). Waarschijnlijk de meest gelateraliseerde functie in de hersenen betreft menselijke taal: die is namelijk bij 96% van de rechtshandigen gerepresenteerd in de linker hemisfeer. Dat weten we bijvoorbeeld door het verlies van taal bij mensen die een hersenbloeding krijgen in dat gebied. Echter, zelfs voor taal blijkt de rechterhemisfeer uiterst belangrijk voor intonatie, klemtonen, het begrijpen van beeldspraak, etc.". Dus zelfs voor iets wat bij uitstek in de linkerhemisfeer gebeurt is het zo dat de andere hersenhelft steeds belangrijk blijft.

Onderzoekers zijn dan ook afgestapt van het idee dat de hersenhelften verschillen in wat ze doen, maar eerder in hoe ze dingen doen (McCrone, 1999). Het is niet anders voor creativiteit. Daar blijkt inderdaad een zekere specialisatie voor te bestaan in de rechterhersen helft. In een recente meta-analyse concludeerden Mihov, Denzler en Forster (2010) dat de rechterhemisfeer (en dan vooral de frontale cortex) vaker opdook in wetenschappelijke studies die een variëteit van creatieve taken bestudeerden in de scanner. Echter, afhankelijk van welke creativiteitstaak gebruikt wordt, was het tevens zo dat er voor elke 2 à 4 studies die activatie in de rechterhemisfeer vaststelden ook eentje was die linkerhemisferische specialisatie vond. Het is dus zeker niet zo dat creativiteit zich in dezelfde mate in één bepaalde hersenhelft afspeelt als bijvoorbeeld taalverwerking. En zelfs voor taken waar duidelijk grotere activatie in de rechter hersenhelft vastgesteld wordt, is het steeds zo dat die activatie enkel *groter*, niet *exclusief* is voor die hersenhelft.

3 De praktijk

Men kan zich tevens afvragen wat de praktijk nu eigenlijk heeft aan bovenstaande, ingewikkelde en zeer dure studies, en waarom die praktijkmensen precies zo gefocust zijn op dat brein. *Het is immers niet omdat men weet waar een bepaald proces zich afspeelt, dat men ook weet hoe het werkt.* 'Waar' is belangrijk voor neurologen en neurowetenschappers; 'hoe' creativiteit werkt is echter belangrijker als men effectieve creativiteitsworkshops wil organiseren. Het lijkt een zoveelste uiting van de *physics envy* die men tegenwoordig te vaak in de menswetenschappen aantreft: door gebruik te maken van, of te verwijzen naar dezelfde, hoogtechnologische, technieken als de geneeskunde, probeert men de geloofwaardigheid van de eigen theorieën kracht bij te zetten.

Ook al zou het zo zijn dat creatieve processen zich uitsluitend in de rechter hersenhelft afspelen, dan levert dat nog bijzonder weinig op voor het stimuleren van die creativiteit. Reeds in 1988 concludeerde een expert panel van de Amerikaanse Academy of Sciences dat er geen enkele indicatie is dat het differentieel gebruik van hersen-helften kan getraind worden (Druckman & Swets, 1988). En gelukkig maar, want omdat creativiteit zich niet uitsluitend in de rechterhemisfeer afspeelt zou een training die erin slaagt de linkerhersenhelft uit te schakelen wel heel nefaste gevolgen hebben (bijvoorbeeld doordat creativiteit dan geen beroep meer kan doen op *taal*). Helaas claimen meer dan twintig jaar later menig zelfverklaarde experts nog steeds het tegendeel, niet gehinderd door enige kennis van de neurowetenschappen.

Vanzelfsprekend impliceert bovenstaande *niet* dat mensen niet kunnen leren creatiever te zijn. Alleen zal de veranderende hersenactivatie het *gevolg* zijn van het veranderen van mentale processen. Niet andersom: men kan geen creatieve processen veroorzaken door 'het activeren' van de rechterhemisfeer.

4 Conclusie

Creativiteit gaat inderdaad gepaard met iets grotere activatie in de rechterhersenhelft. Dat betekent echter niet dat de linkerhersenhelft er ondertussen werkloos bijhangt, noch dat men via trainingen allerhande om de activiteit in de rechterhersenhelft te wijzigen creativiteit kan stimuleren

Prof. dr. Wouter Duyck (Vakgroep Experimentele Psychologie, Universiteit Gent)

Referenties

- Druckman, D., & Swets, J.A. (1988). *Enhancing human performance: issues, theories and techniques*. Washington, DC: National Academy Press
- McCrone, J. (1999). *Leftbrain, right brain*. New Scientist, 163, p. 26-30
- Mihov, K.M., Denzler, M., & Forster, J. (2010). *Hemispheric specialization and creative thinking: A meta-analytic review of lateralization of creativity*. Brain and Cognition, 72, p. 442-448

Gebrekkige basiskennis: niet enkel bij kandidaat-leerkrachten, maar ook bij leerlingen lager en secundair onderwijs en bij universiteitsstudenten

Veel O-ZON in de lucht tijdens de maand januari

Raf Feys, Marc Hullebus, Pieter Van Biervliet, Noël Gybels (O-ZON)

1 Inleiding: actuele O-ZON-geluiden

De tegenvallende resultaten van een bevraging van een 1000-tal studenten lerarenopleiding naar hun politieke, sociaaleconomische, geografische en historische (parate) kennis lokten heel wat discussie uit in de media. Het onderzoekje van *Kurt Monten en Jan Swerts*, docenten lerarenopleiding aan de Katholieke Hogeschool Limburg, vinden sommigen te weinig zorgvuldig en diepgaand, maar ook dan kan men niet loochenen dat dat soort parate kennis bij veel studenten te wensen overlaat. Anderen betreuren terecht dat de onderzoekers niet vergeleken hebben met de basiskennis van doorsnee-leerlingen eind secundair onderwijs en daarmee het imago van de (toekomstige) leerkrachten besmeurd hebben.

Nu wekken bv. minister Smet en een aantal politici de indruk dat het tekort aan basiskennis zich enkel of vooral bij normaalschoolstudenten voordoet, en dat dus de opleiding drastisch hervormd moet worden. Nu kunnen academici die medeverantwoordelijk zijn voor de uitholling van de basiskennis in het lager en secundair onderwijs, van de studie misbruik maken in hun pleidooi voor een academische opleiding voor alle leerkrachten.

Uit de enquêtes van de kranten *Het Nieuwsblad* (26.8.2011) en van *De Standaard* (17.9.2011) bleek dat 75% van de leraren/docenten vonden dat de basiskennis en basisvaardigheden van de instromende studenten er sterk op achteruit zijn gegaan. Aan de universiteiten zijn overal bijspijkerkursussen voor taal, wiskunde e.d. De voorbije 20 jaar hebben we met *Onderwijskrant* en *O-ZON* al meer dan duizend pagina's aan de thematiek van de niveaudaling en van de ontscholing gewijd, lange tijd als roepende in de onderwijswoestijn. Pas de voorbije jaren vonden we veel gehoor. In onze gestoffeerde analyses leggen we ook gedetailleerd uit wat er precies schort aan ons onderwijs, waarom we in 1993 protesteerden tegen de nivellerende en uithollende eindtermen voor de taalvakken, enzovoort. We reageerden tijdig op de nivellerende eindtermen, de uitholling van het taalonderwijs, de opgelegde competentiegerichte aanpak, de con-

structivistische inslag van de leerplannen wiskunde in de eerste graad s.o., de invoering van eenheidsleerplannen in de eerste graad s.o., het quasi schrappen van cursorisch onderwijs binnen wereldoriëntatie in het basisonderwijs ... In het onderzoekje van Monten en Swerts treffen we vragen aan als de situering van de provincie Henegouwen, die de meeste 12-jarigen vroeger konden beantwoorden, maar op vandaag niet meer. *Joke Rau* getuigt in *'De leraar als standupcomedian'* (De Morgen, 26 januari): *"Jaren al wordt de oerdegelijke talenleerkracht die kennis wil doorgeven, verketterd. Het accent van het hedendaagse onderwijs ligt op het aanleren van vaardigheden, die natuurlijk wel belangrijk zijn, maar kennis is dat ook."* Aan de uitholling van het taalonderwijs - vanaf de lagere school - hebben we de voorbije 20 jaar honderden pagina's gewijd.

We protesteren al 25 jaar tegen onderwijskundigen, taalkundigen, ministers, topambtenaren, leerplanontwerpers, begeleiders, ... die beweren dat kennis niet zo belangrijk meer is, dat de leerkracht niet meer vooraan in klas mag staan en lesgeven (o.a. stelling van minister Vanderpoorten in 2000), die voor de taalvakken een kunstmatige scheiding maken tussen kennis en vaardigheden ... Begin 2007 hebben we vanuit *Onderwijskrant* ook de actiegroep *O-ZON* (*Onderwijs Zonder Ontscholing*) opgericht om onze campagne tegen de ontscholingstendensen, tegen de daling van het niveau van de basiskennis en de basisvaardigheden te intensifiëren. Duizenden leerkrachten onderschreven het *O-ZON*-manifest. We organiseerden in mei 2007 een symposium in de Blandijnberg en publiceerden tegelijk een boek hierover.

De *O-ZON*-analyses kregen de voorbije jaren tegelijk veel kritiek te verduren vanwege politici van de Sp.a (minister Vandenbroucke, kabinetschef Koen Pelleriaux, Ludo Sannen, Pascal Smet, ...), vanwege de Onderwijskoepels, Klasse-redacteur Jan T' Sas, (socio-)linguïsten, leerplanvoorzitters ... Als reactie op de enquête over de niveaudaling in *Het Nieuwsblad* (26 augustus 2011) reageerde *Ann Van Driessche* als woordvoerder van het Gemeenschapsonderwijs zo: *"De tijd van het pure kennis*

reproducen is voorbij. Vandaag komt het erop aan die kennis toe te passen. Veel leerkrachten houden blijkbaar meer van de manier van lesgeven die ze zelf gekregen hebben; het gaat om een vroeger-was-alles-beter reflex.” Raymonda Verdyck, chef Gemeenschapsonderwijs, sloot zich hier bij aan: “De huidige generatie jongeren vergaren hun kennis op een andere manier: als ze iets niet weten, zoeken ze het snel op via het internet. Waarom zou je regeltjes moeten kunnen opdreunen, als je ze gewoon kan opzoeken?”. Chris Smits, secretaris-generaal van het VVKSO-verbond reageerde op een zelfde relativistische wijze: “De context waarin het onderwijsgebeuren plaatsvindt is grondig gewijzigd. Tot voor een paar jaren (sic!) was de school het enige kenniscentrum, dat instond voor de kennis-overdracht. Nu is door het internet een massa aan informatie slechts een muisklik verwijderd. Hierdoor verschuift de taak van de school. ...Ook de vorm van de informatie wijzigt. Terwijl informatie en communicatie in het verleden bijna uitsluitend talig waren, zijn ze nu audiovisueel of multimediaal. ... Deze digitalisering van de beeldcultuur heeft een grote invloed op het leren. Onderwijs moet dus de overstap maken van een talige naar een multimediale benadering.”

Chris Smits en zijn VVKSO-verbond reppen in hun recente visierapport over de toekomst van het s.o. (8 mei 2012) met geen woord over de niveaudaling en ontscholing, het grootste knelpunt van ons onderwijs. Hun hervormingsvoorstellen zouden die kwaal overigens enkel maar doen toenemen. Hetzelfde VVKSO reageerde op onze O-ZON-campagne van 2007 met het uitgeven van een themanummer van ‘Nova et Vetera’ (september 2007) waarin een aantal mensen aangespoord werden om de O-ZON-stellingen te weerleggen; het bestaan van O-ZON, van het dik O-ZON-witboek en van het O-ZON-symposiumboek (Academis Press Gent) mocht evenwel niet vermeld worden. We hebben ook in 2009 kritisch gereageerd op het invoeren van nivellerende VVKSO-eenheidsleerplannen in de eerste graad. Met O-ZON bekwamen we wel dat het VVKSO de opgelegde 60/40 norm heeft opgedoekt. Voor de taalvakken gold minstens 60% vaardigheden, hoogstens 40 % kennis en de kennis mocht enkel aangebracht en geëvalueerd worden in de context van vaardigheden. Als de beleidsmakers, de onderwijskoepels, de opstellers van de eindtermen en leerplannen ... zo sterk het belang van basiskennis relativeerden, dan is het ook begrijpelijk dat het niveau de voorbije 20 jaar sterk gedaald is.

2 Onderzoek en visie van Swerts en Monten

De lerarenopleiders en onderzoekers Kurt Monten en Jan Swerts schrijven terecht (*Pleidooi voor de herwaardering van kennis in het onderwijs*, Knack, 24 januari): *Kennis wordt te snel geassocieerd met uit het hoofd leren van lijstjes, namen en data die interessant zijn om Trivial Pursuit te winnen, maar niet echt nuttig voor het echte leven. Bovendien, zo stelt men, kan men tegenwoordig toch alles opzoeken via Google. Kennis wordt in deze opvatting wel heel eng geïnterpreteerd en haar cruciale rol in het onderwijsproces wordt onderschat. Ten eerste staan kenniselementen in het lesgebeuren niet op zichzelf, maar worden ze aangeboden binnen een context. Kenniselementen fungeren op die manier als een ‘bril’ waardoor men naar de wereld kijkt ...*

Ten tweede levert kennisverwerving ook de nodige bouwstenen om vaardigheden in te oefenen en te komen tot een gefundeerde attitude. Zonder kennis bouwt men immers op zand. Binnen burgerschapsvorming pleit men bijvoorbeeld voor allerlei participatievormen zoals een schoolparlement om leerlingen te tonen wat participatie is of organiseert men solidariteitsacties die oproepen tot een meer respectvolle of rechtvaardige samenleving. Zonder afbreuk te willen doen aan dergelijke initiatieven, zijn deze niet voldoende. Wil men werkelijk komen tot een dieper inzicht en daadwerkelijke verandering en niet blijven steken in een oppervlakkig en steriel debat, kan men niet zonder een grondige achtergrondkennis...

Ten derde is het een illusie om te denken dat jongeren alles opzoeken via het internet. Afgezien van het feit of ze over de juiste zoekstrategieën en kritische ingesteldheid beschikken om snel de juiste informatie te vinden en correct in te schatten, zal de gemiddelde jongere de krant moedeloos sluiten als hij om de haverklap zijn webbrowser moet openen om op te zoeken wat hij niet begrijpt...” Enkel als het onderwijs ijzersterke politieke, historische, geografische en maatschappelijke kaders meegeeft, zal een dwarsdoorsnede van de bevolking een vruchtbare G1000 kunnen voortbrengen.” We zijn het eens met de twee lerarenopleiders. We betreuren wel dat we de voorbije 25 jaar vanuit de lerarenopleidingen veel te weinig steun kregen in het verzet tegen de ontscholingstendensen binnen het onderwijs. Swerts en Monten maken ook geen analyse van wat er schort aan de eindtermen, leerplannen, de opgelegde competentiegerichte aanpak in het hoger onderwijs, enz.

3 Pleidooi van lerarenopleider Pedro De Bruyckere

Voor het eerst kregen we op 25 januari ook wat indirecte steun voor het O-ZON-debat vanwege een pedagoog van de Arteveldehogeschool. De voorbije jaren werden we wel sterk gesteund door twee docenten filosofie van die Hogeschool, maar niet door de lerarenopleiders. Pedro De Bruyckere publiceerde een interessant opiniestuk in De Morgen onder de titel *De discussie over kennis versus vaardigheden is achterhaald* (25 januari). We citeren een aantal passages. *"De resultaten van de studie van de Katholieke Hogeschool Limburg leverden tot nu toe een aardig rondje zwartepieten op. Worden sinds woensdag ter verantwoording geroepen (in willekeurige volgorde): het secundair onderwijs, de lerarenopleiding en de jongeren zelf. Onderwijsminister Pascal Smet had een aparte verklaring. Hij had het over de 'veramerikanisering' van de maatschappij en legde de schuld voor een deel bij de ouders. ...*

Anno 2013 hebben we een heel dubbelzinnige houding tegenover kennis. We leven in een kennismaatschappij en laten niet na dat waar en wanneer het maar kan in de verf te zetten, maar vragen ons tegelijk af waarom we nog veel 'van buiten' zouden moeten leren als we toch alles kunnen opzoeken. We zijn geschokt als onze toekomstige leerkrachten slecht scoren op een vragenlijst, maar zouden die met evenveel gemak kunnen afdoen als een vrijblijvende quiz die niet representatief is om algemene kennis te peilen. ... De cognitieve psychologie heeft ons geleerd dat we voor veel van de vaardigheden en houdingen die we in onze samenleving nodig achten (informatie opzoeken, creatief zijn en kritisch) juist heel veel kennis nodig hebben. Hier speelt onderwijs nog steeds een cruciale rol. Een tweede reden voor het belang van kennis is dat onderwijs nog steeds de wereld van leerlingen moet openbreken door hen in aanraking te brengen met wat we in onze samenleving nodig achten... Een van de boeiendste reacties op het onderzoek was de vraag of dit nu algemene kennis is. Laat dit onderzoek een start zijn voor een grondige discussie over wat we in het onderwijs aan kennis moeten meegeven. Maar ook, welke kennis hebben jongeren vandaag nodig om verder kennis op te doen? Onderhuids zit ook nog een essentiële vraag naar de functie, de rol van onderwijs. De voorbije jaren hebben we ons in onderwijsdiscussies vooral geconcentreerd op het hoe en op de structuren... Daarom wil ik pleiten voor een open discussie over

het wat en het waarom in ons onderwijs. Ik voel me gemachtigd noch geroepen om de agenda te bepalen, maar dat debat kan zowel gaan over het belang van Latijn als schoonschrift, wiskunde of basisbegrippen in de economie. Zijn er domeinen die meer aandacht verdienen, zoals filosofie of psychologie? De laatste keer dat we dit debat breed publiek deden was bij de invoering van de eindtermen voor het basisonderwijs. Al snel zal blijken dat we dan ook collectief moeten nadenken over wat de rol van onderwijs in onze samenleving is, wat op zich ook een relevante discussie is."

We kunnen ons grotendeels aansluiten bij dit pleidooi. We betreuren wel dat De Bruyckere en zijn collega's ons de voorbije 25 jaar niet gesteund hebben in onze kruistocht tegen de ontscholing. Zelf pleit De Bruyckere voor een breed debat, maar op zijn internetblog doet hij zijn best om nergens en nooit te verwijzen naar de vele bijdragen die Onderwijskrant en O-ZON de voorbije kwarteeuw aan deze thematiek gewijd hebben. We zijn vermoedelijk ook de enigen die in 1993-1996 geijverd hebben voor een breed en kritisch debat over de eindtermen. We kregen hierbij weinig steun. Jammer genoeg waren het ook vooral lerarenopleiders-neerlandici van de universiteiten en van de normaalscholen die verantwoordelijk waren voor de nivellerende taaleindtermen en taalleerplannen. Ook de velen die in het verleden de ogen sloten voor de sluipende ontscholing, mogen niet zomaar de zwarte piet naar anderen doorschuiven. Hoeveel opleiders hebben geprotesteerd tegen het opleggen van de basiscompetenties en van de competentiegerichtte aanpak binnen de lerarenopleidingen? Waar wachten ze nog op? In 2011 publiceerden het departementshoofd van een Antwerpse lerarenopleiding en een docent-pedagoog nog scherpe kritiek op onze stelling dat het niveau in het onderwijs - het hoger onderwijs inbegrepen - te sterk was gedaald.

4 Mia Doornaart over verloederend (taal-) onderwijs als sociaal onrecht

Met haar opiniebijdrage *'Slordig onderwijs is sociaal onrecht'* (DS, 24 januari) kon Mia Doornaart ook op veel instemmende reacties rekenen. Doornaart verbreedt het debat door erop te wijzen dat de uitholling van het taalonderwijs nog erger is dan de teeloorgang van de basiskennis aardrijkskunde e.d. *Mia Doornaart: "Het onderwijs heeft geen zin als het niet dient om kennis over te dragen. Het is lichtzinnig om uit het hoofd leren af te doen als een saaie en nutteloze bezigheid. Het onderwijs moet*

integendeel dat vermogen van jonge kinderen zoveel mogelijk benutten. Kenniselementen zijn als zoveel bouwstenen waarop je latere ontdekkingen en inzichten en redeneringen kan vestigen. Als die bouwstenen er niet zijn, zal het veelgeroemde internet wel een vloed van (echte en valse) weetjes, maar geen kennis en inzicht verschaffen. *Als jonge mensen in een lerarenopleiding niet in staat zijn de Atlantische Oceaan op een wereldkaart aan te wijzen, dan zegt dat alarmerend veel over het niveau van ons lager en middelbaar onderwijs – uitzonderingen niet te na gesproken.*

Een belangrijke factor daarin is *de heilloze onderschatting van taalonderwijs*. Je mag van de kinderen niet meer vragen dat ze nog spraakkunst beheersen, en dat ze nog correct schrijven en spreken. Belangrijker is dat ze leren 'communiceren'. De vorm heeft niet zoveel belang 'als de boodschap maar overkomt'. Wel ja, waarom dan maar niet meteen alle liefdespoëzie afschaffen, en de boodschap beperken tot 'ik zien a gèren'? Breder gezien is het gewoon onzin de vorm en inhoud te willen scheiden. Men kan niet denken zonder woorden, en niet genuanceerd denken zonder een genuanceerde taal. Het is dan ook een schande dat onze scholen nog zo weinig aandacht besteden aan taal. Die verwaarlozing heeft naast een opvoedkundig ook een verstrekkend maatschappelijk belang. De school levert daardoor burgers af zonder weerwerk tegen de al of niet valse profeten 'die het goed kunnen zeggen'.

Ten slotte, en vooral, is verloedering van het onderwijs een sociaal onrecht. Kinderen uit een gecultiveerd milieu zullen thuis wel krijgen wat de school niet meer geeft: een mooie taal, kennis, belangstelling voor boeken, kunst, voor de boeiende ontdekkingsreis die het verwerven van kennis en inzicht is – of hoort te zijn. Er zijn echter veel gezinnen – zowel autochtone als allochtone – waar de ouders zelf niet in staat zijn goed Nederlands te spreken, waar geen boek of krant in huis komt, waar niet naar documentaires, reportages of debatten op tv gekeken wordt. Als die kinderen op school niet geprikkeld worden, niet de nieuwsgierigheid en de passie voor kennis en voor leren krijgen, dan versterkt de school de verschillen van geboorte en klasse in de plaats van ze te corrigeren. En dat laatste is toch de grondslag van het veralgemeend en verplicht onderwijs? De lat laag leggen in het onderwijs is dan ook een grof sociaal onrecht, in de eerste plaats ten aanzien van begaafde kinderen uit bescheiden milieus."

5 Prof. Alex Vanneste over ontscholing

Alex Vanneste, professor-emeritus Franse taalkunde (UA), wees in het verleden herhaaldelijk op de uitholling van het taalonderwijs. Hij publiceerde op 25 januari in *De Morgen*: 'We moeten af van het idee dat school enkel leuk moet zijn'. Vanneste: "De zwakke prestaties op het vlak van geschiedenis, politiek, aardrijkskunde en economie van studenten in de lerarenopleiding zijn ook naar onze bescheiden mening een rechtstreeks gevolg van tekortkomingen binnen het secundair onderwijs. Natuurlijk speelt ook een al dan niet stimulerende thuisomgeving een cruciale rol. ... En verder kunnen we ons niet van de indruk ontdoen dat er een groeiende maatschappelijke tendens is om ook in het onderwijs vooral de nadruk te leggen op utilitaristische aspecten van de opleiding, inzonderheid op exacte, wetenschappelijke en technische vakken. Jammer genoeg verliezen louter cultuurgerelateerde vakken (en taalvaardigheid) daardoor vaak aan impact. ...

Het blijft zo dat je leerlingen enkel inzicht kunt bijbrengen en hun kritische zin kunt ontwikkelen als er een goede kennisbasis is. ... Onder meer degelijk en goed gestructureerd geschiedenisonderwijs - in de brede zin van het woord - biedt daar een geschikte oplossing voor. Maar dan moet het wel geschiedenisonderwijs zijn dat niet bestaat uit het uitdelen van enkele kopietjes over enkele fragmentaire historische thema's uit het verleden en/of het heden, waarbij verbanden met wat voorafging of volgde volstrekt afwezig blijven en waarbij de onderwijspraktijk soms gereduceerd wordt tot het invullen van enkele lege vakjes - het 'gaatjesonderwijs' - onder meer aan de hand van 'opzoekingswerk' op het internet. ... Goed onderwezen geschiedenis en degelijk begeleid geschiedenisonderwijs bieden structuur: onder meer geschiedenis is een kapstokvak voor tal van andere disciplines. Hierbij is ook het betere geheugenwerk absoluut niet zinloos. ... Hetzelfde geldt voor alle vakken die volgens het verrichte onderzoek problematisch zijn. ...

Zonder het belang van vaardigheden te willen onderschatten, is de slinger in de loop van de laatste jaren misschien te ver doorgeslagen in de richting van het vaardighedenonderwijs, waardoor kennisverwerving meer dan eens in de marge kwam te staan. ...

We moeten af van het principe dat onderwijs enkel 'leuk' moet zijn. Jongeren moeten er dag in dag uit van overtuigd worden dat alleen inspanningen en

een minimum aan discipline en structuur tot goede leerresultaten kunnen leiden. We moeten ook niet vies zijn van enige encyclopedische kennis, ... En zo men in de lerarenopleiding misschien wel wat meer aandacht zou kunnen besteden aan die algemene kennis, moeten we toch wel beseffen dat kandidaat-leraars in de eerste plaats hun vakgebied goed moeten beheersen en de vereiste pedagogische kwaliteiten moeten kunnen verwerven, onder meer in de stages. Veel tijd voor algemeen vormend onderwijs is er wellicht niet meer - die tijd moet gemaakt worden in alle types van het secundair onderwijs. Daar is het een bijzonder doeltreffende investering in duurzame kwaliteit."

6 Struisvogelreactie van minister Smet tijdens plenaire vergadering 24 januari

Pascal Smet: *"Dat onderzoek was voor mij geen verrassing. Het is niet de eerste keer dat er zo'n onderzoek is. ... Wij maken de veramerikanisering van onze samenleving mee. Mensen vinden algemene kennis minder belangrijk, het doet er niet toe of het nu om wetenschap of politiek gaat. Er wordt veel meer aandacht besteed aan filmsterren. ... Het is wel bijzonder verontrustend dat het gebrek aan kennis enorm groot is in de lerarenopleiding. Die mensen zullen onze kinderen moeten opvoeden, laten opgroeien en kennis aan hen overdragen. Dat heeft te maken met het veranderend instroomprofiel. ... We hebben uiteraard niet op de studie gewacht. U weet dat we de lerarenopleiding, die eigenlijk nog niet zo heel lang geleden is hervormd, al opnieuw evalueren. Tegen de zomer van 2013 zullen we die evaluatie hebben. ... Ik wil er ook op wijzen dat we in het kader van het Loopbaanpact hebben gesproken over de vermastering en de bachelors. Dat past allemaal in hetzelfde kader."*

Jozef V. reageerde zo op dit standpunt van Pascal Smet: *"Wat ik de heer Smet andermaal kwalijk neem is dat hij het in het parlement weer niet kon laten gisteren om te doen waar politici zo goed in zijn: de paraplu opentrekken, in dit geval van zo iets vaags als de 'veramerikanisering' en de pedagogische vrijheid van scholen, om het gestelde probleem af te wentelen naar de lagere échelons: de leerkrachten en de scholen. Dat het gestelde probleem ook een gevolg is van het sinds jaren gevoerde onderwijsbeleid en van een reeks maatschappelijke evoluties wordt daarbij zeer 'onzedig' verzwegen."* Ook Joke Rau wees op de nefaste

gevolgen van het (onderwijs)beleid van de voorbije decennia (DM, 26 januari).

Het is hemeltergend dat minister Smet en tal van beleidsmakers nog steeds geneigd zijn het probleem te minimaliseren, of zoals minister Smet de indruk te wekken dat het vooral voorkomt bij studenten uit de lerarenopleidingen. Als leerlingen onvoldoende basiskennis en basisvaardigheden leren in het lager en secundair onderwijs dan kunnen het hoger onderwijs en de lerarenopleidingen dat niet meer recht trekken. In onze bijdrage over de evolutie van de lerarenopleidingen (zie bijdrage in dit nummer) tonen we overigens aan dat precies ook de vele ondoordachte hervormingen van de opleidingen geleid hebben tot een niveaudaling en tot het afschaffen van de klassieke niveaubewaking.

7 Besluiten

We merken vandaag dat er na onze O-ZON-campagnes van de voorbije zes jaar al veel meer mensen en politici zijn die zich bewust zijn van de ernst van ontscholingstendenzen en die hun kritiek ook openlijk formuleren.

We hopen dat de komende maanden het debat over de verschillende vormen van ontscholing zal verder gezet worden, ook binnen de commissie onderwijs. Onze talrijke analyses (zie www.onderwijskrant.be) kunnen hierbij verhelderend zijn.

We zijn benieuwd of de nieuwe commissie die momenteel hervormingsplannen voor het s.o. uitdoktert aandacht zal besteden aan het allerbelangrijkste knelpunt binnen ons onderwijs. Dit geldt ook voor de hervormingen die het VVKSO momenteel uitdoktert binnen de bestaande wetgeving. In de oriëntatienota's van Monard en Smet, in de visierapporten van de onderwijskoepels werd er met geen woord over gerept.

We zullen moeten nagaan of de hervormingsvoorstellen de ontscholing en niveaudaling zullen bevorderen of reduceren. Over een aantal circulerende voorstellen maken we ons grote zorgen. We moeten in de eerste plaats de nefaste gevolgen van hervormingen uit het verleden wegwerken (zie bijdrage hierover in dit nummer).

**Redactiesecretariaat
en eindredactie**

alle correspondentie i.v.m. artikels
aan:
Noël Gybels
Steyenhoflaan 11
3130 Betekom
tel. 016 56 93 46
owkrant@hotmail.com
www.onderwijskrant.be

Oudere nummers Onderwijskrant
staan op www.onderwijskrant.be

Redactie

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

Hoofredacteur: Raf Feys
raf.feys@telenet.be; 050.312409

Onderwijskrant brengt beschrijvingen
van - en kritische reflecties over
onderwijs en onderwijsvernieuwing.
Bepaalde bijdragen zijn wetenschap-
pelijk gestoffeerd; andere zijn een
directe neerslag of weergave van
opvattingen en ervaringen. Onder-
wijskrant wordt gemaakt met mede-
werking van praktijkmensen en van
medewerkers uit de lerarenopleidin-
gen en de pedagogische en weten-
schappelijke centra. Onderwijskrant
is een onderwijstijdschrift met redac-
tieleiden uit de drie onderwijsnetten.



Lid van de Unie
van de Uitgevers van
de Periodieke Pers

Abonnement (4 nrs.): € 20

Buitenland: € 30
Rekening: 001-0965165-91
(BIC GEBABEBB / IBAN BE23 0010
9651 6591) van Onderwijskrant vzw,
3130 Betekom

Inlichtingen, bestellingen, proefnrs.
bij **verantwoordelijke uitgever**:
Noël Gybels
Steyenhoflaan 11
3130 Betekom
tel. 016 56 93 46
owkrant@hotmail.com

Tijdschrift, verschijnt driemaandelijks

Januari-februari-maart 2013 – € 6,00

- *Beleidsmakers en hardliners zien af van big bang in
secundair onderwijs, maar trekken geen beleidsconclusies
uit al 20 jaar mismeeesterd dossier** 2
- *Verantwoordelijken voor hervormingsdebacle s.o.
wassen handen in onschuld & beschuldigen critici** 7
- *Kritische vragen bij haastige en besloten aanpak kader-
decreet-ontwerp en bij circulerende maatregelen voor de
bijsturing van het secundair onderwijs** 15
- *Niet verlengen en vermasteren lerarenopleiding, maar
versterken! *The proof of the teacher-training is in the
success of the Flemish pupils*** 22
- *Meervoudige intelligentie: meervoudige bedenkingen** 39
- *Braintraining en plooibare hersenen: een hype** 45
- *Gebrekkige basiskennis: niet enkel bij kandidaat-
leerkrachten, maar ook bij leerlingen lager en secundair
onderwijs en bij universiteitsstudenten** 47



Indien hiernaast een x staat

is dit het (voor)laatste nummer

dat u ontvangt.

HERABONNEER dus om onderbreking

te vermijden!