

Forumberichten-1 bij onderwijsactualiteit 15 aug-18 sept

Sinds kort beschikt Onderwijskrant over een facebook 'onderwijskrant actiegroep' dat publiek toegankelijk is voor wie over een facebook-account beschikt. Zo kunnen we vlugger reageren op de onderwijsactualiteit en interessante publicaties signaleren. De domeinnaam 'onderwijskrant' was jammer genoeg al bezet. In *Forumberichten nr. 1* bundelen we een aantal berichten die op ons facebook verschenen in de periode 15 aug-18 september. Hoofdredacteur Raf Feys startte ook met onderwijstweets ('tweets raf feys' – voor iedereen toegankelijk). Reacties en suggesties voor volgende Forumberichten zijn welkom bij raf.feys@telenet.be

1 Hervorming secundair onderwijs

1.1 Knack-enquête over afwijzing hervorming secundair onderwijs en beleid minister

(21 augustus) Minister Smet, Monard, de hervormers, de onderwijskoepels, de kranten en andere media verspreiden al jaren bewust de kwakkel dat er een breed draagvlak voor de hervorming bestaat. De Knack- enquête bevestigt enkel maar vroegere peilingen en polls: 13.000 ondertekenaars van Onderwijskrantpetitie (mei 2012), recente VUB-studie, IE-net-peiling bij duizenden ingenieurs (2012), duizenden getuigenissen van leraren en directies op websites allerhande ... Onderwijskrant nam in 2009 het voortouw in de bestrijding van de radicale structuurhervormingen. We publiceerden al 300 pag. over dit thema: www.onderwijskrant.be (vanaf nr. 151), facebook 'onderwijskrant actiegroep'.

Knack en Het Nieuwsblad over afwijzing hervorming s.o. (21 augustus)

De moeizaam bereikte onderwijshervorming van de Vlaamse regering mist elk draagvlak bij leraars en ouders. Dat blijkt uit een enquête van het weekblad 'Knack'. Acht op de tien leerkrachten verwerpen de hervormingen, net als twee op de drie ouders.

De onderwijshervorming die niemand wil. Zo kopt het weekblad Knack vandaag. Het vroeg 1.004 leerkrachten en bijna 600 ouders van schoolgaande kinderen naar hun mening over de hervorming van het secundair onderwijs. De uitkomst – het gaat om de allereerste peiling over dit onderwerp – is desastreus en doet vrezen dat er op het terrein van deze hervorming weinig in huis komt. Zo verzet één op de drie leerkrachten zich volgens de enquête fors tegen de hervormingsplannen. In het Algemeen Secundair Onderwijs (ASO) is maar liefst 85 procent van de leraars tegen. Ook bij de ouders ziet 65 procent geen heil in de aangekondigde hervormingen.

(21 augustus) We waarderen dat KNACK het aandurfde te peilen naar de mening van de leraren en ouders over de hervorming en het Masterplan. *Wij ergeren ons wel aan de commentaar bij de enquête vanwege de adjunct-hoofdredacteur Michel Vandersmissen, Dirk Van Damme (OESO) en Georges Monard.* Nadat ze jarenlang - samen met de meeste kranten - de kwakkel verspreidden dat er een breed draagvlak bestond, proberen ze de uitslag van de peiling te bagatelliseren door zich minachtend uit te laten over de leraren die conservatief, behoudsgezind en onprofessioneel zouden zijn. We lezen ook: de leraren zitten vast in een achterhaald onderwijsparadigma, leraren willen vooral selecteren, evaluaties dienen enkel om de bokken van de schapen te scheiden en om vervolgens zwakkere leerlingen naar tso of bso te sturen, over de kwaliteit van het onderwijs maken de leraren zich nauwelijks zorgen ... Vandersmissen beweert ook ten onrechte dat Vlaanderen kampioen sociale discriminatie is. Tal van studies wijzen uit dat Vl. inzake sociale gelijkheid goed scoort. (Raf Feys, zie recent themanummer over Masterplan (nummer 166) op www.onderwijskrant.be).

Uit de peiling van Knack (deel 2, 29 augustus) blijkt **vooral dat slechts 3,9% het onderwijsbeleid goed vindt**. Voor dit beleid - en vooral voor het Masterplan s.o. - zijn ook vele anderen verantwoordelijk: de ministers Vanderpoorten en Vandenbroucke, kabinet en topambtenaren, Monard, kabinetschefs als Dirk Van Damme en Koen Pelleriaux, politici en onderwijskoepels die de hervorming steunen, de DS en

andere media die sinds 1991 de grootste kwakkels over sociale discriminatie, zittenblijven, waterval ... blijven verspreiden. *De reactie van minister Smet en van Mieke Van Hecke (chef kath. koepel) in Knack luidt: de praktijkmensen zijn wel massaal tegenstander, maar de hervorming gaat gewoon door.*

(27 augustus) Mieke Van Hecke (chef kath. onderwijskoepel) in Knack: *"Het verbaast me niet dat meerderheid lkn & ouders nee zegt tegen hervorming. Maar daarom moet ze niet verdwijnen."* De hervorming moet dus opgelegd worden. In het verleden stelden Van Hecke en het VVKSO steeds dat er een breed draagvlak voor de hervorming bestond. Verderop in het interview poneert Van Hecke tegelijk: *"Als professionals moeten de leraren mede-eigenaar worden van de hervorming."* Ze gaat er nog steeds vanuit dat de praktijkmensen onwetend zijn en enkel nog overtuigd moeten worden van haar gelijk.

Jos Van Der Hoeven, secretaris-generaal COC –vakbond schrijft in Brandpunt (september 2013) over Draagvlak hervorming secundair onderwijs: *"Knack bevestigde ondertussen wat wij al in onze open brief van 2 juni schreven. Er is geen draagvlak voor de hervorming van het secundair onderwijs bij de leraren en blijkbaar ook niet bij de ouders. Naast andere zaken werd ons toen ook lichtzinnigheid verweten. Georges Monard stelt terecht dat minister Smet gefaald heeft om met de leraren in dialoog te gaan. Zelf zegt minister Smet dat hij veel tijd geïnvesteerd heeft in het overleg met koepels en vakbonden en dat er nadien blijkbaar iets scheelde aan de informatiedoorstroming naar de leraarskamer. Dit is écht een lichtzinnige bewering, want hoe kan er nu informatiedoorstroming zijn als er (bij gebrek aan overleg) geen informatie was?"*

De peiling van Knack bevestigt inderdaad wat we allang wisten uit andere peilingen, de petitie van Onderwijskrant, VUB-studie, opiniestukken, polls, duizenden reacties op het Internet Zelf dringen we er bij de onderwijsvakbonden ook al jaren op aan om zelf een brede peiling te houden bij hun leden. Zo wekte de ACOD-lerarenvakbond steeds de indruk dat zijn leden de hervorming steunden. Blijkbaar is de ACOD totaal vervreemd van zijn leden.

In het interview 'Huiswerk' in de krant 'De Tijd' stelt Pascal Smet: *"Ik ben niet bang voor mijn rapport"*

"De trein van de hervorming is vertrokken en zal de komende maanden aan snelheid winnen". De uitdaging bestaat erin de harten van de leerkrachten te veroveren. Volgens een enquête van het weekblad Knack steunt slechts 3,9 procent Smet als minister van Onderwijs. Een groot deel lust zijn hervormingsplannen rauw. "Dé leraar bestaat niet", zegt Pascal Smet. Het onderwijs hervormen is altijd moeilijk. Veel leerkrachten weten na de politieke discussie niet meer waar de plannen precies over gaan. Dit najaar informeren we de ouders en de leerkrachten uitgebreid via gesprekken en infobrochures. Trouwens, als ik spreek met onderwijskoepels en vakbonden, ga ik ervan uit dat zij namens directeurs en leerkrachten spreken. Niet alleen de onderwijskoepels steunen de hervorming voluit. Als ik in de privésector kom - toch niet mijn natuurlijke achterban - krijg ik bijna staande ovaties van bedrijfsleiders." Commentaar: de onderwijskoepels en de VOKA-koepel spreken niet namens hun achterban. 8 op de 10 leerkrachten wijzen de hervorming af. Bijna 80% van de bedrijfsingenieurs (brede peiling van IE-net-vereniging van ingenieurs in 2012) willen het behoud van de onderwijsvormen aso, tso en bso. Besluit: niet alleen de beleidsmakers maar ook de koepels zijn vervreemd van de praktijk.

1.2 Opiniebijdrage prof. WimVan den Broeck (DS-website, 30 augustus)

Professor Wim Van den Broeck op zoek naar het ideale middelbaar onderwijs "We moeten terug naar de inhoud"

Maandag beginnen bijna 450.000 jongeren aan een nieuw schooljaar in het middelbaar onderwijs. Net voor de vakantie besliste de Vlaamse regering om dat stevig te hervormen. Het is niet de eerste keer

dat het secundair onderwijs een facelift krijgt. Al meer dan een eeuw zijn we het aan het hervormen. Hebben we nu de juiste vorm te pakken?

“Het onderwijs zit in een existentiële crisis”, zegt Wim Van den Broeck professor psychologie en pedagogische wetenschappen aan de Vrije Universiteit Brussel. “De nadruk is steeds meer komen te liggen op de zelfverwezenlijking en het welbevinden van de leerlingen en veel minder op kennis- en cultuur-overdracht. Volgens mij is er niet zozeer een grote structurele hervorming nodig, maar een inhoudelijke.”

“Wat is eigenlijk het doel van onderwijs?”, vraagt Van den Broeck. “Tot enkele decennia geleden was dat de overdracht van cultuur: van kennis, vaardigheden en attitudes. Maar sinds de jaren tachtig is er een ‘ontscholingsbeweging’ op gang gekomen. Een school mag niet meer schools zijn. Aan het eind van je opleiding moet je niet langer bepaalde kennis hebben opgedaan, je moet ‘competenties’ hebben. Ik heb dat altijd een zeer vaag begrip gevonden. Wat is er mis met duidelijke eindtermen? De persoonlijkheidsvorming en het welbevinden van de leerlingen zijn ook alsmaar belangrijker geworden. Maar kennis verwerven staat het welbevinden van leerlingen toch niet in de weg, integendeel, kennis verwerven verschaft aan jongeren ook veel voldoening. Het is toch niet omdat er inspanningen van hen gevraagd worden dat ze ongelukkig zijn.”

“Komt daar nog bij dat het onderwijs in onze samenleving geen doel op zich meer is. Langzaamaan is het een instrument geworden waarmee men allerlei sociale problemen wil oplossen. Sociale uitsluiting, sociale ongelijkheid, integratie... het onderwijs moet voor alles een uitkomst bieden.”

Volgens Van den Broeck is op een bepaald moment, toen Frank Vandenbroucke nog minister van Onderwijs was en het Vlaams onderwijs nog in alle internationale studies aan de top stond, een negatieve sfeer gecreëerd. “De discussie werd ideologisch gestuurd: ons onderwijs produceerde ongelijkheid en reproduceerde ongelijkheid. We hadden te veel zittenblijvers, te veel uitstroom van leerlingen zonder diploma... Zoals blijkt uit de PISA-studies scoort ons onderwijs op het vlak van gelijkheid helemaal niet zo slecht. Onze zwakste leerlingen scoren immers heel wat beter dan de zwakke leerlingen uit in het algemeen zwakke landen. Maar toch zijn we die problemen gaan overbeklemtonen. En nu lijkt het me dat we het inhoudelijke uit het oog verloren zijn.”

Minder parate kennis

Van den Broeck merkt, net als veel van zijn collega's, dat de parate kennis van de eerstejaarsstudenten aan de universiteit minder groot is dan jaren geleden. “Veel studenten kunnen echt geen fatsoenlijk Nederlands schrijven, ze missen een degelijke basis in hun wiskundige kennis, ze hebben geen literatuur meer gelezen... Daaruit concludeer ik dat men in het secundair zijn job niet heeft gedaan. Puur inhoudelijk schort er iets.” Het is deze kenniserosie die de kansen van jongeren beperkt, niet onze onderwijsstructuur.

Op een grote structurele hervorming van het secundair onderwijs zit Van den Broeck dan ook niet te wachten. “Laten we beginnen met een inhoudelijke aanpak. Heel positief aan het nieuwe voorstel vind ik het voornemen om in te zetten op de kennis van het Nederlands. Dat is van cruciaal belang. Je kunt geen behoorlijk onderwijs geven als de leerlingen de onderwijstaal niet kennen. Ook positief vind ik een grondige doorlichting van alle studierichtingen. Bij elke opleiding moeten we ons de vraag stellen: wat moeten de leerlingen kunnen aan het eind? En waar kunnen ze met die kennis en die vaardigheden dan terecht?”

In de brede eerste graad ziet Van den Broeck weinig heil. “Je merkt vaak in het zesde leerjaar van het basisonderwijs al dat het moeilijk wordt om een diverse groep in één klas hetzelfde onderwijs te geven. Volgens mij heeft het geen zin om die leerlingen nog langer samen te houden. Dat lijkt me schadelijk voor iedereen, niet alleen voor theoretisch sterke leerlingen, maar ook voor kinderen met een technische aanleg. Aan een technische opleiding moet je op tijd beginnen als je de stiel goed wil leren.”

Watervalstelsysteem

En vermijd je met zo'n brede graad dan het beruchte watervalstelsysteem niet? Van den Broeck: "Maar wat is er nu eigenlijk mis met veranderen van richting in het middelbaar onderwijs? Als blijkt dat je theoretisch niet zo sterk bent, ga je naar een technische richting. Wie is dat eigenlijk ooit een waterval beginnen noemen? Dat klinkt inderdaad negatief, maar dat hoeft het helemaal niet te zijn. We zouden de grenzen tussen ASO, TSO en BSO wat soepeler kunnen maken, zodat overstappen makkelijker wordt, zeker in de eerste jaren. Maar daarom hoef je toch het hele systeem niet af te schaffen. En weet je waar we ook opnieuw werk moeten van maken? Van studieoriëntering. Het vroegere PMS (nu CLB) kreeg vaak het verwijt dat het met zijn testen de leerlingen te zeer in een bepaalde richting duwde. Maar nu is de oriëntering vaak te vrijblijvend. Daarmee kunnen we nochtans een hoop leerlingen helpen bij hun keuze en vermijden dat ze in een richting terecht komen waarin ze niet thuis horen."

En de leerkrachten?

In april van dit jaar publiceerde Wim Van den Broeck de resultaten van een enquête onder 1.000 leerkrachten in alle netten en richtingen. Daaruit bleek dat 73% tegen de hervorming is. Een cijfer dat nu door een enquête van Knack bevestigd wordt (zelfs 80% tegen).

"Ik weet dat de mensen in het onderwijs vaak verweten wordt dat ze conservatief zijn, maar deze score kun je niet verklaren door puur conservatisme", zegt Van den Broeck. "Veel leerkrachten zijn bang van alweer een hervorming en vrezen dat die nog meer administratie met zich mee zal brengen. En ze zijn nu al bedolven onder de lesplannen en de rapporten. Anderen vrezen ongetwijfeld ook de aangekondigde schaalvergroting. In Nederland is men trouwens volledig teruggekomen van dat idee. Veel leerkrachten voelen zich nu constant gecontroleerd en geïnspecteerd. Onlangs heb ik een lezing gegeven voor onderwijsinspecteurs. 'Het is niet jullie taak om na te gaan of de leerkrachten alles volgens het boekje doen', heb ik hen gezegd. 'Jullie moeten nagaan of de doelstellingen bereikt worden.' Sommige leerkrachten zijn misschien saai maar wel sterk in het uitleggen van structuren, anderen zijn er goed in om dingen spelenderwijs en met veel show aan te leren. Dat kan allemaal, als aan het eind van het jaar de leerlingen maar kunnen wat ze moeten kunnen. Geef het onderwijs terug aan het onderwijs, zou ik zeggen. Geef leerkrachten meer ruimte. Sterke, gemotiveerde leerkrachten zijn de belangrijkste motor van goed onderwijs."

En nu?

"Dit plan is zo vaag dat er nog een stevige discussie moet volgen, met de basis, en over zeer praktische zaken. En dat is goed. Ik verwacht ook dat de hervorming een thema wordt in de verkiezingen van 2014. Dat is ook positief. Maar wat er van dit plan ooit wordt uitgevoerd, is nu onmogelijk te voorspellen."

1.3 Opiniebijdrage over hervorming Philip Brinckman (pedagoog, lid directieteam coll. Turnhout)

De valse noten van het hervormingskoor (verscheen deels in Knack 8 sept.)

De meeste leerlingen hebben bij de aanvang van het nieuwe schooljaar frisse voornemens gemaakt. Ze zullen zich beter focussen en vaker hun les herhalen. Ook sommige leerkrachten hebben de vakantie gebruikt om bepaalde lesonderdelen te herwerken. Ze willen leerlingen nog betere feedback geven en leren dat ze fouten mogen maken. We hopen dat ook de minister en zijn onderwijskoepels het nieuwe jaar starten met vernieuwde inspiratie. Dat het nodig is, bewijst de Knack-enquête: de minister kreeg voor zijn beleid van ouders en leerkrachten 4,4/10. De minister blijft er vermoeiend bij glimlachen.

De uitgebreide enquête in opdracht van Knack (nr. 34 en 35) liegt er niet om: er is een grote vertrouwensbreuk ontstaan tussen de minister van onderwijs en zijn leraren. Dat is jammer. De minister oogst wat hij zelf gezaaid heeft. De voorbije maanden probeerde hij vriend en vijand te overtuigen van de slechte staat van het Vlaamse onderwijs. Er worden heel wat slogans en mediatechnieken ingezet. Internationale onderzoekscijfers worden uit hun context gelicht en zelfs verdraaid. Goede resultaten lijken voor het grote publiek te worden verdonkeremaand. En er worden halve waarheden verteld. De minister verwijst graag naar modellanden waar het zoveel beter zou zijn. Na Finland passeerden, Canada en Polen de revue. Maar steeds wordt er slechts één facet van dat land uit gelicht. Wanneer we dieper op dat land inzoomen, zien we dat hun verhaal niet zomaar te kopiëren is. Telkens wordt verzwegen dat Vlaanderen nog steeds het op één na beste onderwijsland van Europa is. Wedden dat hiertegen zal worden ingebracht dat 'ons onderwijs toch wel achteruit boert'? Daar zit waarheid in: onze koplopers en een deel van onze middenmoot verliezen terrein. De zwakste groep gaat er lichtjes op vooruit.

Erger is dat de hervormers laten uitschijnen dat hun vernieuwing vooral bedoeld is om de zwakkere leerling te helpen. Wie kan daar nu tegen zijn? De kansarme leerling, de allochtone leerling, de uitstroomer zonder diploma, de gedemotiveerde leerling, de leerling met een laag zelfbeeld, de zittenblijver, de leerling die slachtoffer is van het watervalstelsel of hij die bewust voor het nijverheidsonderwijs wilde kiezen en niet kon of mocht... allemaal werden ze in een processie opgevoerd. Meer nog: hun problematiek die reëel is, werd uitvergroot om de structurele hervormingsplannen te verkopen. Over de echte problemen op de praktijkvloer wordt gezwegen.

De hervormingsgezinden willen liefst een bommentapijt van grote structurele hervormingen op ons los laten. Ze zweren bij een brede eerste graad en bij schaalvergroting in de vorm van een domeinschool, waarbij de bestaande structuren van ASO-TSO en BSO afgeschaft worden. Ze menen dat scholengroepen van bij voorkeur 6000 leerlingen een antwoord bieden op de uitdagingen van de toekomst. Wie in het onderwijs staat, weet beter. Een dergelijke structurele hervorming lost niets op. Er zijn chirurgische ingrepen nodig, liefst met een laserstraal, erg precies, daar waar het probleem zich voordoet, maar geen grootschalige amputaties.

Ook de onderwijsverstrekkers, o.a. de Guimardstraat, moeten de hand in eigen boezem steken. Want ook zij lieten hun achterban in de steek en zongen hartstochtelijk mee in het hervormingskoor, soms als eerste stem. Waren zij voldoende kritisch tegen de hervormingsplannen? Hebben zij zich voldoende toegelegd op wetenschappelijk onderzoek en gesprek met de basis? Waarom beweerden ze in eerste instantie dat de leraars massaal achter de hervorming stonden? Waarom trok de Guimardstraat onvoorwaardelijk de kaart van de socialistische minister en is de christelijke koepel zelfs bereid om de kastanjes voor hem uit het vuur te halen?

In Knack 35 sprak Mieke Van Hecke verrassend verzoenende taal. Voor het eerst werden de pijnpunten niet ongeloofwaardig uitvergroot. Voor het eerst wil ze leerkrachten mede-eigenaar maken van haar onderwijshervorming. Dat doet deugd en is een stap in de goede richting. Het zou haar echter sieren om leerkrachten mede-eigenaar te laten worden van een echt gemeenschappelijk verhaal, niet van haar verhaal alleen. We zijn benieuwd hoe ze met ons het gesprek zal aangaan om mee en dus samen eigenaar te worden van een gedeeld verhaal. Hopelijk blijft het niet alleen bij het toespreken van het lerarenpubliek. Mogen we bij het begin van schooljaar hopen op een nieuwe start?

Mag het ook gezegd worden dat bepaalde media en redacteurs als acolieten meezingen in het hervormingskoor? Zelden wordt een dissonante noot gehoord. Het lijkt alsof de redacteurs klakkeloos ingefluisterde quotes van spindoctors overnemen. Zelfs in de Knack 34-35 stonden slogans 'over ouderwetse leerkrachten of leerkrachten die niet gewoon zijn om tegengesproken te worden'. Er worden ook onwaarheden verkondigd. Nogmaals: Vlaanderen kent geen grote uitval van leerlingen zonder diploma. Integendeel. Met 8,7% uitvallers -tegenover een Europees gemiddelde van 15%- zijn

we ook hier één van de beste leerlingen van de klas. Het artikel beweert verder dat het Vlaams onderwijs 'de kampioen van de sociale ongelijkheid' is. Dit klopt niet met de realiteit, maar ook niet met de bevindingen van the Migrant Integration Policy III. Dit rapport bespreekt het migratiebeleid van 31 Europese landen. Eén hoofdstukje gaat over onderwijs en de toegankelijkheid ervan. België staat op de derde plaats (66/100) met als kwalificatie 'gunstig'. Vlaanderen doet het zelfs nog beter. Vlaanderen krijgt in dit internationale onderzoeksrapport 76/100 en laat alleen Zweden voorgaan. Waarom zijn deze goede cijfers zo onbekend?

Hopelijk brengt het nieuwe schooljaar ook binnen bepaalde media een meer kritische opstelling tegenover de hervormingszucht van minister en koepels. Mogen we hopen dat journalisten voldoende tijd krijgen om zich vast te bijten in een dossier om het helemaal uit te benen? Of zijn ze verplicht mee te stappen in de waan van de dag en mogen ze alleen aan snelle actualiteitsjournalistiek doen?

En de minister? Hij zingt graag solo met veel retoriek. Hij wil immers niet populair zijn en 'dus' is hij goed bezig. Hij heeft het geweer wel van schouder veranderd. Samen met de christelijke onderwijskoepel zet hij nu sterk in op de schaalvergroting van het basis- en secundair onderwijs. Grote scholengroepen van liefst 6000 leerlingen moeten een antwoord bieden op de problemen van de toekomst. We zijn benieuwd met welke verkooppraatjes deze megaschoolgroepen nu weer verkocht zullen worden. Wellicht horen we holle slogans als 'het beleidsvoerend vermogen van de directeurs vergroten' of 'de mogelijkheid creëren om de middelen efficiënter aan te wenden'. Wellicht zullen ze ook iets zeggen over 'het garanderen van de werkzekerheid voor beginnende leerkrachten of over het aantrekkelijk maken van de jobinhoud voor alle leerkrachten'? Als we zullen doorvragen naar het waarom en hoe dit concreet zal gebeuren, krijgen we vermoedelijk een vaag antwoord dat alles nog ingevuld moet worden. Wat nu reeds duidelijk is: er is helemaal geen wetenschappelijke onderbouw dat megascholen betere scholen zouden zijn. Ik ben benieuwd hoe de media deze doorzichtige antwoorden zal ontvangen en toetsen op hun realiteitswaarde?

Mocht u er nog aan twijfelen: de meeste leraars en directies zijn niet te vinden voor deze gedwongen schaalvergroting. We vrezen voor een waterhoofd: een kader dat veraf staat van de praktijkvloer. Directeurs moeten heel nauw contact houden met hun leerkrachten en leerlingen. Ze hoeven niet de beste economen, juristen of architecten te zijn, maar er goede in dienst te hebben. Ze moeten wel de beste inzichten hebben over hoe een leerproces werkt of wat didactiek inhoudt. Hierin moeten ze voorgaan en hun leerkrachten inspireren. Voorts vrezen we dat heel veel middelen van de dagelijkse werking naar het kader zullen gaan, dat onderwijsvreemd kan worden. We vrezen dat kwantiteit, aantallen, cijfers en euro's zwaar zullen wegen op het beleid van deze scholengroepen. Wees gerust: we zijn niet naïef. We weten dat ook een school financieel gezond moet zijn, maar wellicht zijn we zo idealistisch te stellen dat we vooral leerwinst willen maken. Al de rest komt op de tweede plaats en staat in dienst hiervan. Over hoe scholen deze leerwinst kunnen maken, bestaan prachtige inzichten die hun deugdelijkheid in de praktijk bewezen hebben. Noch John Hattie, vermaard om zijn mega-onderzoek over wat echt leerbevorderend werkt, noch het gerenommeerde rapport *How the world's best-performing school systems come out on top* maken gewag van grote schoolentiteiten. John Hatties studie spreekt over een ideale schoolgrootte van 800 leerlingen.

Hebben we weer koudwatervrees? Zijn we weer conservatief? Kijk gewoon eens naar het onderwijs in Nederland. Daar heeft men een brede eerste graad en een schaalvergroting al doorgevoerd. De kritieken, ook van een parlementaire onderzoekscommissie, zijn niet mals voor de nivellerende "zesjescultuur" van het Nederlandse onderwijs. Heel wat Nederlandse leerkrachten raakten gedemotiveerd omdat ze te weinig betrokken werden bij het onderwijsbeleid. En totaal niet verrassend: ook de zwakkere leerlingen zijn niet significant beter geworden van de doorgedreven hervorming.

Het hervormingskoor zingt vanaf nu een ander partituur. Omdat er geen professioneel en maatschappelijk draagvlak was voor een brede eerste graad of voor domeinscholen, wordt deze aria tijdelijk gestopt. Eerst de scholengroepen installeren zodat het beleid via een dop down management van bovenaf makkelijker gestroomlijnd kan worden.

Jammer genoeg krijgen we de minister en de onderwijskoepels niet mee in een duurzaam en boeiend leerverhaal. Want leren lijkt hun ding niet. De minister vindt zichzelf wel hipper dan de conservatieve, ietwat slome leerkracht. Hij ziet het veel breder en vooral groter. Maar wie gelooft deze verkooppraatjes nog?

Philip Brinckman,6/09/2013

2 Kritiek van Dalrymple op comprehensieve scholen, ook toepasselijk op hervorming s.o.

In een interview met *Theodore Dalrymple* in Knack van 11 september wijst deze op de rampzalige gevolgen van de invoering destijds van *comprehensief onderwijs (gemeenschappelijke lagere cyclus s.o.) in Engeland*. De getalenteerde arbeiderskinderen waren nog het meest de dupe, de sociale mobiliteit werd afgeremd. Zijn kritiek en analyse stemmen overeen met onze kritiek op de comprehensieve hervormingsplannen van Smet-Monard en op het recente masterplan.

Dalrymple: "Thatcher heeft als minister van Onderwijs meer gedaan om ons onderwijs te vernietigen dan enig minister voor haar. Ze heeft namelijk een hoop grammar schools gesloten. Dat zijn de scholen waar je een algemeen vormende, academische opleiding krijgt. Daarnaast heb je scholen voor technische opleidingen. Van die laatste was de kwaliteit laag, maar de grammar schools waren juist erg goed. En wat gebeurt er als je enerzijds iets erg goed hebt, en anderzijds iets erg slecht? Dan is de techniek, van alle regeringen ter wereld, om dat erg goede te vernietigen, aangezien het veel gemakkelijker is om de normen te verlagen dan te verhogen. Labour was al begonnen met de scholenvernietiging (NvdR: invoering van comprehensief onderwijs, gemeenschappelijke lagere cyclus), maar mevrouw Thatcher ging ermee door en overtrof haar voorgangers zelfs ruimschoots. Dat is een ramp geweest, niet alleen voor het onderwijs, maar ook cultureel. De grammar school was puur meritocratisch. De arbeiderskinderen in die school konden er nagenoeg zeker van zijn dat ze daardoor konden opklimmen op de maatschappelijke ladder. De vernietiging van de grammar school heeft het meest catastrofaal uitgedaakt voor de 'armen', om twee redenen. Eén ze bleven achter met werkelijk abominabele scholen (= comprehensieve middenscholen), en twee: ook cultureel was het desastreus. Want in die tijd (= verbonden aan ideologie comprehensief scholen) begon het idee ingang te vinden dat niets beter of slechter is dan iets anders, een verderfelijke opvatting, en dan zeker als je er mensen aan blootstelt die toch al geen referentiekader hebben. Mijn stellige indruk is dat de sociale mobiliteit vermindert is sinds men het onderwijs naar de filistijnen heeft geholpen. Nog afgezien van het feit dat het leven voor intelligente jonge mensen die in zo'n intellectuele woestijn leven een hel is. Niet alleen moeten ze naar een barslechte school, daar heerst dan ook nog eens een actief vooroordeel tegen intelligentie bij hun leeftijdsgenoten."

3 Dalrymple : Vernieuwen, ja! maar conserverende vooruitgang

Theodore Dalrymple pleit vandaag in Knack (11 september) ook voor culturele continuïteit (cf. Burke), voor vernieuwing in continuïteit - met behoud en respect voor verworven waarden(voor Aufhebung à la Hegel?).

Dalrymple: "Ik vind bij Burke met name het volgende zeer waardevol: het inzicht dat er niet zoiets bestaat als een bepaalde blauwdruk voor problemen die van tevoren kant en klaar gereed ligt en die je maar hoeft toe te passen. En verder het besef dat wij onderdeel zijn van een stroom die het verleden met de toekomst verbindt, en dat we dus verantwoordelijkheden hebben tegenover zowel onze voorgangers als de mensen die na ons zullen komen. Dat besef van culturele continuïteit, en van het feit dat je als individu daar maar een heel klein deeltje van bent, dat je het meeste geërfd hebt,

betekent anderzijds natuurlijk ook weer niet dat je het verleden slaafs moet navolgen. Burke was niet de soort conservatief die zei: alle verandering is uit den boze. Dat zou evident belachelijk zijn - en hoe zou ik, als arts, kunnen ontkennen dat er vooruitgang is, ik hoef alleen maar terug te denken aan de tijd dat we nog geen behoorlijke anesthetica hadden. Maar dat er ook zoiets bestaat als verandering ten kwade, of op zijn allerm minst dat verandering behalve goede ook nadelige gevolgen kan hebben - ik vraag me weleens af of al die eeuwig enthousiaste hervormers van alles daar ooit bij stilstaan."

4 Geen discipline en respect op school, maar onderhandelingspedagogiek à la CEGO

In het radioprogramma over tucht/discipline van Hautekiet (Radio 1, 10 september) verkondigde studiogast Johan Declerck (academische lerarenopleiding Leuven, CEGO-sympathisant) daarnet een o.i. foutieve en nefaste visie over gezag op school. Als alternatief voor discipline en gezag, verwacht Declerck alle heil van de zgn. onderhandelingspedagogiek (zoals het Leuvens Centrum Ervaringsgericht Onderwijs bepleit). Dit is volgens Declerck de nieuwe bedrijfscultuur die scholen nodig hebben. De meeste scholen zijn daar nog absoluut niet aan toe, maar in enkele voortrekkersscholen wordt die nieuwe aanpak en de ermee verbonden horizontale bedrijfscultuur al toegepast. Het gangbare model van discipline-afspraken maken op school en hier rechtlijnig naar handelen, haalt volgens D. niets uit en is volledig achterhaald. Belonen en straffen haalt ook niets uit. Enkel een radicale onderhandelingspedagogiek kan soelaas brengen. Er is volgens hem immers geen respect meer vanwege de leerlingen en ouders voor de eisen van de school, voor disciplinerend optreden van leerkrachten en directies ... Als een leerling b.v. gestraft wordt, dan zullen niet enkel de leerling, maar ook zijn ouders dit betwisten. Het 'verticale' tijdperk en het gezag is verleden tijd.

De onderhandelingspedagogiek beschouwt de leerkrachten en leerlingen als gelijke partners, 'medestanders'. Alles wat te maken heeft met discipline en respect voor de autoriteit van de school als instelling en voor de leraren is voorbijgestreefd. De klassieke leerkracht-leerling-relatie is taboe. De Franse prof. D.R. Dufour schrijft hierover: *"Men heeft volgens de nieuwlichters geen meesters meer nodig en er zijn ook geen leerlingen meer, maar enkel individuen of medestanders die van bij het begin gelijk zijn. Het resultaat is dan ook dat deze maatschappij van gelijken evolueert naar een maatschappij van ego's"* (Pour devenir libre, il faut d'abord rentrer dans l'ordre" (Le Monde de l'Education, juli 2005).

We leven volgens Declerck in een horizontaal tijdsclimaat dat een totaal andere aanpak en bedrijfscultuur vanwege de school vereist. Kinderen sprokkelen autonoom hun eigen normen vanuit hun allerpersoonlijkste ervaringen; ze vormen hun allerindividueelste meningen à la carte, beïnvloed door hun allerindividueelste ervaring en aanvoelen. Ze laten zich niets meer voorzeggen en laten zich niet beïnvloeden. Het collectieve en het gezag zijn volledig aan het verdwijnen. In onze 'horizontale' cultuur mogen we geen respect meer verwachten voor de school als instelling en voor de leerkrachten zoals dit vroeger het geval was. De leerlingen sturen b.v. een e-mail met hallo en hoi, en vragen iets later aan de leraar waarom hij nog niet heeft geantwoord. Dat is nu eenmaal zo en dat moeten we volgens Declerck maar gedogen.

De leerlingen moeten over alles kunnen onderhandelen. Declercks Leuvense geestesgenoten van het CEGO (Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs van Ferre Laevers) pleiten allang voor de zgn. onderhandelingspedagogiek. In het tijdschrift Impuls (maart 2006) schreef CEGO hier o.a. over: "Het gaat om een permanent onderhandelings- en participatieproces, een onderhandeling tussen evenwaardige partners. ... We moeten elke gelegenheid te baat nemen om de leerlingen te betrekken bij het bepalen van waarnaartoe gewerkt wordt. Leraren moeten ook afstappen van het proberen te overtuigen van jongeren van de zin die ze zelf geven aan bepaalde leerdoelen. Leerlingen hebben al te vaak te maken met belerend gedrag van leerkrachten, die weten wat goed is voor de jongeren. Vaak verwijzen de leerkrachten dan naar later, naar een vervolgstudie of naar arbeidsomstandigheden waar jongeren hun voordeel zullen kunnen doen. We pleiten er verder voor om jongeren te benadering als volwaardige partners. De jongeren mag niet gereduceerd worden tot een rol als leerling. Bij het begin

van een schooljaar b.v. kunnen de leraren ook samen met de leerlingen de eindtermen en leerdoelen onderzoeken. Om samen met hen te onderzoeken in welke mate aan die doelen betekenis gegeven kan worden en er samen voor te kiezen om bepaalde onderdelen minder te benadrukken. Ook bij het opmaken van een jaarplanning moet met de jongeren overlegd worden.”

In Onderwijskrant nummer 139 (zie www.onderwijskrant.be) besteden we een themanummer aan het ervaringsgericht ontplooiings- en ontscholingsmodel van het Leuvens CEGO waarin ook onze kritiek op de naïeve en nefaste onderhandelingspedagogiek verder wordt uitgewerkt.

5 Reactie op het opiniestuk 'De school van de ongelijkheid' van Nicaise en co op website van De Wereld Morgen (8 september). Foute analyse van egalitaire ideologen als Nicaise.

Nicaise en co proberen in de bijdrage op DWM nog eens duidelijk te maken dat Vlaanderen wereldkampioen sociale discriminatie is. OESO-expert Dirk Van Damme stelde op 27 november 2012 in de VLOR dat in Vlaanderen de impact van de sociale ongelijkheid niet zo groot is. Dat is ook de mening van de Leuvense onderzoeker Jan Van Damme. Uit onderzoek van de socioloog Woessman bleek zelfs dat Vlaanderen inzake sociale gelijkheid een topscore behaalt. Woessman houdt bij de vergelijking van landen wel rekening met de achtergrondskennmerken (b.v. anderstaligheid) van de leerlingen.

Op www.onderwijskrant.be beantwoordden we al geregeld en uitvoerig de o.i. foute analyses van Nicaise, Jacobs en co. Bij Nederlandse sociologen tref je overigens niet dezelfde foute analyses en uitgangspunten aan als bij Jacobs, Nicaise, Van Houtte ... Die concluderen o.a. dat het secundair onderwijs in grote mate meritocratisch is (in de goede betekenis van het woord). Alleen Nicaise en co geloven b.v. dat de intellectuele aanleg gelijk verdeeld is over alle bevolkingslagen. Ze willen ook niet begrijpen dat zelfs een hogere correlatie met het scholingsniveau van de ouders dan b.v. in de jaren zestig, eerder een gevolg van de democratisering (sociale doorstroming) dan een bewijs van grotere sociale discriminatie. In die tijd kregen we als arbeiderskind veel kansen om door te stromen, maar onze (veelal getalenteerde) ouders hadden die kans nog niet gekregen; er was dus minder correlatie met het scholingsniveau van de ouders. Dat betekent nog niet dat het onderwijs toen voor de meeste leerlingen democratischer was dan op vandaag het geval is.

Nicaise en co houden ook geen rekening met de evolutie in de samenstelling van de maatschappelijke groepen (klassen) van de voorbije 60 jaar. De (correlatie)methodiek die Nicaise en co toepassen gaat ervan uit dat er de voorbije 60 jaar niets veranderd is in de samenstelling van de maatschappelijke klassen. Zo erkende ook minister Frank Vandenbroucke dat er jammer genoeg sprake was van een zekere intellectuele afroming van de handarbeidersklasse als gevolg van de democratisering van het onderwijs (sociale doorstroming), van het feit dat steeds meer geschoolden met geschoolden huwen, ... Voor meer gestoffeerde analyses hieromtrent verwijzen we naar de Nederlandse socioloog W. Ultee. Voor Nicaise en co gaat het bij de invloed van het scholingsniveau ook louter om een sociaal-economische factor (SES), de invloed van de intellectuele aanleg zou niet meespelen. Het scholingsniveau verwijst echter evenzeer naar de (invloed van) de intellectuele status, en de correlatie naar het effect van meritocratisering.

Nicaise en co geloven ook in de almacht van de school, in de school als dé maatschappelijke gelijkmaker. Zo verwachten ze dat de school de invloed van de intellectuele aanleg, de invloed van thuis en van de maatschappelijke omgeving van een leerling ... zomaar kan wegwerken.

Jammer genoeg bestrijden Nicaise en co ook in hun boekje precies de mensen die daadwerkelijk iets willen doen aan het wegwerken van achterstanden en/of die reageren tegen de afbraak van de belangrijkste hefboomen van de democratisering. Zo stellen ze in hun boekje dat de taalachterstand geen belangrijke rol speelt. De vele taalachterstandsnegationisten zijn mede verantwoordelijk voor het feit dat we nog steeds geen intensief NT2 hebben. Zo is ook de overgrote meerderheid van de praktijkmensen ervan overtuigd dat het door Nicaise en co gepromootte comprehensief onderwijs

niet alleen tot daling van de kwaliteit van het s.o. zou leiden, maar tegelijk nadelig zou zijn voor de scholingskansen van getalenteerde (hand)arbeiderskinderen die te weinig uitgedaagd zouden worden, en eveneens voor de minder getalenteerde die bij een overwegend theoretische eerste graad vlugger zouden afhaken. De door Nicaise en co voorgestelde hervormingen zouden precies de hefboomen van degelijk onderwijs en dus ook van de democratisering aantasten.

6 Prof. Koen Jaspaert: taalachterstandsnegationist

Een eerste reactie op 'Nederlands leren op z'n' klein Vlaams', een opiniebijdrage in De Standaard van de Leuvense prof. Koen Jaspaert. Jaspaert is één van onze vele taalachterstandsnegationisten. Het Leuvense Steunpunt NT2 kreeg gedurende 20 jaar enorm veel centen voor ondersteuning en uitbouw van NT2. De conclusie luidde: de kinderen (kleuters e.d.) hebben geen nood aan intensief NT2; het volstaat dat ze gewoon optrekken met de andere leerlingen. Praktijkmensen en de meeste ouders van anderstalige kinderen vragen intensief NT2 en dit vooral in het kleuteronderwijs. Uiteraard is een taalbad van 6 maanden (cf. Masterplan) te weinig en is de taaltoets niet het belangrijkste. Door de tegenwerking van de taalachterstands-negationisten en het falende beleid kregen anderstalige leerlingen de voorbije decennia te weinig ontwikkelingskansen. Jammer genoeg is intensief NT2 ook geen prioriteit in het Masterplan.

Reactie van Elien Coppens op 'Nederlands leren op zijn klein-Vlaams' van Koen Jaspaert in De Standaard (op DS-facebook) .Als oud-student ben ik de laatste om professor Jaspaert's expertise in twijfel te trekken. Helaas blijkt uit zijn opinie weinig voeling met de praktijk. Zijn beschrijving van taalverwerving als 'boom' kan zeker een nuttige metafoor zijn, maar net die 'voedende omgeving' is vaak afwezig.

Ik spreek hier uit eigen ervaring in mijn Brusselse middelbare school. Sinds de invoering van het gelijke kansen-onderwijs was het deze school verboden om leerlingen te weigeren op basis van aspecten zoals taal. Een intrinsiek goede zaak natuurlijk, om iedereen diezelfde kansen te bieden. Probleem werd echter dat er, vanwege de goede naam van de school, een heuse toestroom van anderstaligen kwam. Voor er verwijten van racisme komen: het gaat hierbij ook om leerlingen die Frans als moedertaal hebben. Leerlingen die al 9 jaar naar Franstalige scholen gingen, thuis Frans of andere talen spraken en dus nauwelijks een woord Nederlands spraken of begrepen.

Hoeft het gezegd dat de kinderen in kwestie bijzonder grote moeite hadden met het volgen van de lessen? Komt dit hun ontwikkeling ten goede? Is het bevorderlijk voor het algemeen niveau van het onderwijs? Nee, nee en neen. Ondanks grote inspanningen van het hele lerarenkorps raakte een aanzienlijk groter percentage leerlingen niet door het eerste jaar. Bijzonder erg voor de kinderen in kwestie, maar even goed voor de hele klasgroep en school. Frustraties, kliekjesvorming, zich afzetten tegen het Nederlands en/of Nederlandstalige klasgenootjes. Eens mijn klein broertje binnen zijn klas uitgesloten en uitgelachen wordt omdat hij geen Frans spreekt, kan je niet echt van een bevorderlijk schoolklimaat spreken. De leerlingen in kwestie maakten ook nauwelijks vorderingen in het Nederlands, en dus andere vakken, vanwege die frustraties en negatieve houding ten opzichte van de taal.

Voor de leerkrachten betekent het een extra werkbelasting en toch een dalende onderwijskwaliteit: diversifiëren tussen leerlingen, de slimmeren uitdagen of wie niet helemaal mee is, extra begeleiden wordt moeilijk als alle energie gaat naar het bijspijkeren van het Nederlands van anderstaligen. Intussen is er wel een soort taaltest ingevoerd, niet om te stigmatiseren, zoals professor Jaspaert denkt, maar om ervoor te zorgen dat elke leerling slaagkansen heeft volgens eigen intelligentie en niet volgens kennis van het Nederlands. Inderdaad, dit wordt eerst bijgespijkerd met intensieve lessen Nederlands, maar de slaagcijfers verhogen en de frustraties nemen af.

Een laatste punt dat me opviel: Jaspaert haalt aan dat kinderen met verschillende taalachtergronden, taalvaardiger zijn dan wie enkel Nederlands spreekt. Daarbij vraag ik me af welke criteria hiervoor gebruikt werden, want zelf zie ik eerder het omgekeerde in mijn omgeving.

7 Hoofredacteur Klasse samen met Smet in de strijd tegen kritische leraren

In een interview dat daarnet (8 september) op de website van 'De Wereld Morgen' verscheen, manifesteert de hoofdredacteur van Klasse zich als trouwe soldaat van Smets hervormingsleger, dat als gevolg van de tegenvallende lerarenpeilingen zijn strategie moest bijstellen. Politicoloog Pieter Lesaffer bestrijdt er de kritische ('zelfgenoegzame') leerkrachten die de hervormingen durven afwijzen. De titel van het interview klinkt vrij onschuldig en tegelijk misleidend: "De kwaliteit van het onderwijs hangt af van de mensen die haar vorm geven". In het interview zelf blijkt echter dat de nieuwe hoofdredacteur zijn onschuld verliest.

In zijn opiniebijdrage 'Waarom is de leraar de vijand?' (DS, 31 augustus) schreef tso-leraar Peter De Roover dat de teruggefloten hervormers zich nu verdedigen en in de aanval gaan door te stellen dat de "leraars a priori tegen veranderingen zijn." De hervormers kunnen nog moeilijk beweren dat de hervorming breed gedragen wordt in het onderwijsveld en passen hun strategie aan. De Roover stelde verder: "Gisterenochtend bediende Smet zich op de radio van die klassieker. Leraars zijn conservatief, klonk het, en hij begrijpt dat wel, maar ze moeten ook naar de toekomst kijken." Volgens Smet ziet die toekomst er somber uit omdat eind december uit de nieuwe PISA-uitslag zou blijken dat onze toppers erop achteruit gaan. OESO-expert Dirk Van Damme orakelde zelfs vanuit Parijs dat de leerkrachten waren blijven steken in de jaren vijftig-zestig. Hoewel de OESO-kopstukken waarschuwen dat de PISA-uitslag niet voor eind december bekend gemaakt mag worden, 'vreesde' ook OESO-man Van Damme voor een achteruitgang van de sterkere leerlingen. Tot voor kort luidde de hervormingsmantra steeds: "Ons onderwijs is goed voor de goede leerlingen, maar zwak voor de zwakkere". De hervormers veranderden recentelijk het geweer van schouder. Ze stellen nu dat het onderwijs vooral hervormd moet worden omdat het te weinig excellente leerlingen oplevert. Dit knelpunt kwam niet eens voor in de hervormingsnota's van Monard en Smet. Toen de voorbije jaren Onderwijskrant en veel leraren/docenten wezen op de niveaudaling en nivellering werd dit steeds door de beleidsmakers, de onderwijskoepels en Klasse ten stelligste ontkend. Met hun nieuwe legitimering proberen de hervormers tegelijk de kritiek te ontcrachten dat hun hervorming tot een sterke toename van de kwaliteit en van de nivellering zou leiden.

De recente opstelling van de Klasse-hoofdredacteur in 'De Wereld Morgen' en in het septembernummer van Klasse sluit perfect aan bij de nieuwe verdedigings- en aanvalsstrategie van Smet en co. Lesaffer rept met geen woord over de tegenvallende peilingen van Knack en de VUB. Voor Lesaffer volstaat het jarenlang censureren van de onderwijsberichtgeving niet. Hij gaat ook in de aanval en probeert op een slinkse wijze de geloofwaardigheid van de praktijkmensen te ontcrachten door ze als conservatief, zelfgenoegzaam en ouderwets voor te stellen. De politicoloog spreekt zich laatdunkend uit over de kwaliteit van het onderwijs, over de zelfgenoegzame leerkrachten en hun opleiding, over de omgang van de leerkrachten met de leerlingen ... De leerkrachten zijn 'conservatief, de leerling staat niet centraal, leerkrachten hebben een negatieve kijk op de leerlingen, ze doen te weinig aan differentiatie en maatwerk, de lerarenopleidingen zijn ouderwets en passen zich niet aan ... Het septembernummer van Klasse blinkt eveneens uit in stemmingmakerij tegen de leraars en scholen. In het edito beweert Lesaffer dat de leerkrachten behoren tot de groep van 'extremisten' die de leerlingen lastig vallen met zinloos huiswerk en dit voor de schone schijn. Hij verzint er verder bij: "Bovendien zetten blijkbaar steeds meer leraren en scholen de aanval in op muzieklessen, toneelrepetities, sporttrainingen, jeugdbeweging en andere vrijetijdsactiviteiten. De jongste tijd sijpelen steeds meer klachten binnen over leraren die deze activiteiten afraden. Dat is de wereld op zijn kop." Daarnaast is er een bijdrage (+ Klasse-video) over het onderwijsparadijs Finland waaruit we zouden moeten overnemen dat punten geven en huiswerk overbodig zijn, dat er veel minder lessen moeten zijn en veel meer lesvrije uren en spel, geen gestandaardiseerde toetsen, leerkrachten die drie

jaar dezelfde klas begeleiden, comprehensief onderwijs ... Gelukkig wijzen een paar mensen in een reactie op de Klasse-website op de foute en ophemelende berichtgeving over Finland.

Lesaffer concludeert in het interview dat de scholen en leraren zich niet bewust zijn van de dramatische situatie waarin ons onderwijs zich bevindt. De leraren stellen zich volgens hem 'zelfgenoegzaam' op: "Wij zouden in 'België' een zeer goed onderwijs hebben. Leraren en directeurs komen te weinig zelf tot de conclusie dat het ook anders en beter kan." En dan wordt uiteraard opnieuw verwezen naar onderwijsparadijs Finland.

Net als Smet en co staft Lesaffer zijn grote zorgen over de toekomst met een beroep op wat hij hoopt te zullen lezen in twee rapporten die nog niet bekend zijn: een rapport over PISA en een evaluatierapport over de lerarenopleidingen. Hij schrijft: "De verwachting (!) is dat Vlaanderen in de resultaten van het volgende PISA-onderzoek nog verder zal dalen op de ranglijst. Hopelijk worden hier serieuze lessen uit getrokken." Lesaffer verwacht in deze context alle heil van de geplande hervormingen en van de invoering van grootschalige scholengroepen in het bijzonder. Ook deze zal de verlossing brengen uit alle ellende. Smet, de hervormers en de koepels van de grote onderwijsnetten wekken de indruk dat schaalvergroting een wondermiddel is, een zegen op alle mogelijke gebieden. Over de vele nefaste gevolgen wordt er nooit met een woord gerept. Lesaffer fantaseert ook dat het nakende evaluatierapport over de lerarenopleidingen niet mals zal zijn en verbindt er al onmiddellijk volgende stellige (voorbarige) conclusies aan: "De lerarenopleiding is niet aangepast aan de veranderende instroom, heeft geen antwoord op de situatie, en is dringend aan hervorming toe." Tussendoor relateert Lesaffer ook nog het belang van hedendaags onderwijs met doodoeners als: "Leren is steeds minder het monopolie van het onderwijs. Het onderwijs domineert de leermarkt niet meer. Andere leertrajecten zijn in opkomst. Kinderen leren ook buiten de school, volgen cursussen, volgen academies..."

De laatdunkende uitspraken van Lesaffer over het onderwijs, de leerkrachten, de directeurs, de lerarenopleidingen, ... verrassen ons niet. Het overheidsblad Klasse kenmerkt zich al 20 jaar door stemmingmakerij tegen het onderwijs en kritiekloze propaganda voor het beleid. Leo Bormans, de vorige hoofdredacteur, drukte zich in het verleden nog vernietigender uit. In de balans van het onderwijs van de 20ste eeuw die Klasse in januari 2000 opmaakte, lezen we dat we eind 20ste eeuw nog lesgeven als in de 19de eeuw en als bij de 'oude Belgen ('Ambiorix staat nog voor de klas') – met een hierbij passende ruïne op de kaft. Volgens de 'optimistische geluksgoeroe' Bormans was ons onderwijs hopeloos achterop, de leerlingen werden klein gehouden (gedisciplineerd), enz. Een verlossing uit al die ellende was dringend nodig. Zijn opvolger was de voorbije acht maanden wat zwijgzamer, maar compenseerde dit begin van het nieuwe schooljaar door stoere en beledigende uitspraken aan het adres van de leraren en scholen en door het napraten van de minister Smet en co. Dit is blijkbaar ook wat de opdrachtgever van Klasse verwacht. Bij de oprichting van Klasse werd door minister Daniël Coens en Georges Monard beweert dat Klasse een onafhankelijk tijdschrift zou zijn. Niets bleek minder waar.

8 Finland: hét onderwijsparadijs volgens Klasse

In Klasse (september 2013) wordt eens te meer een **sprookjesbeeld geschetst van het Finse (lager) onderwijs**. Een paar reacties op die bijdrage.

8.1 De Vlaamse Nina, die al een aantal jaren in Finland woont, weerlegt tal van uitspraken. "Ik ben een Vlaamse die reeds enkele jaren in Finland woont. En met 3 kids in het Finse onderwijssysteem, ervaar ik de dingen toch anders dan hoe ze hier uit de doeken gedaan worden, hoor!

1. Finse kids gaan vanaf 5j naar school, net zoals ze in BE vanaf 3e kleuterklas schoolplichtig zijn 2. Ze krijgen idd eten, maar stel u daar niet teveel bij voor – Het is soms enkel 'n bord haverhoutpap 3. Kids krijgen wel degelijk punten op toetsen, rapport is mss 4x per jaar ipv elke maand 4. leerl. kiezen op 16j... ja en nee. De lagere school gaat tot het 9e, maar in de laatste 3j kiezen ze zelf 3 bijkomende

vakken (wat al in de richting gaat van wat ze erna willen studeren – zijn de eerste jaren in het secundair ook niet ‘n beetje algemener deze tijd?) 5. Kids hebben langer school dan max 4 lessen 6 komt iets dichterbij de realiteit (30u per week) — Gewoonlijk van 8 tot 15u, niet veel verschil met BE als je’t mij vraagt...ze hebben hier geen vrijaf op woensdagnamiddag, geen 2w paasvakantie, ...”

8.2 Pasi Sahlberg (woordvoerder ministerie Finland): Fins onderwijssysteem kan niet zomaar worden overgenomen door een ander land: de maatschappelijke context en de achtergrondkenmerken van de Finse leerlingen verschillen te sterk: ” I make it very clear that the Finnish school system cannot be transferred anywhere else in the world. Many of the successful aspects of Finland’s education system are rooted deep in our culture and values, which are different from those in the U.S. For example, high levels of trust in people and institutions, pursuit of equality and fairness in society and life, and willingness to pay taxes for common good are some of the Finnish conditions that don’t exist everywhere. What we can do, is take a global look and learn from one another.”

8.3 Grote prestatiedruk en klassiek onderwijs in Finland

In Klasse, tijdschriften, kranten, ... lezen we voortdurend dat de Finse 15-jarigen voor PISA sterk scoorden en dat dit mede een gevolg is van het feit dat er in Finland weinig prestatiedruk en competitie bestaat, geen toetsen en punten We weten inmiddels dat er in het s.o. wel toetsen en punten gegeven worden – en zelfs in het lager onderwijs.

Onlangs gaf Pasi Sahlberg, de Finse onderwijspropagandist, echter zelfs toe dat een heel sterke prestatiedruk en onderlinge competitie bestaat bij de leerlingen. De Finse jongeren staan onder grote prestatiedruk om na de lagere cyclus toegelaten te worden tot de algemene aso-richtingen (i.p.v. tso/bsa-richtingen) en om later te slagen in de ingangsproeven voor de universiteit. Peter Wilby schreef onlangs dat de goede leerprestaties vermoedelijk veel te maken hebben met het besef van ‘later competitive pressures’ dat sterk aanwezig is. De ouders en de leerlingen s.o. beseffen dat er sprake is van een ratrace. We citeren even uit een bijdrage over de hoge prestatiedruk waarin Pasi Sahlberg dat eindelijk ook toegeeft. Sahlberg bekent nu ook dat Finland tot nog toe een heel klassiek en klassikaal onderwijs kende/kent. Dit alles is een bevestiging van wat we de vorige jaren al schreven in Onderwijskrant. Het is precies ook door die eerder klassieke aanpak (en de sterke gezagscultuur) dat Finland veel beter scoort dan Zweden en Noorwegen.

Finnish education isn’t quite what it seems

Peter Wilby The Guardian, Monday 1 July 2013 20.0

Finnish education isn’t quite what it seems. Exams and competitive pressures may have been eradicated from schools, leaving teachers and pupils free for the co-operative pursuit of cultural, creative and moral improvement. But this educational idyll eventually comes to an abrupt end. Pupils who stay beyond 16, as more than 90% do, move into separate (allegedly self-selected) streams: “general” and “vocational” upper secondary schools. Though there is some crossover between the two, the vocational school students usually go to polytechnics or directly into jobs.

Only the general school – catering for what, in effect, is the academic stream – offers the 155-year-old national matriculation exam, a minimum requirement for university entry. ... The exam comprises traditional essay-based external tests covering at least four subject areas. To study a particular subject at a particular institution, students must take yet more exams set by the universities themselves.

As Sahlberg acknowledges, Finland hasn’t abolished competition; it has just moved it to a different part of the system. “It is getting tougher and tougher to reach the end points,” he says. “It is the Finnish compromise.” In other words, although Finland unarguably achieves better results for more of its children than almost any other country in the world, success may (and I emphasise “may”) be

attributable less to its laid-back school regime than to the children's expectations of later competitive pressures. Exporting what appear to be educational success stories is a dubious enterprise, because it is so easy to misread how another country's system works and to discount its cultural background.

Sahlberg, I think, would agree. He is an odd, diffident sort of ambassador, spreading the message about "the Finnish miracle" but not really believing in the data that supposedly proves that it works. His fear now is that Finland's educational success is breeding complacency.

"Ask Finns about how our system will look in 2030, and they will say it will look like it does now. We don't have many ideas about how to renew our system. We need less formal, class-based teaching, more personalised learning, more focus on developing social and team skills. We are not talking about these things at all." P. Wilby in The Guardian :Grote prestatiedruk in Fins onderwijs & klassieke aanpak <http://www.theguardian.com/education/2013/jul/01/>

<http://www.theguardian.com/education/2013/jul/01/> www.theguardian.com

8.4 Finse leerlingen zwak voor echte wiskunde

"First, while Finland scores well on PISA, this particular league table is designed to test everyday rather than curriculum-based knowledge. This means that it lacks key concepts of importance for further studies in mathematically intensive subjects, such as engineering, computer science, and economics. This is an obvious defect: such subjects are likely to be crucial for developed countries' future economic well-being.

The Finnish fan club rarely talks about its mathematics performance in TIMSS, an international survey focusing more on curriculum-based knowledge – which plummeted over the last decade. Finnish eighth-graders today perform slightly lower than seventh-graders did in 1999, lagging the top-scoring nations by a considerable margin. Not so miraculous after all. It's perhaps not surprising that over 200 Finnish academics in 2005 warned about complacency as a result of the PISA success. Others questioned whether it represents a victory at all since important knowledge had been sacrificed along the way.

So Finland might not be so great after all, partly because its centralised curriculum has ignored certain concepts that are not tested in PISA" (Gabriel Heller Sahlgren: 'The truth about Finland's education miracle' in: the Spectator, 15 juni 2013.)

8.5 Limitations of the Finnish educational system, by Rémi Castérès (gaf zelf les in Finland)

For French teachers who believe that knowledge flows from the pulpit down to the empty heads of our children, the Finnish system is an aberration, and its success unintelligible. For others and for enlightened parents, this would be an educational paradise. More than 20 French articles offer a detailed presentation of the Finnish system on this website. They reveal both the amazement and the enthusiasm felt by their authors when they discovered the Finnish schools.

However, there are problems that have to be tackled and understood too. First, they appeared to me as being anecdotal and disparate:

- I met young students who didn't like school. I ask them some questions, sometimes insistently, about their reasons. The most elaborate answer I got was: "Cos' it sucks!" When I asked them what they liked at school, they just answered: "Nothin'!"

- In each high school class, I met a boy whose identity was to be a heckler. He makes phone calls, makes wisecracks, grunts... Some students giggle, others ignore him. The heckler is never aggressive towards the teacher who treats him leniently. This is so systematic that in my opinion, if he were to be excluded, another heckler would immediately assume the role.

- The students' attention decreases as children grow older. This could be interpreted as a consequence of puberty, but this is so linear that this explanation seems insufficient to me.

- An American aesthetic teacher was startled by his students' behavior when he gave them a lecture at the university of Helsinki. His training course is designed to educate people who will work in art galleries, or in the aesthetic management of open spaces. After a few classes, a female student spoke to him in those terms: "You seem to take for granted that we read the art magazines you pointed to us. But personally, I read none of them." The dumbstruck teacher then asked his students who had read, first several, then at least one of the magazines he pointed to them: 3 out of 30. Only 5 of them had visited a museum in the course of the year. "Why are you taking this master class?" asked the teacher.

- You know, in Finland, almost everybody goes to college.

A female student had asked to meet him after the first class: "I wanted to explain why I wouldn't come back, she said. That has nothing to do with you, but you want us to participate in class and to express our opinion. That's too hard for me."

How to explain those problems? I won't consider them as mere oddities. I think they prove a weakness of the Finnish educational system.

Students are helped from their earliest years by numerous and benevolent adults. They heartily bond with their teachers. The problem is that there are strong relationships between each student and one or several adults, but there is no group relationship between the students of a class. Each student can work with one or two others; this can also be the norm, as in technology. But I have never seen the thinking of one student being confronted with that of his peers.

This is almost always a head-on teaching technique. Students are encouraged to express what they know (and if they're wrong, it never matters), but they're never called upon what they think.

This warm accompaniment suits well to the psychology of younger children. But it is insufficient later to answer the needs of teenagers who have to assert themselves, and who no longer want to be held their hands.

In my opinion, the Finnish educational system lacks periods in the class during which children and teenagers can express their thoughts and listen to the thoughts of others. These periods are well-known in France by the teachers who follow the Freinet method: group works, Talk time, show-and-tells, reports of activity, philosophy workshops, Co-operative council, knowledge markets...

They could easily be introduced to the Finnish system as it is right now:

- because the teachers' educational position agrees with it, - because the Fins debate the lengthening of the school day, considered too short, - because the two massacres in schools call out to the necessity to develop children's self-expression and communication among the actors of the educational system.

However, I don't think this will be done right now. I questioned the State Secretary of Education during a press conference in Paris: "I deeply admire your educational system, but I'd like to know your opinion on what seems to be a limit to me. Children are taught to express what they know, but not what they think. Consequently, some students cannot express their opinions and their personal reflexions." Mrs Heljä Misukka answered that it was actually the contrary, that the relationships between the teachers and their students were completely warm-hearted and often affectionate, and that I should see it in Finnish classes with my own eyes.

This could have been a punctual misunderstanding. I stated at length my reflexions to the Finnish ambassador and to some people working for the embassy. Their reaction made me think that they do not accept the problems, and that they consider group discussions as a rat race. "We, the Fins, are shy people and only speak each one in its turn. We are individualist people who don't like huge groups."

The fact that, in order to fight against school harassment, the Fins developed an informatic programme to acknowledge the problem instead of organising a debate among them, is also symptomatic.

Finally, the Finnish educational system is really great, but it is no educational paradise, and it probably won't become one before a long time.

8.6 Finland Review van OESO: vrij negatief oordeel over de toestand in het Fins tso/bsc (=hogere cyclus s.o in rapport van OESO-visitatie-commissie -2005, 46 % van de leerlingen). De conclusie luidt: *"Overall, students at the end of grade 9 (= lagere cyclus s.o.) have a "choice" between a high-status general option providing a variety of subjects and permitting realistic access to both university and polytechnics, and a low-status option with few prospects for tertiary education, mediocre employment prospects, and highly limited curriculum"* 20% werkloosheid bij jongeren in 2005 (vóór crisis).

8.7 Prof. Nathalie Bulle (Onderwijs sociologe Frankrijk): Les traits du système finlandais qui inspirent les politiques scolaires à l'étranger ne sont pas à l'origine du succès de la Finlande à PISA.

*Notons que l'apprentissage de la lecture pose moins de problèmes en Finlande que dans d'autres contextes linguistiques et culturels

*La culture de discipline de la population finlandaise la démarque en effet des autres sociétés nordiques.

*Les enseignants sont décrits comme pédagogiquement conservateurs, en dépit du tournant progressiste pris par la philosophie scolaire finlandaise dans les années

*Il n'y a pas de « miracle » finlandais conclut Simola (Finland) : le modèle d'élève décrit dans PISA, très fortement orienté vers le futur, semble reposer en Finlande largement sur le passé, un monde en train de disparaître, une société préindustrielle et agraire, une éthique d'obéissance peut-être la plus forte parmi les sociétés européennes. La réforme de l'école unique pédagogiquement progressiste a par ailleurs été véhiculée en Finlande par des professeurs plutôt conservateurs, avec des résultats plus satisfaisants qu'ailleurs.

Ce succès en termes de potentiel académique ne se traduit pas de manière comparable en performances académiques. Comme le souligne le professeur George Malaty, PISA ne nécessite pas l'apprentissage des mathématiques comme structure : « Nous savons que nous n'aurions aucun succès à PISA si on demandait aux élèves une compréhension des concepts ou des relations mathématiques. Le plus difficile pour nos élèves est de faire une démonstration, ce qui est compréhensible puisqu'on n'apprend pas les mathématiques comme structure dans nos écoles [finlandaises]. » Au XXe siècle, jusqu'à la fin des années 1960s, le curriculum de mathématiques comportait de l'algèbre et de la géométrie."

9 Guy Tegenbos over zelfgenoegzame leerkrachten en VLOR-startdag

Net als Lesaffer -Klasse- hoofdredacteur en ex-DS-redacteur - in De Wereld Morgen 8 sept, bestempelt Guy Tegenbos vandaag in DS de leerkrachten als 'zelfnoegzaam'. Twee zielen in een zelfgenoegzame Standaardzak. September 2013 is opnieuw een topjaar inzake stemmingmakerij tegen het onderwijs en de leerkrachten. De onderwijskoepels reageren niet.

We vragen ons ook af wat er vandaag op de VLOR-startdag over 'duurzaam innoveren' zal gezegd worden. Op de uitnodiging/verantwoording lezen we: "In het Vlaamse onderwijs zijn enkele belangrijke innovaties in gang gezet." Voor die VLOR zijn die hervormingen blijkbaar vanzelfsprekend, niettegenstaande maar 3,9% van de leraren die hervormingen genegen zijn (cf. Knack-peiling), en de VLOR zelf nog een advies moet uitbrengen over het masterplan, de invoering van grootschalige scholengroepen De VLOR pakt verder uit met de eminente sprekers op de startdag: het adviesbureau McKinsey, Saskia Van Uffelen, CEO van IT-integrator Bull en minister Smet. De mening van de overgrote meerderheid van de leerkrachten die veel van die hervormingen als nefast bestempelen, is volgens de VLOR-vrijgestelden blijkbaar onbelangrijk. Het adviesbureau mocht in opdracht van de VLOR een rapport opstellen over onderwijsinnovatie. Hieromtrent lezen we o.a.: "Volgens McKinsey kan elk onderwijssysteem, ongeacht zijn beginsituatie, op 6 jaar tijd aanzienlijke vooruitgang boeken. Het moet zich hierbij laten inspireren door andere systemen die vanaf een vergelijkbaar niveau vooruitgang boekten."

10 28% Antwerpse jongeren zonder eindexamen (17 september)

10.1 Ex-minister Frank Vandenbroucke geeft nu toe dat het probleem van de leerlingen zonder eindexamen inderdaad geen probleem is van het Vlaams onderwijs, maar een regiogebonden (lokaliseerbaar) probleem. Dit vereist volgens hem een gerichte aanpak, zelfs met 'repressie' zoals de verlenging van de leerplicht tot minstens een kwalificatie behaald is. Jammer genoeg koppelen minister Smet, Monard, onderwijskoepels, CD&V, Groen ... dit probleem nog steeds aan de structuur van ons secundair onderwijs (cf. recent masterplan). De onderwijsschepen van Stad Gent (Groen) stelde vandaag nog dat ze veel heil verwacht van het uitstellen van de studiekeuze in de eerste graad.

De paniekoproep van ex-onderwijsminister Frank Vandenbroucke in bepaalde kranten komt wat laat. Toen we hem tijdens het Onderwijskrant-interview wezen op het feit dat hij te weinig een onderscheid maakte tussen de grootstedelijke problematiek en de situatie in de 'gewone' regio's, had ook hij daar geen oren naar. We probeerden ook hem tevergeefs duidelijk te maken dat die (grote) knelpunten niet in de 'gewone' regio's voorkwamen en dat de kritiek op onze gedifferentieerde structuur in de eerste graad s.o. dus niet opging. We pleiten ook al 25 jaar tevergeefs voor intensief NT2-onderwijs in het kleuteronderwijs e.d. We vragen nog eens uitdrukkelijk dat de beleidsmakers, onderwijskoepels, onderzoekers ... cijfers per regio publiceren. Pas dan krijgen we zicht op de ware problematiek.

10.2 Publiceer onderwijsstatistieken per regio!

We lezen in de krant dat 28% van de Antwerpse jongeren, 27% van de Brusselse, 22% van de Gentse ... het onderwijs zonder eindexamen verlaten (14% in Brugge). Jammer genoeg krijgen we nog steeds geen cijfers voor de gewone regio's, maar enkel voor de grote steden. Waarom publiceerden het ministerie van Onderwijs, onze onderwijssociologen & -onderzoekers, onze onderwijskoepels, de hervormers ... de voorbije jaren nooit aparte cijfers per regio inzake leerlingen zonder eindexamen (# 'ongekwalificeerde' uitstroom), zittenblijven, PISA & TMSS ...? Antwoord: omdat dan nog duidelijker zou blijken dat de door de hervormers vooropgestelde knelpunten niet deze zijn van de 'gewone' regio's en dus niets te maken hebben met de structuur van ons secundair onderwijs. Omdat dan ook zou blijken dat Vlaanderen in regio's die maatschappelijk te vergelijken zijn met Finland een stuk beter scoort (voor PISA, TIMSS, PIRLS, Iln. zonder eindexamen s.o. ...) dan het zgn. onderwijsparadijs Finland (met hoge SES, met nauwelijks 3% armoede, met weinig allochtone leerlingen...).

10.3 Waarom treffen we ook in DM (18 sept.) enkel cijfers aan over leerlingen zonder eindexamen in de centrumsteden? Waarom vermelden Bieke De Fraine (KULeuven) en co niet dat b.v. het cijfer rond 2% ligt in gemeenten rond bv. Diksmuide, Waregem ... (cf. eigen Leuvens rapport), en waarschijnlijk ook in gal van andere gemeenten waar weinig allochtone/anderstalige leerlingen zijn? Vermoedelijk omdat dan nog duidelijker zou worden dat probleem van hoge ongekwalificeerde uitstroom in bepaalde regio's niets te maken heeft met de structuur van onze eerste graad s.o. De

hervormers en het masterplan blijven beweren dat ongekw. uitstroom een probleem is van hét Vlaamse onderwijs en een gevolg is van de gedifferentieerde 1ste graad. (diff= slechts 5 optie-uren in 1ste jaar, zelfs minder dan 3 vakken in Finland!) Het is vooral een probleem van de steden met veel allochtone (en arme) leerlingen.

11 Prof. Van den Branden, GOK-steunpunten en hervormers negerden taalproblematiek

Als reactie op het bericht over de 28% Antwerpse leerlingen zonder eindexamen en de vraag naar intensief NT2, schreef prof. Kris Van den Branden op zijn blog 'duurzaam onderwijs' een opiniebijdrage over 'Voortijdig schoolverlaten: oorzaken aanpakken en niet alleen symptomen bestrijden!' (18 september)

Kris Van den Branden, ex-directeur Steunpunt NT2, rept in dit opiniestuk met geen woord over de grote taalproblemen en het belang van intensief NT2. Het Leuvens Steunpunt NT2 ontving in de periode 1990-2010 een 500 miljoen BFr voor de ondersteuning van NT2. De conclusie van het Steunpunt NT2, Steunpunt Diversiteit en Steunpunt GOK luidde: er is geen nood aan intensief NT2; specifieke NT2-taalprojecten voor Nederlandsonkundige kleuters zijn zelfs nefast. Het was volgens de Steunpunten b.v. voldoende dat anderstalige kleuters gewoon optrekken met de medeleerlingen. Het Steunpunt NT2 sloot zich aan bij het standpunt van de vele taalachterstandsnegationisten. Ook prof. Ides Nicaise en co bekritiseerden in 'De school van de ongelijkheid' (EPO, 2007) het taalbad in OKAN-klassen. De problemen van anderstalige allochtone leerlingen waren volgens hen geen taalproblemen, maar gewoon een gevolg van sociale discriminatie. In het verlengde hiervan stelden ze ook dat er geen intensief NT2 in het kleuteronderwijs mocht komen (p. 153). Het (o.i. schuchter) talenbeleidsplan van minister Vandenbroucke zat volgens Nicaise en de vele taalachterstandsnegationisten op het verderfelijke assimilatiespoor. Ook in de hervormingsnota's van Monard en minister Smet werd de ongekwalificeerde uitstroom nog vooral toegeschreven aan de structuur van het s.o. De beleidsmakers hebben al te veel naar het Steunpunt GOK e.d. geluisterd en geen diepgaande analyse gemaakt van het probleem van de ongekwalificeerde uitstroom. Ze staarden zich blind op grotendeels vermeende knelpunten en waren tegelijk blind voor de echte knelpunten: de taalproblemen, de niveaudaling, nivellering e.d. Ook de (niet-gekleurde) extra-werkingstoelagen voor anderstalige leerlingen hebben – zoals we in Onderwijskrant voorspelden – weinig of niets uitgehaald. Door dit alles beschikken we na 25 jaar en een grote GOK-investering nog steeds over geen intensief NT2 e.d. Onderwijskrant besteedde in 2007 een themanummer aan de problemen van de migrantenjongeren: zie www.onderwijskrant.be, nr. 143: "Problemen migrantenleerlingen aanpakken i.p.v. doordrammen." In 1990 voerden we ook al actie voor de invoering van intensief NT2 e.d. Na 25 jaar zetten we nog steeds die campagne verder.

12 Sp.a: verlies stemmen als gevolg van onderwijsbeleid

De Sp.a haalt in recente peiling nog slechts 12%. We lezen veel commentaar in Knack en elders. De Sp.a verliest vooral ook veel stemmen door zijn nefast onderwijsbeleid, waardoor de verdiensten van andere ministers overschaduw worden. Bij de opsomming van de verdiensten van de Sp.a-ministers durfde Tobback vorige week in Terzake niet eens meer naar minister Smet verwijzen - nadat via de Knack-peiling gebleken was dat nagenoeg niemand instemde met dit beleid. Ook de CD&V en Groen zullen overigens door hun goedkeuring van het nefaste onderwijsbeleid van de voorbije jaren veel stemmen verliezen- en straks vermoedelijk ook door hun goedkeuring van de invoering van grootschalige scholengroepen en LAT-inclusie. De kranten en andere media zijn hiervoor medeverantwoordelijk omdat ze de voorbije 20 jaar steeds de ministers en beleidsmakers naar de mond praatten en doof waren voor het feit dat de mensen in het onderwijsveld de meeste hervormingen afwezen. De vele critici van het beleid kregen sinds 1989 geen stem meer in de media. De voorbije 14 dagen kregen opnieuw enkel minister Smet en co het woord. Tussen 1977 en 1989 kregen b.v. de onderwijscampagnes van Onderwijskrant en de Stichting-Lod. De Raet nog aandacht in de media. Zo konden we in 1982 met onze campagne rond de 'moderne wiskunde' dankzij de

aandacht in de pers in een paar weken het wiskundetij keren. Onze kritische en gestoffeerde analyses van de hervorming van het s.o (300 pagina's) en onze Onderwijskrantpetitie (13.000 ondertekenaars) haalden nauwelijks de pers. We kregen overigens bij de Sp.a, CD&V, Groen, onderwijskoepels ... niet eens de kans om onze standpunten te komen verduidelijken. Toen we als enige tijdens de hoorzittingen het standpunt van de praktijkmensen mochten verwoorden, twitterde een GROEN-parlementslid dat we met zo'n standpunt in een onderwijsmuseum thuishoorden.

13 STEM-maatregelen: topministers voeren Vlaamse 'windmolen- en watertoren -wiskunde en wetenschappen' in! (14 september)

13.1 De topministers Peeters, Smet, Muylers en Lieten en het STEM-platform verordenen een doorgedreven geïntegreerde aanpak van wiskunde, wetenschappen en technologie. De wiskunde en wetenschappen in het secundair onderwijs moeten tegelijk minder abstract (lees: gemakkelijker) gemaakt worden; de leerdoelen moeten uitgedrukt worden in termen van (vage en brede) competenties ... Binnen de wetenschappelijke vakken zijn er nu al behoorlijk veel verwijzingen naar technische toepassingen, maar de ministers en het STEM-platform (=mensen van buiten het onderwijs) weten dat wellicht niet en sturen gezamenlijk aan op een veel grotere integratie en vakkenoverschrijdende aanpak. Ze wijzen ook op de vele zegeningen van dit ambitieus STEM-plan voor onze economie en voor het bedrijfsleven. Het is overduidelijk dat de ministers met hun haastige bluf over hun STEM-plan het vernietigend oordeel van de leerkrachten en ouders over het gevoerde onderwijsbeleid willen overstemmen.

Het in sterke mate integreren van die vakken en het minder abstract maken van wiskunde en wetenschappen is niet enkel een bijna onuitvoerbare operatie, maar zou tevens tot een sterke niveaudaling binnen de sterke aso- en tso-richtingen leiden, en tot minder (i.p.v. meer) universitaire wiskundigen, natuurkundigen, scheikundigen, ingenieurs leiden. Nu al is bijvoorbeeld de wiskunde in het gemeenschappelijk leerplan voor de eerste graad volgens de leerkrachten wiskunde al te weinig abstract en uitdagend voor leerlingen die een aso-richting viseren. Het is precies door het verlagen van de eisen dat steeds minder leerlingen de universitaire studies voor wiskunde en wetenschappen aankunnen en aandurven.

Wiskundige en wetenschappelijke kennis moet ook voldoende gedecontextualiseerd (en algemeen toepasbaar) zijn. Dit blijkt ook uit de grote kritiek op het zgn. 'Realistisch wiskundeonderwijs' van het Nederlandse Freudenthal Instituut. (Prof. Freudenthal propageerde al 30 jaar geleden zo'n 'watertoren- en windmolen'-wiskunde). Een geïntegreerde en doorgedreven vakkenoverschrijdende aanpak zou ook leiden tot veel minder leerinhoud en structuur en tot het minder beklijven van de leerinhoud. We beschikken verder ook niet over leraren die over zo'n brede deskundigheid (bevoegdheid) beschikken en we kunnen zo'n polyvalente regenten/licentiaten ook niet opleiden. Er is ook niemand in de onderwijswereld die gelooft dat de koppeling aan de vage en brede Europese sleutelcompetenties zinvol is. Het is geen toeval dat de minister en de leden van het STEM-platform mensen zijn van buiten het onderwijs. Dat de Vlaamse staat zich zo sterk gaat bemoeien met de inhoud en vormgeving van de leerinhouden en van het curriculum, is ook een mooi staaltje van staatspedagogiek. We hebben dit vroeger ook wel meegemaakt met de invoering van de 'moderne wiskunde' door minister Vermeylen, maar iedereen weet hoe dit is afgelopen. We kennen overigens geen voorbeelden uit het buitenland waarin die vakken op zo'n geïntegreerde wijze worden aangeboden. Veruit de meeste onderwijskundigen en vakdidactici zijn tegenstander van zo'n geïntegreerde aanpak en van het werken met brede leerdomeinen. Toen wij in de jaren zestig s.o. volgden was dit ook niet het geval, maar toch waren er veel meer studenten die de hogere studies wiskunde, fysica, scheikunde, ingenieur ... volgden en later de kenniseconomie ondersteunden. De sterke terugloop van STEM-studenten heeft niets te maken met het al dan niet geïntegreerd aanbieden van STEM-vakken in het secundair onderwijs.

We citeren hieronder de uitspraken van het STEM-platform die opgenomen zijn in het recente blufpokerbericht “Vlaanderen stoomt zich klaar voor kenniseconomie en arbeidsmarktnoden 2020 met concrete STEM-strategie. GEZAMENLIJK PERSBERICHT VAN MINISTER-PRESIDENT PEETERS, VICEMINISTER-PRESIDENT LIETEN, MINISTER SMET EN MINISTER MUYTERS - vrijdag 13 september 2013

“...Om dit te kunnen realiseren, schuift het STEM-platform een reeks concrete aanbevelingen naar voren die meteen kunnen aangevat worden. Binnen onderwijs moet dringend werk gemaakt worden van een geïntegreerde aanpak van wiskunde, wetenschappen en technologie. Veel leerlingen haken gedemotiveerd af omdat het hoge abstractieniveau van wiskunde en wetenschappen hen belet het nut ervan in te zien. Technologie maakt alles concreter. Bijvoorbeeld: elementen uit de wiskunde, fysica of informatica kunnen perfect geïllustreerd worden door de werking van een windmolen. Door in het hervormd secundair onderwijs de eindtermen voortaan competentiegericht te formuleren en het curriculum aan sleutelcompetenties te koppelen, wordt meteen een belangrijke stap gezet.”

13.2 Leden van STEM-Platform stemmen over STEM-onderwijs zonder stem vanuit onderwijs

- Het STEM-platform is een onafhankelijke groep die de STEM-stuurgroep en de Vlaamse regering adviseert over het STEM-actieplan.
- Het STEM-platform is een initiatief van de Vlaamse regering dat tot stand kwam op basis van een resolutie van het Vlaams parlement en adviezen van de Vlaamse Onderwijsraad (Vlor) en de Vlaamse Raad voor Wetenschap en Innovatie (VRWI).
- De leden van het STEM-platform zijn ten persoonlijke titel aangesteld door de Vlaamse regering op basis van hun expertise en hun potentieel om een breed draagvlak te creëren.
- De leden hebben een gemeenschappelijke bezorgdheid: het te lage aantal jongeren dat interesse betoont voor STEM-opleidingen.

Geen enkele leerkracht/directeur uit het lager/secundair onderwijs maakt deel uit van het STEMplatform. De leden van het STEM-platform zijn: Voorzitter: Martine Tempels, Senior Vice-President Telenet Mechelen Leden: Guy Tegenbos : Redacteur De Standaard; Tom Heyman, Gedelegeerd bestuurder en voorzitter Pharmaceutica nv; Em. prof. dr. ir. Jef Roos: KU Leuven: voorzitter LRD(Leuven Research and Development), Ing. Rik Jaeken: Bestuurder vennootschappen; UNIZO; Daan Schalck: CEO havenbedrijf Gent; Ir. Dirk Fransaer: Gedelegeerd bestuurder VITO nv ; Fons Van Dyck: Managing Director Think BBDO ; Ing. Paul Bertels :Gedelegeerd bestuurder VIK (VI. Ingenieurskamer) ; Prof. dr. ir. Karen Maex KU Leuven Faculteit Ingenieurswetenschappen – afdeling ESAT-MICAS, Micro-elektronica en sensoren ; Prof. dr. ir. Veronique Van Speybroeck : UGent, Faculteit Ingenieurswetenschappen en Architectuur – Centrum voor molec. Modelling; Martine Taeymans: Directeur marketing & communicatie Thomas More, voormalig adviseur Onderwijs & Arbeidsmarkt Agoria; Ir. Leen Dezillie: Directeur Vervolmakingscentrum voor Lassers vzw ; André Van Hauwermeiren: Coördinator Arbeidsmarktonderzoek

14 Meer kinderen in buitengewoon secundair onderwijs (DS 14 september)

‘Onze samenleving wordt complexer en veeleisender, meer jongeren kunnen niet meer mee’, zegt Richard Timmerman, hoofd buitengewoon onderwijs van het katholieke net. De stijgende tendens staat haaks op het discours van het beleid, dat erop mikt om net minder leerlingen naar het buitengewoon onderwijs te laten gaan. Zij moeten meer een plaatsje krijgen in het gewoon onderwijs.

‘We stellen vast dat ouders voor hun kinderen nadrukkelijk op zoek zijn naar de gespecialiseerde begeleiding die ze in het buitengewoon onderwijs vinden. Het gewoon onderwijs doet zijn best, maar kan aan die vraag niet voldoen’, aldus Timmerman.

Een opmerkelijk fenomeen dat de scholen signaleren is dat het de grootouders zijn die naar een speciale school vragen. ‘Wellicht omdat zij voor een stuk instaan voor de opvang van de kinderen.

15 Laat nieuwlichters hun proeftuinschool uittesten bij eigen kinderen

Nieuwlichter Jan Fasen, directievoorzitter Connect College, stelde onlangs voor een totaal nieuwe soort onderwijs te ontwerpen. Hij schreef hiervoor de bijdrage 'Het onderwijs moet haar taak opnieuw uitvinden' (JOOP/Opinies, 11 september). Hannes Minkema, reageerde hierop met een eigen en origineel voorstel dat we u niet willen onthouden. Hij stelt voor dat nieuwlichters als Fasen en co hun ideale proeftuinschool ontwerpen en deze uittesten, maar dan alleen met de eigen kinderen.

“Prachtig! Ik stel voor dat we in die ontwerpgroep (van Jan Fasen) de leraren, leerlingen, ouders en schooldirecteur eerst even buiten beschouwing laten. Geef vooral in zo'n ontwerpgroep het primaat aan de CEO's, de sociologen, de filosofen, de neurowetenschappers, en de onderwijskundigen. Dwing hen om hun eigen kinderen naar de door hen ontworpen scholen te sturen. Zorg dat ze tien jaar lekker aan de gang blijven met hun niet-klassikaal onderwijs, met hun niet-leraargestuurde lessen, met hun op het ritme van de 'veeleisende' pubers meedeinende niet-aanbod, met vooral héél veel iPads. Laat ze zichzelf voor het oog van de natie onsterfelijk belachelijk maken met een reeks mislukte, aan kindermishandeling grenzende 'innovaties'. Maar dan betreft de mishandeling tenminste hun eigen kinderen, en niet de mijne. Ik zal het experiment met belangstelling volgen.

Daarna kunnen leraren, leerlingen, ouders en brave schooldirecteuren in gemoede afscheid nemen van deze goedbedoelende maar schadelijke en bovendien peperdure bemoeials en hun hobby's, en blijkt er genoeg tijd, geld, en expertise om in samenspraak Gewoon Goed Onderwijs te geven. Voor elk kind. Inclusief de hooggeschoolde leraren, de kleine klassen en de individuele begeleiding die visionaire directieleden nu al vele jaren niet weten te realiseren van de enorme, en enorm gegroeide schep belastinggeld die zij jaarlijks incasseren en waarvan ze Leuke Dingen doen.

Na de genoemde, helaas noodzakelijke fase van purgatie (brallerige visionairs die zichzelf wegens gebleken onvermogen monddood maken) wacht ons de revolutie. Onderwijs terug in handen van de mensen om wie het gaat en die het echte werk verzetten. Zou toch mooi zijn. Nee, ik kom terug op mijn voorstel. Laten we er een écht experiment van maken. We maken een experimentele groep van CEO's, filosofen, onderwijskundigen en aanverwanten die hun eigen Agora knutselen en hun eigen kinderen daar onderbrengen. En we maken een controlegroep met scholen die door leraren, leerlingen, ouders en de directeur worden bestierd. Beide groepen krijgen een even grote zak met geld, en allebei een even grote beslissingsbevoegdheid t.a.v. de onderwijsorganisatie. Eens kijken wat er gebeurt. Op wie zou u uw kaarten zetten? Het voordeel van deze aanpak is dat we geen tien jaar hoeven te wachten voordat de Agoraclub ruimte laat aan de laatstgenoemden.”

We voegen er ook nog de instemmende reactie van Frank Lenssen aan toe. “Pracht van een reactie, Hannes. Je hebt gedaan wat ik door tijdgebrek niet kon: een goede detailkritiek componeren n.a.v. het stuk van Jan Fasen. Ik weet niet of en hoe je opinie resonantie zal vinden bij de mensen 'die er toe doen' (bij de nieuwlichters). Ze zijn namelijk zelf onderdeel van een systeem, een pervers systeem, praten de taal van dat systeem, samen met de anderen binnen dat systeem, en verdienen er goed geld mee. Het is, zeg maar gerust, een geestelijke infectie. Uiteraard is men ook van elkaar afhankelijk, dus is het een 'mutual backslapping society', en onderlinge kritiek is er alleen voor de bühne.”

16 Furedi over kennis en vaardigheden

“In any discussion about the relationship between analytical skills and knowledge, it is easy to become one-sided. Often, too much of a polarising distinction is made between knowledge and its application. It is possible to make a distinction: knowledge is accomplished through learning principles, concepts and facts, while skills represent the capacity to use that knowledge in specific contexts. But in reality, these two things are inextricably bound together. The gaining of knowledge, particularly deep knowledge, requires such skills as the capacity to conceptualise, compare and critically engage.

Education unleashes a dynamic process in which a greater depth of knowledge can be achieved through application – that is, through using the power of abstraction or experiment. Through the greater acquisition of knowledge, one becomes more sensitive to, and better at, applying it. Contrary to the NUT executive’s prioritisation of skills provision, it is knowledge that provides children with the capacity to conceptualise, compare and abstract. Knowledge is logically prior to analytical skills. The logical priority of knowledge does not mean skills are unimportant, or even less important. It simply means that disciplinary knowledge provides the intellectual and cultural foundation for the exercise of what Aristotle called *phronesis*: the virtue of practical thought.

Critics of the ‘knowledge model’ of education are often really calling into question the authority of knowledge itself. The pedagogic devaluation of a knowledge-based curriculum is fuelled by a powerful anti-intellectual ethos that refuses to take ideas seriously. From this philistine perspective, knowledge is reducible to facts and information. Accordingly, acquiring knowledge is seen as being akin to memorising facts. Hence the misleading depiction of knowledge acquisition as a form of ‘rote learning’.

One recurring argument against knowledge-led curricula is that they quickly become outdated in our ever-changing world. Mary Bousted, general secretary of the Association of Teachers and Lecturers, says that since ‘what is known to be true changes by the hour’, the ‘rote learning of facts must give way to nurturing through education of essential transferable skills’ (1). ‘Truth’ is depicted as a momentary epiphenomenon, and knowledge acquisition is caricatured as the ‘rote learning of facts’.

17 Pleidooi Onderwijsminister Michael Gove (Eng) voor cultuur- en kennisoverdracht en tegen ontscholende ‘nieuwe leren’ (Spreekbeurt 5 september)

Common to all the great teachers I know is a love of children and a love of knowledge. And that shouldn’t be surprising - because the very best academic research also proves the vital importance of an education which is knowledge rich. This concept is, however, undermined by the third attack on teaching, an old one - as old as Rousseau, in fact. It’s the belief that education should not be an activity in which the teacher imparts knowledge to the child but a pursuit - by the child - of what it finds interesting. In *Émile*, Rousseau wrote: ‘Let [a child] know nothing because you have told him, but because he has learnt it for himself. If ever you substitute authority for reason he will cease to reason, he will be a mere plaything of other people’s thoughts’.

Various so-called progressive thinkers subsequently took up the same position. As David Green of *Civitas* has pointed out, these included influential writers like Ivan Illich, whose book *Deschooling Society* (1971) complained that ‘real learning is not the result of instruction ... most learning requires no teacher’; to Carl Rogers, author of *Freedom to Learn* (1969), who claimed that teaching was “based upon a distrust of the student. The attitude of teachers was: ‘Don’t trust him to follow his own leads; guide him; tell him what to do; tell him what he should think; tell him what he should learn’.

These arguments have been particularly pernicious in crucial areas like the teaching of reading, for example - where research has consistently and comprehensively shown, both in this country and around the world, that systematic, phonic instruction by a teacher is the most effective and successful way of teaching children to read. Ideologues, however, have long argued against phonics and direct instruction, claiming instead that children should be allowed to discover letters and words for themselves. This mindset - which holds that direct instruction (what you and I would call teaching) is harmful to children’s creativity and curiosity - is not new.

From the Hadow report of 1933, which stated that ‘the child should begin to learn the 3 Rs when he wants to do so’; to the Plowden report of 1967, which declared that the ‘skills of reading and writing...can best be taught when the need for them is evident to children’ and the Bullock report of 1975, stating that ‘we do not suggest that children of any age should be subjected to a rigorous and systematic training programme’ ...the educational establishment has conspired against teachers.

Again and again, in this country and abroad, educational thinkers who call themselves progressive, but who are anything but, have converged on the belief that the importance of teaching should be downgraded. These theorists have consistently argued for ways of organising classrooms and classroom activity which reduce the teacher's central role in education.

All too often, we've seen an over-emphasis on group work - in practice, children chatting to each other - in the belief that is a more productive way to acquire knowledge than attending to an expert. Although, as the great Texan President Lyndon B Johnson said, 'you aren't learning anything when you're talking.'

Some schools have been pressured to fit in with prevailing doctrines, even against their own instincts. Some nurseries and schools in Kent, for example, reported to us that they were told to remove tables and chairs from their classrooms; were told that they were not allowed to keep children sitting still for longer than 1 minute for every year of their lives - not even during registration, or when listening to a story; were told that children were not allowed to tidy up, or be asked to put their coats on, in case it interrupted 'child-initiated play'.

And it's not just group work - almost any activity which is not direct instruction has been lauded by the so-called progressives while direct instruction has been held up to criticism and ridicule. In her fantastic book 'Seven Myths About Education', Daisy Christodoulou recalls her own teacher training - when she was told that she talked too much in lesson practice - and in a bizarre inversion of LBJ's wisdom she was told that when she was talking, the pupils weren't learning.

So what happens in classrooms when teaching is marginalised? The teacher Matthew Hunter records on his blog a series of lessons aimed at history students between the ages of 11 to 16 that he had encountered. They included studying the battle of Hastings by re-enacting it on a field with softballs, spending 3 lessons making castles out of cardboard boxes, making plasticine models to represent Hitler's main aims as Fuhrer and recreating life on a slave ship by making pupils gather under their desks.

Another teacher records a lesson for A level English students in which they were asked to depict literary characters on a paper plate - drawing a face on the plate - and then asked to use stickers to define the character's principal traits - pinning the stickers on their clothes and mingling with other students, while they introduce themselves 'in character'.

Allied to these teaching methods which have nothing to do with passing on knowledge, there has also been an emphasis on teachers having to put their own learning aside so that work is 'relevant' to the students. This has resulted in the dumbing of educational material down to the level of the child - with GCSE English papers that ask students about Tinie Tempah, or Simon Cowell - rather than encouraging the child to thirst after the knowledge of the teacher. I believe that we need to move away from these approaches to education - I would call them pedagogies but they don't leave much place for the pedagogue - towards an education system which believes, right from the early years, in the importance of teaching.

Because schools are - above all - academic institutions. We need teachers to actively pass on knowledge, organised in academic disciplines such as physics and history - to introduce children to precisely those areas of human thought and achievement which they are most unlikely to discover or understand on their own.

Children naturally learn to talk; they do not naturally learn to read, or to play the violin, or to carry out long division. The most impressive scientific evidence on how children learn - from experts like Paul Kirschner, Richard E Clark and John Sweller - all points towards the importance of direct instruction. Their work on 'why minimally guided teaching techniques do not work' is hugely powerful.

Their thinking is reinforced by contemporary advocacy from the very best teachers at the sharp end - like Daisy Christodoulou. In 'Seven Myths about Education', again, she points out that learning depends on teachers passing on key 'building blocks' of knowledge to students so that they become lodged firmly in the memory. Using an instant recall of times tables, for example, to tackle long multiplication. Although the work may initially be hard, it brings its own special rewards. Only after building fluency in scales can musicians play a great sonata or concerto; only after learning how letters on the page correspond to sounds and words can children discover the magic and mystery of English literature.

Daniel Willingham's research in cognitive science has provided compelling evidence that a traditional knowledge-rich curriculum is the key to educational success. As he has written, 'knowledge does much more than just help students hone their thinking skills: it actually makes learning easier. Knowledge is not only cumulative, it grows exponentially. Those with a rich base of factual knowledge find it easier to learn more - the rich get richer. In addition, factual knowledge enhances cognitive processes like problem solving and reasoning. The richer the knowledge base, the more smoothly and effectively these cognitive processes - the very ones that teachers target - operate. So, the more knowledge students accumulate, the smarter they become.'

Willingham's comment that 'the rich get richer' is, sadly, not just a metaphor. All too often, children from more affluent backgrounds effortlessly acquire this broad knowledge base at home, equipping them with the tools needed at school and beyond; those from less privileged backgrounds miss out.

The educationalist E D Hirsch has proved this phenomenon beyond any doubt - with research demonstrating that students with a higher level of 'background' knowledge were able to understand and analyse complex texts much better than their peers without that knowledge, who tended to come from poorer, less privileged backgrounds. As he wrote:

"African-American students at a ... community college could read just as well as university...students when the topic was roommates or car traffic, but they could not read passages about Lee's surrender to Grant [a pivotal battle in the American Civil War]. They had not been taught the various things they needed to know in order to understand ordinary texts addressed to a general audience.

"This, then, is the perverse result of so-called 'progressive' denigration of knowledge. Gramsci put it best: 'the most paradoxical aspect of it all is that this new type of [education] is advocated as being democratic, while in fact it is destined not merely to perpetuate social differences, but crystallize them in Chinese complexity.'"

In short, for too long - whether driven by a romantic, Rousseau-ian reluctance to crush a child's delicate spirit, or a glib, Google-era insistence that knowledge is irrelevant in a world where 'you can just look it up' - the role of the teacher has been eroded.

Which is why it is so encouraging that a growing number of teachers - indeed the most popular teachers on the web, like Andrew Old, whose blog has received more than 600,000 hits; Tom Bennett, with almost eight and a half thousand followers on Twitter, and Joe Kirby, with almost 2,000 - are arguing for a restoration of knowledge and direct instruction; in short, standing up for the importance of teaching."

18 Why teaching skills without knowledge doesn't work

Posted on June 19, 2013 by Joe Kirby

In this second of three blogposts this week, I want to explain why unzipping knowledge and skills is so counterproductive. When we detach knowledge from skills, achievement suffers. In England, 17% of kids leave school at 16 functionally illiterate: unable to read a daily newspaper, according to research over sixty years by the University of Sheffield. England's literacy ranking in the PISA international

comparison has dropped from 4th to 22nd within a decade. Over 40% of pupils still fail to achieve at least 5Cs at GCSE. Not only does educational achievement suffer, but the attainment gap persists: over 60% of the poorest pupils fail to attain 5 Cs. The gap in GCSE attainment between pupils with parents on income below £16,000 and those with wealthier parents remains stubbornly high at 27%. This is a travesty and an outrage. For the one in six pupils who can't read, prospects are dismal: they can't learn anything else. What's more, that failure disproportionately affects poorer children.

Back in the classroom, one of the reasons for all this was dimly becoming clear to me. By neglecting to teach rigorous content in English, we are ensuring less learning goes on. I have seen this with my own pupils in their writing. The panacea in many English departments is real-world problems, like writing a letter to the headteacher about school uniform. But advanced, extended writing tasks like persuasive letters are complex problems. Complex writing fails unless grammar has been taught, tested and secured. If it has not, students struggle to use accurate punctuation, and all clarity, meaning and impact is lost. Unless the underpinning grammar concepts were automatic in their long-term memory, with their shaky grasp of sentence structure, my students found it incredibly difficult to produce accurate, varied, articulate writing. Failing to teach underpinning grammatical knowledge fails our pupils.

The counterproductive strategy of reducing literary and grammatical content and lionising real-world activities is propagated, inspected and enforced by Ofsted. A casual glance through the English inspection handbook is startling in this respect. In the outstanding category, there is not a single mention of grammar, vocabulary or spelling. Nor are novels mentioned once. Instead, ICT, media, film, cinema, moving images and technological developments all get several lavish mentions in the outstanding category, as well as 'productive outcomes, involving real audiences and purposes'. That an English department could get rated as good outstanding without teaching spelling, vocabulary, grammar or novels is utterly astonishing to me. But if Ofsted inspect English departments for ICT and film, that is what will get taught. Grammar and classic novels will get neglected.

An example of this approach failing is where entire units are given over to skills-based projects. These units in English departments don't expect much knowledge to be imparted or transmitted. Instead, the ultimate panacea is relevance and real-world skills. For instance, a typical unit would be on short films, and getting them to draw their own storyboard with pictures, captions and speech-bubbles. A much-admired unit on advertising would get students in groups to design, market and pitch their own chocolate bar. Another lauded scheme of work is designing picturebooks for primary or nursery school children, then pitching to publishers why their picturebook would sell. Pupils enjoy these modules. Teachers see increased engagement and bustling activity as a positive. Entire half-terms are spent on them. Whether or not students are building a deep understanding of challenging ideas goes unquestioned. Whether they've remembered anything about the content goes unchecked. They get a level assigned and then they move on to the next topic or year, while whether they've mastered the core concepts goes unassessed. I found that after these modules, if asked a few months later the most basic questions about what little content there was, pupils had failed to retain the most basic information. Teaching skills alone doesn't work.

Even schemes of work on great literature are under-teaching and under-assessing knowledge. For instance, a unit on *The Tempest*, *A Midsummer Night's Dream* or *Romeo and Juliet* is much more likely to be assessed on speaking and listening, role-play and drama, or a single scene, than a comprehensive understanding of the plot and themes, or a historical knowledge of Elizabethan or Jacobean preoccupations and the Globe Theatre. It is much harder to teach such comprehensive context and content, much harder to learn, and much, much less often taught and learned. But if you asked a student who I taught *A Midsummer Night's Dream* last year at the end of the unit to explain the sub-plot of the mechanicals, or even the main plot of the lovers in the woods, let alone the historical issues of gender inequality and arranged marriage, they wouldn't have a clue. Still in the mindset of keeping my classroom a fact-free zone, I'd failed to realise how vital it is for pupils to

rigorously learn the fundamental facts of the plot, characters, themes and context. Under-teaching knowledge inhibits understanding.

Another area where without knowledge, complex skills disintegrate is in teaching great novels. Take as an example the way we read and teach even short novels like George Orwell's *Animal Farm*. This completely baffled my class the first time I taught it to Year 8, because I failed to specify the prerequisite and deep knowledge necessary for an enduring understanding of the text. Any meaningful interpretation sadly eluded my pupils, because they needed contextual, historical knowledge to make their own meanings of it. The context of twentieth century dictatorship, concepts like communism, capitalism, socialism and fascism, and the biographies of Orwell, Churchill, Stalin and Hitler are rarely specified and tested in English departments nationwide while teaching *Animal Farm* – yet are completely central to a strong understanding of why the novel was written, what it is about and why it has endured. When my class struggles to think critically about a text, it's often because I've starved them of the deep knowledge they need.

In short, I've become increasingly convinced that part of the reason why so many students leave school without being able to read complex writing, as the University of Sheffield research shows, is because they have been taught so little knowledge – and grasped so little of it. All the evidence shows that reading well depends heavily on general knowledge. Over the last three decades, cognitive science has come to a conclusion that is scientifically robust: critical thinking skills require broad background knowledge. This is the reason why teaching abstract skills devoid of facts such as 'evaluation', generic strategies such as 'skimming' and unchallenging content like celebrities, TV, Twitter and *Cirque du Freak* doesn't help academic achievement: the opportunity cost. Whilst students could be studying the most challenging content, reading authors of books with astonishing depth and complexity, and wrestling with their contradictions and ambiguities, instead we feed them an entertaining diet of stuff they're already interested in. The more time we spend getting them designing their own chocolate bars in English, the less time we have to get them reading, thinking and writing about the greatest texts that has ever been written; texts that have stood the test of time and enthralled literate and (in Shakespeare's case) illiterate people throughout the centuries and across the continents.

But the opportunity cost argument is even more devastating when you realise that it is widening the already-yawning gap between selective and non-selective schools. I haven't heard of an independent or grammar school that teaches *Cirque du Freak* or TV for a whole half-term. So kids that are selected academically get the chance to broaden their horizons, and get into the minds of great writers, whilst kids from disadvantaged backgrounds get their horizons constrained by being taught about what they already know: celebrities, TV and the entertainment industry. Why can't poor kids benefit from reading Dickens, Orwell and Duffy? Nothing about their writing is inherently elitist. Dickens wrote about poverty and slums; Orwell fought in a civil war as a socialist; Duffy combats gender and class prejudice. There's nothing elitist about teaching these writers; what's elitist is reserving them for selective schools. When so few English pupils from poor backgrounds end up at our best Universities, when 16% of Free School Meal pupils get to University compared to 96% of private school pupils, and when millions graduate in India and China each year, this educational injustice seems even starker. This divergence is not uprooting inequality in education; it is entrenching it.

The scientific evidence, my practical experience and nationwide academic results all tell the same story: unzipping skills from knowledge fails. My post tomorrow is on how knowledge should be reintegrated with skills in the English curriculum in schools.

19 Which ideas are damaging education?

Posted on June 15, 2013 by Joe Kirby : English teacher, education blogger

“Education must resolve the teacher-student contradiction, exchanging the role of depositor, prescriber, domesticator, for the role of student among students.” Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, 1968

“Education still hasn’t learned that poorly designed curricula generate poor performance in both teacher and students.” Siegfried Engelmann, *Academic Child Abuse*, 1992

Confused cargo cult ideas are damaging education

In their early encounters with Westerners, Pacific islanders saw cargo being delivered to islands from the sky. What seemed to them to draw in cargo were headphones, handsignals and landing strips. To attract deliveries of goods, they set up ‘cargo cults’ to build crude imitation landing strips and mimic the handsignals they observed of the people operating them, using coconut shells as headphones. They were then puzzled when the goods failed to materialise.

Some time in the late 20th and turn of the 21st century, the educational establishment in England took a historic and disastrous wrong turn. Knowledge became mistrusted as limiting and elitist. Facts were branded as useless for the future economy and obsolete due to new technology. Teacher-led instruction was pilloried as passive, boring and ineffective. Subjects were denoted as oppressive constructs and arbitrary middle-class inventions that risked indoctrinating students, reproducing hegemonic values and entrenching social inequalities. So runs the argument of a new book published next week, *Seven Myths about Education*, which this blog post summarises and reviews.

The alternative recommended by educationalists, this book continues, was to teach transferable skills, ideally through independent projects. It traces these ideas back to admired education theorists John Dewey and Paulo Freire, all the way up to their modern-day inheritors Guy Claxton and Ken Robinson. Today, Freire’s books have sold 1 million copies, and Sir Ken Robinson’s videos on TED and Youtube have had over 30 million views. The RSA’s *Opening Minds* competency curriculum is inspired by this philosophy and is taught in over 200 schools in England. The influence of these ideas is unquestionable. The inheritors have seized the mantle of trailblazing progressives and announced themselves as pioneering innovators.

Given the history of education, all this seems like a puzzling historical accident: how had facts and knowledge become so tainted? For there is another tradition of egalitarian educationalists brought to light by this book, for whom knowledge was not indoctrination, but liberation. Marxist critic Antonio Gramsci wrote in 1923 that it was precisely a move away from knowledge-led instruction that would ‘perpetuate and crystallise social differences’. For labour leader Robert Tressell in 1910, knowledge was not middle-class:

Civilization – the accumulation of knowledge which has come down to us from our forefathers – is the fruit of thousands of years of human thought and toil. It is not the result of the labour of the ancestors of any separate class of people who exist today, and therefore it is by right the common heritage of all.

The extraordinary working-class efforts in the late 19th and early 20th centuries to gain knowledge through great literature documented by Jonathan Rose in his book, *The Intellectual Lives of the British Working Classes*, belie the notion that high culture somehow belongs to an elite.

Similarly, the little-known story of Siegfried Engelmann is of another egalitarian educationalist whose astonishingly effective method of instruction achieved excellent results for disadvantaged pupils, but whose ideas seem to have been systematically silenced by the educational establishment. Likewise, the story of E.D. Hirsch is revealing. Hirsch realised that knowledge builds on knowledge: the more pupils know, the more they learn, but poorer pupils lack the cultural capital to achieve academically. Motivated by a burning sense of injustice, Hirsch’s curriculum is built on the idea that ‘cultural literacy

is the only sure avenue of opportunity for disadvantaged children and combating educational inequality.’ The unprecedented success of the state inspired by his ideas, Massachusetts, shows that knowledge works. These egalitarians argue that knowledge isn’t elitist; what’s elitist is withholding it. Knowledge is liberating, and these educators working towards equality and progress know that.

So how have we got to the puzzling situation where many modern progressives have aligned themselves with ultra-elitists in restricting high culture to the elite? It’s too simplistic to laud ‘traditionalists’ and blame ‘progressives’. The puzzle of how knowledge became toxic is better explained like this: it’s postmodernism, with all its scepticism of the value of truth and knowledge, rather than progressivism, that is the culprit.

The author of this new book, Daisy Christodoulou, is fired up by the same egalitarian impulse as Gramsci, Engelmann and Hirsch. Far from being a crusty old traditionalist who yearns nostalgically for an elitist golden age, the author has spent her twenties teaching in inner-city comprehensive schools, working against educational inequality. Her book is essential reading for anyone in education who wants to fully understand what’s at stake in education reform today.

Much of the heated disagreement in education seems to be over structures. As the introduction points out, ‘both left and right prefer structural solutions to education problems’. Over a decade of reform has focused on governance. Instead, this book shines the spotlight on what matters most: what actually gets taught in classrooms, and how it gets taught. Amid all the red herrings in the educational thoughtworld, this focus on ideas rather than institutions is refreshing.

In its focus, this book recasts the debate on knowledge and skills, away from the resort of dismissing it as ‘false dichotomy’, or politicising it as a ‘Trojan horse’ for right-wing or left-wing ideology, to being a vital issue for education reformers tackling inequality. In this view, knowledge and skills cannot be separated, a bit like, in Hirsch’s analogy, scrambled eggs.

You can’t make an omelette without breaking a few eggs

Over seven chapters, a powerful critique emerges of the educational status quo as it exists today. Hugely erudite and mercifully jargon-free, it’s a riveting attack on received wisdom. Lucid prose and sharp anecdotes reverberate with indignation:

‘After I’d been teaching for three years, I took a year out to do further study. I was shocked to stumble across an entire field of educational and scientific research which completely disproved so many of the theories I’d been taught when training and teaching. I wasn’t just shocked; I was angry. I felt as though I’d been led up the garden path. I had been working furiously for three years, teaching hundreds of lessons, and a whole lot of information which would have made my life a whole lot easier and would have helped my pupils immeasurably had just never been introduced to me. Worse, ideas which had absolutely no evidence backing them up had been presented to me as unquestionable axioms... My central argument is that much of what teachers are taught about education is wrong, and that they are encouraged to teach in ineffective ways’.

The book ‘7 myths’ exposes the following ideas as pervasive but ineffective in our education system: that facts are unhelpful; that teacher-led instruction is passive; that the 21st century makes knowledge unnecessary; that technology makes memory obsolete; that we should teach transferable skills distinctly; that projects are more effective than subjects; and that knowledge is indoctrination. All share modes of thinking similar to the primitive cargo cults on Pacific islands. They look at how experts, scientists or historians learn, work or think, then try to replicate their transferable skills, independent thinking, and project-based approach. But this is about as effective as using coconut shells to get cargo from the skies:

'I share the aims of many of the people whose methods I disagree with. But the methods we are currently using to achieve these aims simply do not work. The main reason why they do not work is because of a misguided, out-dated and pseudoscientific stigma against the teaching of knowledge'.

Taken together, these myths act as a seven-headed hydra, whose heads regenerate, rear themselves over decades of discussions over teaching, and according to the author, 'damage the education of our pupils'. The logic builds its momentum to a striking crescendo:

'The fundamental ideas of our education system are flawed. When one looks at the scientific evidence about how the brain learns and at the design of our educational system, one is forced to conclude that the system actively retards education'.

This upends the education debate. *Seven Myths* gathers the evidence from cutting-edge cognitive science about the vital importance of knowledge in memory and cognition to uproot an entrenched status quo and concludes: 'there is nothing elitist about powerful knowledge: what is elitist is the suggestion that such knowledge belongs to an elite... It's sometimes said that those who want to teach knowledge want to take us back to the 19th century. In fact the reverse is true. It's those who don't want to teach knowledge who want to take us back to the 19th century. For when we consider the 19th century, we see that for many of the elites at the time were extremely reluctant to teach knowledge to the masses, on the grounds that it would make them 'refractory and seditious'. Combining historical analysis with modern scientific research, this should strike a resounding chord with anyone who wants to see education become more equitable.

The author is uncompromising in confronting the predictable challenges to this argument. But how do we decide what knowledge to teach? Why do pupils need it anyway? Who is to say which knowledge to teach? How do we ensure it's not biased or unrepresentative? How do we decide which disciplines and which concepts pupils should learn? What about the concerns over facts that are inappropriate or irrelevant? These concerns are comprehensively rebutted in the final chapter, thoroughly debunking the notion that knowledge indoctrinates rather than liberates: 'If we fail to teach knowledge, pupils fail to learn. Unless we place the powerful and liberating force of knowledge at the heart of our education system, our education system will continue to fail our pupils and to deepen inequality'.

Millennial madness: is the educational status quo entrenching inequality?

Just how sound is the research that this book is built on? It's water-tight. Comprehensive, reliable and significant evidence of modern teaching practice across 228 lessons descriptions from the 9 most recent OFSTED subject reports in Maths, Science, Religious Education, Art, History, Geography, Modern Foreign Languages and English establishes a firm bedrock. The historical analysis of the long theoretical and practical pedigree of each myth is credible and authoritative. The synthesis of decades of scientific research is diligent and scrupulous. Great lengths have been taken to amass an impressive array of evidence that these myths, far from being straw men, are dominant, dangerous and damaging.

History is littered with unfulfilled prophecies. So it's probably best to leave predicting the future to the soothsayers and crystal-ball gazers. I'm no futurologist, but I will go so far as to speculate that this book from Daisy Christodolou is likely to cause consternation in the educational establishment and change minds in the teaching profession over the next few decades. I'd be fascinated to hear from my colleagues who are ardent advocates of the skills agenda as to whether this book sets out a compelling enough case for them to consider taking up the cause of powerful knowledge in the curriculum.

20 Seven Myths in brief

Seven Myths in Education is out on Tuesday 18th June on Amazon Kindle, and available via the free Kindle app on iPhones, iPads, Macs, PCs and android smartphones.

1. Facts prevent understanding Myth: Facts are inert Reality: Facts are foundations
2. Teacher-led instruction is passive Myth: Directed instruction is counterproductive Reality: Directed instruction is effective
3. The 21st century fundamentally changes everything Myth: The future economy makes learning facts pointless Reality: In a knowledge economy, knowledge is a prerequisite for innovation
4. You can just look it up Myth: The Internet makes memory obsolete Reality: Long-term memory is crucial for thinking well
5. We should teach transferable skills Myth: Most skills transfer easily across subject content Reality: Few skills transfer easily across subjects
6. Projects and activities are the best way to learn Myth: Physical activity always enhances thinking and remembering Reality: Physical activity often crowds out thought and memory
7. Knowledge is not indoctrination Myth: Prescribing knowledge is a right wing ideology Reality: Sequencing knowledge is crucial for critical thinking skills