

167

C-attest voor onderwijsbeleid sec & hoger onderwijs



- *Recent ongenoegen leraars s.o. en professoren over hervormingen
C-attest voor onderwijsbeleid voorbij decennia
- *Leraars wijzen eens te meer hervorming s.o.af (Knack-enquête)
Hervormers beschuldigen leraars van zelfgenoegzaamheid, onwetendheid...
- *Geen structuurhervorming nodig, maar meer kennis- en cultuuroverdracht
- * Kritiek van Philip Brinckman op hervorming secundair onderwijs
en grootschalige scholengroepen
- **Waarom is de leraar de vijand van de hervormers geworden?*
Opiniebijdrage van Peter De Roover, leraar tso
- *Dirk van Damme's (OESO) *zelfbetrokken 'reconstructie hervorming s.o.'*
*Strategische bekering Mieke Van Hecke
van tegenstander (2004-2011) naar fervent voorstander structuurhervorming s.o.
- *Klasse & hoofdredacteur Pieter Lesaffer samen met Smet en co
in de strijd tegen kritische leraren (september 2013)
- *VLOR-rapport van 2008 & VLOR-memorandum 2004 over competentiegericht onderwijs
- *STEM-maatregelen: topministers voeren Vlaamse
'windmolen- en watertoren -wiskunde en-wetenschappen' in!
- *Ondermaats rapport over 'beleids'evaluatie lerarenopleidingen

Recent ongenoegen leraars s.o. en professoren over hervormingen C-attest voor onderwijsbeleid voorbij de decennia

Raf Feys & Noël Gybels

1 Kritiek leraars en professoren op beleid

De uitslag van de enquête van het studie bureau iVOX in opdracht van het weekblad Knack, verscheen in twee afleveringen. Uit het tweede deel bleek dat amper 3,9% van de leraars *Pascal Smet* een goed onderwijsminister vindt (28 augustus). Uit deel één bleek al dat de praktijkmensen vinden dat het beleid vervreemd is van de onderwijspraktijk. Ze stellen ook dat de hervormers - beleidsmakers, onderwijskoepels... - zich blindstaren op groten-deels vermeende knelpunten in het s.o. en tegelijk blind zijn voor de echte problemen als de nivellering e.d. Ze maken zich veel zorgen over de hervormingsdrift. Minister Smet repliceerde op zijn magere score dat hij in contacten met de leraarskamer niet merkte dat de leraars het onderwijsbeleid afkeuren. Leraar *Felipe* reageerde: *"Smet krijgt naar eigen zeggen veel warme reacties van leerkrachten. Die Knackenquête en die 3,9% waren dus compleet vals en de leerkrachten zijn allemaal leugenaars!"* In de maanden september/oktober kwam ook het misnoegen over de hervormingen in het hoger/universitair onderwijs weer heel sterk aan de oppervlakte (zie 2).

De afkeuring van het gevoerde onderwijsbeleid door de leraars s.o. gaat om meer dan de afwijzing van de hervorming van het s.o. VUB-professor *Wim Van den Broeck* schreef in dit verband: *"Veel leerkrachten zijn bang voor alweer een hervorming. Ze vrezen ook dat die nog meer administratie met zich mee zal brengen. Anderen vrezen ongetwijfeld ook de aangekondigde schaalvergroting. In Nederland is men overigens volledig teruggekomen van dat idee."* De meeste praktijkmensen maken zich eveneens grote zorgen over het aangekondigde BNM-decreet dat aanstuurt op LAT-inclusie, integratie van leerlingen die al te weinig profijt kunnen halen uit het volgen van de gewone lessen.

De recente kritiek van de leraars en van de professoren is niet enkel een kritiek op het beleid van deze legislatuur. Het zijn overigens vooral hervormingen uit het verleden (b.v. nivellerende eindtermen, hervorming hoger onderwijs) die de oorzaak zijn van tal van problemen. Op 12 december 2001 maakten Misjoe Verleyen en Ann Peuteman een

balans op van het onderwijsbeleid in Knack. De conclusie luidde: *"De goede schoolresultaten van onze leerlingen zijn eigenlijk een mirakel als we bedenken wat de opeenvolgende ministers van Onderwijs allemaal hebben bedacht, doorgevoerd en afgeschapt."* Die kritiek toen sloeg vooral op het beleid van *Luc Van den Bossche & Georges Monard, Frank Vandenbroucke & Dirk Van Damme*. Op het einde van haar regeerperiode in 2009 kreeg minister Vanderpoorten overigens ook maar 1 op de 10 vanwege de praktijkmensen. In 2007 onderschreven de leraars en professoren massaal onze O-ZON-campagne tegen de ontscholing (niveau-daling, nivellering, uitholling van taalvakken ...). Tal van gecontesteerde hervormingsplannen van minister Smet werden al door zijn voorgangers bedacht. Zo is ook de misnoegdheid in het hoger/universitair onderwijs een gevolg van de hervormingen van de drie vorige regeerperiodes.

Vertegenwoordigers van de onderwijskoepels, bepaalde parlementsleden, sommige krantenredacteuren ... schrijven de kritiek op het beleid al te gemakkelijk op naam van het eigengereid optreden van *Pascal Smet* en wassen zo de eigen handen in onschuld. Het gaat hier echter om een algemene afkeuring van het onderwijsbeleid waar niet enkel minister Smet voor verantwoordelijk is, maar ook de vele andere beleidsbetrokkenen, de politici, ambtenaren, onderwijskoepels, de VLOR, ...

Philip Brinckman, lid directieteam St. Jozefscollege Turnhout, schreef in dit verband in Knack (28 augustus): *"Ook de onderwijsverstrekkers, o.a. de Guimardstraat, moeten de hand in eigen boezem steken. 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 minister en is de christelijke koepel zelfs bereid om de kastanjes voor hem uit het vuur te halen?"* Ere-directeur (katholiek s.o.) *John Aspeslagh* schreef op zijn blog: *'Spijtig dat Mieke Van Hecke mee stapt in*

het verhaal van minister Smet. Ballonnetjes oplaten, maar heel weinig wol. Overleg in achterkamertjes, met schimmige, wereldvreemde pedagogen en grijze eminenties als Monard, zonder voeling te houden met wat er onder de leerkrachten en bij de ouders werkelijk leeft, en nadien uit de lucht vallen als leerkrachten en ouders niet achter zijn hervormingsplannen staan”.

Lieven Coppens schreef in zijn 'Nieuwsbrief Leren': *“Het onderwijs moet dringend uit de handen van de politici en hun al even vaak partijgekleurde adviseurs gehaald worden.”* De beleidsvoorbereiding moet veel meer aan de echte onderwijsdeskundigen overgelaten worden. Die deskundigen zijn volgens Coppens *“zeker ook niet de boegbeelden van bepaalde netten die in een pittig debat zoals op Terzake geen fundamentele argumenten voor of tegen aanbrengen, maar met heilige verontwaardiging hun tegenstander proberen te overtuigen van hun grote gelijk door zich te beroepen op het omdat-ik-het-zeg-gezagsargument. Waarmee meteen ook bewezen werd dat de top te ver van de basis staat om nog te weten wat er bij de basis leeft.”*

2 Klachten over hervormingen hoger ond.

In de maand september en begin oktober noteerden we eens te meer het grote ongenoegen van de universiteitsprofessoren over de gevolgen van tal van nefaste hervormingen in het hoger/universitair onderwijs. Tot nog toe stelden Pascal Smet, Georges Monard, Dirk Van Damme, Guy Tegenbos, ... steeds dat het secundair onderwijs een voorbeeld moest nemen aan de geslaagde hervorming van het hoger onderwijs. Nog onlangs alludeerde Tegenbos hier op in *De Standaard*. Hij schreef op 28 september: *“Het hoger onderwijs heeft in dit en vorige decennium stormachtige hervormingen meegemaakt. Dit onderwijsniveau – is nu net als het basisonderwijs- van prima kwaliteit (sic!), en zonder die veranderingen zou dat niet het geval zijn.”* Er zou volgens Tegenbos, Monard, Van Damme ... sinds de jaren zeventig weinig veranderd zijn in het s.o. en nu is dus een inhaaloperatie heel dringend. Men vergeet b.v. de invloed van de invoering van de nefaste VSO-structuur vanaf 1970 die in 1989 in de eenheidsstructuur wel werd afgezwakt. Al in 1995 pleitte Monard voor een 'copernicaanse hervorming van het s.o. naar het model van het hoger onderwijs, schaalvergroting en enveloppefinanciering inbegrepen. Dat stootte toen op veel verzet.

In september-begin oktober regende het klachten over nefaste hervormingen in het hoger/universitair onderwijs. In een enquête van *De Standaard* van september 2011 werd de achteruitgang van het niveau van het hoger onderwijs overigens ook al toegeschreven aan hervormingen als de outputfinanciering, de radicale flexibilisering, de enveloppefinanciering... Er is ook al jaren een groot misnoegen omwille van de bureaucratisering en het afstandelijk bestuur, dat een gevolg is van de grootschaligheid en het ermee verbonden bedrijfsmanagement.

Er was begin september veel commotie omtrent het feit dat veelal maar 40% van de studenten slaagden in het eerste jaar. Op 27 september verscheen het kritische Itinera-rapport '*Quo vadis hoger onderwijs*' opgesteld door Rudolf Verheyen, prof. em. UA. We citeren enkele passages.

“Het blijkt dat de groeiende vermarkting van het hoger onderwijs en de vele hervormingen en ontwikkelingen rechtstreeks en onrechtstreeks een gevolg zijn van het door de Vlaamse Overheid opgelegde quasi gesloten financieringssysteem van onderwijs en onderzoek. De outputfinanciering van aantallen studenten in een gesloten enveloppe leidt er toe dat de universiteiten steeds groter willen worden (zonder rekening te houden met de kwaliteit van onderwijs en onderzoek)... Tot op heden werden de gevolgen van de mogelijke neveneffecten van nieuwe initiatieven en hervormingen in het hoger onderwijs onvoldoende onderzocht.

”De universiteiten en hogescholen worden steeds meer als een bedrijf beschouwd en beheerd. Het management is sterk geprofessionaliseerd. Ze worden ook heel sterk door de overheid gereguleerd. De belangrijkste doelstelling van de universiteiten en van de hogescholen is hun marktaandeel verhogen: dit betekent ook competitie met de andere Vlaamse universiteiten en hogescholen voor aantallen studenten (niet voor de beste studenten) en voor de grootste wetenschappelijke output.”

“Het hoger onderwijs zou meer belang moeten hechten aan de ontwikkeling van elk talent, niet alleen aan de bevordering van de situatie van de zwakkere leerlingen en studenten (het zgn. gelijke kansendiscours) maar ook de bevordering van de situatie van uitmuntende studenten (excellent onderwijs). Tot op heden beperkt het Vlaams hoger onderwijs zich tot talentontwikkeling van 'zwakkere' studenten via studiebegeleiding en trajectstuderen.

“Het secundair onderwijs is de voedingsbodem van het hoger onderwijs en moet ook kwalitatief in orde zijn. Het blijkt dat de kwaliteit van het s.o.. tijdens de laatste decennia bijzonder sterk zou achteruit zijn gegaan, zowel op het gebied van kennis als op het gebied van vaardigheden.”

We citeren ook nog even een paar aanvullende passages uit de recente Itinera-bevraging bij een 5.000 academici door prof. Marc Devos (*Hoger onderwijs in tijden van massificatie*, 2 oktober).

“In de Vlaamse Gemeenschap maakt 72% zich zorgen over de hoge graad van flexibilisering van de studieprogramma’s – creditsystemen, persoonlijke trajecten, brugparcours, enz.: een evolutie waarin Vlaanderen vooruit loopt op Franstalig België. Die flexibiliteit zorgt ervoor dat het steeds gemakkelijker wordt een universitair diploma te kunnen behalen. In de Franse Gemeenschap zijn dergelijke flexibele studieprogramma’s nog niet in gebruik, hoewel nu al 1 op 2 Franstalige academici aangeeft dat de toenemende flexibilisering het behalen van een diploma sterk vergemakkelijkt.

Maar liefst 74% van de regelmatig lesgevende academici in België stelt vast dat de kwaliteit van de instroom van studenten, gemeten aan de basisvaardigheden die nodig zijn voor de academische opleiding waarin men doceert, er op achteruit gaat. Dit is een ijzingwekkende vaststelling over het reële niveau van de instromende studenten in onze universiteiten. Het academisch personeel slaat dus een duidelijke noodkreet: de kwaliteit van de instromende studenten is een groot probleem. In eerste instantie kijken we hiervoor naar het secundair onderwijs: er moet meer duidelijkheid komen over de echte bagage, zowel op het gebied van kennis als van vaardigheden, waarmee studenten het middelbaar onderwijs verlaten. Er moet meer worden nagedacht over het versterken van die vaardigheden die essentieel zijn voor het beoefenen van brede wetenschappelijke en menswetenschappelijke studies. “

“Een heel opmerkelijke vaststelling is dat 2/3 van alle docenten aan de Belgische universiteiten oordeelt dat minstens 1 op de 5 studenten die effectief afstuderen aan de academische opleiding waarin ze doceren hun diploma niet verdient. Itinera vroeg naar de vaardigheden of kennis die zouden ontbreken bij de groep studenten die hun diploma niet zouden verdienen. De grote meerderheid van de docenten meldt een gebrek aan analytisch, kritisch

en zelfstandig denkvermogen, maar ook een gebrek aan basiskennis bij het starten van de opleiding en de ondermaatse kennis van de moedertaal worden meermaals vermeld.”

John Bijmens, docent hoger onderwijs, verwoordde zijn ongenoegen aldus: “Ik ben zelf 27 jaar lesgever aan een hogeschool en personeelsvertegenwoordiger. De hele onderwijshervorming heeft niets maar dan ook niets met onderwijs te maken, maar wel veel met verkapte besparingen. De financiering van een opleiding hoger onderwijs is min of meer bevroren. Vroeger was ongeveer 98% van de financiering personeelskost, nu is dit vastgelegd op 85%. Er is dus personeel moeten afvloeien, maar het aantal studenten is zelfs gestegen. Met de recente opslorping van het ‘lange type’ door de universiteiten zijn de vereiste kwalificaties voor de lesgevers ook gestegen. Ze moeten nu allemaal een doctoraat hebben. Deze lesgevers zitten in een hogere loonschaal omwille van deze kwalificaties, maar de 85% van de bevroren envelop blijft. Dan is er nog een administratieve rompslomp waar elk weldenkend mens horendol van wordt.

Om dan het aantal uren voor de lesgevers redelijk te houden wordt gesnoeid in het aantal effectieve lessen voor de studenten (in 1986 was dit gemiddeld 27 u/week, nu in 2013 is dit gemiddeld 16 u/week). Het verschil wordt zagezegd opgevangen met e-learning (maar hier is geen personeel voor om dit te ontwikkelen, dus een doodgeboren kind gebruikt als doekje voor het bloeden). Het enige dat als een paal boven water staat is dat men politiek goed bezig is het secundair én het hoger onderwijs naar de kloten te helpen.” (NvdR: als de professionele masteropleidingen binnen een paar jaar volledig onder de universitaire financiering vallen, zullen de nefaste gevolgen van de onderzoeksgerelateerde financiering nog veel groter zijn.)

Er is ook veel kritiek op de outputfinanciering en flexibilisering. Een andere klacht luidt dat als gevolg van de enveloppefinanciering steeds meer docenten hoger onderwijs les moeten geven over vakken waarvoor ze niet bevoegd en geschoold zijn. Dat is ook steeds meer het geval in de lerarenopleidingen. Nog dit: het valt in dit verband op hoe Dirk Van Damme (momenteel OESO, maar één van de architecten van de hervorming hoger onderwijs) zijn uiterste best doet om te poneren dat er geen sprake is van de niveaudaling en andere problemen in het hoger/universitair onderwijs.

3 Ivoren-toren- en weggooi-beleid & aantasting onderwijsimago

De grote misnoegdheid over het onderwijsbeleid van deze legislatuur en van de voorbije decennia komt dus steeds meer aan de oppervlakte. Het recente ongenoegen is dus niet louter een gevolg van het eigengereid optreden van minister Smet. In *Onderwijskrant* nummer 165 schreven we een gestoffeerde bijdrage over de vervreemding van de beleidsmakers en -adviseurs: *Vlaams ivoren-toren en omwentelingsbeleid*. Sinds Vlaanderen in 1989 volledig bevoegd werd voor zijn onderwijs, werden we nog meer geconfronteerd met een ivoren-toren-beleid, met een centralistisch bestuursmodel, met een weggooi-beleid, met stemmingmakerij ...

Wim Van Rooy, publicist, oud-leraar en -directeur en -kabinetsmedewerker, drukte zijn beoordeling tijdens een lezing voor Res Publica (oktober 2012) zo uit: "Het onderwijs wordt omgeven en gekanaliseerd door de administratie, door koepels, door sociologen, door onderwijskundigen, door het bedrijfsleven, waardoor de stem van op het veld geen weerklank vindt. Dat leidt al decennia tot grote frustraties bij de gewone onderwijsgeevenden, temeer daar pogingen tot onderwijsvernieuwingen legio zijn, de vernieuwingsdrift mateloos is en de beste stuurder vaak aan wal staan. Het is een zittende klasse die een staande klasse permanent bevoogdt." Leraar Cluppie schreef: "Het probleem van beleidsmensen is dat ze de werkvloer niet kennen. En als ze zich maar enkel door universitaire laten omringen, komt heel weinig aan bod wat echt op de werkvloer gaande is. Vervoer stelde: "Een probleem is ook het feit dat er teveel mensen zijn die hun kost verdienen zonder les te geven. Zij moeten vanalles uitvinden om op hun post te blijven."

Eén van de belangrijkste conclusies van het parlementair onderzoeksrapport-Dijsselbloem (2008) luidde: *"De beleidsmakers verzuimden rekening te houden met de visie van de mensen die het moeten waarmaken in de praktijk; hun beleid was vreemd van de praktijk."* Vanuit de idee van het *primaat van de politiek* negeerden ze de belangrijkste onderwijskennis, deze van de praktijkmensen. We zagen de kloof tussen de wereld van de bobo's en deze van de veldwerkers steeds groter worden. Dit leidde niet enkel tot een ware inflatie aan nieuwe regelgeving en pedagogische richtlijnen, maar evenzeer tot de aantasting van de sterke kanten van ons onderwijs en van de hefbomen van de democratisering.

Ons onderwijs werd de voorbije decennia al te veel de dupe van de onkunde van de stuurder aan wal en van hun hervormingsdrift. Voortdurend werden ook de sterke kanten van onze Vlaamse onderwijs-traditie in vraag gesteld. Tegelijk besteedde men geen aandacht aan de echte problemen. Als klokkenluiders over de niveaudaling, nivellering, kenniserosie, falende NT2 ... werden we zelfs weggehoond. Het primaat van de politiek en het omwentelingsbeleid leidden tot vervreemding van de praktijk, hervormingen zonder draagvlak, escalatie van vernieuwingsideeën, nefaste hervormingen op alle onderwijsniveaus, outputfinanciering, vrije-markt-principe, doorgeslagen deregulering, én verantwoordingsplicht, IKZ en besturingsfilosofie ontleend aan het bedrijfsleven, bureaucrativering, allerhande *formele* standaardiseringspogingen,...

De nefaste gevolgen van het doorhollingsbeleid zijn voldoende bekend: ontscholing en nivellering, niveaudaling, verwaarlozing van niveaubewaking, verwaarlozing van planificatie met als gevolg wildgroei in het secundair en hoger onderwijs, opleggen van zachte didactiek en van een constructivistische en competentiegerichte aanpak, aantasting gezag van leerkrachten en vakdisciplines. ... Dit ging gepaard met voortdurende stemmingmakerij tegen ons onderwijs; in de maand september was dit eens te meer het geval. Dit heeft het imago van het onderwijs in sterke mate aangetast.

De nieuwe politiek en de investeringen leidden eerder tot onderbenutting van talenten, aantasting van welvaart en welzijn. We hebben binnen Europa nog een relatief hoog niveau in vergelijking met andere landen, maar we hebben veel kansen gemist. Sinds 1989 is er veel geïnvesteerd in ons onderwijs, in de sterke uitbreiding van het aantal ambtenaren en van de vele vrijgestelden binnen het vernieuwingsestablishment, in onderzoek, in tal van experimenten en hervormingen, ... Het leidde eerder tot minder i.p.v. meer kwaliteit en tot grote misnoegdheid en moedeloosheid bij de praktijkmensen op alle onderwijsniveaus.

Ons onderwijs is minder degelijk en excellent dan vroeger het geval was. De afbraak was al begonnen in de jaren zeventig, maar kwam vanaf de jaren negentig in een stroomversnelling. Enkel door het bewijzen van lippendienst aan de vele hervormingen en hypes en door de inspanningen van de *'vernieuwers in continuïteit'* kon de schade nog beperkt worden.

Leraars wijzen eens te meer hervorming s.o.af (Knack-enquête) Hervormers beschuldigen leraars van zelfgenoegzaamheid, onwetendheid...

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

1 Leraars wijzen hervorming massaal af

Uit deel 1 van de Knack-enquête dat op 21 augustus verscheen, bleek dat de 1004 bevroegde leraren de geplande hervorming van het s.o. massaal afwezen en dat slechts 1% helemaal akkoord ging. We lezen in Knack: *“De weerstand tegen de hervorming van het secundair onderwijs is écht overweldigend. 80,7% van de leerkrachten geeft aan de hervorming niet te steunen. Ook bij de ouders is een stevige meerderheid (65%) tegen. Slechts 1% van de leraren gaat helemaal akkoord en 18% eerder akkoord. In het algemeen secundair onderwijs ligt de tegenstand zelfs op meer dan 85%. Volgens 59,5% heeft het secundair onderwijs überhaupt geen nood aan een grondige inhoudelijke hervorming. Eén ding is duidelijk: de mensen op het terrein verwerpen de hervorming massaal. ...*

Meer dan 80% van de leraars vindt ook dat de hervormers voorbij gaan aan de echte problemen van het onderwijs en noemt de hervorming een slechte zaak. 57% van de leerkrachten is er ook van overtuigd dat de hervorming in de praktijk al bij al weinig zal veranderen”(De Grote Hervorming die niemand wil”, Knack, 21 augustus).

Minister Smet, Georges Monard, de onderwijskoepels, de kranten, de hervormingslobby ... proberen al jaren de burgers wijs te maken dat er een breed draagvlak voor de hervorming bestaat. Met *Onderwijskrant* tonen wij al jaren aan dat dit geenszins het geval is. Net zoals de leraren wezen we er ook telkens op dat de hervormers voorbij gaan aan de echte problemen als de niveaudaling, nivellering e.d. De enquête van iVOX (Knack) verraste ons niet. Ze bevestigt wat we allang weten uit vroegere peilingen & polls en de duizenden reacties van leraren en directies in de kranten(websites) en elders. Heel zelden tref je leerkrachten of directeurs aan die het opnemen voor de hervorming. Het is wel merkwaardig dat in het VLOR-advies over de hervorming de grote weerstand van de praktijkmensen niet vertolkt werd.

Als gevolg van de tegenvallende lerarenpeilingen stelden minister Smet en zijn hervormingsleger hun strategie bij. De boodschappers, de leraars, hebben

ongelijk, ze baseerden zich enkel op oneliners, ze zijn behoudsgezind, enzovoort. De hervormers gingen in de aanval en probeerden op een slinkse wijze de geloofwaardigheid van de praktijkmensen te ontcrachten door ze als onwetend, conservatief en zelfgenoegzaam voor te stellen. In deze bijdrage bekijken we de Knack-enquête en vooral ook de reacties op de afwijzing van de hervormingsplannen door de hervormers en door de hervormingsgezinde pers.

De COC-lerarenvakbond bevestigde de grote weerstand bij de leraars: *“De Knack-enquête bevestigde wat wij al in een 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 lichtzinnigheid verweten. Zelf zegt minister Smet dat hij veel tijd geïnvesteerd heeft in het overleg met koepels en vakbonden. En dat er blijkbaar nadien iets scheelde aan de informatiedoorstroming naar de leraarskamer. Dat is echt een lichtzinnige bewering, want hoe kan er nu informatiedoorstroming zijn als er (bij gebrek aan overleg) geen informatiedoorstroming was.”* De ACOD-vakbond die een gemeenschappelijke middenschool tot 16 jaar propageerde, reageerde uiteraard niet op de Knack-enquête die heel duidelijk maakte dat de ACOD totaal vervreemd is van de achterban.

2 Knack-enquête bevestigt vorige peilingen

De internetpetitie van *Onderwijskrant* (mei 2012) werd door 13.000 personen onderschreven – vooral leraars en docenten/professoren. Zonder boycot zouden er nog veel meer ondertekenaars geweest zijn. Uit de VUB-lerarenpeiling (mei 2013) onder leiding van prof. Wim van den Broeck bleek *“dat slechts 0,7% helemaal voor is en 5,9% eerder voor”*. We citeren nog een aantal conclusies: *“Een grote meerderheid denkt dat de leerlingen geen baat zullen hebben bij de hervormingen (62,1% en 24,1% onbeslist) en vindt de hervorming niet haalbaar (69,8% en 21,7% onbeslist). Bijna twee derden meent dat het niveau van sterkere leerlingen erop achteruit zal gaan en een even grote groep gelooft niet dat het niveau van zwakkere leerlingen erop vooruit zal gaan. Opvallend is ook dat naarmate de*

leerkrachten meer onderwijservaring hebben, de afwijzende houding sterker is en dat is ook het geval indien leerkrachten aangeven zich geïnformeerd te hebben over de hervorming.

Ruim drie kwart van de leerkrachten (76,7%) gelooft niet dat de zogenoemde 'waterval' in het secundair onderwijs kan worden opgelost door de onderwijsvormen af te schaffen, zoals voorzien in de hervormingsplannen. De meeste leerkrachten verwachten ook niet dat de kans op zittenblijven kleiner zal worden met de hervorming, noch dat er meer leerlingen met een diploma zullen afstuderen. Van het uitstel van studiekeuze verwacht de meerderheid niet dat dit zal zorgen voor een meer bewuste keuze."

De bevraging bij 1750 bedrijfsingenieurs door de ingenieursvereniging IE-net (augustus 2012) wees uit dat 76% van de ingenieurs de huidige structuur en onderwijsvormen willen behouden. De basisconclusie luidde: *"De huidige vorm van aso, tso en bso slaagt erin dat zoveel mogelijk jongeren overeenkomstig hun talenten op de juiste plaats terecht komen op 18 jaar."* De visie van de bedrijfsingenieurs stond haaks op het standpunt van hun VOKA-koepel. Minister Smet, Georges Monard, Dirk Van Damme (OESO), Mieke Van Hecke (Guimardstraat), Guy Tegenbos (De Standaard) ... wekken dus ten onrechte de indruk dat men vanuit het bedrijfsleven aandringt op drastische structuurhervormingen.

3 Hervormers negeren echte problemen

In de Knack-enquête werd de leraars ook gevraagd naar wat voor hen de échte problemen van het Vlaamse onderwijs zijn. We lezen: *"Meer dan 80% van de leraars vindt ook dat de hervormers voorbij gaan aan de echte problemen van het onderwijs"*. 85,9% van de leraars zijn er wel nog terecht van overtuigd dat het niveau bij ons hoger ligt dan in de buurlanden, maar 53% is er sterk van overtuigd dat de kwaliteit van het onderwijs de voorbije tien jaar gedaald is. De leerkrachten hekelden de groeiende administratieve mallemlolen en maken zich vooral zorgen over de hervormingszucht van de overheid (76%). Niettegenstaande minister Smet en de hervormers geregeld stelden dat er in het secundair onderwijs de voorbije decennia weinig hervormd werd, zijn de leerkrachten het hier niet mee eens. Ze hekelen de hervormingsdrift. En terecht.

In het Knack-verslag over de enquête lezen we verder een passage die voor wat controversie zorgde. Knack schreef: *"Aan de fenomenen die de concrete aanleiding vormden voor de onderwijshervorming, zoals het watervalsysteem hechten de leerkrachten amper belang."* Dit werd door de hervormers geïnterpreteerd alsof de leraars blind zijn voor dit volgens hen grote knelpunt. De vraagstelling in de enquête was hier vrij onduidelijk: *"Hoe evalueert u 'de voorbije tien jaar' het watervalsysteem?"* 29,5% beoordeelt dit als zeer negatief. Dit wijst volgens Knack op onverschilligheid voor dit groot probleem. In feite is het zo dat de leerkrachten en directies afstand doen van de negatieve en affectief geladen term waterval. De meesten beschouwen de overstapjes (b.v. na 1 of 2 jaar aso, naar tso) eerder als overstapjes die gunstig zijn voor de leerlingen in kwestie en niet als nadelig. Via die overstapjes komen de leerlingen tijdig in een passende onderwijsrichting terecht. De leraars stellen overigens ook dat de overstapjes zouden blijven bestaan als de onderwijsvormen afgeschaft zouden worden. Knack volgt hier dus de eenzijdige en verkeerde interpretatie van de overstapjes door de hervormers en vindt dan dat de leerkrachten zich hier ten onrechte niet om bekommeren.

De leerkrachten verwerpen ook het verwijt dat het Vlaams onderwijs te veel focust op de sterkere leerlingen (denk aan slogan: *Ons onderwijs is enkel sterk voor de sterkere leerlingen*). Ze vinden dat er eerder te weinig aandacht is voor de sterkere. Tegelijk spreekt 75% van de leerkrachten tegen dat er in het huidige systeem te weinig inspanningen geleverd worden voor de zwakkere leerlingen. De leraars maken zich ook zorgen over het toenemende aantal leerlingen met specifieke zorgnoden (kinderen die bijvoorbeeld dyslexie of ADHD hebben, en dus extra begeleiding nodig hebben), toename van anderstalige leerlingen.

Wij en vele anderen hebben ook altijd gesteld dat inzake optimale ontwikkelingskansen een investering in het basisonderwijs veruit het meeste rendement oplevert. Dit bleek overigens ook uit onderzoek van Heckman en Becker. Ook *Johan Van Overtveldt*, hoofdredacteur van Trends, pleitte onlangs voor een prioritaire investering in het basisonderwijs (*Hervorm het lager onderwijs!*). Vóór haar recente bekering tot de hervorming van het s.o. was dit ook de opvatting van *Mieke Van Hecke*, chef katholiek onderwijs. Men verwacht dus ten onrechte veel heil van een investering in het s.o.

4 Persmensen: Ikn. willen niet vernieuwen

De Knack-hoofdredacteur *Michel Vandersmissen* was blijkbaar niet zo gelukkig met de voor hem (tegenvallende) uitslag van de eigen Knack-enquête. Vermoedelijk had hij verwacht dat de leraars en ouders de hervorming zouden steunen. In zijn commentaar beschuldigde hij zomaar de leraars van behoudsgezindheid. *Vandersmissen* schreef: "Veel mensen verkiezen de zekerheid van het status-quo boven de onzekerheid van de verandering. Dat is ook zo in het onderwijs. Maar veranderingen en evolutie zijn nuttig en nodig. Ook het onderwijs moet zich aanpassen. 80 procent van de leraars vindt dat er geen nood is aan een grote hervorming. Over de kwaliteit van het onderwijs maken zij zich zelfs nauwelijks zorgen en het zo verguisde watersysteem lijkt geen echte bekommernis te zijn. *Dirk Van Damme* (OESO) zei onlangs nog dat hij ontgoocheld is over sommige leerkrachten. 'Ze sluiten zich op in hun eigen klas en negeren verandering rondom hen.' In Knack van deze week gaat *Van Damme* nog een stap verder en zegt hij dat 'inzake professionaliteit het onderwijs trager is geëvolueerd dan andere beroepsgroepen'. Vlaamse leraars hebben een vrij grote vrijheid binnen de muren van hun school en klas. Zij zijn het nauwelijks gewoon tegengesproken te worden. Dat verklaart wellicht waarom ze niet happig zijn op door de politiek opgelegde veranderingen. Misschien moeten ze op schoolreis naar Finland of Canada, waar het systeem van teamteaching school maakt." Ook het feit dat de Knack-enquête vergezeld ging met negatief commentaar van *Georges Monard* en *Dirk Van Damme* toont aan dat Knack - net als de meeste kranten en media - toch het liefst de machtshebbers naar de mond praat.

Ook *Guy Tegenbos* sprak zich in enkele commentaarstukken in *De Standaard* minachtend uit over de conservatieve leerkrachten. Op 28 september klonk het: "Angst van de verandering doet ons onderwijs terrein verliezen. Misschien moeten we een heel groot reisbudget vrijmaken om leraars ...in staat te stellen in de buur- en andere landen te gaan vaststellen dat je ook kwaliteit kan bereiken en misschien zelfs meer als je dingen anders gaat doen dan ze gisteren deden."

Leraar *Johan De Donder* reageerde op 20 september in DS verontwaardigd op een uitval *Van Tegenbos* van 19 september ("Hoezo, leraren scholen zich niet bij?). We citeren een paar passages. *De Donder* schreef: "In het redactioneel commen-

taar van *Tegenbos* lezen we o.a.: 'Onze leerkrachten zijn goed en gedreven, maar niet genoeg gevormd en ondersteund om voortdurend beter te doen. Het is niet abnormaal dat leraars anders denken als hen nooit geleerd is betere resultaten te bereiken.' Dus opnieuw een frontale aanval tegen de leraren en die getuigt van veel onwetendheid over wat er op het veld gebeurt. Waar haalt de auteur het om zo'n onzinnige stellingen te pomen? Maar ik begrijp het. Dat zo'n tachtig procent van de leraren tegenstander is van structuurhervormingen waarvan ze overtuigd zijn dat ze het onderwijs niet verbeteren, kunnen sommigen in de pers en in de politiek moeilijk aanvaarden. Minister *Van Onderwijs Pascal Smet* gelooft zijn leraren zelfs niet. Nochtans weten die leraren, de best geplaatste ervaringsdeskundigen, dat iets wat goed is, niet moet veranderd worden. Iets wat niet goed is, dáár moet aan gesleuteld worden. "

In Klasse van september en oktober werd met geen woord gerept over de Knack-enquête. In het septembernummer werd tegelijk Finland als een onderwijsparadijs voorgesteld en Vlaanderen als een achterlijk land waar de leraars nog punten geven, zinloos huiswerk e.d. In een interview dat op 8 september op de website van 'De Wereld Morgen' verscheen, manifesteerde de (nieuwe) Klasse-hoofdredacteur zich als trouwe soldaat van Smets hervormingsleger. Politicoloog *Pieter Lesaffer* lamenteerde er over de zelfgenoegzame leerkrachten die de hervormingen durfden afwijzen (zie verder pagina 32 e.v.).

Peter Mijlemans beschuldigde in zijn redactioneel commentaar in *Het Nieuwsblad* van 21 augustus eveneens de (kritische) leraars: "Het probleem is dat de leraren het waarom van de onderwijshervorming niet inzien. Hoewel er geen specialist noch beleidsmaker te vinden is die niet beklemtoont dat die urgent is om internationaal aan de top te blijven. ... De Masterplanningrepen kwamen er om de kwaliteit van het onderwijs weer op te krikken. Volgens allerhande nationale studies zakt die al jaren gestaag. De echte besognes van de leerkrachten, zo leert de enquête van Knack, zijn van heel praktische, dagelijkse aard. ... Misschien moet daar eerst iets worden aan gedaan vooraleer een mens aan de grote theorieën toe is." *Mijlemans* beweert hier dat de leraars zich niet eens bewust zijn van de niveaudaling. Niets is minder waar. Het zijn de praktijkmensen en de critici van de hervorming die hier al lange tijd op wijzen. In de leraarsenquête van *Het Nieuwsblad* van augustus 2011 wezen 76% van de leraars op de niveaudaling en nivellering.

5 Onderwijskoepels minimaliseren verzet

Raymonda Verdyck (Gemeenschapsonderwijs): "Ik stel heel wat koudwatervrees vast bij de leerkrachten secundair onderwijs. Het is natuurlijk zo dat er een Masterplan is goedgekeurd. De misschien wat abstracte uitgangspunten van de hervorming moeten nu nog concreet vertaald worden. Op dat moment wordt zo'n hervorming voor de leerkrachten ook tastbaarder dan nu het geval is en zal er veel vrees ook verdwijnen." Commentaar: uit de VUB-studie bleek precies dat de meest geïnformeerde leerkrachten het meest afstand nemen van de hervorming.

Chris Smits (secretaris-generaal VVKSO) in Het Nieuwsblad van 21 augustus. "De kritiek verstomt wanneer we grondig uitleggen waarom dit nodig is. De onderwijshervorming die voorligt is wel degelijk nuttig. Maar ik geef toe dat de hervorming nog onvoldoende is uitgelegd aan de leerkrachten op het terrein. We zijn daar op dit moment nog volop mee bezig. En we merken dat, wanneer we grondig hebben uitgelegd waarom dit nodig is, de kritiek bij leerkrachten toch wat verstomt. De resultaten van deze enquête zijn natuurlijk wat ze zijn, maar ik acht de situatie niet hopeloos. Tenminste, als we goed blijven uitleggen waarom deze hervorming nu zo nodig is." We hebben zelf zo'n uitlegssessie voor directies en schoolbesturen meegemaakt, van verstomming van de vele kritiek was geenszins sprake.

Reactie van Mieke Van Hecke (Knack, 28 augustus): "Het verbaast me niet dat de meerderheid van de leraars nee zegt tegen de geplande onderwijs-hervorming. Maar daarom hoeft ze niet in de ver-geetput te geraken." Sinds 2012 heeft Van Hecke steeds verkondigd dat er een breed draagvlak bestond in het katholiek onderwijs. Nu krabbelt ze blijkbaar wat terug. Ze zwijgt wel in alle talen over de weerstand bij veel directies en schoolbesturen. *Leraar Dirk Bosmans repliceerde: "Ik hoor het Mieke Van Hecke al zeggen: "Dit betekent dat 20% van de leerkrachten voor de hervorming zijn, en de anderen hebben het niet goed begrepen. Wij gaan door."*

Van Hecke gaat vervolgens in de aanval: *"Het verontrust me dat leraars en ouders het waterval-systeem niet als een probleem ervaren. In de geesten bestaat er wel een hiërarchie tussen de onderwijsvormen en die bemoeilijkt de studiekeuze."* Van Hecke heeft in het verleden nog zelf beweerd dat overstappen naar een andere richting veelal een

'meeval' betekende en geen 'waterval'. In 'Dag Allemaal' van 17 september 2011 werd ze nog geprezen voor haar stelling dat *"jongeren die van de ene richting naar de andere overstappen niet 'zakken', maar de overstap maken naar een richting die beter past bij hun talenten."* Dit is ook de mening van de praktijkmensen en ouders. Van Hecke weet dat ook wel, maar maakt hier moedwillig gebruik van een onduidelijk geformuleerde enquêtevraag om te beweren dat de leraars de grote knelpunten niet willen zien en dus ook geen spreekrecht hebben.

Van Hecke stelde verder: *"Er kan evenmin ontkennd worden dat een op de drie leerlingen het secundair onderwijs verlaat met minstens één jaar schoolse achterstand. Een structuurwijziging is nodig."* Die 33% leerlingen hebben vooreerst geen jaar schoolse achterstand, maar zijn gewoon ouder dan 18 jaar. Het betekent ook niet dat die 33% een jaar hebben overgezet in het s.o. In het eerste jaar s.o. is dit amper 2,8% dankzij de gedifferentieerde structuur – en buiten de grootsteden nog een flink stuk minder. Een groot aantal zittenblijvers is ook geen probleem van dé structuur van hét secundair onderwijs, maar komt enkel voor in de grootsteden en regio's met veel allochtone leerlingen en armoede – net zoals het probleem van de zgn. ongekwalificeerde uitstroom.

Van Hecke besloot: *"In onze samenleving overheerst een intellectualistisch denken dat abstracte kennis hoger inschat dan praktische vaardigheden."* Precies het Masterplan en het VVKSO-voorstel met hun aso-isering van de eerste graad waarbij de technische opties grotendeels worden geschrapt, getuigt van een groot misprijzen van technische kennis/vaardigheden. Een VVKSO-kopstuk vond het zelfs geen probleem als leerlingen pas na het 4^{de} jaar aso naar het tso overstappen. De invoering van het VSO destijds betekende eveneens een sterke aderlating voor de tso-scholen en de VTI's in het bijzonder. Daarom precies werd de aso-isering van de eerste graad door minister Herman De Croo in 1975 al teruggeschroefd. In het tweede jaar werden weer intensieve technische opties ingevoerd – tot zelfs 10 lessen per week.

Van Hecke geeft nu de kritische praktijkmensen ongelijk, maar in de periode 2004-2011 was zij zelf nog tegenstander van de structuurhervormingen (zie bijdrage over de wonderbare/strategische draai van 180 graden van Van Hecke op pagina 28).

Van Hecke stelde in De Morgen van 31 augustus: "Er mag nog geen decreet komen op dit moment. We moeten bijvoorbeeld nog de hele maatschappelijke discussie voeren over wat er in algemene vorming zit. Het dossier is gelopen zoals wij het gedroomd hadden. Er is de tijd genomen om een analyse te maken, we (?) hebben een visie bepaald en we gaan die nu aftoetsen. We gaan stapje bij stapje en bij elke stap kijken we of het nog goed loopt en sturen we desnoods bij. Zo voer je toch beleid? We zullen de komende maanden verantwoordwoorden waarom we ja hebben gezegd. Als je als school niets wil doen, dan kan dat best."

Vervolgens wekte Van Hecke de (sussende) indruk dat het b.v. volstaat dat een aso-school er nog één technische richting aan toevoegt: *"Voeg daar nog (bij een aso-school) secretariaat-moderne talen aan toe en je hebt alle abstractieniveaus. Dat is precies wat we nu vragen."* Als het volstaat dat aso-scholen een technische richting als secretariaat-moderne talen of sociaal-technische aan hun aso-pakket toevoegen, dan is dat inderdaad voor aso-scholen niet moeilijk. Zo was er een aso-directeur die er op TV prat op ging dat zijn eerste graad ook de optie handel aanbiedt en vond dat zijn school dus al werkte volgens het Masterplan. Maar dan zal je de tso/bso-scholen enorm veel concurrentie aandoen en minder leefbaar maken. Dan is het spreekwoordelijk hek van de dam en krijgen we een ware schooloorlog. Dat is wel niet de bedoeling, maar zou wel het gevolg zijn.

Opvallend is ook dat *Van Hecke* soms de indruk wekt dat de Guimardstraat en de hervormers allang over een concreet hervormingsplan beschikken en dat al tal van scholen gestart zijn met de hervorming of al morgen kunnen starten. Ook de ministers Smet en Peeters wekten die indruk. Nu geeft Van Hecke toe dat er momenteel enkel een algemene visie bestaat en dat die nog moet getoetst worden aan de praktijk. Er is nog veel tijd nodig om uit te maken wat algemene vorming precies inhoudt, om de vele studierichtingen te screenen, om de magische matrix concreet in te vullen en uit te testen ... Sinds de visietekst van mei 2012 publiceerde de Guimardstraat nog geen concretere analyses en plannen. Veel geblaat ook over de zegeningen van matrixen en domeinscholen, maar geen concrete uitwerking. Het lijkt wel op een impasse. Pas bij de concrete invulling van de vakken voor de eerste graad e.d. zal ook blijken dat de inhoudelijke voorstellen en nieuwe vakken niet haalbaar zijn.

6 Reactie Van Damme en Monard

6.1 Van Damme: leraars zijn elitair & selectief, vooral begaan met sterkere leerlingen

Knack liet in hetzelfde nummer (21 augustus) twee voortrekkers van de hervorming de afwijzing door de leraars en ouders becommentariëren: Dirk Van Damme (OESO) en Georges Monard. *Knack* vond het blijkbaar niet nodig om ook een vertegenwoordiger van de 80% kritische leraars commentaar te laten geven.

Net zoals de andere hervormers repliceert *Van Damme* met de stelling dat leerkrachten behoudsgezind zijn. Ze zijn volgens hem ook nog even elitair en selectief ingesteld als in de jaren zestig: *"De professionaliteit in het onderwijs is trager geëvolueerd dan bijvoorbeeld bij artsen. Veel leerkrachten hebben nog een mentaal beeld over onderwijs en samenleving uit de jaren vijftig en zestig. Toen volstond het om de 10 à 20 procent beste leerlingen te selecteren voor leidinggevende functies in de samenleving. De rest werd opgeleid om arbeider of bediende te worden. Maar intussen is de samenleving drastisch veranderd. Er is een mondiale concurrentie om talenten en innovatie. Door nog altijd op de oude manier te selecteren, laten wij veel talent verloren gaan."*

Van Damme: *"Pedagogisch is het ook een groot probleem dat (volgens de enquête) het watervalstelsel voor de leerkrachten geen grote zorg is. Leerkrachten willen sterke en minder sterke leerlingen blijven selecteren. Kijk naar de rel van vorig jaar, toen minister Smet suggereerde om B-attesten af te schaffen. Ze zitten vast in een achterhaald selectieparadigma. Als je de leraars vraagt wat de functie van toetsen en proeven is, krijg je steevast als antwoord: de goede en de slechte leerlingen scheiden. Een evaluatie als pedagogisch instrument om leerlingen in de best mogelijke richting te begeleiden, is volledig afwezig. Een negatief resultaat in het onderwijs wordt ook te gemakkelijk aan de begaafdheid van de leerling toegeschreven en niet aan de kwaliteit van het onderwijsproces en de deskundigheid van de leraar. Met iets meer professionaliteit kunnen veel meer leerlingen tot een hoger niveau van kennis en vaardigheden worden gebracht."*

Van Damme beledigt hier ten eerste de leraars. De zgn. expert neemt ook een loopje met de geschiedenis, met de sterke democratisering van de

jaren vijftig-zestig. Hij wekt de indruk dat het uitselcteren van een beperkte elite in die tijd centraal stond. Hij verzwijgt dat er in die tijd al sprake was van een sterke democratisering en sociale doorstroming van de arbeiderskinderen. Bij alle leerlingen van mijn aso-klas (1958-1964) waren arbeiderskinderen en die stroomden vlot door naar de universiteit. Als onderzoeker binnen het Leuvens CSPO-doorstromingsonderzoek merkten we in 1969 dat ook de meeste arbeiderskinderen met een behoorlijke uitslag lager onderwijs naar het aso doorstroomden. In de jaren zestig telden we zelfs veel meer studenten in sterke universitaire richtingen dan op vandaag. Veel tso-leerlingen werden later industrieel ingenieur en een aantal zelfs burgerlijk ingenieur – zoals ere-rector André Oosterlinck, geboren in 1946. Die professionele en democratische ingesteldheid van de leraars in de jaren zestig was blijkbaar vrij effectief. Net als Van Damme wekt ook Monard in het Knack-gesprek ten onrechte de indruk dat het s.o. in 1961 nog voorbehouden was voor een kleine elite.

De leerkrachten zeggen in de Knack-peiling dat het onderwijs wél begaan is met de zwakkere leerlingen, maar eerder te weinig met de sterkere. Net als Smet, Monard, Vandenbroucke ... beweert ook Van Damme dat het Vlaams onderwijs te veel focust op de sterkere leerlingen.

6.2 Van Damme: leraars te weinig begaan met sterkere leerlingen

Volgens de Knack-enquête vinden de leraars dat ons onderwijs nog wel degelijker is dan in de buurlanden, maar de meesten stellen tegelijk dat er sprake is van een niveaudaling en nivellering. De leraars stellen ook dat de kwaliteit en de *leerwinst* meer bewaakt en gemeten moeten worden.

Waar Van Damme eerst stelde dat de leraars zich vooral richten op de betere leerlingen (zie 6.1), beweert hij plots verderop in het gesprek dat de leerkrachten zich vooral richten op de middenmoot en hiermee nivelleren: “*Jammer genoeg is het in het gelijkekansenonderwijs een opdracht voor de leerkracht om zich vooral te richten op de midden-groep. Nivellering wordt dan een risico. Ik verwijt dat aan de pedagogische begeleiders, inspecteurs en de lerarenopleiders.*”

Het was uitgerekend het duo Vandenbroucke-Van Damme dat destijds uitpakte met de slogan ‘*Ons onderwijs is sterk voor de sterke leerlingen, maar*

zwak voor de zwakkere’. Het zijn de beleidsmakers die steeds ontkend hebben dat er sprake kon zijn van niveaudaling en die het *Onderwijskrant* kwalijk namen dat ons tijdschrift in 2007 een O-ZON-campagne voerde tegen de nivellering en voor meer niveaubewaking.

In zijn repliek op de stelling van de leraars dat het niveau en de leerwinst meer bewaakt moeten worden, repliceert Van Damme: “*Het is moeilijk om de leerwinst vast te leggen. Daardoor is het een alibi-argument geworden: zolang we de leerwinst niet kunnen meten, kijken we ook niet naar andere objectieve kwaliteitsgegevens.*” Van Damme sugereert hiermee opnieuw dat het de leraars zijn die niveauverlaging en nivellering ontkennen.

Van Damme stelt ten slotte ook nog: “*De proeftuinscholen die door minister Vandenbroucke werden opgestart, hebben met succes de principes van de hervorming uitgetest. Helaas is er geen strategie geweest om die positieve experimenten te vertalen voor het hele secundair onderwijs.*” De dure proeftuinprojecten van Vandenbroucke-Van Damme hebben weinig of niets opgeleverd en daarom durfden de beleidsmakers ze ook niet eens evalueren.

Besluit: omwille van hun afwijzing van het Masterplan waaraan Van Damme zijdelings meewerkte, probeert hij de leraars voortdurend in de verdomhoek te duwen. Hij beweert dat de leraars eenzijdig begaan zijn met de sterkere leerlingen, maar tegelijk dat ze nivelleren.

6.3 Monard: leraars denken microscopisch, behoudsgezind, elitair ...

Monard repliceerde op de tegenvallende Knack-enquête met “*De leerkrachten stellen zich defensief op, terwijl de samenleving en de arbeidsmarkt razendsnel evolueren. Beleidsmensen redeneren op macroniveau, leraars op microniveau. Ze willen weten wat de hervorming concreet inhoudt voor hun school, leerlingen en werk*” Op de stelling ‘acht op de tien leraars en twee derden van de ouders geven aan dat ze de hervorming niet steunen, antwoordt filosoof Georges Monard sofistich: “*Het onderwijsveld is verdeeld. De enquête geeft aan dat zowat de helft van de leraars (?) en ouders openstaan voor een hervorming, maar ze zijn voorzichtig. Er is nog nooit een onderwijshervorming op papier gezet die van meet af aan door een grote meerderheid werd gesteund. Er is wel te weinig uitleg gegeven en er zijn te weinig debatten met het onderwijsveld*

geweest.” Monard zet de uitslag van de enquête naar zijn hand. Volgens de enquête was slechts 1% van de leraars integraal voorstander van de hervorming; Monard maakt er de helft van en zwijgt over de weerstand vanwege de ouders en directies. Monard stelde steeds dat er de voorbije vier jaar heel veel debat was geweest en dat er een breed draagvlak bestond. Nu erkent hij wel dat er geen breed draagvlak bestaat.

Monard beweert vervolgens dat de leraars zich elitair opstellen: *“Evaluaties dienen momenteel hoofdzakelijk om de bokken van de schapen te scheiden, en om vervolgens de zwakkere leerlingen naar tso of bso te sturen en veel sterkere naar aso. Zo krijgen technische scholen een slechte reputatie. In de praktijk richt ons onderwijs zich voornamelijk op de gemiddelde leerling. De verschillen tussen de leerlingen nemen toe, maar de vraag hoe leerkrachten daar in klas rekening mee moeten houden, is nauwelijks aan de orde. Ook niet in de lerarenopleiding.”* Monard maakt een karikatuur van het onderwijs en pakt uit met differentiatie als toevluchtsoord.

7 Minister Smet: peiling heeft weinig belang huidig onderwijs is niet aantrekkelijk

In de bijdrage ‘*Koude douche voor onderwijskoepels die Masterplan steunen*’ in *Het Nieuwsblad* (23 augustus) lezen we: *“Het grote probleem, denkt Smet, is het gebrek aan info. We hebben het akkoord afgesloten in volle examenperiode, dat was niet het moment om de leraren daarmee lastig te vallen. Die les moeten we dus wél trekken: er moet meer info komen. Maar dat wisten we in juni ook al, lang voor deze enquête. We zullen iedereen bij de uitvoering betrekken. En dan- daar ben ik van overtuigd - zullen we een draagvlak creëren.”*

Smet denkt zelf dat een traditionele weerzin tegen verandering aan de basis ligt van de afkeuring door leraren en ouders. In de enquête leest Smet vooral de noodzaak om ermee verder te gaan.” En dan beschuldigend: *“Veel ouders en leerkrachten zien het watervalstelsel niet eens als een probleem. In Vlaanderen wil men te snel etiketteren en in hokjes steken, terwijl wij gaan voor een bredere eerste graad. Dat toont aan dat ge moet durven in te grijpen.”*

In HLN van 24 augustus stelt Smet: *“Is er weerstand tegen onze hervormingen. Dat zal wel. Onderwijs en*

hervormingen dat gaat niet samen. Maar het is van moeten. Anders zitten we binnen tien jaar met een overgroot probleem.

Enfin, ik hecht aan de peiling weinig belang. (U trekt er geen lessen uit?) Toch wel dat we de ouders goed moeten inlichten en onze leerkrachten nauw betrekken bij de uitvoering van de hervormingen. Want hun weerstand heeft te maken met onwetendheid. Wie het hervormingsplan grondig gelezen heeft, geeft applaus. Maar veel leerkrachten baseren zich bij hun oordeel op een paar oneliners die hen zijn komen aanwaaien. Waarom zou ik geloven dat de grote meerderheid tegen de hervorming is? Ik geloof nooit dat ik de leraarskamer tegen heb. ...

Natuurlijk is het belangrijk om de leerkrachten, ouders en leerlingen mee te krijgen in zo'n ingrijpende hervorming. Maar dan nog moet een politicus doen wat hij móét doen. De goede raad van Luc Van den Bossche indachtig werk ik op lange termijn. Ik kies ervoor om een goede minister van Onderwijs te zijn. Of ik daarmee populair word: ik zie het wel. Een politicus moet de mensen niet naar de mond praten. Hij mag geen schaap zijn dat de kudde blindelings volgt, want dan gaan we met zijn allen de afgrond in.”

Weet u wat mij opvalt in de peiling van Knack? De enigen aan wie mén niet gevraagd heeft wat ze ervan vinden, zijn diegenen om wie het gaat: de leerlingen zelf. Een kind spendeert in het onderwijs minstens 15 jaar van zijn leven in het systeem. Als er nadien amper iemand te vinden valt die les wil geven in het systeem waarin hij al die jaren school heeft gelopen, dan is er toch iets grondig mis met de aantrekkingskracht van ons onderwijs? Als het zo inspirerend is als sommigen denken, hoe komt het dan dat het zo moeilijk is om nieuwe leerkrachten te vinden?

Deze hervorming is precies wat ik vier jaar geleden in gedachten had, maar daarom is het nog geen egotrip. Kris Peeters (CD&V) staat er helemaal achter. En in het partijblad van de N-VA noemen ze dit een zeer goede hervorming.”

In *De Standaard* van 12 oktober haalde Smet nog eens uit naar de leraars. Prof. Wouter Duyck reageerde op Twitter: *“Leraars die het niet eens zijn met Smet, zullen het geweten hebben: Laster! Dit is een leugen! U kletst uit uw nek! Grof.”*

8 Reacties van politieke partijen

Sp.a: "Pascal heeft vier jaar lang met iedereen gepraat. En de onderwijskoepels waren toch akkoord met de hervorming? Zij spreken toch namens de scholen en de leerkrachten. Het mag duidelijk zijn dat Smet niet van plan is veel te veranderen aan zijn plannen."

In HLN van 20 augustus lezen we: "De Vlaamse oppositiepartijen Groen, Open Vld en Vlaams Belang zijn niet verrast door de resultaten van de enquête. Ze omschrijven het akkoord van enkele maanden terug als een 'flauw afkooksel' of een 'halfslachtig compromis' en roepen de meerderheid op haar huiswerk over te doen. Volgens Groen-fractie-leidster Elisabeth Meuleman bestaat er een rechtstreeks verband tussen het gebrek aan draagvlak bij ouders en leerkrachten enerzijds en het 'slechte onderwijsbeleid' van minister Pascal Smet anderzijds. 'Het probleem met het draagvlak is al langer bekend. Het is de verantwoordelijkheid van onderwijsminister Pascal Smet, die enorm veel tijd verprutste', sneert Meuleman. Ze verwijt de minister dat hij de problemen van de leerkrachten onvoldoende onderkend heeft. 'Leerkrachten moeten mee betrokken worden in een hervorming van het onderwijs. Alle ministers die nu enkele maanden voor de verkiezingen de tour van de scholen doen om een slechte hervorming alsnog te gaan verkopen, hadden dat beter vier jaar geleden gedaan als start van het hervormingsproces. Luisteren naar onderwijspecialisten is absoluut nodig, maar ook luisteren naar leerkrachten, leerlingen en ouders is noodzakelijk.'" (Uitgerekend mevrouw Meuleman was het minst luisterbereid tijdens onze uiteenzetting op de hoorzittingen.)

Marleen Vanderpoorten (Open Vld) herinnert aan de moeizame manier waarop het compromis binnen de meerderheid tot stand kwam en de soms tegenstelde verklaringen die de coalitiepartners daarover aflegden. "Wanneer we kijken naar het parcours dat de Vlaamse meerderheidspartijen hebben afgelegd om tot hun compromis te komen, kan het niet anders dan dat er geen draagvlak bestaat voor hun plannen", vindt de voormalige onderwijsminister. "Hoe kan men als beleidsmaker hopen op een breed maatschappelijk draagvlak indien de beleidsmakers zelf geen gemeenschappelijk vlak delen?"

Vlaams Belang-fractie-leider Joris Van Hauthem merkt op dat de voorstanders van de hervorming steeds schermde met het aanwezige draagvlak.

Dat was er misschien bij de meerderheidspartijen en de koepels, maar in geen geval bij de leerkrachten zelf, aldus Van Hauthem. 'Als een zo significante meerderheid van het lerarenkorps de onderwijshervorming van de Vlaamse regering naar de prullenmand verwijst, is het niet meer dan logisch dat de Vlaamse regering de gecontesteerde delen onverwijld afvoert.'

Leraar Ward Schelfhout reageerde: "Ik stam nog uit een tijd van respect voor een leerkracht. Ik ga er dus van uit dat die mensen echt wel wisten waarover de hervorming inhoudelijk ging toen ze hun scepsis uitten. Met andere woorden, ivoren-torenminister Smet en zijn adviseurs zwanzen als ze wat over voorlichting en betrekken wauwelen om hun onwrikbare gelijk te bewijzen. Anderzijds kan de oppositie ook een veeg uit de pan gebruiken, Vanderpoorten zit/zat eigenlijk op één lijn met Smet; alleen het politiek parcours van de voorstellen wijst ze af. Groen wil gewoon nog veel verder gaan in de richting die de onderwijskrachten afwijzen, dictatuur van de 'experten' tegen de onderwijzers in, nochtans, voor een niet onaanzienlijk deel een stuk natuurlijke achterban van die partij."

9 Besluit

De Knack-enquête bevestigde enkel maar wat we allang wisten vanuit onze veldkennis en vanuit tal van andere peilingen en polls, vanuit onze internetpetitie... Nu werd wel nog duidelijker dat ook de meerderheid van de ouders de (structuur)hervormingen niet genegen zijn.

In hun reacties proberen de hervormers en de hervormingsgezinden het belang van de peiling te minimaliseren door de kritische leraars te beschuldigen van onwetendheid, behoudsgezindheid en gemakzucht. Minister Smet maakt er zelfs af en toe een scheldpartij van. De hervormers konden eens te meer op de steun rekenen van de pers, radio en TV.

De beschuldigingen klinken ook heel grof: de leraars zouden enkel maar toetsen en evalueren om de bokken van de schapen te scheiden, enzovoort. Ze klinken ook tegenstrijdig: er wordt beweerd dat de leraars enkel maar met de sterkere leerlingen begaan zijn, en tegelijk dat ze er te weinig mee begaan zijn. Nivellering was een van de belangrijkste kritieken op de hervorming. Om die te pareren begonnen de hervormers onlangs te verkondigen dat de hervorming ook bedoeld is om de nivellering weg te werken.

Geen structuurhervorming nodig, maar meer kennis- en cultuuroverdracht **Opiniebijdrage prof. Wim Van den Broeck: (ook op DS-website, 30 augustus 2013)**

Inleiding: nood aan inhoudelijke herorming

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 cultuuroverdracht. Volgens mij is er niet zozeer een grote structurele hervorming nodig, maar een inhoudelijke.”

Cultuuroverdracht in verdomhoek, ontscholing

“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.”

Ideologisch debat & stemmingmakerij

“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.”

Kenniserosie & minder parate kennis

Van den Broeck merkt ook, 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?”

Geen bredere eerste graad

In een 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."

Watervalstelsel: tendentieuze term

En vermijd je met zo'n brede graad dan het beruchte watervalstelsel 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."

Negatie van visie 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 verwezen worden 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. "

Vrees voor grootschalige scholengroepen

Anderen vrezen ongetwijfeld ook de aangekondigde schaalvergroting. In Nederland is men trouwens volledig teruggekomen van dat idee.

Meer ruimte voor leerkrachten

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. Dat is ook positief. Maar wat er van dit plan ooit wordt uitgevoerd, is nu onmogelijk te voorspellen."

Commentaar

Net als de praktijkmensen is prof. W. Van den Broeck de mening toegedaan dat de hervormers zich blindstaren op vermeende knelpunten, maar blind zijn voor de echte problemen: kenniserosie, niveaupercentage, nivellering, betutteling, bureaucratie ... De praktijkmensen zijn niet conservatief, maar ze willen de echte problemen aanpakken.

Opvallend veel academici - ook psychologen en pedagogen - spraken zich uit tegen de structuurhervormingen in allerhande opiniebijdragen, in de petitie van Onderwijskrant e.d. Minister Smet en de hervormers wekken ten onrechte de indruk dat ze sterk gesteund worden door de universitaire deskundigen. De 'academische' steun beperkt zich veelal tot die van egalitaire sociologen Mieke Van Houtte (UGent) en Dirk Jacobs (ULB!) en van de econoom Ides Nicaise (KULeuven), wier analyses ook door de eigen rectoren niet ernstig genomen worden.

Kritiek van Philip Brinckman op hervorming secundair onderwijs en grootschalige scholengroepen

Lid directieteam St. Jozefscollege Turnhout, 6 september

Woord vooraf: verzet van directies

Uit de Knack-enquête van 21 augustus bleek heel duidelijk dat de leraars en de ouders de structuurhervormingen massaal afwezen. In de vorige Onderwijskrant lieten we ook een aantal directeurs aan het woord die kritiek formuleerden op het Masterplan, de brede eerste graad, de afschaffing van de onderwijsvormen en invoering van domeinscholen ... Zo namen vijf Brugse directeurs vrij onderwijs in het Brugsch Handelsblad afstand van het Masterplan - ook de VTI-directeur. Heel wat directies ondertekenden in 2012 de petitie van Onderwijskrant. Anderen lieten weten dat ze wel akkoord gingen met de petitie maar dat een openlijke ondertekening te delicaat was.

In dit nummer van Onderwijskrant nemen we nog een opiniebijdrage op van *Philip Brinckman*, lid van het directieteam van het St. Jozefscollege van Turnhout. Een deel ervan werd ook opgenomen als lezersbrief in Knack van 8 september.

1 Vertrouwensbreuk met onderwijsveld

De meeste leerlingen hebben bij de aanvang van het nieuwe schooljaar frisse voornemens gemaakt. 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 vanwege ouders en leerkrachten 4,4/10.

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.

2 Stemmingmakerij van hervormers

De minister oogst wat hij zelf gezaaid heeft. De voorbije maanden probeerde hij vriend en vijand te overtuigen van de slechte staat van het Vlaams onderwijs. Er werden heel wat slogans en media-technieken ingezet.

3 Gesjoemel met cijfers

Internationale onderzoekscijfers werden uit hun context gelicht en zelfs verdraaid. Goede resultaten werden voor het grote publiek verdonkeremaand. En er worden halve waarheden verteld.

Zo verwijst de minister al te 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 uitgelicht. Wanneer we dieper op dat land inzoomen, zien we dat de onderwijssituatie niet zomaar te kopiëren is.

Telkens wordt ook verzwegen dat Vlaanderen voor PISA e.d. nog steeds het op één na beste Europees onderwijsland is. Hiertegen werd recentelijk ingebracht dat *'ons onderwijs toch wel achteruit boert'*? Daar zit enige waarheid in: onze koplopers en een deel van onze middenmoot verliezen wat 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. Hun reële problematiek werd uitvergroot om de structurele hervormingsplannen te verkopen. Over de echte problemen op de praktijkvloer wordt gezwegen.

4 Praktijkmensen wensen geen structurele hervormingen en grootschalige scholengroepen

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 vinden tevens dat scholengroepen van bij voorkeur gemiddeld 6.000 leerlingen een antwoord bieden op de uitdagingen van de toekomst. Wie in het

onderwijs staat, weet beter. Zo'n structurele hervorming lost niets op. Er zijn chirurgische ingrepen nodig, liefst met een laserstraal, erg precies, daar waar het probleem zich voordoet, maar geen groot-schalige amputaties.

5 Onderwijskoepels negeren hun achterban

Ook onderwijsverstrekkers als de Guimardstraat moeten de hand in eigen boezem steken. Ook zij lieten hun achterban in de steek en zongen harts-tochtelijk mee in het hervormingskoor, soms als eerste stem. Waren zij voldoende kritisch tegen de hervormingsplannen? Hebben zij zich voldoende toegelegd op wetenschappelijk onderzoek en op gesprek met de basis?

Waarom beweerden de koepels lange tijd 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 nr. 35 sprak *Mieke Van Hecke* verrassend verzoenende taal. Voor het eerst werden de pijnpunten niet ongeloofwaardig uitvergroet. Voor het eerst wil ze naar eigen zeggen de 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?

6 Partijdigheid van media en kranten

Bepaalde media en redacteurs zingen als acolieten mee in het hervormingskoor. Zelden wordt een dissonante noot gehoord. Het lijkt alsof de redacteurs klakkeloos ingefluisterde quotes van spindoctors overnemen.

Zelfs in de bewuste Knack (34-35) over de Knack-enquête lasen we in de commentaar vooral slogans 'over ouderwetse leerkrachten of leerkrachten die niet gewoon zijn om tegengesproken te worden'.

7 Ongekwalificeerde uitstroom

Er werden de voorbije maanden ook weer veel onwaarheden verkondigd. Zo kent Vlaanderen *geen* grote uitval van leerlingen zonder diploma. Integendeel. Met 8,7% uitvallers volgens Eurostat -tegenover een Europees gemiddelde van 15% - zijn we ook hier één van de beste leerlingen van de klas.

Het bewuste Knackartikel beweert verder dat het Vlaams onderwijs 'de kampioen van de sociale ongelijkheid' is. Dit klopt niet met de realiteit, en ook b.v. niet met de bevindingen van *The Migrant Integration Policy III*. Dit rapport bespreekt het migratiebeleid van 31 Europese landen. Eén hoofdstuk 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 de minister en de koepels. We hopen dat journalisten voldoende tijd krijgen om zich vast te bijten in een dossier, om het helemaal uit te benen. Of mogen ze alleen aan snelle actualiteitsjournalistiek doen?

8 Megascholen van Smet en Guimardstraat

Minister Smet zingt graag solo met veel retoriek. Hij beweert b.v. dat hij niet populair wil zijn en dat hij dus goed bezig is. Hij heeft het geweer wel wat 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 gemiddeld 6.000 leerlingen moeten een antwoord bieden op de problemen van de toekomst.

(NvdR: *heel wat waarnemers wijzen inderdaad op de vervlochtenheid tussen de hervorming van het secundair onderwijs en de invoering van grootschalige scholengroepen. Sommigen stellen uitdrukkelijk dat voor de katholieke onderwijskoepel de hervorming vooral een middel is om die grootschalige scholengroepen te realiseren.*)

Met welke verkooppraatjes worden deze megaschoolgroepen zoal verkocht? We horen holle slogans als 'het beleidsvoerend vermogen van de directeurs vergroten', 'de mogelijkheid creëren om

de middelen efficiënter aan te wenden', 'het garanderen van de werkzekerheid voor beginnende leerkrachten' 'het aantrekkelijk maken van de job-inhoud voor alle leerkrachten'? Als we zouden doorvragen naar het waarom en hoe dit concreet zal gebeuren, krijgen we vermoedelijk een vaag antwoord dat alles nog ingevuld moet worden. Er is helemaal geen wetenschappelijke onderbouw voor de stelling dat megascholen betere scholen zouden zijn. Ik ben benieuwd hoe de media deze doorzichtige antwoorden zullen ontvangen en toetsen op hun realiteitswaarde?

(NvdR: Smet en co pakken graag uit met onderwijsparadijs Finland, maar blijkbaar niet met de kleinschaligheid als één van de belangrijkste kenmerken. De tevredenheid bij Finse leraars heeft hier veel te maken met die kleinschaligheid.)

9 Leraars en directies tegen megascholen

De meeste leraars en directies zijn niet te vinden voor deze gedwongen schaalvergroting. Ze 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.

Verder 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.

John Hattie, vermaard om zijn mega-onderzoek over wat echt leerbevorderend werkt, spreekt over een ideale schoolgrootte van 800 leerlingen. Ook het gerenommeerde rapport *How the world's best performing school systems come out on top* pleit geenszins voor grote schoolentiteiten.

10 Besluit

Men wil nu zo vlug mogelijk de grootschalige scholengroepen installeren zodat het beleid via een top-down management van bovenaf makkelijker gestroomlijnd kan worden. Het hervormingskoor zingt dus vanaf nu een andere partituur. Omdat er geen professioneel en maatschappelijk draagvlak is voor een brede eerste graad of voor domeinscholen, wordt deze aria tijdelijk gestopt.

Jammer genoeg krijgen we de minister en de onderwijskoepels niet mee in een duurzaam en boeiend leerverhaal. Want leren lijkt hun ding niet.

Hebben Vlaamse praktijkmensen koudwatervrees? Zijn we weer conservatief? We kunnen een en ander leren van gelijkaardige hervormingen in Nederland. Daar heeft men een schaalvergroting, een brede eerste graad ... al doorgevoerd en uitgetest. De kritieken, ook van een parlementaire onderzoekscmissie Dijselbloem, zijn niet mals voor de vele hervormingen in het Nederlandse onderwijs. Heel wat Nederlandse leerkrachten raakten ook gedemotiveerd omdat ze te weinig betrokken werden bij het onderwijsbeleid.

Bijlage over gootschalige scholengroepen

Net als prof. *Wim Van den Broeck* wijst ook Philip Brinckman op het feit dat de onderwijsmensen eveneens afstand nemen van de geplande invoering van grootschalige scholengroepen. In *Onderwijskrant* nr. 165 (april 2013, p. 8 en 9) formuleerden ook wij onze bezwaren. We zoeken momenteel medestanders om een campagne hierover op te zetten.

De (grote) onderwijskoepel van het katholiek onderwijs was vragende partij bij de beleidsmakers. De diocesane pedagogische begeleidingsdiensten kregen al de opdracht om te werken aan de uitvoering. De koepel heeft ook niet gewacht op de beloofde visietekst die nog steeds niet beschikbaar is. Het wordt dus eerder een verantwoording achteraf, pro forma. We verwachten ook nu niet dat de koepel de visie ter discussie zal voorleggen aan het onderwijsveld en aan de schoolbesturen. De *Guimardstraat* gedraagt zich steeds minder als een vertegenwoordiger van de (sponsorende) scholen, maar (ten onrechte) als beleidsmaker! Veel scholen en schoolbesturen maken zich hier zorgen over.

Waarom is de leraar de vijand van de hervormers geworden? Opiniebijdrage van Peter De Roover, leraar tso (DS, 30 augustus)

Inleiding

Eerst wordt in het Masterplan een hervorming in het onderwijs bedisseld, en dan pas worden de leerkrachten ten volle geïnformeerd? Vreemde volgorde, vindt Peter De Roover dat. Ligt de echte expertise immers niet bij degenen die dagelijks voor de klas staan? Voortdurend structuren door elkaar schudden zal de problemen in het onderwijs niet oplossen. Integendeel, het is net nefast voor de motivatie van de leraars.

Toch geen draagvlak

Maandag worden weer de traditionele traantjes geplengd aan de schoolpoorten. Ik mag hopen dat de collega's het alvast droog houden, want veel leerkrachten beginnen met gemengde gevoelens aan het schooljaar. Er hangt ons een onderwijshervorming boven het hoofd die we niet lusten. Minister van Onderwijs Pascal Smet (SP.A) bevestigde het in *Knack*: 'Vanaf september 2014 zullen er dingen grondig veranderen.'

Nochtans verzekerden de jarenlange onderwijsgangmaker Georges Monard, de minister en de dames aan het hoofd van beide grote onderwijskoepels dat er een groot draagvlak zou worden gezocht. Zo staat het ook uitdrukkelijk in het Vlaamse regeerakkoord. De hervormingslobby beweerde zelfs geregeld zonder schroom dat die brede steun er ook is bij de praktijkmensen.

Die vlieger gaat nu echt niet meer op. Een internetpetitie van *Onderwijskrant* die amper ruchtbaarheid kreeg, verzamelde heel snel bijna 13.000 handtekeningen. De initiatiefnemers werden irrelevant genoemd. Een VUB-studie leerde in mei dat driekwart van de leerkrachten tegen de hervormingsplannen gekant is. De studie werd genegeerd. De *Knack*-peiling komt aan ruim 80 procent afwijzers in het lerarenkorps. Van een breed draagvlak gesproken.

De evergreen van Smet

Over naar verdedigingslinie twee, moeten de in het nauw gedreven promotoren van de big bang gedacht hebben. Vanaf nu worden leerkrachten uit-

gebreed geïnformeerd. Dat het nu pas gebeurt, zegt alles over het besluitvormingsproces. Leraars werden nooit echt geïnformeerd, laat staan geconsulteerd.

De onderwijsmensen hebben het bovendien natuurlijk niet goed begrepen, moeten we verder opmaken. Verdedigingslinie drie zegt: als die informatiecampagne niet het gewenste resultaat oplevert, is dat omdat leraars a priori tegen veranderingen zijn. 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.

Het beeld van de uitgebluste schoolfrik die niets liever doet dan lastige en mondige leerlingen straffen terwijl hij verstart tegen het bord leunt, mag naar het archief. In de realiteit passen leerkrachten voortdurend methodes en werkwijzen aan. Het onderwijs is geen betonnen sokkel. Wie van beeldspraak houdt, komt dicht bij de waarheid met die van een op hol geslagen mallemolen waarin die leraars proberen...

Ja, wat proberen die eigenlijk? Leraars willen les geven, maar mogen ze dat nog? Wordt dat nog gezien als hun eerste opdracht? Leraars staan ook met beide voeten op de begane grond, zij kennen de werkvloer. Leraars zijn bezig met onderwijsinhoud en met motivatie. Zij denken bij het woord onderwijs aan concrete leerlingen, niet aan statistieken en percentages.

Dat botst met de benadering van de principiële onderwijshervormers, dikwijls met sociologen-achtergrond. Die liggen wakker van structuren en theoretische concepten. Leraars weten dat ons onderwijs problemen kent, dikwijls veroorzaakt door voortdurende pedagogische, didactische en inhoudelijke heroriënteringen. Maar ze weten ook dat structuren door elkaar schudden die problemen niet oplost. Zij zien dat bijvoorbeeld motivatie zoveel belangrijker is. Maar die motivatie van leraars, die zich omzet in motivatie van leerlingen, wordt ondermijnd door het bij die structuralisten ingebakken wantrouwen tegenover het onderwijzend personeel.

Het feit alleen al dat zo'n grondige hervorming wordt uitgewerkt zonder leraars erbij te betrekken, bewijst dat ze als vijanden worden beschouwd door degenen die de big bang voorstaan. Leraars hebben meer nood aan een sterke slokdarm dan aan een stel goed werkende hersenen, want we worden eerder geacht te slikken dan mee na te denken over het onderwijs van morgen.

Herwonnen zelfvertrouwen

Rik Torfs tweette begin juni: 'Regering spreekt met onderwijsexperts. De echte experts zijn echter zij die het onderwijs verstrekken.' Dat is de boodschap bij de start van het schooljaar: wij, de leerkrachten, zijn de experts. Wij hebben voeling met de schoolrealiteit. Wij passen ons voortdurend aan en waar dat nodig is, doen we dat graag. Maar wij willen geen geld- en energie opslorpende hervorming die aan de echte problemen voorbij gaat.

Daarom roep ik alle collega's op om de stem te verheffen. Het onderwijsakkoord van de Vlaamse regering van juni sleep weliswaar enkele scherpe kantjes af, maar sluit het debat niet en schuift belangrijke beslissingen naar de toekomst. Vanaf nu moeten wij, de ervaringsdeskundigen, erkend worden als dé vaklui die we zijn en hervormingen die boven onze hoofden worden bedisseld, kunnen we niet langer aanvaarden. Moge 2013-2014 het schooljaar worden van het herwonnen zelfvertrouwen van alle mensen die daadwerkelijk onderwijzen.

Reacties op DS-website

Walter R.: Een hervorming die niet gedragen wordt door de echte experts, de leerkrachten, is - gelukkig! - gedoemd om te mislukken. Hier en daar zijn aanpassingen dringend nodig, maar daartoe zullen de betrokken leerkrachten bereid zijn, als zij medezeggenschap hebben en overtuigd zijn van de verbetering. Stilzwijgend hervormen leerkrachten uit eigen beweging aspecten van het schoolleven!

Jos V.: Mijn ervaring als ambtenaar en later als leerkracht is dezelfde: als sociologen met een eng theoretisch denkkader van bovenuit een structuur willen opleggen loopt het fout af. Want zij menen te dikwijls dat ze zowat in alles expert zijn.

Loesje V.: En als we het Ministerie van Onderwijs nu eens zouden afschaffen? De ultieme, laatste hervorming! Is er iemand die eraan twijfelt dat de leerkrachten gemotiveerder en het onderwijs (derhalve) beter zou worden? En het zou nog een enorme besparing aan volstrekt overtollige ambtenaren - vaak politieke creaturen - opleveren ook.

Dirk van Damme's (OESO) zelfbetrokken 'reconstructie hervorming s.o.' **Minimalisering van verzet, fabeltjes over ongekwalificeerde uitstroom, sociale discriminatie & domeinscholen**

Raf Feys & Stella Brasseur

1 Inleiding

1.1 Reactie op Sampol-bijdrage

In het tijdschrift *Sampol* (Samenleving en politiek) van sept. 2013 schreef *Dirk Van Damme* (OESO-onderwijskopstuk) de opiniebijdrage: *De hervorming van het secundair onderwijs: een reconstructie*. In de inleiding lezen we: "Dit artikel heeft niet de pretentie een neutrale, wetenschappelijke analyse te bieden, maar is een eerder persoonlijke en geëngageerde reflectie op het dossier, waarin ik zelf ook betrokken participant ben geweest." Van Damme's 'persoonlijke betrokkenheid' bij de hervorming van het secundair en hoger onderwijs komt tot uiting in het feit dat hij bij de *reconstructie* de geschiedenis naar zijn hand zet. In deze bijdrage formuleren we kritische bedenkingen bij de belangrijkste stellingen van de OESO-medewerker.

Als reactie op het massale verzet van de praktijkmensen en de ouders minimaliseert ook *Van Damme* het verzet tegen de hervormingsplannen. De critici van de hervorming belanden in de conservatieve verdomhoek. Hij beweert her en der dat er bij het opmaken van de hervormingsplannen zelfs veel inspraak was en een grote mate van consensus (zie punt 2). In punt 3 en 4 zal blijken dat we het ook absoluut niet eens zijn met de door hem opgesomde knelpunten (ongekwalificeerde uitstroom en sociale discriminatie) en met het feit dat hij ze op naam schrijft van dé structuur van hét secundair onderwijs. *Van Damme* verwacht vooral veel heil van de invoering van (belangstellings)domeinscholen in de tweede en derde graad (zie punt 5). In punt 6 ten slotte gaan we met *Van Damme* in discussie over het probleem van de niveaudaling en nivellering dat tot voor kort steeds ontkend werd door de beleidsmakers.

1.2 Betrokkenheid bij hervormingen

Vooraf bekijken we nog even de betrokkenheid van *Van Damme* bij het onderwijsbeleid van de voorbije 20 jaar. Als sociaal-pedagoog was *Van Damme* destijds aan de UGent vooral begaan met onderwijs en vorming voor volwassenen. Hij was gedurende vele jaren betrokken bij het Vlaams onderwijs-

beleid: als adjunct-kabinetschef van *minister Luc Van den Bossche*, als medewerker hoger onderwijs & Bologna-hervorming van *minister Marleen Vanderpoorten*, als kabinetschef van *minister Vandembroucke* (2004-2008). Hij is dus mede verantwoordelijk voor tal van hervormingen van het hoger en universitair onderwijs, die volgens de docenten tot een sterke niveaudaling en bureaucratisering leidden (zie eerste bijdrage in dit nummer). Er is ook veel kritiek op de wijze waarop hij samen met *Vanderpoorten* de Vlaamse Bologna-hervorming vorm gaf. *Van Damme* pakt in zijn *Sampol*-bijdrage echter al te graag uit met de hervormingen van het hoger/universitair onderwijs. Hij beweert dat ze heel succesvol zijn en nauwelijks kritiek uitlokten. Ook in recente tweets probeerde hij de vele kritiek van begin oktober te weerleggen.

Van Damme was/is ook betrokken bij de hervorming van het secundair onderwijs. Hij werkte mee aan de beleidsverklaring (2004-2009) waarin de hervorming al werd aangekondigd. Hij is mede verantwoordelijk voor de samenstelling van de commissie-Monard waarvan enkel voorstanders van de hervorming deel uitmaakten. Ook sinds zijn vertrek naar de OESO in 2008 behoorde hij nog tot de hervormingslobby. Zo was hij betrokken bij de recente opstelling van het Masterplan dat door de overgrote meerderheid van de praktijkmensen en ouders evenwel wordt afgewezen. Op de VRT mag *Van Damme* geregeld zijn visie op het onderwijs verkondigen – deze week nog over de lerarenopleidingen. Hij wordt er voorgesteld als de grote onderwijs-expert – ook al heeft hij geen ervaring met de onderwijspraktijk secundair onderwijs. *Van Damme* is ook een kritiekloos propagandist van de steeds meer gecontesteerde PISA-peilingsproeven en andere OESO-studies – waaruit hij al te vlug te verregaande conclusies trekt.

2 Critici in verdomhoek

2.1 Inleiding

Nadat in de Knack-enquête van eind augustus nog eens gebleken was dat de grote meerderheid van de leraars en van de ouders de hervormingsplannen afwijzen, pasten *minister Smet*, de onderwijskoepeles

... hun strategie aan. Ze deden/doen hun uiterste best om het verzet tegen de hervorming te minimaliseren en vooral op naam te schrijven van de behoudsgezinde leraars en/of van politiek spel van *Bart De Wever* ...

2.2 Verzet beperkt aantal behoudsgezinden?

In zijn commentaar op de Knack-enquête van 21 augustus stelde *Dirk Van Damme* al dat de leraars waren blijven steken in de selectie-mentaliteit van de jaren vijftig-zestig: "*De leraars zitten vast in een achterhaald selectieparadigma.*"

Van Damme probeert ook het verzet te minimaliseren door het vooral op naam te schrijven van scholen "*die in de voorstellen een bedreiging zagen van hun marktpositie*" en van behoudsgezinde leraars. Het is daarnaast ook de schuld van partijstrateeg *Bart De Wever*: "*Niet zozeer de N-VA-ministers in de Vlaamse Regering of de N-VA-leden in de Commissie Onderwijs van het Vlaams Parlement, namen het voortouw in het verzet, maar wel N-VA-voorzitter Bart De Wever.*"

Van Damme minimaliseert verder door te stellen dat het verzet georganiseerd werd door enkelingen als "*Raf Feys van Onderwijskrant en Peter De Roover van de Vlaamse Volksbeweging*". Omdat *Onderwijskrant* en de critici zich verzetten tegen structuurhervormingen die de kwaliteit en de ontwikkelingskansen zouden schaden, plaatst *Van Damme* ons meteen bij de 'rechtse' behoudsgezinden. Ook toen we in 2007 met onze O-ZON-campagne tegen de niveaudaling en nivellering veel respons kregen vanwege leraars en professoren, reageerden de beleidsmakers al met de kritiek dat we behoudsgezind waren en alleen stonden met onze visie.

Van Damme schrijft verder: "*Sommige organisaties en media, zoals de Onderwijskrant, kanaliseerden de groeiende ongerustheid*". Vooreerst steunden de media volop de hervormers. Voor *Onderwijskrant* was het dan ook bijzonder moeilijk om de ongerustheid van de praktijkmensen te kanaliseren. *Van Damme* verzwijgt dat de hervormerslobby er alles aan deed om het verzet te voorkomen en/of dood te zwijgen. Op de zogezegde debatbijeenkomsten werden enkel voorstanders als spreker uitgenodigd. Op de hoorzittingen van oktober-november 2011 waren 18 van de 19 sprekers vooraf als voorstander gekend. *Onderwijskrant* mocht als enige een kritische stem laten beluisteren.

Het overheidstijdschrift *Klasse* verzweeg de vele kritiek in alle talen, ook de recente VUB-studie en enquête van *Knack*. De kranten, de VRT en VTM, ... stelden zich eveneens op als vurige propagandisten van de hervorming. De hervormers negeerden lange tijd de kritiek en/of bestempelden ze als conservatief en als de kritiek van enkelingen. Ze zorgden er ook voor dat de vele *Onderwijskrant*-bijdragen nergens werden vermeld – zelfs de naam *Onderwijskrant* was/is taboe. Onze petitie van mei 2012 werd overigens al na tien dagen gehackt en geboycot. Een aantal ondertekenaars werden achteraf onder druk gezet om hun naam van de lijst te laten schrappen. Toch werd de petitie nog door 13.000 personen - vooral leraars, directeurs en professoren - ondertekend.

2.3 Veel inspraak, grote consensus bij katholiek onderwijs & onderwijscommissie!?

In de Sampol-bijdrage wekt *Van Damme* de indruk dat de beleidsmakers veel praktijkmensen en instanties hebben geraadpleegd en dat er een grote mate van consensus bestaat. Hij beweert b.v. dat de commissie-Monard zich heel breed informeerde: "*In de loop van 2008 en 2009 werden talloze hearings en vergaderingen georganiseerd met een brede waaier van betrokkenen*". De leraars hebben hier werkelijk niets van gemerkt. Op infodagen werden ook nooit tegenstanders als spreker uitgenodigd.

Van Damme beweert ook dat er een brede consensus bestaat binnen het katholiek onderwijs: "*In de schoot van het katholiek onderwijs werd de discussie op een erg intense wijze gevoerd. Er werd daar een vrij positieve consensus bereikt tussen koepel, inrichtende machten en scholen.*" Er was en is absoluut geen sprake van consensus! Er kwam wel veel protest van veel scholen en directies. In 2011 al namen b.v. in West-Vlaanderen de besturen en directies van vier grote scholengemeenschappen (50 scholen) gezamenlijk afstand van de hervormingsplannen. Directeurs en schoolbesturen die kritiek durven formuleren, worden onder druk gezet. "*Je moet luisteren naar het moederhuis*", kregen ook wij als lid van een schoolbestuur te horen.

De OESO-man stelt verder dat het verzet eerder recent is en vooral werd uitgelokt door *Smets* overhaaste voorstellen voor de eerste graad, die volgens hem - in vergelijking met het (superieure) rapport-Monard - '*te radicaal en tegelijk te concreet*' (?) waren. Dit verzet was er echter al vanaf het verschijnen van het rapport-Monard in 2009.

Onderwijskrant publiceerde overigens in 2002 al kritiek op de conclusies van de ronde-tafelconferentie leerplichtonderwijs van minister Vanderpoorten over analoge hervormingen. Ook de publicaties van 'Accent op talent' lokten veel kritiek uit (zie *Onderwijskranten* vanaf 2002). In de regeringsverklaring van 2004 schreven Vandenbroucke en co o.a.: "*Het onderwijs blijft de sociale ongelijkheid reproduceren. Vlaanderen scoort ondermaats inzake ongekwalificeerde uitstroom ...*" In november 2004 publiceerden we kritiek op dit standpunt. Van Damme was in die tijd kabinetschef van Vandenbroucke. Het is al te gemakkelijk om het verzet tegen de hervormingsplannen toe te schrijven aan het onhandige optreden van minister Smet.

2.4 Enkel koepels verantwoordelijk voor gebrek aan inspraak?

Op het einde van zijn bijdrage geeft Van Damme tussendoor toe dat er eigenlijk geen groot draagvlak bestaat: "*De Knack-enquête van 21 augustus 2013 maakt duidelijk dat het draagvlak voor de hervorming vandaag niet groot is. De steekproeftrekking en de vraagstelling van deze enquête zijn zeker betwistbaar, maar ook met een lager cijfer dan 80% afwijzing door leraren is het duidelijk dat er een brede afwijzing door Vlaamse leraren bestaat. Dit moet ernstig genomen worden. Voor een hervorming van dergelijke omvang is een zeker draagvlak onder de onderwijsprofessionals nodig, ook is het aan de politiek en de beleidsmakers om strategische beslissingen te nemen en zich daarvoor in een parlementaire democratie te verantwoorden. De huidige communicatiekanalen, waarin het overleg door koepels en vakbonden wordt gemonopoliseerd, bieden te weinig ruimte om met de leraren vanuit hun professionaliteit in gesprek te gaan.*"

Van Damme schuift de verantwoordelijkheid voor het gebrek aan inspraak al te gemakkelijk en eenzijdig in de schoenen van de onderwijskoepels en de vakbonden. Ook binnen de commissies die de oriëntatienota's opstelden, binnen de hoorzittingen ... was er geen interesse voor de inbreng en ervaringskennis van de praktijkmensen.

Zijn uitspraak bevestigt wel dat ook de onderwijskoepels vervreemd zijn van de onderwijspraktijk en van hun achterban. De parlementaire onderzoekscommissie-Dijsselbloem (2008) concludeerde dat de Nederlandse beleidsmakers enkel naar zichzelf luisterden en naar de mening van de vrijgestelden binnen allerhande koepels. Die koepels vertolkten

niet wat er leefde bij hun achterban. "*De politici en beleidsmakers beseften niet eens dat de meest waardevolle kennis te vinden was bij de onderwijsmensen zelf.*"

3 Kampioen ongekwalificeerde uitstroom!?

We zijn het absoluut niet eens met de belangrijkste motieven voor de structuurhervormingen zoals *Van Damme* die voorstelt en onderschrijft: de grote ongekwalificeerde uitstroom en de sociale discriminatie.

Het wellicht belangrijkste knelpunt is volgens *Van Damme* de grote ongekwalificeerde uitstroom; lees: het aantal leerlingen dat uitstroomt zonder einddiploma. Die leerlingen beschikken meestal wel over heel wat kwalificaties, maar niet over het einddiploma. De term 'ongekwalificeerd' is in feite al een vrij tendentieuze term die door de hervormers gelanceerd werd.

In een *Knack*-bijdrage van 6 juni lamenteerde *Dirk Van Damme*: "*Een kleine twintig procent behaalt geen diploma*". Ook in het Masterplan pakt men uit met spectaculaire uitspraken: "*42.000 leerlingen die hopeloos verloren zijn voor de school en voor het leven*". Het Masterplan spreekt wel van 10% en niet van een *kleine twintig*. De zopas verschenen 'officiële' VRIND - met de recentste Vlaamse indicatoren - stelt dat er in 2012 8,7% jongeren waren zonder einddiploma (=Eurostat-berekening bij jongeren tot 24 jaar). Volgens VRIND zit Vlaanderen al een stuk beneden het door Europa-vooropgestelde streefdoel van minder dan 10%. In vergelijking met de ons omringende landen, Engeland inbegrepen, is dit de beste score. Op de studiedag van juni over een recent Leuvens onderzoek zei ook *Georges Van Landeghem*: "*Het percentage uitstromers zonder diploma hoger secundair onderwijs ligt nu al een stukje onder de Europese streefnorm van 10%*." Later lazen we dat de ongekwalificeerde uitstroom volgens een Leuvense berekening dan weer 13,9% zou zijn (buso-leerlingen inbegrepen en op het eind van het s.o.).

In *Sampol* verzwijgt *Van Damme* onze goede Europese score en lamenteert: "*Een ongekwalificeerde uitstroom van 'ongeveer 14%' is het Vlaamse onderwijs onwaardig*". (Op 6 juni gewaagde hij nog van een kleine twintig procent.) Die uitstroom is volgens hem en het Masterplan een gevolg van de nefaste structuur van het s.o. Zelf schrijven we al vele jaren dat de oorzaken van die uitstroom weinig of niets te maken hebben met de (gedifferentieerde)

structuur van onze eerste graad en van onze onderwijsvormen. In het Leuvens rapport van juli j.l. treffen we voor het eerst de allang gevraagde regionale cijfers aan. Zo weten we nu dat er in Antwerpen 28% leerlingen zonder eindexamen zijn en een 10% in Roeselare. Uit de meer gedetailleerde cijfers kunnen we afleiden dat er in tal van gemeenten met weinig anderstalige leerlingen minder dan 5% jongeren geen eindexamen behalen – buso inbegrepen. Een deel daarvan verwerven later nog een diploma.

Het uitstromen van een groot aantal leerlingen zonder eindexamen is dus geen probleem van de Vlaamse scholen en nog minder van de gedifferentieerde structuur. Integendeel: het aantal gediplomeerden ligt in Vlaanderen veelal hoger dan in landen met een gemeenschappelijke lagere cyclus - Franstalig België inbegrepen. Er zijn in onze gedifferentieerde structuren minder leerlingen die schoolmoe worden en afhaken. Dit hangt samen met het tijdig kunnen overstappen naar een passende studierichting.

Waarom wezen de hervormers nooit op het regionaal karakter van die uitstroom? Waarom zwijgen Van Damme en co ook dat gevoelige toename van het aantal anderstalige & allochtone leerlingen en van de armoede het niet behalen van een eindexamen in de hand werkt? Waarom verdoezelen ze dat hun verlenging van de leerplicht in 1983 geen rekening hield met de kritiek dat dit tot leermoeheid zou leiden bij een groep leerlingen? Door senator *Roger Windels* en door *Onderwijskrant* werd hiervoor destijds gewaarschuwd.

Volgens het Masterplan zou men nu voor die leerlingen andere leerwegen inrichten: leercontract e.d. Waarom was men nooit bereid de gevolgen van de studieduurverlenging van 1983 te evalueren? De katholieke onderwijskoepel en de ACW-vakbond waren destijds de grote voorstanders van die verlenging. Ze wassen nog steeds de handen in onschuld en wijten de schoolmoeheid aan onze schoolstructuren – net als *Dirk Van Damme*.

Precies door het veralgemenen van de eerste graad (=aso-isering) en het schrappen van de huidige technische opties zouden veel meer leerlingen al in de eerste graad afhaken en/of schoolmoe worden. Vooral ook de tso/bsc-scholen zouden de dupe worden van de aso-isering - net zoals in de staartperiode van het VSO waarin ook de technische opties geschrapt werden.

4 Kampioen sociale discriminatie!?

Van Damme stelt eveneens dat Vlaanderen kampioen sociale discriminatie is en dat de hervormingen hier een oplossing bieden – ook al zal verderop blijken dat hij zelf niet gelooft in een gemeenschappelijke eerste graad. Hij schrijft: “*Een tweede probleem dat voor het Vlaamse onderwijs in de internationale PISA-data naar voren komt, is de sterke impact van de ongelijk verdeelde sociale achtergrond op de leerresultaten van kinderen. Vlaanderen behoort tot die landen waar de sociale achtergrond van kinderen verhoudingsgewijs sterk meespeelt in de leerresultaten.*”

Van Damme blaast echter koud en warm tegelijk en zwakt verderop die uitspraak weer af: “*Vooral linkse onderwijssociologen hebben van gelijke onderwijskansen de kern van de onderwijshervorming trachten te maken. Daarbij werd jammer genoeg nogal eens overdreven. Wanneer men de Vlaamse PISA-data nauwkeurig analyseert en vergelijkt met andere landen, dan is de impact van sociale ongelijkheid op leerresultaten groot, maar er zijn veel landen waar die nog veel groter is.*” Met zijn laattijdige en partiële distantiëring van sociologen als *Nicaise*, *Jacobs*, *Van Houtte* ... probeert *Van Damme* blijkbaar te verdoezelen dat ook de PISA-kopstukken, onze beleidsmensen, *Monard*, hervormers allerhande en hijzelf die kwakkels gretig verspreidden.

In de beleidsverklaring van het duo *Vandenbroucke-Van Damme* (2004) lezen we bij voorbeeld: “*Meer en meer wordt het onderwijs zelf de bepalende factor voor de dualisering van de maatschappij*” (p. 20). De sociologen en beleidsmakers beriepen zich sinds 2000 steeds en ten onrechte op de PISA-studie van *Van Damme's* OESO. Waarom heeft *Van Damme* dit gedurende al die jaren niet weerlegd?

Op basis van *TIMSS* en *PISA* toonden tal van onderzoekers (o.a. *Woessmann*) aan dat Vlaanderen ook inzake sociale gelijkheid een topscore behaalt (zie de vele bijdragen over dit thema in *Onderwijskrant*.) Ook in absolute cijfers behalen Vlaamse leerlingen uit lagere milieus een hogere *PISA*-score dan in de meeste andere landen; de Vlaamse *PISA*-verantwoordelijken hebben hier herhaaldelijk op gewezen. *Woessmann* ontdekte overigens in alle onderzochte landen een hoge correlatie tussen het opleidingsniveau van de ouders en de leerprestaties van de kinderen. Dat wijst niet per se op een grote ‘sociale discriminatie’. In Engeland waar al in de jaren zestig een (comprehensieve) gemeenschap-

pelijke lagere cyclus werd ingevoerd is die correlatie sinds de jaren zestig zelfs toegenomen. Dit is voor een deel een gevolg van de nefaste gemeenschappelijke lagere cyclus, maar ook van de democratisering die tot een aanzienlijke sociale doorstroming (en intellectuele afoming van de handarbeidersklasse) leidde.

Het is uiteraard ook een grote illusie te verwachten dat het onderwijs in staat is om de grote invloed van de verschillen in intellectuele aanleg en thuisomgeving te compenseren. De geplande structuurhervormingen zullen volgens de critici precies leiden tot minder ontwikkelingskansen en sociale doorstroming. Getalenteerde arbeiderskinderen zouden hier het meest de dupe van zijn.

We stellen ook al sinds het VLO-startcolloquium van 1973 dat voor het stimuleren van de ontwikkelingskansen van sociaal en/of intellectueel benadeelde kinderen vooral een gerichte aanpak in het basisonderwijs het belangrijkste is. Inzake NT2-taalstimulering verwachten we het meest van het kleuteronderwijs. Jammer genoeg verwachtten de hervormers al van bij de start van het VSO in 1970 alle heil van structuurhervormingen in het secundair. Dit is ook nog het geval bij *Dirk Van Damme* en bij de PISA-kopstukken.

5 Domeinscholen als wondermiddel?

Van Damme verwacht vooral veel heil van de invoering van domeinscholen volgens belangstelling in de 2^{de} en 3^{de} graad. *“Het bij elkaar brengen van inhoudelijk verwante opleidingen met uiteenlopende finaliteit zou een betekenisvolle transformatie van het Vlaamse scholenlandschap kunnen teweegbrengen. Oriënteren van leerlingen binnen een zelfde domein naar opleidingen met een andere finaliteit zou dan mogelijk worden, zonder dat de leerling ook fysiek van school moet veranderen.”*

Van Damme doet alsof het hier gaat om een evidente zaak die ook in andere landen bestaat en alsof de studierichtingen op een bepaald domein (b.v. Latijnse talen en secretariaat-talen) inhoudelijk verwant zijn. Niets is minder waar. De OESO-expert kan niet eens verwijzen naar een land waar domeinscholen bestaan. Vlaanderen speelt immers cavalier seul. De hervormers verwijzen graag naar Finland, maar ook daar bestaan de klassieke onderwijsvormen. In Finland maakt men zelfs nog een scherper onderscheid tussen aso-scholen enerzijds en tso/bsc-scholen anderzijds. Omdat de Finse ouders en leerlingen weten dat er na de lagere

cyclus een grote selectie komt, is de prestatiedruk bij de 14-15-jarigen er enorm.

Van Damme vindt het blijkbaar niet merkwaardig dat men nergens werkt met domeinscholen, maar is wel stellig overtuigd van de vele zegeningen: gelijke kansen, minder ongekwalificeerde uitstroom, minder waterval ... Hij schrijft in dit verband ook: *“Een herschikking van opleidingen over het scholenlandschap, minder pejoratieve kleuring van technische en beroepsgerichte opleidingen, dit zijn maatregelen die op termijn wel degelijk effect zullen sorteren.”*

Van Damme wekt hierbij ten onrechte ook de indruk dat er weinig verzet is tegen de domeinscholen. Wijzelf, de meeste directies, de professoren en rector van de universiteiten ... tillen echter nog zwaarder aan de invoering van domeinscholen dan aan de hervorming van de eerste graad. Vanuit het hoger onderwijs vreest men terecht dat straks nog minder studenten de sterke richtingen zullen kunnen volgen. De oprichting van domeinscholen is ook materieel en financieel niet haalbaar en zou een ware schoolstrijd tussen de scholen uitlokken. *Van Damme* fantaseert ook dat leerlingen die vaststellen dat een bepaalde richting hen niet ligt, vlot zullen kunnen overstappen naar een andere richting binnen dezelfde domeinschool (b.v. van Latijn-Wiskunde naar Secretariaat-Talen b.v.)

In de vorige Onderwijskrant (nr. 166) hebben we onze bezwaren tegen domeinscholen uitvoerig geformuleerd. Van Damme verwijst terloops naar de Panorama-uitzending van 7 maart waarin de indruk werd gewekt dat in de scholengroep van Maaseik de onderwijsvormen aso, tso, bso waren afgeschaft en dat er nog enkel met een indeling in belangstellingsdomeinen werd gewerkt. Ook minister-president Peeters fantaseerde bij het bezoek aan de Torhoutse Sint-Rembert-campus dat daar al gewerkt werd met domeinscholen.

In Onderwijskrant 165/166 toonden we aan dat ook in Maaseik de klassieke studierichtingen en hun benamingen wel degelijk blijven bestaan – net zoals in Torhout. In de Maaseikse derde graad zijn de studierichtingen zelfs heel duidelijk hiërarchisch geordend in vier intelligentie-trajecten: abstracte en sterk theoretische studierichtingen (Latijn, wetenschappen-wiskunde), toegepast theoretische, theoretisch-praktische en (louter) praktische (=klassieke bso-richtingen als kantoor).

Van Damme pocht in dit verband ook met proeftuinen-decreet 2005 van het duo Vandenbroucke-Van Damme, waarin volgens hem al veel hervormingen met succes werden uitgetest. Dat proeftuinenproject heeft veel geld gekost, maar bitter weinig resultaten opgeleverd. Met die centen en met deze voor 'Accent op talent' alleen al hadden we al veel taalproblemen in het basisonderwijs kunnen aanpakken.

6 Niet hervormers en Van Damme, maar critici wezen op nivellering

Als strategische reactie op de nivelleringskritiek werd recentelijk door Smet, het Masterplan, de onderwijskoepels, Van Damme ... gesteld dat de hervorming er ook nodig was om onze sterke leerlingen op 'Europees topniveau te brengen'. Vanaf 2009 betreurden we in onze vele bijdragen dat de hervormers zich blind staarden op grotendeels vermeende knelpunten (zie punt 3 en 4), maar tegelijk blind waren voor de echte problemen: de gestage niveaudaling en nivellering, de nivellerende eindtermen, de uitholling van de taalvakken, de erosie van de kennis, de ontscholing, het falende NT2- en achterstandsonderwijs... Het onderpresteren kwam/komt al vele jaren ook duidelijk tot uiting in het feit dat steeds minder leerlingen na het s.o. sterke universitaire richtingen gingen volgen. Er studeerden de voorbije jaren drie maal minder licentiaten wiskunde, fysica, scheikunde ... af dan in 1968. Ook in de recente Knack-enquête stelden de leraars nog eens expliciet dat de hervormers geen aandacht schonken aan die belangrijke problemen. De aantasting van de kwaliteit betekent tegelijk een aantasting van de belangrijkste hefboomen van de democratisering, van de ontwikkelingskansen en talentontwikkeling.

Onderwijskrant waarschuwde al in september 1993 voor de nivellerende eindtermen en voor de uitholling van de taalvakken. We reageerden destijds ook op minister Frank Vandenbroucke die op 6 februari 2006 in 'Het Nieuwsblad' zelfs beweerde dat "het succes van de sterke leerlingen te danken was aan het mislukken van de zwakkere". Omdat we geen gehoor vonden bij de beleidsmakers en onderwijsnetten, richtten we met *Onderwijskrant* begin 2007 de actiegroep O-ZON, Onderwijs Zonder ONtscholing, op.

In zijn subjectieve 'reconstructie van de hervorming' verzint *Van Damme* dat de praktijkmensen en critici geen oog hadden voor de nivellering en steeds

schermden met de hoge kwaliteit van het onderwijs. Hij verzint er zelfs bij dat er bij minister *Frank Vandenbroucke* & hemzelf (2004-2009) en bij commissie-Monard (2009) wel een grote bezorgdheid bestond over de nivellering. Hij schrijft o.a.: "De vrees van *Frank Vandenbroucke* en mezelf was (destijds) al dat gelijke kansen in een 'trade off' met excellentie zouden terechtkomen." Niets is minder waar. De grote hervormingslogan van Vandenbroucke-Van Damme en van het rapport-Monard luidde: 'Ons Vlaams onderwijs is sterk voor de sterke leerlingen, maar zwak voor de zwakke. We moeten de kloof dempen'. Er kwam zelfs een TV-spotje waarin *Nic Balthazar* deze boodschap mocht verkondigen. Wij en vele anderen schrijven al vele jaren dat de sterkere leerlingen onderpresteren. De beleidsmakers beweerden steeds dat ons onderwijs heel goed was voor de sterkere leerlingen. Ze focusten enkel op de onderwijskansen van de zwakkere leerlingen, de zogezegd gediscrimineerde. In de beleidsnota van december 2004 'Vandaag kampioen in wiskunde, morgen in gelijke kansen' kwam die visie ook duidelijk tot uiting. Tijdens de vele hoorzittingen van oktober-november 2011 waren wij overigens de enigen die de niveaudaling en nivellering ter sprake brachten. We hebben steeds gesteld er dat niettegenstaande onze hoge internationale scores toch allang sprake was van niveaudaling en nivellering.

In het VRT-journaal van 27 augustus 2011 ontkende minister Smet eens te meer dat het niveau gedaald was. De kopstukken van de onderwijsnetten volgden zijn voorbeeld (zie *Onderwijskrant* nr. 159, november 2011). Dit was een reactie op een enquête van *Het Nieuwsblad* waaruit bleek dat 77% van de leraars de niveaudaling en nivellering als een prioritair probleem bestempelden. De nivellering werd de voorbije 20 jaar steeds ontkend.

In de Sampol-bijdrage maakt *Van Damme* de lezers wijs dat de hervormers en hijzelf zich vooral en allang zorgen maken om de sterkere leerlingen die onderpresteren: "Waar voor wiskunde Vlaanderen in 2003 tot de absolute wereldtop behoorde, zijn de cijfers van 2009 - zeker voor de topgroep - beduidend lager". (Terloops: in Finland daalde het aantal toppers nog meer.)

Van Damme suggereert nu zelfs dat wij en de leraars geen oog hadden voor dit knelpunt: "In het onderwijsdebat werd tot in den treure - en te pas en te onpas - geschermd met de algemene uitstekende kwaliteit van het Vlaamse onderwijs" -zoals dit in PISA tot uiting kwam." Je moet maar durven.

Van Damme is verder van mening dat de hervormingen – en vooral de oprichting van domeinscholen - de niveaudaling en het onderpresteren van de sterkere leerlingen zullen wegwerken. Hij wekt ook de indruk dat de achteruitgang een gevolg is van onze (gedifferentieerde) onderwijsstructuur - die nochtans dezelfde is als in 2003. De lagere score is mede een gevolg van de toename van het aantal anderstalige leerlingen en van de nivellerende invloed van de eindtermen en leerplannen wiskunde ... Ook de nefaste invloed van het eenheidsleerplan wiskunde dat in 2009 werd ingevoerd - in het vooruitzicht van de invoering van de gemeenschappelijke eerste graad - laat zich voelen. Pas recentelijk lieten de hervormers de slogan vallen 'sterk voor de sterke leerlingen, zwak voor de zwakere'.

7 Gemeenschappelijke eerste graad?

Van Damme verwacht veel heil van domeinscholen in de 2^{de} en 3^{de} graad. Hij betreurt wel dat dit voorstel tijdens het Masterplanberaad werd afgezwakt. Tegelijk is hij geen echte voorstander van een gemeenschappelijke eerste graad. Hij schrijft: "Voor radicale structuurhervormingen, zoals een sterke comprehensivering, is er in Vlaanderen geen ruimte, zoveel heeft de onderwijsgeschiedenis - onder meer met het VSO maar ook in andere dossiers - wel aangetoond." Hij stelt verder: "Het is de vraag of een gemeenschappelijke eerste graad vanuit pedagogisch standpunt een alles zaligmakend idee is, en of het niet eerder de schoolkeuze dan wel de studiekeuze is die problematisch is. ... Tenzij je het scholenlandschap heel drastisch herordent, wat niet realistisch is, zal een gemeenschappelijke eerste graad dus niet zo erg veel van de gelijkedansenproblematiek oplossen. Ik ben er van overtuigd dat een te radicale visie van de beleidsmakers op de eerste graad aan de basis heeft gelegen van het toenemend verzet in de scholen."

Van Damme stelde enkele maanden geleden nog dat zijn visie op de eerste graad niet echt afweek van deze van minister Smet. Nu poneert hij weer het omgekeerde. Hij vergeet ook dat precies voor de invoering van zijn domeinscholen het scholenlandschap nog drastischer hertekend zou moeten worden en dat hiervoor ook geen centen voorhanden zijn.

8 Besluiten

In zijn *Sampol-bijdrage* vertekent Van Damme de geschiedenis van de hervorming van het s.o. We toonden vooral ook aan dat de door Van Damme en het Masterplan vooropgestelde knelpunten eerder vermeende knelpunten zijn. Het waren ook Onderwijskrant en de leraars die al vele jaren wezen op de echte knelpunten: niveaudaling, nivellering, NT2-taalbeleid, schoolmoeheid als gevolg van verlengde leerplicht ...

In de maand september-oktober flakkerde de kritiek op de hervormingen van het hoger onderwijs weer op. Van Damme wekt in zijn bijdrage en in tal van recente tweets de indruk dat die hervormingen een succes zijn en weinig kritiek uitlokken. Er moet dringend een evaluatie komen van die hervormingen. In Onderwijskrant nummer 164 maakten we alvast een inventaris op van de vele nefaste hervormingen van de lerarenopleidingen sinds 1984. Het recente evaluatierapport rept daar met geen woord over.

Net als de andere architecten van het Masterplan heeft Van Damme geen directe ervaring met het onderwijsveld. Toch wordt hij sinds zijn functie bij de OESO (2008) steeds opnieuw door de kranten en de TV-zenders binnengehaald als hét OESO-onderwijsorakel. Een paar dagen geleden mocht hij ook nog zijn visie op de lerarenopleidingen in *Terzake* komen toelichten.

Van Damme hanteert ook de OESO-studies als een soort orakel. Hij negeert de vele kritiek en leidt al te vlug allerhande conclusies af uit de PISA-scores en uit OESO-studies als PIAAC. PISA-chef *Andreas Schleicher* gaf nochtans onlangs loslippig toe dat je dit niet mag doen: "*Finland is doing really well. But it is very hard to pinpoint the drivers of this PISA-quality.*" De iets hogere Finse PISA-score is voor een groot deel te wijten aan de gunstigere achtergrondkenmerken van de leerlingen: hogere SES, veel minder allochtone leerlingen en armoede. *Van Damme en co* schrijven ze al te vlug toe aan de 'superieure' Finse onderwijsstructuur. Ze verzwijgen tegelijk dat Finland de invoering van domeinscholen, het koninginnestuk van het Masterplan, afwijst. Ze verzwijgen ook dat Finland kiest voor kleinschaligheid, tegen grootschalige scholengroepen.

Strategische bekering Mieke Van Hecke (Guimardstraat) Van tegenstander (2004-2011) naar fervent voorstander structuurhervorming s.o.

Raf Feys & Stella Brasseur

1 Mieke Van Hecke: strategische draai van 180 graden

Mieke Van Hecke (directeur-generaal katholieke onderwijskoepel) is in de periode 2004-2011 nooit vragende partij geweest voor een prioritaire en comprehensieve structuurhervorming van het s.o. Ze bleek zelfs een uitgesproken tegenstander te zijn. Voorstanders van de hervorming, namen haar dit kwalijk: beleidsmakers, kopstukken van het verbond van het katholiek secundair onderwijs, de werkgroep IVO, onderwijssociologen als Nicaise en Jacobs ... Wijzelf en veel schoolbesturen, directies en leraars waren tevreden dat zij afstand nam van de opstelling van de hervormers en van de egalitaire analyses van onderwijssociologen als Ides Nicaise. In *Onderwijskrant* hebben we in de periode 2004-2011 Van Hecke geregeld geprezen omwille van haar moedig standpunt. *Van Hecke* heeft daar nooit tegen geprotesteerd en ook niet tegen onze kritische bijdragen over de hervorming. Maar vanaf eind 2011 kwam de kentering. *Van Hecke* reageerde voortaan bitsig op de kritiek op de hervorming en op het visierapport van het VVKSO (mei 2012). Ze stond ook niet meer open voor gesprek.

Vanaf eind 2011-begin 2012 maakte *Van Hecke* dus een draai van 180 graden. We reconstrueren in deze bijdrage het standpunt dat Van Hecke destijds verkondigde en de bocht die ze daarna maakte. Ze werd plots een vurige voorstander van de structurele hervormingen. Ze nam het sindsdien de critici en *Onderwijskrant* kwalijk dat ze standpunten en kritiek verkondigden die zij nochtans zelf destijds onderschreef. Haar reacties werden ook vrij bitsig.

Ging het hier om een plotse bekering zoals bij de apostel Paulus? Sommigen vermoeden dat dit gebeurde onder de druk van de kopstukken van het Verbond van het katholiek secundair onderwijs en dat dit een voorwaarde was om nog twee jaar langer (na haar 65^{ste}) op post te mogen blijven in de Guimardstraat. Anderen beweren dat Mieke Van Hecke en de katholieke koepel op goede voet wilden staan met minister Smet en de beleidsmakers om steun te krijgen voor de eigen hervormingsplannen van de koepel - zoals de invoering van grootschalige scholengroepen. Ook tijdens het

bewind van minister *Frank Vandenbroucke* paste de Guimardstraat deze strategische opstelling overigens al toe. We schetsen in deze bijdrage de standpunten van Van Hecke uit de periode 2004-2014. Ze vertolkten ook de kritiek van de praktijkmensen.

2 Standpunten van 2004, 2005 & 2007

Bij haar aantreden in 2004 stelde *Van Hecke* dat ze niet geloofde in slogans zoals wegwerken van de schotten (verschillen) tussen de onderwijsvormen. In een interview met KNACK - getiteld '*Met onderwijs experimenteer je niet*' - poneerde ze: "*Ik wil niet te veel schotten afbreken. Moeten we de studie-keuze uitstellen? Roepen we dan geen nieuwe frustraties op bij jongeren die al perfect weten wat ze willen studeren? Creëren we dan geen nieuwe schoolmoetheid?*" (Knack 25.08.04). Tijdens de '10 uren voor de democratische school' op 19.11.2005 stelde ze: "*Het uitstellen van de keuze van leerlingen met uitgesproken technische vaardigheden en ze nog 2 jaar samen te nemen in een intellectuele studie is geen goede keuze.*"

In een debat met *Ides Nicaise* (Werner Trio, Klara, 17 september 2007) ging ze absoluut niet akkoord met Nicaises egalitaire visie en met uitstel van de studiekeuze tot 14 jaar. *Van Hecke* stelde dat prioritair vooral het basisonderwijs de kans moest krijgen om de handicaps van achterstandsleerlingen te reduceren en te corrigeren. "*Zodanig dat je kunt zeggen: aan 12 jaar kunnen we bijna perfect detecteren wat eigenlijk de eigenheid van elk kind is.*"

Paul Raman van de werkgroep WIVO, voorstanders van het VSO destijds en van doorgedreven comprehensief onderwijs, nam in 2007 aanstoot aan de uitspraken van de chef van het katholiek onderwijs (zie IVO, nr. 109, december 2007, p. 52). *Raman* schreef o.a.: "*Volgens Mieke Van Hecke, zo blijkt uit het gesprek, zou de problematiek van de ongelijke kansen in wezen geen probleem mogen zijn, omdat men eigenlijk alle sociale omgevingsomstandigheden die de ongelijkheid in de hand werken tijdens de basisschool zou moeten aanpakken en proberen te corrigeren.*" *Raman* was het daar absoluut niet mee eens. *Raman* en WIVO pleitten voor een radicale gemeenschappelijke eerste graad.

3 Standpunt van 2009 & kritische reactie op rapport-Monard

In het voorjaar van 2009 verscheen de oriëntatienota van de commissie-Monard. In haar opgemerkte augustus-oproepen van 2009 zette Van Hecke zich af tegen die plannen. Van Hecke drong er eens te meer op aan om onze centen niet te investeren in een dure hervorming van het s.o., maar prioritair in een krachtig (taal)achterstandsbeleid voor jonge leerlingen op het niveau van het basisonderwijs. We moesten volgens de directeur-generaal zoveel als mogelijk voorkomen dat leerlingen op het einde van het lager onderwijs immense achterstanden oplopen waardoor ze nog moeilijk aansluiting vinden in het secundair onderwijs.

Van Hecke stelde in een interview van 26 augustus 2009 in *Knack*: “Ik verzet me tegen de bewering van de Leuvense professor Ides Nicaise dat voornamelijk het secundair onderwijs de sociale ongelijkheid bestendigt. Daar hoort dan de stelling bij dat een brede gezamenlijke eerste graad in het s.o. een oplossing zou zijn voor het probleem van de schotten tussen het algemeen, technisch en beroepssecundair onderwijs, die maken dat leerlingen vastzitten als ze eenmaal een keuze hebben gemaakt. Mijn repliek is dat het dan al te laat is en dat een grote groep van leerlingen zich na het basisonderwijs niet meer vrij kan oriënteren. ...

Vooraf in de grootsteden haalt een aanzienlijke groep leerlingen de eindtermen en dus ook het getuigschrift lager onderwijs niet – vooral als een gevolg van de gebrekkige taalkennis. Daardoor kunnen ze in het secundair onderwijs alleen starten in de zogenaamde B-richting, die voorbereidt op het beroepsonderwijs. Stel dat zo’n leerling twee linkerhanden heeft en intelligent genoeg is, maar door een gebrekkige taalkennis het pad van de B-richting op moet – dat is toch verschrikkelijk? Het gaat vaak om leerlingen die tot 13 of zelfs 14 jaar in het lager onderwijs blijven hangen. Met hun ervaring van schoolmislukkingen wachten ze alleen maar tot ze 18 jaar zijn om te stoppen. Zo ontstaat een grote groep van jongeren met een negatieve instelling ten opzichte van het onderwijs én van de samenleving. Dat kan door geen enkele nieuwe structuur van het secundair onderwijs worden rechtgezet.”

De gevolgen van de taalproblemen van de allochtone leerlingen en van een deel van de autochtone waren volgens Van Hecke een soort tijdbom onder onze samenleving. (Na haar bekering schreef Van

Hecke de ongekwalificeerde uitstroom plots op naam van de ‘discriminerende onderwijsstructuur’.

Op 21 augustus 2009 verscheen er een gelijkaardig interview in *De Standaard* met als titel ‘Basisschool is sleutel van gelijkekansenbeleid’. Ook daarin stelde Van Hecke dat de hervorming van het middelbaar onderwijs weinig zou uithalen, “omdat de kanskaarten feitelijk al vóór de start in het middelbaar uitgedeeld zijn”. Van Hecke: “Geen van die plannen voor de hervorming van het s.o. zal teweegbrengen wat ze moeten teweegbrengen als niet aan het basisonderwijs gesleuteld wordt. Op 12 jaar is al uitgemaakt of een kind zijn talenten zal ontwikkelen via de school of niet. En daar gaat het om. Wie aan het eind van de basisschool niet mee is – en de sleutel daarvoor is het Nederlands voldoende beheersen – kan en zal die achterstand niet meer goedmaken. Het moet een obsessie worden dat iedereen op 12 jaar mee is.” Van Hecke pleitte voor een intensievere aanpak van de taalachterstand – ook al is dat dan ten koste van andere activiteiten: “Wat kan het me schelen dat een kind van het eerste tot het derde leerjaar het vak Wereldoriëntatie niet krijgt, maar dat die eerste jaren voor hen vooral aan taal wordt gewerkt?”

Op 2 september concretiseerde zij haar visie als volgt in *De Morgen*: “Ik wilde met mijn oproep vooral aangeven dat er veel creativiteit zal nodig zijn om kinderen naargelang hun verworven taalniveau mee over de eindmeet te krijgen in het basisonderwijs. Ik bepleitte niet meteen een nieuwe inrichting van ons onderwijs. Ik stel wel voor om kinderen met taalachterstand voor taal uit hun klas te halen en samen te zetten met leerlingen van hetzelfde taalniveau. Groepen van 20 kinderen kan je geen gedifferentieerde aanpak bieden. Dat vergt werken in kleinere groepen.”

De oproep van Mieke Van Hecke van augustus 2009 kreeg ruime weerklank en instemming. Wilfried Van Rompaey, secretaris-generaal Vlaams Verbond Katholiek Hoger Onderwijs, sloot zich volmondig bij de visie van Van Hecke aan. Zijn basisstelling luidde: “Het naïeve geloof in de remediërende kracht van het puur afschaffen van de termen aso, tso, bso en kso stoort mij al langer. Ziet men dan niet dat studierichtingen altijd een naam zullen hebben en dat die naam altijd bepaalde kenmerken van ‘moeilijker’ of ‘gemakkelijker’ zal hebben, van ‘eerder theoretisch georiënteerd, dan wel ‘eerder praktisch’ (of een of andere combinatie van de beide oriëntaties). Hiermee is trouwens niets mis” (‘Enkele

reflecties bij het plan Monard, *H'oge-lijn*, september 2009). Een aantal directeurs lieten ook een kritische stem horen binnen de Codis-vergaderingen van het VVKSO. We hadden ook de indruk dat mensen uit de koepel van het basisonderwijs en diocesane adviseurs het plan Monard niet genegen waren. Wie vertrouwd is met het lager onderwijs weet dat het al moeilijk is om de leerlingen in de derde graad lager onderwijs samen te houden. In juni 2009 stelden we verder met genoegen vast dat ook de algemene vergadering van de Associatie K.U. Leuven haar bezorgdheid uitte over de algemene strekking van het rapport-Monard.

De hardliners en nieuwlichters binnen het *Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs* waren echter minder gelukkig met de kritische uitspraken van Van Hecke (VSKO) en Van Rompaey (hoger onderwijs).

Toen *Wilfried Van Rompaey* nog op de studiedienst van de CD&V werkte, had hij ook al in 2002 de door de Rondetafelconferentie van minister Vanderpoorten gepropageerde structuurhervormingen afgewezen. Ook CD&V-politica Kathy Bercx, lid van de commissie onderwijs, bleek geen voorstander te zijn van dergelijke hervormingen. Jammer genoeg stapte de wijze Bercx uit de politiek om gouverneur te worden van de provincie Antwerpen. Haar opvolger binnen de onderwijscommissie - Kathleen Helsen - bleek de structuurhervormingen wel genegen te zijn. Waar we voorheen gehoor vonden bij Bercx, merken we dat we bij Helsen niet meer terecht konden met onze visie.

Wij waren in 2009 best tevreden over de opstelling van Van Hecke en Van Rompaey. We maakten ons wel grote zorgen over het feit dat VVKSO-medewerker *Paul Yperman* deel uitmaakte van de commissie-Monard en dus het hervormingsplan ook genegen was. *Yperman* werd kort daarop - in 2009 - zelfs adviseur s.o. van minister Smet, een strategische zet. We vonden het in 2004 overigens ook al verdacht dat de toenmalige secretaris-generaal VVKSO zomaar adviseur werd in het kabinet van minister *Vandenbroucke*. Op de infodagen die het VVKSO over het rapport-Monard in 2009-2010 organiseerde waren ook enkel Monard en voorstanders van de hervorming als spreker uitgenodigd. We hebben hiertegen geprotesteerd, maar zonder succes. Er was niet de minste openheid voor kritische standpunten.

4 September 2011: overstapjes: geen waterval, maar meeval

In september 2011 nog formuleerde *Van Hecke* in *'Dag Allemaal'* kritiek op de beladen term 'watervalsysteem' en de zgn. hiërarchie tussen de onderwijsvormen. *Maria Nouwen* schreef de week erop in een lezersbrief: "*Mevrouw Van Hecke vindt het terecht fout dat in het middelbaar onderwijs steeds wordt gesproken over 'zakken' van aso naar tso. Jongeren die van de ene richting naar de andere overstappen 'zakken' niet, maar maken de overstap naar een richting die beter past bij hun talenten.*" (Dag Allemaal, 17 september 2011).

5 Draai van 180 graden vanaf 2012

Dat *Mieke Van Hecke* van mening veranderd was, werd voor de buitenstaanders heel duidelijk door de wijze waarop ze in mei 2012 de visie-hervormingstekst van het VVKSO in de pers en media verdedigde. Zo poneerde *Van Hecke* in *'De Standaard'* (16 mei 2012) dat de overstapjes een waterval en grote stigma's veroorzaken en dat men dat onmogelijk moet maken door de opties in de eerste graad af te schaffen. Ze stelde dat een leerling na de eerste graad en idealiter ook nog na de tweede graad alle richtingen moet uitkunnen. Ze pakte de critici ook hard aan. *Een draai dus van 180 graden - die ook in bitsige stijl van optreden merkbaar was.*

In een lezersbrief op de website van *De Standaard* betreurde *Guido Smulders* de strategische bocht die *Van Hecke* genomen had. Hij schreef: "*Van Hecke schreef een zeer zwak stuk!* (= de bijdrage waar ze het opnam voor het standpunt van het VVKSO en voor een aantal ongelukkige uitspraken van *Chris Smits* over elitair aso). En verder: "*Klaarblijkelijk willen het VSKO en het VVKSO 'de minister naar de mond praten in een poging de contramine te vermijden'. Dat ze daarmee de kwaliteit van het onderwijs andermaal op de tocht zetten, mag niet deren: après moi le déluge! Het 'veld' heeft niet alleen te strijden tegen het ministerie en de zichzelf instandhoudende moderne 'ivoren-toren-pedagogen', maar evenzeer met de eigen belangenvereniging (Guimardstraat) die duidelijk de pedalen verloren heeft. We moeten nu in het verweer komen. Leraren, ouders, sympathisanten van het degelijke onderwijs, ... komt op straat voor het te laat is en eis terug het recht op onderwijs op.*"

Opvallend was ook wel dat het VVKSO-standpunt niet officieel voorgesteld werd als het standpunt van

de koepel (van het VSKO), maar enkel als het standpunt van het verbond van het secundair onderwijs. Door haar optreden wekte Van Hecke wel de indruk dat het om een VSKO-standpunt ging. Destijds bij het VSO (=vernieuwd secundair onderwijs) ging het veelal om standpunten van de koepel, van het NSKO (het huidige VSKO). Het toen nog bestaande verbond van het technisch onderwijs manifesteerde zich zelfs als tegenstander van het VSO. Dit *Verbond* stelde dat het tso/bsc de dupe werd van de aso-isering van de eerste graad. Dit zou ook bij het Masterplan het geval zijn.

De bekering van *Mieke Van Hecke* kwam ook heel duidelijk tot uiting in een interview in *De Tijd* van 1 september 2012 (*Verschil moet er zijn*). Van Hecke nam nu de refreintjes van de hervormers klakkeloos over, ook al had ze die in de periode 2004-2011 nog zelf weerlegd. Ze poneerde: *“Studies tonen aan dat het onderwijs de sociale status van kinderen in de eerste plaats bevestigt. Bovendien is nergens in de ontwikkelde wereld de kloof tussen de sterkste en de zwakste leerlingen groter dan in Vlaanderen. Het Vlaams onderwijs zit ook nog met twee andere grote pijnpunten. In de eerste plaats maakt een te grote groep leerlingen een foutieve studiekeuze. Onder druk van hun ouders mikken ze vaak tegen beter weten in op het hoogst haalbare, om dan via een genadeloze waterval af te zakken tot technische of beroepsrichtingen. Een gevolg is dat een te grote groep leerlingen moet zittenblijven. Uit nieuwe cijfers is gebleken dat bijna een derde van alle schoolgaande kinderen al minstens een jaar gedubbeld heeft. (Lees: dat een derde van de laatstejaars secundair onderwijs.) Een tweede knelpunt is dat een op de zeven leerlingen de school verlaat zonder diploma middelbaar onderwijs. ... Net als de minister wil het katholiek onderwijs af van het onderscheid tussen aso,tso en bso ...”*

Van Hecke toonde zich tijdens een Chatsessie van de *Gazet van Antwerpen* (8 juni) niet eens bereid om het standpunt van het VVKSO ter beoordeling voor te leggen aan de praktijkmensen. Een leraar stelde de vraag: *“Een bevraging van het onderwijzend personeel én de ouders is hier absoluut aangewezen. Liefst niet via de koepelorganisaties van leraren, schooldirecties of koepel van oudercomités, die allen te politiek gestuurd zijn, maar een bevraging van de basis.”* Van Hecke antwoordde: *“Onze visietekst is een doordacht, zeer genuanceerd document. Een bevraging kan deze nuances niet honoreren. Oneliners in de publieke communicatie maken de nuances onzichtbaar.”*

6 Besluit

Het is voor de directies, leraars en schoolbesturen niet gemakkelijk om te achterhalen wat er zoal meespeelde in de *strategische* bekering van *Van Hecke*, in haar draai van 180 graden. Heel wat directies, schoolbesturen en leraars maken zich zorgen over die bekering en haar bitsige reacties aan het adres van de critici van de hervorming, haar verwijten aan het adres van de N-VA, de strategiespelletjes van de Guimardstraat ... *Van Hecke* had in de periode 2004-2011 heel wat krediet opgebouwd, maar verloor er - samen met de Guimard-onderwijskoepel - sindsdien heel wat - ook bij ouders van leerlingen die N-VA-minded zijn.

Philip Brinckman, lid directieteam St. Jozefscollege Turnhout, schreef in dit verband in *Knack* (28 augustus): *“Ook de onderwijsverstrekkers van 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 minister en is de christelijke koepel zelfs bereid om de kastanjes voor hem uit het vuur te halen?”*

Ere-directeur *John Aspeslagh* drukte het zo uit: *“Mieke Van Hecke lijkt nu in hart en nieren verkocht en verknocht aan de hervorming à la Pascal Smet. Nu er zowel maatschappelijk als politiek en onderwijskundig heel wat tegenstand blijkt te zijn tegen de visie van Pascal Smet en van de volledige (?) Vlaamse regering, vragen we ons af of Mieke Van Hecke wel goed bezig is? In Vlaanderen en ook binnen het katholiek net is er duidelijk een vraag naar rust en een tendens naar behoud van wat nu degelijk is. Vraag is ook of we niet opnieuw naar een tweedeling afstemmen zoals ten tijde van het VSO?”* (weblog Siagrius, augustus 2013).

Klasse & hoofdredacteur Pieter Lesaffer samen met Smet en co in de strijd tegen kritische leraren (september 2013)

1 Klasse steunt Smet en co in aanval tegen lkn

In een interview dat op 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 en *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.*"

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 uiteraard in *Klasse* met geen woord over de recente peilingen van Knack en de VUB, waaruit eens te meer bleek dat de praktijkmensen de structuurhervormingen afwijzen. Knack heeft ook de voorbije jaren geen woord besteed aan de vele kritiek, aan de petitie van *Onderwijskrant* die door 13.000 personen werd ondertekend ...

Voor Lesaffer en *Klasse* volstaat echter het censureren van de kritische visie van de praktijkmensen niet langer. Ze gingen tijdens de maand september zowel in *Klasse* als in *De Wereld Morgen* in de aanval. Ze probeerden op een slinkse wijze de geloofwaardigheid van de praktijkmensen te ontcrachten door ze als conservatief, zelfgenoegzaam en ouderwets voor te stellen. De politicoloog

Lesaffer spreekt zich in *De Wereld Morgen* en in *Klasse* 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 & maatwerk, de lerarenopleidingen zijn ouderwets en passen zich niet aan.

2 Aanvallen in septembernummer Klasse

Het septembernummer van *Klasse* blonk uit in stemmingmakerij tegen het Vlaams onderwijs en de leraars. Als reactie op het verzet van de leraars tegen de structuurhervormingen pakt *Klasse* voor eerst uit met lijvige bijdragen over het onderwijsparadijs Finland (+ *Klasse*-video) en over de zinloosheid van huiswerk. Van Finland zou Vlaanderen niet enkel de comprehensieve onderwijsstructuren moeten overnemen, maar ook moeten leren 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, ... Gelukkig wezen enkele mensen in een reactie op de *Klasse* website op de foute en ophemelende berichtgeving over Finland.

In het edito van het septembernummer beweert hoofdredacteur Lesaffer dat de leerkrachten behoren tot de groep van 'extremisten' die de leerlingen lastig vallen met zinloos huiswerk en dit enkel voor de schone schijn. Hij verzint er verder bij: "*Bovendien zetten blijkbaar steeds meer leraren en scholen de aanval in op muzieklussen, 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.*"

3 Pieter Lesaffer beschuldigt leraars in 'De Wereld Morgen'

Lesaffer concludeert in het interview in '*De Wereld Morgen*' 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. Hij blameert: "*Wij zouden*

(volgens de leraars) in 'België' een zeer goed onderwijs hebben. Leraren en directeurs komen te weinig zelf tot de conclusie dat het ook anders en beter kan." Net als minister Smet staft ook Lesaffer zijn grote zorgen over de toekomst met een beroep op wat hij hoopt te zullen lezen in een nieuw PISA-rapport dat pas in december bekend gemaakt wordt. 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." En vervolgens verwijst hij als alternatief opnieuw naar onderwijsparadijs Finland. Hij verwijst dat precies de leraars - ook in de recente Knack-enquête - erop wijzen dat de hervormers blind zijn voor de echte knelpunten: de niveaudaling, nivellering, taalproblematiek, bureaucrativering ...

Lesaffer verwacht in deze context veel heil van de geplande hervormingen en van de *invoering van grootschalige scholengroepen* in het bijzonder. Ook de scholengroepen van gemiddeld 6.000 leerlingen zullen de verlossing brengen uit veel 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 poneert verder dat het nakende evaluatie-rapport over de lerarenopleidingen dat op 5 oktober bekend gemaakt zou worden niet mals zal zijn. Hij 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 relativeert Lesaffer ook nog het belang van hedendaags onderwijs met dooddoeners 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..."

4 Klasse-overheidstemmingmakerij tast onderwijsimago aan

De laatdunkende uitspraken van de nieuwe hoofdredacteur 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. Al 20 jaar sponsort de overheid met onze belastingbijdragen de stemmingmakerij tegen het onderwijs en de leerkrachten in het peperdure overheids-tijdschrift *Klasse*. De beleidsmakers proberen er hun 'dringende' hervormingen telkens te verkopen door ze voor te stellen als de verlossing uit de ellende.

In de balans van het onderwijs van de 20ste eeuw die *Klasse* in januari 2000 opmaakte, lasen we dat we eind 20ste eeuw nog lesgaven als in de 19de eeuw en zelfs als bij de 'oude Belgen' (*Ambiorix staat nog voor de klas*) - met een hierbij passende ruïne op de kaft. Volgens de 'optimistische geluks-goeroe' *Bormans* was ons onderwijs hopeloos achterop, de leerlingen werden klein gehouden (gedisciplineerd), enz. Een verlossing uit al die ellende was dringend nodig. Zijn opvolger *Pieter Lesaffer* 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* vreesden wij en vele anderen dat *Klasse* enkel het overheidsbeleid zou propageren. Minister *Daniël Coens* en *Georges Monard* repliceerden dat *Klasse* een onafhankelijk tijdschrift zou zijn met een totaal onafhankelijke redactie. Niets bleek minder waar. In ons interview destijds met minister *Marleen Vanderpoorten* gaf die grif en eerlijk toe dat in *Klasse* de kritiek op het beleid van de overheid geweerd werd.

We vragen dat er binnen de commissie onderwijs en/of in het Vlaams Parlement dringend gedebatteerd zou worden over het functioneren van het peperdure onderwijsblad *Klasse*. Is dit ethisch, financieel ... verantwoord? Welke zijn de gevolgen van de schade die *Klasse* al meer dan twintig jaar aan het imago van het onderwijs en de leraars aanricht?

VLOR-rapport van 2008 & VLOR-memorandum 2004 pleitten voor competentiegericht onderwijs - ook in secundair & lager onderwijs

Raf Feys & Pieter Van Biervliet

1 Inleiding: competentiegericht onderwijs

“Competentie en competentiegericht onderwijs (= cgo) is een begrip dat de voorbije 20 jaar veel furore heeft gemaakt. Het onderwijsonderzoek naar de effectiviteit van cgo is echter nog steeds schaars tot onbestaande. Niet alleen de implementatie van competentiegericht onderwijs, maar juist ook het concept van CGO deugen niet. *‘Dat blijkt alleen al uit het feit dat er in alle kilo's papier die daar aan besteed zijn, nog steeds geen enkele duidelijkheid is over wat het nu precies voorstelt. Zodra je het hebt over competenties waan je je in Babylon.’*

In het decreet op de lerarenopleidingen van 1996 en in het decreet *beroepsprofielen en basiscompetenties* (1998) werd echter het opbouwen van een curriculum vanuit een decretaal opgelegde lijst met basiscompetenties opgelegd - samen met het toepassen van een competentie- en studentgecentreerde methodiek. In een bijdrage in de volgende *Onderwijskrant* zullen we aantonen dat dit tot een aantasting van de kwaliteit van de lerarenopleidingen heeft geleid. In Nederland wordt zo'n aanpak momenteel als de belangrijkste oorzaak aangezien voor de niveaudaling in het hoger onderwijs en de lerarenopleidingen.

In de hervormingsnota van de commissie-Monard (2009) en in *'Mensen doen schitteren'* (2011) van Pascal Smet lezen we dat competentiegericht onderwijs in de toekomst ook dé doelstelling moet zijn voor het hervormd en innoverend secundair onderwijs: *"werken aan competenties als motor van innovatie"* (nota-Smet p. 15). Daarna volgt een hele uiteenzetting over wat die competenties precies betekenen, welke soorten er bestaan en hoe dit dan moet verwerkt worden in leerplannen en eindtermen.

Een lerares s.o., *Amelieke Quartier*, reageerde op deze passage als volgt: *"Competentieontwikkeland onderwijs mag dan al heel veelbelovend en innovatief klinken, ik voel het begrip als hol en vaag aan. Ik heb reeds ervaring met dit competentiegericht onderwijs in de praktijk. Dit loopt helaas niet altijd van een leien dakje en behaalt vaak niet de verwachte resultaten. Ik geef namelijk 'integrale*

opdrachten' in het TSO, richting sociaal- technische wetenschappen. Dit zijn grote opdrachten die de leerlingen moeten uitvoeren vanuit vier verschillende vakken ('vakoverschrijdend werken', nog zo'n modewoord). Bij deze opdrachten staan een vijftal competenties centraal die ze aan het einde van hun studies zouden moeten bereiken. Hier komt niet alleen heel veel extra werk bij kijken, maar het geleverde werk brengt helaas weinig op. Het bezitten van de competenties wordt na elke opdracht geëvalueerd - wat de leerlingen intussen al beu zijn na al twee jaar (zelf)evaluatie - en op het einde van hun loopbaan zou dan moeten beslist worden of ze die competenties al dan niet bereikt hebben. ... 'Wat hebben ze eruit geleerd?', zou Piet Huysentruyt enthousiast vragen. Als je het aan hen vraagt, antwoorden ze wellicht met weinig enthousiasme "Ik weet het niet.' Wij als leerkrachten helpen met hart en ziel deze competenties te ontwikkelen bij onze leerlingen, maar ik denk dat ze er zelf niet echt het nut van inzien. Net als voor mij, is het voor hen wellicht een 'hol' begrip, dat hen wel doet denken aan 'leuke opdrachten', maar minder aan de zinvolle vaardigheden die ze kunnen gebruiken in hun dagelijkse leven of toekomstig beroepsleven."

Ook op de hoorzittingen over de hervorming van het s.o. van 2011 pleitten Georges Monard, Antonia Aelterman, Ferre Laevers ... voor competentiegericht onderwijs. In de kritiek op die hervormingsvoorstellen namen we in *Onderwijskrant* de vorige jaren al afstand van dit hervormingsvoorstel. De voorbije jaren is de cgo-storm ook wat gaan liggen. In 'Franstalig België' werd b.v. de invloed van het cgo op de 'socles de compétences', de leerplannen en methodiek door Nico Hirtt en vele anderen verantwoordelijk gesteld voor de daling van het onderwijsniveau. Opvallend hierbij was ook de bekering in 2006 van de Waalse competentiepaus, professor *Marcel Crahay*, die er op wees dat het cgo-concept in strijd was met de elementaire leerpsychologische inzichten. Sindsdien was de vraag in Franstalig België: *"Faut-il finir avec les compétences?"* In de volgende *Onderwijskrant* besteden we hier ook een bijdrage aan. Ook in Vlaanderen en Nederland was er de voorbije jaren veel kritiek op het eenzijdige competentiegerichte vaardigheidsonderwijs.

Het thema 'competentiegericht' blijft echter actueel, ook al was er in het recente debat meer aandacht voor de hervorming van de structuur, dan voor de voorgestelde competentiegerichte aanpak. De door het ministerie voorgestelde onderzoeksprojecten 2012 bevatten een projectvoorstel over competentiegericht onderwijs (cgo). Het project wordt omschreven als volgt: *"In de internationale en Vlaamse onderwijscontext, o.m. in de plannen van de hervorming van het secundair onderwijs, wordt gekozen voor competentiegericht onderwijs. Het is evenwel belangrijk om zicht te krijgen op de voorwaarden voor competentiegericht onderwijs. Wat zijn motieven voor competentiegericht onderwijs? Wat is de meerwaarde ervan? Welke organisatie van het onderwijs is nodig om competentiegericht onderwijs mogelijk te maken? Wat is het profiel van de leraar/leraren? Wat betekent competentiegericht onderwijs voor het curriculum? Op welke wijze kan assessment plaats vinden? Heeft competentiegericht onderwijs een invloed op de scholeninfrastructuur?"*. In een recent parlementair debat over het bezoek van minister Smet aan het Canadese Ontario en Québec, liep de minister ook hoog op met de competentiegerichte aanpak binnen het secundair onderwijs aldaar.

In onze reacties op die hervormingsplannen voor het s.o. hebben we categoriek de voorgestelde invoering van de competentiegerichte aanpak afgewezen. Vanaf 1992 namen we ook al afstand van het werken vanuit basiscompetenties en met een competentie- en studentgecentreerde aanpak in de lerarenopleidingen. In deze bijdrage bekijken we enkel hoe de VLOR de voorbije jaren in zijn publicaties propaganda maakte voor competentiegericht onderwijs. De bijdrage die we hier publiceren ligt al een paar jaar in de lade, maar we hebben ze wat uitgesteld omwille van meer dringende bijdragen. In de volgende Onderwijskrant komen nog een paar bijdragen over deze thematiek.

2 VLOR pleit sinds 2004 voor competentiegericht onderwijs

2.1 VLOR-memorandum 2004

In het VLOR-memorandum 2004 pleitte de VLOR-onderwijsraad al heel enthousiast voor competentiegericht onderwijs (= cgo). Mensen moesten volgens de VLOR *"immers niet meer zozeer een uitgebreide encyclopedische kennis bezitten, maar ze moeten doelgericht kunnen handelen in gevarieerde en nieuwe situaties, zowel op de werkvloer*

als in hun persoonlijk en maatschappelijk leven." Ook in een advies van de Algemene (VLOR)Raad van februari 2004 over OBPWO ('onderwijskundig beleids- en praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek') vinden we uitspraken over cgo. De VLOR stelde: *"De VLOR pleitte er in eerdere adviezen voor dat onderwijs meer competentiegericht zou worden. Hoewel een competentiegericht onderwijs (cgo) meestal aan de orde komt in discussies over de toekomst van het beroepsgericht onderwijs, moet het niet hiertoe worden beperkt. Cgo opent perspectieven voor een betere integratie van kennis, vaardigheden en attitudes en is duidelijker ingebed in de realiteit. Door deze levendigheid is het ook meer motiverend dan klassieke onderwijsconcepten. Cgo sluit ook beter aan bij behoeften van jongeren en volwassenen in het kader van het levenslang en levensbreed leren.... Competentiegericht onderwijs impliceert dat onderwijs vertrekt vanuit datgene wat iemand al kan en nauwer aansluit bij de reële leerbehoeften. Dit betekent dat leertrajecten specifiek en individueler kunnen worden. Het individu heeft een grotere verantwoordelijkheid om zijn competenties op peil te houden en zijn leren te sturen."*

2.2 VLOR-rapport over cgo van 2008

In 2008 publiceerde de VLOR een VLOR-rapport over cgo van bijna 200 pagina's. Groot was onze verbazing toen we merkten dat in het slothoofdstuk *'perspectieven voor het debat'* enthousiast en ongenueanceerd gepleit wordt voor *radicaal cgo en dit op alle niveaus van het onderwijs*. Verwonderlijk is ook dat niet verwezen werd naar het feit dat het tij inzake cgo al enkele jaren aan het keren was en dat er geen aandacht besteed werd aan de vele kritieken - ook niet aan deze van prof. Crahay van 2006.

Dat het cgo nog steeds een vaag begrip is en nog hoofdzakelijk meer een theorie blijft dan praktijk, blijkt vooral uit het feit dat in de verschillende bijdragen in het rapport zelden naar concrete toepassingen verwezen wordt en nooit naar toepassingen in de eigen lespraktijk. Zo start *prof. Martin Valcke* zijn bijdrage in het VLOR-rapport heel enthousiast met de stelling dat ook in Vlaanderen cgo vrij actueel is en *"de laatste tien jaren op de agenda staat van het onderwijsbeleid en van de onderwijspraktijk"*. Dat in uitgangspunten van de eindtermen (1998) en van de basiscompetenties gepleit wordt voor cgo is een feit, maar een paar pagina's verderop bekent *Valcke* evenwel dat het na al die

jaren toch *“moeilijk is om uitgewerkte voorbeelden terug te vinden van competentie-ontwikkelen onderwijs”*. Ook uit onderzoek van prof. Dochy bleek dat de opleidingen hoger onderwijs in Nederland wel het competentieren belijden, maar dat daar ook veel lippendienst bewezen wordt, het is meestal maar in het derde jaar – met de stages e.d. dat dit werkelijk tot uiting komt. Nederland is het land van de remmende voorsprong, dus mag men veronderstellen dat de meeste Vlaamse opleidingen nog meer lippendienst bewijzen.

Voor Vlaanderen vindt Valcke geen enkel voorbeeld uit het hoger onderwijs dat nochtans volgens de decreten al lang competentiegericht moest werken. Valcke vermeldt enkel de *mini-ondernemingen* in het secundair onderwijs en de zgn. experimenten met ‘leerbedrijven’ opgezet als vervanging voor een compleet opleidingsjaar in het beroepsonderwijs. Daarnaast verwijst hij naar de zgn. ‘virtuele bedrijven’ zoals de *“Deense Virtual Company and Modelbank, dat op het internet een bedrijf modelleert. Lerenden kunnen in het virtuele bedrijf werken en problemen oplossen.”* Valcke illustreert wel even hoe authentieke opdrachten er volgens hem zouden kunnen uitzien. Zo lezen we *“In een lerarenopleiding zullen volledige situaties worden aangeboden: bijv. een disciplineprobleem op een schooluitstap.”* De lerarenopleiding zou volgens Valcke uitgebouwd moeten worden vanuit dergelijke contextgebonden problemen. Weinig Vlaamse lerarenopleiders geloven dat ze de lerarenopleiding moeten en kunnen ophangen aan dergelijke problemen (=gesitueerd leren), of aan het zelfstandig laten maken van een groot aantal taken. Het feit dat men in de VLOR-publicatie en in publicaties van cgo-boegbeelden als prof. Phillippe Perrenoud (Genève) en prof. Filip Dochy (KU Leuven) zelden concrete en geloofwaardige cgo-illustraties aantreft, wijst erop dat de cgo-propagandisten veelal zelf het cgo in de eigen praktijk niet toepassen – ook al schrijven ze er bijdragen over met als titel *‘Teach what you preach’*.

Naast de bijdragen van prof. Herman Baert treffen we bijdragen aan van een tiental *‘wetenschappers uit Vlaanderen en Nederland’* - die alle toevallig cgo-voorstanders zijn: Filip Dochy, Katrien Struyven, Herman Baert, Roger Standaert, Martin Valcke, Ruud Klarus, Martin Muldeer, Judith Gulikers & Harm Biemans, Ferre Laevers en Jan De Maeseneer. Die academici publiceren in het VLOR-boek elk een eigen bijdrage. De VLOR (of VLOR-secretariaat) wekt dus de indruk dat er in Vlaanderen een grote consensus over de invoering van

cgo bestaat en dat de visie van de cgo-critici geen aandacht verdient. Herman Baert weet nochtans maar al te best dat Leuvense collega’s heel kritisch staan tegenover cgo, maar hij heeft enkel 2 cgo-gelovigen uitgenodigd om een bijdrage te leveren, Dochy & Laevers.

Prof. Herman Baert schrijft in een inleidende bijdrage: *“Want zoveel is duidelijk, in wetenschappelijke kringen leven diverse opvattingen, ‘beliefs’, kritieken en ook reserves wanneer het over competenties en competentieontwikkeling gaat. En ‘in het veld’ is dit niet anders. Daarbij komt nog dat in de onderwijs- en opleidingspraktijk grote verschillen optreden zowel over wat precies als competenties en competentie-ontwikkelen leeromgevingen worden bestempeld, als de mate waarin een en ander nog maar of al reeds is uitgevoerd”*. Als de voorzitter van de VLOR-denkgroep beseft dat het bij cgo om een controversiële aanpak gaat, hoe komt het dan dat geen enkele cgo-criticus bij het tot stand komen van het VLOR-boek betrokken werd en dat nergens naar publicaties van cgo-critici verwezen wordt? Toch heeft Baert het lef te beweren dat het om een open verkenning van de cgo-thematiek ging. In het slotartikel schrijft de voorzitter zonder blozen: *“Met deze VLOR-probleemverkenning probeerden we open en constructief het concept te verhelderden, gelet op het feit dat er een veelheid aan mogelijke invullingen wordt gegeven.”*

In het slothoofdstuk ‘perspectieven voor het debat’ manifesteert Baert zich als een radicale en zelfverzekerde cgo-propagandist, radicaler nog dan de auteurs van de meeste hoofdstukken.

Radicaal instructiegerichte leeromgeving: INSTRUCTIE	Radicaal competentie-ontwikkelen: leeromgeving: CONSTRUCTIE
Instructiemodules zijn disciplinair	Modules grotendeels interdisciplinair
Uiteenzettingen/hoorcolleges/frontale lessen	Studentactiverende taken en opdrachten
Lerende = eerder passief	Lerende = actief/groeiende zelfsturing
Onderwijsproces staat centraal	Leerproces staat centraal
Leerkrachtgestuurd	Sturing door de lerende
Opgesplitste vaardigheidsmodules	Algemene vaardigheden geïntegreerd
Klassikaal	Individueel, collaboratief & klassikaal
Kennisinhouden en disciplinevaardigheden = uitgangspunt voor het curriculum	Realistische “praktijksituaties” = uitgangspunt voor het curriculum

Toch waren we best gelukkig met het verschijnen van het VLOR-rapport. Uit het rapport blijkt immers overduidelijk hoe vaag, rekbaar en onbruikbaar begrippen als competentie en cgo zijn. In het VLOR-boek worden we als lezer geconfronteerd met uiteenlopende, warrige en gecompliceerde omschrijvingen en invullingen van competenties en competentiegericht leren. Na lezing van bijna 200 pagina's stel je vast dat je nog altijd niet weet waarover het gaat en dat ook de verschillende auteurs het niet goed weten en vaak totaal van mening verschillen.

De meest bizarre en verwarde bijdrage is deze van *Ferre Laevers* die cgo als een vorm van zijn ervaringsgericht onderwijs beschrijft (zie punt 6). Nog merkwaardiger is dat voorzitter *Herman Baert* de conclusies van de VLOR-verkenning in het slot hoofdstuk vooral baseert op die fantasierijke bijdrage van zijn collega-Laevers. *Baert* concludeert dan dat het cgo in het basisonderwijs al wordt gepraktiseerd en dit in het zgn. 'ervaringsgericht leren' en in de vakoverschrijdende eindtermen van het s.o. (p. 181).

Merkwaardig is ook dat de vele cgo-propagandisten die het woord krijgen, zelf niet pratikeren wat ze propageren. De bijdragen van de verschillende cgo-experts blinken uit door vaagheid en warrigheid. Bij een aantal van die cgo-experts klinkt ook tussen de lijnen door dat ze zelf beginnen te twifelen aan de haalbaarheid van al de beloften en zegeningen van het cgo.

3 Cgo: alle didactische hypes samen (com-) nastreven (petere); constructivisme

In het VLOR-boek lezen we dat er absoluut geen consensus over het begrip competentie bestaat, maar de werkgroep kiest uiteindelijk voor volgende gekunstelde omschrijving: *"Een competentie is een geïntegreerde basiscluster van kennis, vaardigheden en attitudes die aan een individu de capaciteiten biedt om effectief te kunnen handelen, problemen te onderkennen en op te lossen in de context van een bepaalde complexe taak, beroep, functie, rol, netwerk en organisatie."*

Er is nog meer onduidelijkheid over de wijze waarop en de methodiek waarlangs competentiegericht onderwijs ontworpen en ingericht moet worden. We lezen in de samenvattende bijdrage dat het cgo een antwoord biedt op de *"vlugge en ononderbroken kennisontwikkeling"* (p. 152) en mede samenhangt met het *nieuwe onderwijskundige paradigma van*

het constructivisme dat aanstuurt op zelfsturend, construerend, reflectief en authentiek leren in contextgebonden en complexe omgevingen. Een belangrijke component van het competentie-leren is dus *"zelf ontdekken en construeren van de eigen kennis en vaardigheden"*: de leerlingen moeten alleen of in groep, *inductief* leerstof, regels en vaardigheden ontdekken en zo hun 'competenties' construeren". Daarnaast wordt telkens gewezen op het werken met authentieke en relevante taken, problemen of contexten en op vaardigheidsonderwijs.

Op pagina 156 lezen we: *"Competentie-ontwikkellend onderwijs veronderstelt ook een hoge mate van zelfregulerend vermogen. Er bestaan immers steeds minder vaste referentiekaders en de levensloop is veel minder voorspelbaar."* De VLOR-denkgroep pakt vervolgens uit met een karikatuur van het traditioneel onderwijs: *"uiteenzetting/hoorcolleges/frontale setting; de lerende is eerder passief, klassikale en aanbodgestuurd curriculum, afzonderlijke en opgesplitste vaardigheidsmodules, disciplinaire aanpak, evaluatie gericht op kennisverwerving ..."*

Ook *Ruud Klarus* beweert dat cgo enkel kan in de context van een *constructivistisch* leerproces (p. 119): betekenisvol leren (handelen), authentiek leren (handelen, werken vanuit authentieke beroepsituaties), integratief leren (handelen), sociaal leren (handelen) en actief-reflecterend leren (handelen). Competentie is een rekbaar en comprehensief containerbegrip waarin al de didactische hypes van de voorbije decennia tegelijk gestopt worden. *Competentie* dus in de etymologische zin van het woord: alles samen (=com) trachten te bereiken (=petere). In de bijdrage van prof. *Ferre Laevers* wekt deze de indruk dat cgo synoniem is van zijn ervaringsgerichte aanpak met *betrokkenheid* als kernbegrip.

De verstrengeling tussen constructivistische en competentiegerichte leerprocessen komt praktisch in elke bijdrage tot uiting. De constructivistische en competentiegerichte filosofie stond ook centraal binnen de 'Uitgangspunten' bij de eindtermen (1996) en bij de basiscompetenties voor leerkrachten (1998). Bij de eindtermen Nederlands komt het competentiedenken het duidelijkst tot uiting. De eindtermen wiskunde zijn veel minder uitgedrukt in termen van algemene competenties.

4 CGO-didactiek volgens VLOR-boek

In het VLOR-boek lezen we op p.162 dat competentie-leren in de eerste plaats situatie- of

contextgebonden leren is waarin de leerling zich als een expert moet gedragen: *“Competenties worden omschreven vanuit de context waarin de lerende zal moeten handelen. ...Van de lerende wordt ook een prestatie verwacht in een complexe en levensechte situatie (en niet in een vereenvoudigde setting).”* In andere bijdragen over cgo tonen we aan dat het niet realistisch is te verwachten dat een noviet zich al onmiddellijk als een expert kan gedragen. Men zou de leerlingen onmiddellijk complexe problemen in contexten moeten voorleggen en de kinderen zouden dit moeten aanpakken zoals een competente expert dat doet. Competentie-leren zou niets te maken hebben met het klassieke langzaam opbouwen van kennis en nog minder met vaardigheid in betekenis van routine die men verkrijgt via veelvuldig oefenen. Kinderen stapsgewijs leren vlot uit het hoofd te rekenen, vlot te leren omspringen met de spellingregels, ... zou dan weinig te maken hebben met competentie en vaardigheid; men moet in principe de leerlingen onmiddellijk complexe problemen in complexe contexten voorleggen.

Op pagina 172 lezen we: “CGO veronderstelt een hoge mate van *zelfregulerend vermogen*:

* leerling formuleert mee de leervragen en zoekt zelf antwoorden daarop

*kernopdrachten, levensechte problemen moeten centraal staan, dus vooral vakkenoverschrijdende problemen. Het leren wordt geplaatst in een herkenbare en betekenisvolle context waardoor theorie en praktijk met elkaar verbonden worden.”

*flexibele leertrajecten: niet alle leerlingen doorlopen hetzelfde programma, of doen dezelfde opdrachten in dezelfde volgorde.

Volgens *Roger Standaert*, ex-DVO-directeur, gaat het bij cgo om *“een organisatie rond ‘realistische’ of ‘authentieke’ (arbeids)situaties, waarin wordt gewerkt aan ‘voor de beroepspraktijk representatieve, praktijkrelevante opdrachten en om de accentuering van het actieve leren aan het constructivisme ontleend”* (p. 59). Ook *prof. Martin Valcke* (U Gent) vindt dat *het werken met taken* de essentie uitmaakt van het cgo. *Valcke* schrijft hierover op p. 21: *“De kern van het cgo-model bestaat uit taken die authentiek zijn en gecontextualiseerd worden. Taken zijn altijd geordend van eenvoudig naar complex; maar het gaat altijd om volledige taken. De verschillende taken samen leiden uiteindelijk tot het kunnen aanpakken van de volle complexiteit. In de lerarenopleiding zullen dus volledige situaties worden aangeboden (bijv. een disciplineprobleem op een schooluitstap) en zullen via de taken alle*

realistische aspecten van dit probleem ervaren en aangepakt worden.” Als tweede voorbeeld van een integrale taak vermeldt *Valcke* *‘de boekhouding in een kapperszaak’ met alles wat daarbij komt kijken, inrestberekening inbegrepen.* Verder schrijft *Valcke* dat het competentiedenken haaks staat op de klassieke vakkensplitsing. *“In een beroepsgerichte opleiding kan men voor het bepalen van het curriculum en de taken vertrekken vanuit de sectorbepaalde beroepsprofielen. Bij het algemeen vormend onderwijs kan men vertrekken vanuit eindtermen/ontwikkelingsdoelen; bij technisch onderwijs kan men vertrekken vanuit takenpakketten, outcomes”* (p. 19).

5 Weinig of geen illustraties van cgo weinig voorbeelden zijn fantasierijk

CGO en het werken met (basis)competenties is wellicht de belangrijkste onderwijshype van de voorbije 15 jaar. CGO staat ook centraal in de agenda van de beleidsmensen. Maar in het VLOR-boek van bijna 200 pagina's treffen we weinig of geen concrete voorbeelden van cgo-praktijken aan. En bij de enkele voorbeelden van b.v. cgo-taken gaat het meestal niet om zaken die in de praktijk werden uitgetest. De voorbeelden klinken veelal gekunsteld en fictief. De uitvoerbaarheid van de opgesomde taken lijkt ook heel dubieus. Ook in publicaties over het met het cgo verwante constructivisme valt het op dat de auteurs vaak geen concrete illustraties bieden. Dit was/is bijvoorbeeld het geval in de publicaties van *prof. Erik De Corte* over constructivistische en krachtige leeromgevingen. *De Corte* heeft de door hem gepropageerde visie ook nooit toegepast in de eigen lespraktijk. Ook de tien docenten die in het VLOR-boek het cgo propageren, hebben dit blijkbaar nog nooit in de eigen lespraktijk toegepast.

In de bijdrage van *Roger Standaert* treffen we geen enkel praktijkvoorbeeld van cgo of cgo-taken aan. *Standaert* stelt zich eerder afstandelijk en relativerend op. Dit verwondert ons wel omdat zijn DVO in het verleden steeds de constructivistische en competentiegerichte aanpak propageerde. In het verslag van de *‘Conferentie na de peiling Wereldoriëntatie domein natuur’* (17.10.07) pleitten *Laevers, Letschert, en Van der Auweraert* voor een radicalere competentiegerichte aanpak, vagere leerplannen, minder instructie, minder cursorische aanpak. Zij gingen geenszins akkoord met de leerkrachten die in het kader van de evaluatie van de eindtermen aanstuurden op duidelijkere leerlijnen en doelstellingen voor *wereldoriëntatie*.

In zijn eigen bijdrage stelt *prof. Ferre Laevers* dat de aanpak van 'het nieuwe leren' en vooral ook van het 'realistisch wiskundeonderwijs' toont hoe het moet bij cgo: geen geïsoleerde rekenopgaven aanbieden, maar échte problemen zoals: "*Hier ligt een terrein dat als parking heringericht moet worden; ontwerp een structuur waarop een maximum aantal wagens een plaats kunnen vinden.*" Dit voorbeeld is een lichte en tegelijk complicerende aanpassing van een contextopgave voor het vijfde leerjaar lager onderwijs waarmee het Freudenthal Instituut al 20 jaar uitpakt, maar dat in de praktijk geenzins haalbaar is. Laevers is blijikbaar ook niet op de hoogte van de vele kritiek op het nieuwe leren (cf. rapport-Dijsselbloem) en op de zgn. realistische aanpak van het Freudenthalinstituut die in de praktijk allerminst realistisch bleek. In de recente wiskundemethoden wordt die aanpak weer verlaten en worden de rekenkennis en de rekenvaardigheden weer stapsgewijs opgebouwd met veel aandacht ook voor het inoefenen, automatiseren en memoriseren. En in plaats van de fantasierijke en gecompliceerde contextopgaven, verschijnen nu weer haalbare en meer enkelvoudige vraagstukken.

In de bijdrage van prof. Dochy treffen we één algemene omschrijving aan van een cgo-aanpak voor studenten hoger onderwijs waarbij "*studenten in groepjes drie taken per aangeboden thema (module) moeten uitvoeren – opdrachten die het liefst buiten de opleiding gezocht worden. De studenten vragen zich telkens af aan welke competenties ze zullen werken en maken hun leerproces zichtbaar in een portfolio*". Dochy beweert dat dit model in de praktijk al heel wat succesvolle toepassingen kende, maar verwijst nergens naar een experiment hiermee. Dochy vermeldt niet dat hij zelf enkele jaren geleden dit model deels heeft uitgetest met een cursus ontwikkelingspsychologie voor normaal-schoolstudenten en dat de test niet succesvol bleek: lagere leerresultaten en weinig interesse vanwege de studenten. De opdrachten waren o.i. ook gekunsteld en van een te laag niveau. En als Dochy's voorbeeld kan gelden als een 'generisch en succesvol model', hoe komt het dan dat het in de voorbije jaren nooit door Dochy bij de eigen studenten werd uitgetest? Ook Dochy's collega's-professoren blijken geenzins geneigd dit model toe te passen. Een eigen dochter was jaren geleden proefkonijn bij een op zelfstudiegerichte cursus fundamentele pedagogiek. Deze aanpak werd al vlug en terecht als volkomen mislukt weer afgevoerd. In een eigen onderzoek heeft Dochy overigens zelf vastgesteld dat de meeste opleidingen in Nederland wel preten-

deren het cgo toe te passen, maar daar in de praktijk veel lippendienst aan bewijzen.

Een ander door Dochy bedacht voorbeeld klinkt vrij fantasierijk: adviseren in fiscaliteit. We citeren even: "*Studenten krijgen in groepen van 6 personen een bundeltje met casusmaterialen van bedrijf X (bv. Databank met klantengegeven, financieel plan, maandoverzicht uit de boekhouding) en een wetenschappelijk artikel omtrent fiscale voordelen te bestuderen en krijgen de opdracht om één gefundeerd advies te formuleren aan bedrijf X. Via een korte presentatie stellen de groepen hun oplossingen aan elkaar voor en via een kritische reflectie worden de resultaten vergeleken met elkaar.*"

In zijn bijdrage start *prof. Valcke* met de stelling dat cgo vrij actueel is en "*de laatste tien jaren op de agenda staat van het onderwijsbeleid en van de onderwijspraktijk*". Een paar pagina's verderop bekenkt hij evenwel dat het "*moeilijk is om uitgewerkte voorbeelden terug te vinden van cgo*". In punt 2.2 wezen we er al op dat hij zelf geen geloofwaardige voorbeelden levert.

6 Laevers: competentie-aanpak = CEGO-aanpak = betrokkenheid en flow

We staan nog even stil bij de fantasierijke en EGO-gecentreerde bijdrage van prof. Ferre Laevers. Volgens Laevers (CEGO) gaat het bij cgo om een ware omwenteling, een paradigmashift die beantwoordt aan onze snel evoluerende maatschappij en vooral ook aan de CEGO-tovertermen 'betrokkenheid' en 'flow'. *Laevers* probeert het modieuze competentiedenken te recupereren en het voor te stellen als een essentieel kenmerk van zijn 'ervaringsgericht onderwijs', als een synoniem vooral voor de 'betrokkenheid' van de leerling bij het leerproces. Cgo is dan ook toepasselijk op alle onderwijsniveaus.

Volgens Laevers gaat het bij cgo niet om het leren van kennis of vaardigheden, maar enkel om "*prestaties die in een complexe context geleverd moeten worden*" (p. 73). Hij fantaseert er lustig op los en brengt cgo in verband met alles en nog wat: met impliciet leren buiten de school, met deep-level-learning of het leren van algemene schema's à la Piaget die het cognitief functioneren zouden domineren, met intuïtieve intelligentie - het vermogen om de realiteit te representeren en betekenissen zo te construeren dat men in zich een intense gewaardwording van het object genereert.

Laevers past vervolgens nog wat kunst- en vliegwerk toe om cgo in verband te brengen met de centrale notie 'betrokkenheid' van zijn ervaringsgericht onderwijs. Als leerkracht hebben we volgens Laevers geen directe toegang of zicht op de algemene competentieschema's van de leerlingen. De enige manier om het interne computer-programma van de leerling ingrijpend te veranderen "bestaat erin het in zijn uiterste vorm te activeren en te zorgen voor 'intense mentale activiteit'. Het is precies deze kwaliteit die in het begrip 'betrokkenheid' vervat ligt (en in de 'state of flow' vervat zit zoals Csikzentmihayli dat heeft omschreven)." De leerkrachten moeten volgens Laevers bijgeschoold worden. Hij biedt de diensten van zijn CEGO aan en opteert "voor een praktijknabije ondersteuning waarin we samen met leerkrachten geboeid op zoek gaan naar momenten waarin kinderen tot het uiterste gaan om daarin de sleutels te vinden die ons naar de kern van competenties leiden". "Cgo drijft op beelden, op de kracht om zich in al zijn scherpte de kern voor te stellen van het ongebreidelde kunnen. Het maakt duidelijk waar het om gaat. ... Taalvaardigheid is b.v. hoorbaar aanwezig in de woordkunstenaar die met een ongelooflijke zeggingskracht een wereld voor anderen tot leven kan wekken. Zo stimuleren we de leerkracht om zich niet blind te staren op 'woordenschat' en 'grammatica' maar op zoek te gaan naar wie in zijn/haar klas het krachtigst is in het tot uitdrukking brengen van gedachten, gevoelens en ervaringen. ... We zullen aldus niet geneigd zijn om de te verwerven competentie tot op zichzelf steriele vaardigheidjes uit elkaar te halen en in een overgeprogrammeerd leertraject uit elkaar te halen."

Volgens Laevers zijn er welgeteld 7 competentiedomeinen: grote motoriek, kleine motoriek, muzische expressie, taalvaardigheid, begrijpen van fysische wereld, begrijpen van sociale wereld, abstract, logisch en wiskundig denken en zelfsturing en ondernemingszin. Als model voor de formulering van competenties verwijst Laevers naar de formulering van de competentie grove motoriek uit het 'Procesgericht Kindvolgsysteem' waarbij niet toegegeven wordt aan de verleiding om te fragmenteren en de competentie in een aantal geïsoleerde skills om te zetten: "Toont voor zijn/haar leeftijd een grote behendigheid. Dit blijkt in een brede waaier van bewegingssituaties. Het is een plezier om naar zijn/haar bewegingen te kijken: soepel en sierlijk, doelgericht en met een grote efficiëntie, aangepast tempo, ritmisch, vlot reagerend op veranderingen, signalen. Pikt nieuwe bewegingspatronen snel op. Men kan

een schaalwaarde 5 op basis van deze omschrijving toekennen aan kleuters, maar evenzeer aan volwassenen. De sleutel hiervoor ligt in het zinsdeel: 'voor zijn/haar leeftijd.' ... Toegepast op het rekenonderwijs wordt het dan waarschijnlijk: "Kan voor zijn/haar leeftijd vlot rekenproblemen oplossen. Het is een plezier." We begrijpen niet dat de studiedienst van de VLOR de flow-rijke bijdrage van Laevers zo verhelderend vindt voor het debat over cgo. Hieruit blijkt eens te meer dat cgo een fuzzy-begrip is, een containerbegrip waarin om het even wat gedropt wordt.

We begrijpen nog minder dat Herman Baert in de samenvattende bijdrage instemmend verwijst naar uitspraken in de bijdrage van Laevers en dat hij stelt dat cgo nu al in het basisonderwijs wordt toegepast in de vorm van 'ervaringsgericht leren' à la Laevers. Baert weet nochtans dat verschillende van zijn Leuvense collega's zich heel kritisch uitspraken ten aanzien van cgo, dat zelfs competentie-paus Dochy meer en meer twijfelt aan de haalbaarheid van het cgo-concept, en dat het cgo-concept niet geïmplementeerd wordt binnen zijn eigen faculteit.

Baert beweert - met een verwijzing naar Laevers - dat momenteel de leerlingen hetgeen ze hebben geleerd, niet kunnen toepassen en dat daardoor het geleerde afsterft. Dat cgo terecht veel heil verwacht van het 'impliciete leren': "Veel van wat in werkelijkheid wordt geleerd, speelt zich af buiten of naast de eigenlijke intentionele leeractiviteit in het formele leren. We verwijzen naar ICT-competenties die jonge kinderen al doende leren, al spelende verwerken" (p. 166). "Cgo beoogt 'deep-level-learning' te bevorderen door niet enkel het cognitief functioneren te beïnvloeden. Zo poogt het leerproces impact te hebben op het functioneren van de hele persoon."

7 Twijfels bij aantal cgo-experts

Bij een aantal van die cgo-experts klinkt tussen de lijnen door dat ze zelf begonnen te twijfelen aan de haalbaarheid van al de beloften en zegeningen van het cgo. In het VLOR-boek van 2008 blijken ze veel minder zelfzeker dan in hun vroegere publicaties.

Prof. Dochy, de Vlaamse competentie-paus, was al blijkbaar aan het twijfelen over de haalbaarheid en schreef bijv.: "Velen zijn enthousiast over cgo, evenveel anderen zijn sceptisch. De richting die we inslaan is hopelijk de wenselijke, maar hoe ziet de concrete uitwerking eruit en wat is het optimale

tempo voor een dergelijke omvattende innovatie?" (p. 83). ... Op de volgende pagina (p. 84) lezen we dat cgo is opgelegd in het hoger onderwijs in Nederland en Vlaanderen, maar dat de lectoren niet enthousiast zijn: *"Opmerkelijk is dat de lectoren de dwang van de decreten ervaren als iets wat moet en ogenschijnlijk niet al te veel zoden aan de dijk zal brengen. De vraag blijft verder of onze instellingen in staat zijn en vooral uitgerust zijn om nog eens een grondige innovatie te realiseren."* Op p. 88 stelt Dochy: *"De struikelblokken die op het pad naar competentiegericht onderwijs liggen zijn in aantal onschatbaar en in uitkomst onvoorspelbaar"*. Dochy weet dat er vooral lippendienst aan het opgelegde cgo bewezen wordt, en is zich aan het indekken tegen de tegenvallende resultaten.

Toch is Dochy ervan overtuigd dat cgo in alle onderwijssectoren toepasbaar is, niet enkel in tso en bso, maar ook in het basisonderwijs, het algemeen vormend onderwijs en het universitair onderwijs. Ook volgens Laevers is cgo op alle niveaus van toepassing. Volgens Roger Standaert echter is de competentie-aanpak enkel volledig toepasbaar in onderwijstypes die belang hechten aan arbeidsgerichte situaties, en dus niet op *"onderwijstypes die belang hechten aan minder handelingsgerichte leerprocessen. Het gaat dan om basisvorming, algemene vorming en eerder algemeen en polyvalent gerichte studierichtingen. Dat betekent niet dat er in die andere richtingen geen plaats is voor competenties in de geschetste zin. Alleen zullen ze allicht niet in de meerderheid zijn."* Volgens Standaert zijn er dus heel wat onderwijssectoren waarop cgo maar voor een klein deel toepasbaar is. Dit wordt echter niet verder toegelicht.

In het synthese-artikel wordt ook terloops gewezen op enkele valkuilen. Er is vooreerst het gevaar *"dat cgo uitmondt in een reductionistisch model van onderwijs. De leerresultaten kunnen al te sterk en exclusief worden afgeleid van momentane beroepsvereisten. Cgo kan mechanistisch worden ingevuld. Een andere valkuil heeft te maken met het feit dat cgo kan leiden tot ontscholing van het leren. "De neiging bestaat leren in de school af te doen als sowieso inadequaat en om eenzijdig de klemtoon te leggen op werkplekleren. Dit kan ertoe leiden dat mensen slechts beschikken over een brede waaier van vaardigheden zonder dat ze de achterliggende motieven en kennis beheersen die ten grondslag liggen aan deze vaardigheden. Cgo kan voor bepaalde leerlingen - de zwakkere - extra problemen opleveren. Een andere uitdaging is een evenwicht*

te vinden tussen maatwerk en flexibele individuele leertrajecten enerzijds en groepsvorming anderzijds. Literatuur wijst ook op het gevaar voor een deprofessionalisering van leraren en het overheersen van instrumentalisering."

8 VLOR-rapport vertolkt enkel visie van vernieuwingsestablishment

De VLOR als adviesorgaan wordt verondersteld de mening van het brede onderwijsveld te vertolken. In de VLOR-rapporten blijkt dit echter niet het geval te zijn. De VLOR vertolkt meer de visie van de beleidsmakers en van het vernieuwingsestablishment.

Voor het opstellen van het VLOR-rapport over cgo werd enkel een beroep gedaan op competentie-propagandisten. Geen enkele cgo-criticus werd bij het tot stand komen van het VLOR-boek betrokken. Nergens wordt naar de publicaties van cgo-critici verwezen. Heel merkwaardig is ook dat de VLOR als voorzitter van de zgn. denkgroep, koos voor een professor sociale pedagogiek, Herman Baert, die zich nog nooit met de onderwijssector heeft ingelaten. Baert brengt in zijn inleidend en afsluitend hoofdstuk een heel verward verhaal waaruit ook blijkt dat hij niet de minste voeling heeft met het onderwijsveld.

Ook voor het rapport over inclusief onderwijs van 1996 sprak het VLOR-secretariaat enkel drie professoren orthopedagogiek aan die alle voorstander waren van radicaal inclusief onderwijs. In het VLOR-advies over inclusief onderwijs van 1998 vervalste de adjunct-secretaris generaal André X zelfs een groot aantal citaten van de Nederlandse prof. Ruijsenaars waarbij een criticus van het inclusief onderwijs als een fervent voorstander werd voorgesteld. Wij wezen de VLOR al in 1998 op de vervalste citaten, maar het VLOR-secretariaat was niet bereid dit recht te zetten. De toenmalige voorzitter van de VLOR-basisonderwijs L.V. gaf ook pas vele jaren later toe dat de citaten inderdaad vervalst waren.

We hebben allang grote problemen met de VLOR omdat we voortdurend merken dat de adviezen al te weinig aansluiten bij de visie van de praktijkmensen. Dit bleek onlangs nog in het VLOR-advies bij de oriëntatienota over de hervorming s.o. van minister Pascal Smet.

STEM-maatregelen: topministers voeren Vlaamse ‘windmolen- en watertoren -wiskunde en-wetenschappen’ in!

Raf Feys & Stella Brasseur

1 STEM & STEM-maatregelen

Op vrijdag 13 september verscheen het persbericht ‘*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 Muylers*’. De ministers en het STEM-platform verordenden een doorgedreven *geïntegreerde aanpak van wetenschappen, technologie en wiskunde*. STEM (*Science, TEchnology & Mathematics*). De invoering van STEM wordt vooral als een wondermiddel voorgesteld om meer leerlingen naar universitaire STEM-disciplines te lokken en om de jongeren meer economisch inzetbaar te maken op de arbeidsmarkt.

We citeren even een aantal aanbevelingen uit het STEM-persbericht. *“Het STEM-platform schuift 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.”

Naast de integratie van de vakdisciplines wetenschappen, techniek en wiskunde moeten de wiskunde en wetenschappen in het secundair onderwijs tegelijk minder abstract (lees: gemakkelijker) gemaakt worden. De leerdoelen moeten volgens het STEM-bericht uitgedrukt worden in termen van competenties, ... Voor dit laatste wordt verwezen naar het Masterplan waarin gesteld wordt dat de eindtermen voortaan in termen van competenties zullen geformuleerd worden. Dat betekent in de

praktijk dat de leerinhoud vager zal geformuleerd worden dan in de huidige eindtermen voor wiskunde en wetenschappen. In het Franstalige landsgedeelte en elders heeft men ervaren dat het werken met (vage) competenties leidt tot minder gestructureerde curricula en tot niveauperlapping.

Het lijkt ons overduidelijk dat de ministers met hun STEM-plan en bombastisch persbericht mede het vernietigend oordeel van de leerkrachten en ouders over het gevoerde onderwijsbeleid willen overstemmen.

2 STEM-integratie?

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 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. Nu al is bijvoorbeeld de wiskunde in het eenheidsleerplan voor de eerste graad secundair onderwijs 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 mag ook niet gebonden zijn aan specifieke contexten. Ze 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 leidt ook tot minder leerinhoud en structuur en tot het minder bekijken van de leerstof.

We kennen overigens geen geslaagde voorbeelden uit het buitenland waarin die STEM-vakken op zo'n geïntegreerde wijze worden aangeboden. Veruit de meeste onderwijskundigen en vakdidactici zijn tegenstander van zo'n 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 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. Enkele jaren geleden werden de wetenschapsvakken natuurkunde en biologie in de eerste graad geïntegreerd tot het leerdomein wetenschappen. *Wetenschappen* wordt nu vaak gegeven door mensen die ofwel geen opleiding voor biologie gevolgd hebben, ofwel geen opleiding voor fysica. Er is ook niemand in de onderwijswereld die gelooft dat de uitdrukking van de leerdoelen in termen van vage competenties en de koppeling aan de vage en brede Europese sleutelcompetenties zinvol zijn.

3 STEM opleggen = staatspedagogiek?

De vier ministers en de leden van het STEM-platform zijn allen mensen die te weinig bekend zijn met de sector van het secundair onderwijs en met de invulling van de vakdisciplines. Dat de Vlaamse beleidsmakers zich zo sterk gaan bemoeien met de inhoud en vormgeving van de leerinhouden en van het curriculum, lijkt ons ook een mooi staaltje van staatspedagogiek. We hebben dit vroeger ook al enkele keren meegemaakt, zoals met de invoering van de 'moderne wiskunde' door minister Vermeylen. Iedereen weet hoe dit is afgelopen. De 'moderne' wiskunde voor de 21ste eeuw heeft niet eens die eeuw gehaald. We hebben in 1970 de bemoeienis van minister Vermeylen met de inhoud van het wiskunde-onderwijs, met het afschaffen van het vak geschiedenis in de eerste graad ... bestreden. We hebben ook gedurende bijna twintig jaar een kruistocht gevoerd tegen de moderne wiskunde.

4 Leden van STEM-Platform 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.

Opvallend is dat geen enkele leerkracht/directeur uit het lager/secundair onderwijs deel uitmaakt van het STEMplatform. 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: KULeuven: 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. ir. Karen Maex KULeuven Faculteit Ingenieurswetenschappen; prof. ir. Veronique Van Speybroeck: UGent, Faculteit Ingenieurswetenschappen en Architectuur; Martine Taeymans: directeur marketing & communicatie Thomas More, Ir. Leen Dezillie: directeur Vervolmakingscentrum voor Lassers vzw; André Van Hauwermeiren: coördinator Arbeidsmarktonderzoek.

Ondermaats rapport over 'beleids'evaluatie lerarenopleidingen geen evaluatie en wegwerking vele nefaste hervormingen stemmingmakerij in kranten en media

Raf Feys en Stella Brasseur

1 Stemmingmakerij DM en prof. Valcke

Het Biesta-rapport over de beleidsevaluatie van de lerarenopleidingen mocht pas op de studiedag van 5 oktober bekend gemaakt worden. De dag ervoor maakte *Remy Amkreutz in De Morgen* al brandhout van de lerarenopleidingen. We betreuren de vele stemmingmakerij in de berichtgeving in *De Morgen* en elders.

Amkreutz beweerde in *'Herexamen voor de lerarenopleiding'* (4 oktober): "Een nieuw rapport van de UGent en de VUB maakt brandhout van de Vlaamse lerarenopleidingen. De instroom is ondermaats. Slechts één op de twee onderwijzers volgde nog *aso* (NvdR: volgens het rapport 56%). Amper de helft van de docenten heeft ooit voor klas gestaan in het lager of secundair onderwijs. Volgens het rapport schort het dus van alles aan onze lerarenopleidingen." De dag erop bleek dat het officieel eindrapport opgesteld was door de commissie Biesta - die mede gebruik maakte van de Evalo-studie van de UGent en VUB. De conclusies klonken ook veel genuanceerder.

In het radioprogramma *'De Ochtend'* voelde ook de *Gentse prof. Martin Valcke* zich geroepen om de stemmingmakerij in *De Morgen* te bevestigen - tegen de afspraak in, en een dag vóór de officiële bekendmaking. Hij verzweeg dat het officiële eindrapport niet van zijn hand was, maar van de commissie Biesta. Hij bevestigde de berichten in *De Morgen* en voegde eraan toe dat de studenten zwak scoorden voor de opgelegde competenties *'de leraar als onderzoeker'* en *'de leraar als cultuurparticipant'* en onvoldoende opgeleid zijn om les te geven in multiculturele grootstedelijke scholen. Dit zijn o.i. allemaal zaken die niet haalbaar zijn binnen een opleiding (zie punt 5). In deze bijdrage formuleren we een aantal bedenkingen na een eerste lezing van de rapporten die pas deze morgen zijn vrijgegeven.

2 Gewogen en te licht bevonden & geen beleidsevaluatie!

Op de voorstelling van het rapport formuleerde *Dirk Bicker*, een Antwerpse directeur basisonderwijs, terecht vernietigende kritiek op het evaluatierapport:

**Gebrek aan volledige, betrouwbare en eenduidige informatie. Onvoldoende vergelijkbare gegevens op een heleboel domeinen. *Effecten van een specifieke aanpak worden onvoldoende gemeten. *Beperkt zicht op ontwikkelingen en trends.* Een o.i. terecht onvoldoende voor de commissie Biesta en voor ondersteunend Evalo-rapport van de UGent en VUB (prof. Valcke en co).

Het rapport moest een evaluatie worden van de gevolgen van het hervormingsbeleid; maar dit beleid komt nauwelijks ter sprake. We krijgen dan ook geen voorstellen om de nefaste gevolgen van de vele hervormingen weg te werken - zoals b.v. het opnieuw in ere herstellen van de afgeschafte oefenscholen en het opdoeken van de opgelegde competentiegerichte aanpak. We krijgen ook geen voorstellen om het leraarsberoep weer aantrekkelijk te maken. Er wordt ook met geen woord gerept over de falende niveaubewaking door de overheid en de NVAO - dit kan ook moeilijk met een vertegenwoordiger van de NVAO in de onderzoekscommissie.

Het evaluatierapport was aangekondigd als een wetenschappelijke studie, maar dit is geenszins het geval. Het rapport zelf en de conclusies zijn uiterst vaag en oppervlakkig - met uitzondering van enkele tabellen die al vroeger bekend waren. De commissieleden geven eerder percepties en indrukken weer die ze bijeen sprokkelde op basis van bevraging van opleiders, studenten, praktijkmensen uit het lager en secundair onderwijs, van het tendentieuze rapport-Monard van 2001 ... Met het *feit* b.v. dat onze onderwijzers en regenten voor TIMSS, PISA en PIRLS veelal hogere leerlingsscores bereiken dan in landen met een universitaire lerarenopleiding, wordt geen rekening gehouden. Ook in de Evalo-studie van Valcke en co waarnaar in de studie her en der verwezen wordt, gaat het eerder om indrukken. Met de voorliggende evaluatiestudie staan we geen stap verder.

3 Geen ervaring met lerarenopleiding bij commissieleden

De commissieleden betreuren dat slechts de helft van de lerarenopleiders vooraf zelf les gegeven heeft in het lager/secundair onderwijs. Zij vinden het echter niet erg dat ze zelf geen ervaring hebben

met de te evalueren lerarenopleidingen. Ze beschikken niet over de nodige veldkennis om de gepaste onderzoeksvragen te kunnen stellen en om de vastgestelde feiten te kunnen interpreteren. De twee buitenlandse professoren in de commissie zijn ook niet bekend met de vele hervormingen.

In de Biesta-commissie zit geen enkele onderzoeker uit de sector van de lerarenopleiding. De voorzitter was Gert Biesta, professor of Educational Theory and Policy, University of Luxembourg. *Biesta* is vooral bezig met onderwijsfilosofische thema's. De andere leden zijn: Daniël Muijs, University of Southampton, Rik Belmans, beleidsmedewerker NVAO; Anne Beyers, directeur van het centrum voor basiseducatie CBE Open School; Gerda Calders, directeur basisonderwijs, Johan Huybrechts, domeinverantwoordelijke Ieren en Hilde Van Den Bossche, directeur scholengemeenschap SALEM Aalst. In de zevenkoppige commissie zaten dus geen mensen met leservaring in de geïntegreerde lerarenopleidingen (kleuter/lager/regentaat). Ook de Evalo-onderzoekers Valcke en co, hebben zelf geen ervaring met de normaalschoolopleidingen. We vinden het deontologisch ook niet verantwoord dat het ondersteunend Evalo-rapport opgesteld werd door academici die al rond 1990 opteeden voor de academisering van de (geïntegreerde) lerarenopleidingen en die tegelijk hun eigen universitaire lerarenopleidingen moesten beoordelen.

4 Geen evaluatie van hervormingen & wegwerking nefaste gevolgen

De opdracht was 'beleidsevaluatie', maar dit is voor 99% niet het geval. De beleidsmakers van nu en vroeger kunnen dus de handen in onschuld wassen. In de eerste bijdrage in dit nummer bleek nochtans eens te meer dat de docenten steen en been klagen over de vele nefaste hervormingen van het hoger onderwijs – waarvan ook de lerarenopleidingen de dupe waren. Het is ook niet normaal dat de onderzoekers zich mede baseerden op een evaluatierapport van de Stuurgroep-Monard van 2001. Monard en co omzeilden de opgedragen evaluatie van hun eigen beleid en deden enkel tendentieuze uitspraken over het functioneren van de lerarenopleidingen.

Wat zou een kritische evaluatie van de hervormingen kunnen opleveren? De opeenvolgende hervormingen sinds 1984 leidden tot een aantasting van de lerarenopleidingen. We zouden in de eerste plaats en op korte termijn een aantal hervormingen

moeten terugschroeven en/of de nefaste gevolgen wegwerken. Enkele voorbeelden. 1984: verlenging van de regentaatsopleiding zonder enige compensatie van het financieel verlies (studiegeld en jaarwedde) maakte het regentaat minder aantrekkelijk; betere studenten gingen 4 jaar universiteit volgen. 1985: afschaffing van de oefenscholen door Coens-Monard: een doodzonde.

De nefaste gevolgen van het Hogescholendecreet 1995. *Integratie binnen multisectorale hogescholen leidde tot verlies van identiteit, minder docenten, meer overhead en bureaucratie. *Enveloppefinanciering: minder centen voor onderwijsopdracht: 85 % i.p.v. 95%; financieel niet meer mogelijk om leerkrachten met nodige ervaring in het lager/secundair onderwijs aan te werven, vaak ook minder lesuren. De zeven Nederlandse normaalscholen (Pabo's) die zelfstandig bleven (800/900 studenten) hebben de hoogste kwaliteit, meer docenten en centen, democratischer bestuur. De onderzoekers verzwijgen ook dat als gevolg van de enveloppefinanciering en besparingen steeds meer lectoren vakken moeten doceren waarvoor ze niet bevoegd en opgeleid zijn, veel meer uren les moeten geven dan vóór de hervorming, vaak 20 lesuren per week. Hierdoor rest er minder tijd voor stagebegeleiding, studiewerk, dienstbetoon en publiceren. Er zijn ook opleidingen waar men het aantal lesuren al te drastisch heeft verminderd. Niets hiervan is terug te vinden in het evaluatierapport.

De hervorming hoger onderwijs en de Bologna-hervorming leidden tot wildgroei; b.v. twee maal zoveel regentaten lichamelijke opvoeding dan vóór de hervorming. De decretaal opgelegde competentiegerichte aanpak (1996-1997) leidde tot energieverpilling en aantasting van de kwaliteit van het curriculum. Outputfinanciering en flexibilisering van minister Vandenbroucke tastten eveneens het niveau aan. De reductie van de bevoegdheid van de regenten tot 2 vakken (eventueel zelfs 2 kleine vakken) leidde tot problemen inzake inzetbaarheid en klastitularisschap.

5 Commentaar bij aantal conclusies

5.1 Rekruteringsproblemen en selectie

Er zijn vooreerst in alle lerarenopleidingen – ook in de universitaire – problemen met de rekrutering. Lesgeven lijkt voor veel jongeren niet langer aantrekkelijk. We moeten in de eerste plaats het beroep aantrekkelijker maken, maar daar zegt het

evaluatie rapport niets over. In dit verband zwijgt men ook over het feit dat door het zomaar verlengen van de studieduur zowel de regentaatsopleiding als de universitaire lerarenopleidingen minder aantrekkelijk werden.

Selectie bij de start van de opleidingen zal maar renderen als men vooraf het leraarsberoep aantrekkelijker maakt. De terugloop van het aantal studenten voor het regentaat & de universitaire lerarenopleidingen en de vervrouwelijking, wijzen er op dat jongeren het beroep steeds minder aantrekkelijk vinden – vermoedelijk ook omwille van de aangekondigde hervormingen van het s.o. en de ermee verbonden stemmingmalerij. Ook de vele negatieve berichten over het onderwijs en de lerarenopleidingen tasten het imago van het leraarsberoep verder aan.

We vermelden in deze context nog dat de evaluatiecommissie een formele selectieproef bij de start van de lerarenopleiding afraadt – net zoals de vermastering van de studies. In commentaren bij het rapport wekten velen de indruk dat de commissie leden regelrecht aanstuurden op vermastering en dat daarmee de problemen opgelost zouden zijn. Tussendoor: de destijds gangbare toegangsproof werd op een bepaald moment verboden. Het is ook de wetgever die besliste dat ook de tso- & bso-leerlingen de opleiding mochten volgen.

Er is een rekruteringsprobleem, maar in de media werd een karikatuur geschetst van de feitelijke situatie. In de pers werd b.v. de indruk gewekt dat de meeste leerkrachten lager onderwijs geen aso-diploma bezitten. In het Biesta-rapport lezen we dat 56% van de in 2012 afgestudeerde studenten lager onderwijs een aso-diploma bezit. Amper 0,9% komt uit bso. *De Morgen* stelde dat de instroom in de lerarenopleiding ondermaats is, want "slechts een op de twee onderwijzers volgde nog aso". Waarom schreef *DM* niet dat er nog steeds 56% uit het aso komen en dat volgens het rapport-Biesta dit aantal de voorbije 10 jaar niet noemenswaardig is gedaald. Er komen ook goede leerkrachten uit het tso. Volgens de commissie is het overigens niet mogelijk een eenduidig antwoord te geven op de vraag of het niveau van de afgestudeerden voldoet.

Bij de beoordeling van de competenties waarover een onderwijzer(es) b.v. moet beschikken, wekte men in *De Morgen* en in de media ook de indruk dat het enkel gaat om intellectuele capaciteiten. Veel licentiaten wiskunde, professoren e.d. zouden echter niet geschikt zijn voor dit beroep, omdat ze niet

over de brede (polyvalante) capaciteiten en aanleg beschikken om goed les te kunnen geven in het lager onderwijs. Het zou jammer zijn indien men in de toekomst minder rekening zou houden met de vereiste veelzijdigheid en enkel zou selecteren op basis van intellect.

5.2 Effectief optreden lkn & hoge leerresultaten

Tal van beleidsmakers, journalisten, buitenstaanders ... staren zich ook blind op de opleidingsduur en daaraan gerelateerd het veronderstelde kennisniveau van de leraren. Niettegenstaande het academisch opleidingsniveau van de leraars in Frankrijk, presteren de Franse 7- à 15-jarigen voor TIMSS en PISA opvallend lager dan de Vlaamse. *We moeten bij de beoordeling van de leerkrachten en van hun opleiding in de eerste plaats kijken naar de kwaliteit van hun effectief optreden in relatie tot de leerresultaten en de tevredenheid van leerlingen en ouders.* Hieraan wordt in het evaluatie rapport niet de minste aandacht geschonken. De Vlaamse leerlingen behalen voor TIMSS, PISA en PIRLS een internationale topscore, bijna steeds hoger dan in de landen met een universitaire opleiding. Zo scoorden onze 10-jarigen voor TIMSS-wiskunde 2011 nog steeds beter dan in onderwijsparadijs Finland. Ook bij de 14-jarigen was dit in het verleden steeds het geval. De tevredenheid en het welbevinden bij de leerlingen is ook vrij groot. Deze objectieve vaststellingen zijn minstens even belangrijk als de subjectieve perceptie. Men stelt veelal - en grotendeels terecht - dat de kwaliteit van het onderwijs staat of valt met de kwaliteit van de lerarenopleiding. Als de kwaliteit van Vlaams onderwijs nog hoog is, dan is dit toch ook te danken aan de kwaliteit van de opleidingen. En dan luidt de conclusie: *The proof of the teacher-training is in the success of the Flemish pupils.* Zo slecht functioneren onze kleuterleidsters, onderwijzers en regenten blijkbaar nog niet.

Dit alles betekent niet dat er geen kwantitatieve en kwalitatieve rekruteringsproblemen zijn. Maar de ongenueanceerde uitspraken tasten enkel het imago van het onderwijs en de opleidingen verder aan. We missen vooral voorstellen om het beroep aantrekkelijker te maken en om op korte termijn de nefaste gevolgen van de hervormingen weg te werken: in ere herstellen van oefenscholen, afschaffen van opgelegde competentiegerichte aanpak, lerarenopleidingen als aparte sector met eigen identiteit en aangepaste niveaubewaking, enz., enz. (Zie bijdrage in *Onderwijskrant* nr. 164)

5.3 (Vak)didactische kennis & pedag. hypes

De commissie-Biesta stelt dat er in de opleidingen veel aandacht wordt besteed aan de vakdidactiek. Het zijn overigens ook normaalschooldocenten die de voorbije decennia de vakdidactieken voor het basisonderwijs voor een groot deel hebben ontwikkeld en die een belangrijke rol speelden bij de opstelling van de leerplannen. Dit belangrijk aspect wordt jammer genoeg niet verder toegelicht en gewaardeerd. In punt 5.2 wezen we er ook op dat de (leer)resultaten van het effectief optreden van de leerkrachten volgens TIMSS & PISA nog vrij hoog zijn. De commissie voegt er wel aan toe dat *bij buitenstaanders "toch de 'perceptie'(!) bestaat dat afgestudeerden onvoldoende vakkennis bezitten"*, of minder dan vroeger het geval was.

Indien de vakkennis van de toekomstige leraren erop achteruit is gegaan, dan moet men ook zoeken naar de eventuele oorzaken. Die kunnen velerlei zijn. De commissie merkt b.v. terecht op dat de door de overheid opgelegde basiscompetenties geen expliciete verwijzingen naar vakkennis/vakinhouden bevatten, maar spit dit belangrijk thema niet verder uit. De opleidingen werden decretaal verplicht om elk voor zich een curriculum op te bouwen vanuit vage basiscompetenties en om een competentiegerichte/ studentgecentreerde aanpak toe te passen. Dit leidde tot veel problemen, tot een vakinhoudelijke verarming, vaak ook tot minder lessen, en tot een sterk uiteenlopende vormgeving. Waarom wijst de commissie niet op de nefaste gevolgen van de controversiële competentiegerichte aanpak?

In het Evalo-rapport van UGent en VUB lezen we uiteraard ook niet dat de universitaire lerarenopleidingen de voorbije 20 jaar veel naïeve en nefaste visies verkondigden omtrent competentiegerichte/constructivistisch leren, communicatief/taakgericht taalonderwijs ..., waarbij de klassieke kennis en leerinhouden veel minder centraal staan. Veel (jonge) lectoren zijn in hun eigen universitaire opleiding gebrainwasht met visies die haaks staan op degelijk onderwijs. Zo zijn/waren de oudere pedagogen ook veel meer begaan met de leerinhouden dan de jongere. Zelf hebben we als pedagoog ook veel gepubliceerd over leren lezen, rekenen, spellen, ...

5.4 De leraar als onderzoeker? Lesgeven in multiculturele klassen?

Volgens de commissie en prof. Valcke komt de competentie 'de leraar als onderzoeker' te weinig

aan bod in de lerarenopleiding. Het is volgens ons een complete illusie om van kleuterleidsters, onderwijzers en regenten ook onderzoekers te willen maken. We merken dat zelfs de meeste onderwijskundigen veel problemen hebben met zogezegd wetenschappelijk onderzoek. Ook het onderzoeksrapport zelf en het ondersteunend Evalo-onderzoek munten niet uit in wetenschappelijke aanpak en in gefundeerde uitspraken. Naar verluidt krijgen een aantal lerarenopleidingen binnen enkele maanden een NVAO-visitatiecommissie op bezoek die precies zal focussen op twee basiscompetenties: de leraar als onderzoeker en de leraar als cultuurparticipant. Dit zijn twee zaken die al bij al te weinig relevant zijn voor de kwaliteit van de opleidingen. Volgens de studie komen ook de door het decreet opgelegde (vage) competenties i.v.m. de relatie met de maatschappij en met de ouders onvoldoende aan bod in de opleiding. Het gaat hier opnieuw om competenties die vaag klinken en die men maar kan bereiken via voldoende praktijk- en veldervaring.

Prof. Valcke stelde ook in het VRT-interview (De Ochtend, 4 oktober) dat de nieuwe leerkrachten onvoldoende opgeleid zijn om onmiddellijk goed les te kunnen geven in moeilijke multiculturele klassen in grootstedelijke regio's. Bij de bevraging van nieuwe leerkrachten die in zo'n situatie terecht kwamen, getuigden deze dat dit voor hen een moeilijke opdracht was en dat ze veelal op stage nog niet in zulke klassen les gaven. Zelfs ervaren leerkrachten hebben veel problemen in dergelijke klassen. Die problemen hebben weinig te maken met de opleiding, maar des te meer met de klassituatie en de achtergrondkenmerken van de leerlingen. Alle studenten verplichten om les te gaan geven in b.v. Brusselse multiculturele scholen is niet haalbaar en heeft weinig zin. Studenten leer je niet lesgeven door ze onmiddellijk in de moeilijkste situaties te laten optreden. Je schrikt ze hiermee vooral af.

5.5 Bevoegdheid van de regenten

De commissie schrijft ook dat de helft van de directies s.o. expliciet stelt dat de beperktere bevoegdheid van de nieuwe regenten (2 i.p.v. 3 vakken) ernstige tewerkstellingsproblemen stelt. De inzetbaarheid is te beperkt en ze kunnen veelal te weinig les geven in 1 klas om als klastitularis te kunnen fungeren. Licentiaten zijn vaak zelfs breder inzetbaar. Ook de door de student willekeurig gekozen combinatie van de vakken laat vaak te wensen over. Zelf blijven we ijveren voor het herstel van de bevoegdheid voor drie vakken, een hoofdvak en twee kleinere vakken.

Over flexibele leerwegen i.p.v. C-attesten: kritische reacties van een directeur en een leraar

Inleiding

In de context van de hervorming van het secundair onderwijs was er ook veel te doen over de thematiek van het zittenblijven en van de C- en B-attesten. Volgens het Masterplan b.v. zal een B-attest op het einde van het eerste jaar s.o. niet meer mogelijk zijn en kan enkel nog in uitzonderlijke gevallen een C-attest uitgereikt worden. In de vorige Onderwijskrant formuleerden we onze kritiek bij deze voorstellen (p. 29 e.v.)

De sociale partners (SERV) stellen in hun oktoberadvies over het Masterplan zelfs voor om in alle leerjaren het C-attest te schrappen en dus zittenblijven te verbieden. Ook minister Smet pleitte in oktober voor flexibele leerwegen. We nemen twee reacties op het voorstel van Pascal Smet op.

1 Waaronder werden herexamens afgeschaft?

Ere-directeur Johun Aspeslagh formuleerde volgende reactie op zijn BLOG Siagrius.

“Een tijdje geleden werden de herexamens in het secundair onderwijs naar de verdomhoek verwezen. Enkel leerlingen die om een bepaalde reden achterstand hadden opgelopen (bv. door ziekte) kunnen nog beroep doen op de formule van “uitgestelde beslissing”, dit is het alsnog behalen van een oriënteringsattest na datum van 30 juni, ultieme datum waarop de klassenraad in het secundair onderwijs moet beslissen over de overgang van een leerling. Minister Smet promoot nu een systeem dat aan een leerling toelaat om een tekort mee te nemen naar een volgend schooljaar en dat tekort in de loop van dat jaar weg te werken. Eerst en vooral opmerken dat dit systeem momenteel enkel mogelijk is in het eerste leerjaar van elke graad en mits de klassenraad hiervoor instemt.

Vervolgens vragen we ons af of de minister wel beseft dat dit systeem organisatorisch complexer is dan het lijkt. Er is de samenstelling van de klassen en klasgroepen met alle gevolgen van dien voor het opmaken van het lessenrooster. Hiervoor is de klasgrootte bepalend. Stel dat in de loop van het jaar de bijwerking niet lukt? Moeten die leerlingen dan terug naar een lager jaar met alle gevolgen

voor de klasgrootte van het onderliggend en bovenliggend leerjaar? Niet slagen voor de bijwerking zal in enkele gevallen ook wel een juridisch staartje krijgen. Het is moeilijk in te denken dat alle ouders met het niet slagen voor de bijwerking akkoord zullen gaan en deze beslissing niet zullen aanvechten. Het zal wel weer aan de leerkracht liggen ... In de meeste gevallen zal de leerkracht van het volgend jaar ook niet dezelfde zijn als in het onderliggend leerjaar.

Gevaar zit er ook in dat deze mogelijkheid hier en daar uitgroeit tot een systeem: de verantwoordelijkheid afwimpelen en de hete aardappel doorspelen naar de leerkracht of de klassenraad van het volgend jaar. We gaan er echter vanuit dat om de praktische redenen hiervoor aangehaald de bijwerking in het volgend leerjaar meestal succesvol zal zijn ... De vrees van leraar Mattias Van Steenwinkel in DS is dan ook hier een terechte bezorgdheid: *“Als de maatschappij zich neerlegt bij Smets visie moet u binnenkort misschien onder het mes bij een chirurg die jarenlang buisde voor anatomie en rijdt u op weg naar het hospitaal over een brug die ontworpen is door een ingenieur die gedelibereerd werd voor wiskunde”*. Het volstaat in het voorgaande citaat de werkwoorden buizen en delibereren te vervangen door bijwerken. En zo komen we terug bij de titel van dit stuk: waarom werden de herexamens eigenlijk afgeschaft?

2 Smet wil flexibel leertraject. Wij niet!

Reactie van leraar *Peter Meukens* in ‘Doorbraak’ & in DS 19 oktober.

“Minister Smet wil ook in het middelbaar flexibele leertrajecten. Leraar Peter Meukens vindt dat een bijzonder slecht idee. Na de ongeziene scheldtirade van onderwijsminister Pascal Smet (DS, 12 oktober 2013) als reactie op Het licht vast aan de leerkracht van geschiedenisleraar Mattias Van Steenwinkel in DS van 10 oktober 2013, komt de minister op de proppen met een voorstel dat de these van Van Steenwinkel over de hele lijn bevestigt. De minister wil nu ook een flexibel leertraject in het secundair onderwijs: leerlingen met een onvoldoende voor een vak zijn toch geslaagd en nemen dat vak naar het volgend schooljaar mee.

Als te veel leerlingen een jaar moeten overzitten of zonder diploma op de arbeidsmarkt komen, los je dat niet op door overzitten en diploma's af te schaffen, maar wel door te zoeken naar de oorzaken en te kijken naar de gevolgen, zowel op korte als op lange termijn. Ik stel vast dat veel van mijn leerlingen onvoldoendes behalen, niet omdat ze het niet zouden kunnen, maar wel omdat ze om allerlei redenen te weinig moeite doen en zichzelf voortdurend kansen ontnemen. Wie niet studeert voor een overhoring, heeft geen punten en is dus niet geslaagd. Basta. Dat is een waarheid als een koe. Als leerkracht doe ik mijn uiterste best om die leerlingen te motiveren en toch zover te krijgen dat zij in zichzelf geloven en beseffen dat ze hun toekomst in eigen handen hebben. Ik stel daarbij duidelijke grenzen, laat ze op de blaren zitten als ze hun billen gebrand hebben en probeer hen tot in den treure te overtuigen. In de klas zelf roept dat vaak weerstand op. Enkele jaren later krijg ik er van diezelfde – inmiddels – jongvolwassenen applaus voor.

We moeten als leerkrachten dus durven doorbijten en het is onaanvaardbaar dat de overheid (minister, pedagogen etc.) het ons daarbij steeds moeilijker maakt. Wij weten veel beter dan de leerlingen wat op langere termijn loont. Voor zij in hun inzicht en volwassenheid zover zijn, mogen we hen niet naar de mond praten. Onze leerlingen hebben recht op de plicht tot verantwoordelijkheid! Daar hoort, afhankelijk van hun leeftijd en ontwikkeling, een striktere of lossere begeleiding bij. Maar vooral moeten ze weten dat hun daden of niet-daden gevolgen hebben, die ze dan maar moeten dragen.

Ik was indertijd een vlijtige leerling. En toch heb ik een jaar moeten overzitten omdat het op een bepaald moment te moeilijk was. Ik ben mijn leraars aan mijn jezuïetencollege tot op vandaag dankbaar voor het feit dat ze mij toen een C-attest gegeven hebben. Zonder hun beslissing – die op dat moment erg hard aankwam – zou ik wellicht nooit leerkracht geworden zijn en al helemaal niet de mens die ik vandaag ben. Dit schooljaar heb ik o.a. bijna-dertigers in de klas, die om allerlei redenen indertijd hun opleiding niet hebben kunnen afmaken en dat nu willen inhalen. Eén van hen vroeg me om het

tempo van mijn les op te drijven, want hij wilde er nu alles uithalen wat mogelijk is. Hij ergerde zich aan de lamme houding van sommige 18-jarigen tijdens mijn les. Ik kan mij voorstellen dat hij zelf indertijd ook een heel lastige, lamme leerling geweest is die zich tegen schoolse leerkrachten gekeerd heeft. Maar nu – het verstand komt pas met de jaren – verwacht hij superschoolse leerkrachten!

Door zijn voorstel zal minister Smet de mediocriteit in onze samenleving alleen maar bevorderen. Dat is op de lange duur erg gevaarlijk. We hebben geen nood aan een institutionalisering van het uitsteldgedrag, waaraan onze leerlingen zich vaak bezondigen. We hebben wel nood aan een maatschappij waarin ieder – met zijn talenten en op zijn niveau – excelleert, dat betekent, het beste in zichzelf aanspreekt. Dat betekent ook dat je de gevolgen draagt van mislukkingen, zonder dat je daarbij aan je lot overgelaten wordt. Dat betekent evenzeer dat je beloond wordt als je het goed doet. Door iedereen maar geslaagd te verklaren, gebeurt dat laatste alvast niet.”

Ontwerp-BNM-decreet (LAT-inclusie) goedgekeurd door Vlaamse Regering. Verzet van Onderwijskrant: leerrecht voorrang op participatierecht

Raf Feys en Stella Brasseur

1 BNM-decreet leidt tot LAT-inclusie

Het *ontwerpdecreet betreffende belangrijke en noodzakelijke maatregelen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften* (=BNM-decreet) werd begin oktober goedgekeurd door de Vlaamse regering. De (gewone) scholen moeten volgens het decreet alle leerlingen opnemen *die mits een redelijke aanpassing* kunnen opgenomen worden in een gewone klas. De aftoetsing van de (vage) omschrijving 'redelijke aanpassing' vervangt de term *draagkrachtafweging* in de vorige ontwerp teksten.

Voor die inclusie-leerlingen gelden voortaan het gemeenschappelijk curriculum en de eindtermen niet meer. Ook leerlingen die weinig profijt kunnen halen uit het volgen van de gewone lessen hebben dus recht op inclusie. Het zal voor de scholen ook moeilijk worden om leerlingen nog naar het buitengewoon onderwijs te sturen eens ze les gevolgd hebben in het kleuter- of lager onderwijs. Het is allang bekend dat de meeste praktijkmensen tegenstander zijn van zo'n soort inclusie. Dit bleek ook uit de massale ondertekening van een petitie die Onderwijskrant hierover in 2007 verspreidde (zie Onderwijskrant nr. 141).

De voorstanders van radicale inclusie vinden dat het decreet niet radicaal genoeg is. Ze hebben bezwaren tegen de formule 'mits een redelijke aanpassing'. Ze vinden dat alle leerlingen op basis van het verdrag van de Verenigde Naties recht hebben op inclusief onderwijs – ook type 2-leerlingen.

2 Leerrecht primeert op fysisch participatierecht

Onderwijskrant is het hiermee niet eens en verzet zich al sinds 1996 tegen doorgedreven inclusief onderwijs. Wij stellen - net als in het zo geprezen Fins onderwijs - dat het leerrecht (= recht op optimale leerkansen) voorrang verdient op het loutere participatierecht, op het 'fysisch' integratierecht. Leerlingen die te weinig profijt kunnen halen uit de normale lessen hebben ook geen baat bij LAT-inclusie: *learning apart together*. Fysische integratie is geen echte integratie.

LAT-inclusie bemoeilijkt ook het leerproces van de gewone leerlingen; ook voor deze grote groep geldt het recht op optimale ontwikkelingskansen. Leerlingen met b.v. een louter fysische handicap die de gewone lessen kunnen volgen, kunnen wel geïntegreerd, maar dan moet het decreet daar de nodige financiële middelen voor de aanpassing van het schoolgebouw en leermiddelen voor voorzien.

3 Net als in Finland, niet als in Noorwegen

Noorwegen is het land dat vaak geprezen wordt omwille van zijn doorgedreven inclusief onderwijs met maar een paar % leerlingen in het buitengewoon onderwijs. Uit PISA en TIMSS (10-jarigen & 14-jarigen) blijkt echter dat er in Noorwegen veel meer leerlingen zijn die bijzonder zwak scoren voor rekenen, lezen ... dan in Vlaanderen en in buurland Finland. In Finland geven de beleidsmakers *voorrang aan het leerrecht boven het fysisch integratierecht*. In Finland gaan veel leerlingen - 8,5% - naar het full-time buitengewoon onderwijs in aparte klassen. Daarnaast zijn er niet minder dan 22,5% die part-time buitengewoon onderwijs volgen; dit zijn leerlingen die voldoende profijt kunnen halen uit een groot deel van de gewone lessen, maar voor een aantal lessen aparte en aangepaste instructie krijgen in aparte klassen. (Terloops: we merken dat er in Vlaanderen zelfs veel te weinig centen zijn voor het GON.)

In Noorwegen leidt inclusie niet tot meer optimale leerkansen voor de inclusieleerlingen en precies door de aanwezigheid van bepaalde inclusie-kinderen worden ook de andere leerlingen van de klas benadeeld. We zouden dus kunnen stellen dat in Finland en Vlaanderen ook de zwakste en zwakere leerlingen meer faire leerkansen krijgen dan in Noorwegen en dat het buitengewoon onderwijs op termijn een integratie in het maatschappelijk leven bevordert i.p.v. afremt. We blijven dus pleiten voor het leerrecht en tegen LAT-inclusie. We roepen iedereen op tot verzet tegen het BNM-decreet. Het BNM-decreet zou niet leiden tot een geslaagde inclusie, maar tot een illusie. Tegelijk vinden we dat er - net zoals in Finland - meer moet geïnvesteerd worden in remediëring in het gewone onderwijs (NT2 inbegrepen).

Beginselverklaring van nieuwe actiegroep *De Werkvloer*

'De Werkvloer' biedt platform aan onderwijsmensen die willen meepraten over het onderwijs

Dit schooljaar, 2013-2014, moeten de mensen uit het werkveld meer dan vroeger hun stem laten horen in het onderwijsdebat. Dat vindt een groep leerkrachten die het initiatief '*De Werkvloer (onderwijs = doen)*' lanceert. De doelstellingen van 'De Werkvloer' worden uiteengezet in volgende beginselverklaring.

Het belang van (goed) onderwijs kan niet overschat worden. De overheidsuitgaven daarvoor vormen de belangrijkste post van de Vlaamse begroting. De bevolking mag dan ook verwachten dat die middelen zo zinvol als mogelijk worden ingezet. Maar het gaat uiteraard over veel meer dan een budgettaire kwestie. De grijze hersencellen vormen onze belangrijkste grondstof en daarbij heeft Vlaanderen de reputatie van degelijk onderwijs te verdedigen. Goed onderwijs verhoogt de welvaart van een samenleving, draagt bij tot de positieve persoonlijkheidsvorming en bevordert daarnaast het welzijn en de kwaliteit van het leven.

Tot op de dag van vandaag biedt Vlaanderen onderwijs op hoog niveau aan. Maar er is niet alleen goed nieuws. Het algemeen niveau van onze leerlingen daalt, niet alle leerlingen volgen onderwijs dat tegemoet komt aan hun persoonlijke talenten, te weinig leerlingen verlaten de school met een degelijke technische opleiding, een groeiend aantal kampt met taalachterstand en/of motivatieproblemen. We moeten zo snel mogelijk oplossingen vinden om deze tekorten aan te pakken zonder de sterke punten in het gedrang te brengen. Deze denkoefening heeft nood aan een breed maatschappelijk debat waarin alle belanghebbenden hun rol moeten spelen. Vele onderwijsverstrekkers voelen zich onvoldoende betrokken, wat zeker een van de verklaringen is voor het gebrek aan draagvlak 'op het terrein' voor de op til zijnde hervormingen van het secundair onderwijs. Een andere verklaring voor de onmiskenbare terughoudendheid betreft uiteraard de inhoud van de hervorming zelf.

In 2014 vinden verkiezingen plaats voor het Vlaamse parlement. Onderwijs moet een uitgesproken

verkiezingsthema zijn want de volgende vijf jaar wordt het onderwijs daar in een plooi gelegd. 'De Werkvloer' wil onderwijsmensen betrekken bij het lopende debat, de dialoog tussen de diverse belanghebbenden stimuleren, hun transparante informatie aanbieden en de politieke partijen aanzetten om hun visie op onderwijs in alle openheid aan het publiek duidelijk te maken. 'De Werkvloer' vindt het van het grootste belang dat het debat daarover gevoerd wordt op basis van correcte en volledige informatie.

'De Werkvloer' zal in de loop van het komend schooljaar op diverse plaatsen in Vlaanderen gedachtewisselingen en lezingen organiseren, specifieke vragen opwerpen bij vaklui, mensen uit de onderwijspraktijk en politici.

'De Werkvloer' biedt ook een webforum aan dat specifiek over de onderwijsproblematiek handelt (www.dewerkvloer.be). Aangezien er geen voldoende breed draagvlak bestaat bij het onderwijzend personeel – dat nochtans het onderwijs dag in dag uit concreet vorm geeft – voor een aantal aspecten van de aangekondigde onderwijshervorming wil 'De Werkvloer' nagaan welke specifieke maatregelen zinvoller zijn dan een radicale hervorming om ons onderwijs daadwerkelijk te verbeteren.

De initiatiefnemers van 'De Werkvloer' zijn beroepsmatig actief in het onderwijs, op de werkvloer. Vanuit hun bekommernis voor de kwaliteit van dat onderwijs en hun expertise als onderwijsverstrekkers willen ze hun stem in het debat laten klinken en de mogelijkheid bieden aan alle collega's en toekomstige collega's (studenten lerarenopleiding) om hetzelfde te doen.

Initiatiefnemers: *Christel Apers, Vicky Beliën, Stefaan Caenepeel, Sabine De Coninck, Peter De Roover, Ellen Gijssels, Koenraad Seynaeve, Wim Van den Broeck, Toon Van Hal, Toon Van Houdt, Koen Van Kerrebroeck, Wim Van Loon, Frank Verstraete*

Onderwijskrant steunt dit initiatief!

Redactiesecretariaat

Noël Gybels
 Steyenhoflaan 11
 3130 Betekom
 tel. 016 56 93 46
 owkrant@hotmail.com
 www.onderwijskrant.be
 Facebook 'Onderwijskrant actiegroep'
 Tweets Raf Feys

Oudere nummers Onderwijskrant &
 Forumberichten over actualiteit op
 www.onderwijskrant.be

Redactie

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

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

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



Lid van de Unie
 van de Uitgevers van
 de Periodieke Pers

Abonnement (4 nrs.): € 20

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

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

Tijdschrift, verschijnt driemaandelijks

Oktober-november-december 2013 – € 6

*Recent ongenoegen leraars s.o. en professoren over hervormingen – C-attest voor onderwijsbeleid	2
*Leraars wijzen eens te meer hervorming s.o.af (Knack-enquête) Hervormers beschuldigen leraars van zelfgenoegzaamheid, onwetendheid...	6
*Geen structuurhervorming nodig, maar meer kennis- en cultuuroverdracht	14
* Kritiek van Philip Brinckman op hervorming s.o. en grootschalige scholengroepen	16
*Waarom is de leraar de vijand van de hervormers geworden? Opiniebijdrage van Peter De Roover, leraar tso	19
*Dirk van Damme's (OESO) zelfbetrokken 'reconstructie hervorming s.o.'	21
*Strategische bekering Mieke Van Hecke van tegenstander (2004-2011) naar fervent voorstander structuurhervorming s.o.	28
*Klasse & hoofdredacteur Pieter Lesaffer samen met Smet & co in de strijd tegen kritische leraren (september 2013)	32
*VLOR-rapport van 2008 & VLOR-memorandum 2004 over competentiegericht onderwijs	34
*STEM-maatregelen: topministers voeren Vlaamse 'windmolen- en watertoren -wiskunde en-wetenschappen' in!	42
*Ondermaats rapport over 'beleids'evaluatie lerarenopleidingen	44
*Over flexibele leerwegen i.p.v. C-attesten: kritische reacties	48
*Ontwerp-BNM-decreet (LAT-inclusie) goedgekeurd	50



Indien hiernaast een x staat

is dit het (voor)laatste nummer

dat u ontvangt.

HERABONNEER dus om onderbreking

te vermijden!