

# 188



- \*Toename zorgen omtrent Vlaams onderwijs en hervormingen  
Haaks op euforische balans onderwijsverantwoordelijken
- \*Recente berichten over niveaudaling, iVOX-studie e.d.
- \*Onrust en ongenoegen over hervorming s.o., nieuwe eindtermen e.d. bij leraren, directies en ouders - versus euforie minister Crevits
- \*ZILL-leerplanarchitect Kris De Ruyscher predikt verlossing uit de ellende van het klassiek onderwijs - via radicale ontscholing
- \*Veroordeling school die Maxim met Down niet includeert  
UNIA, rechter & hardliners zegevieren: Maxim = maximale inclusie
- \*Commissie Verenigde Naties tikt ook Spanje op de vingers omwille van gebrekkig inclusief onderwijs & gebrek aan ontscholing gewoon onderwijs
- \*Recente kritieken op nefaste gevolgen van M-decreet
- \*Prof. Paul Kirschner over belang instructie, onderwijsmythes als 21e-eeuwse vaardigheden, Leraren David Didau & Marcel Schmeier over belang van kennis, expliciete instructie e.d.
- \*Meer nood aan open confrontatie inzake zingeving, religie, spiritualiteit... & aan waardering van positieve evolutie, dan aan gelamenteer & nieuw leerplan godsdienst

**Toename zorgen omtrent Vlaams onderwijs en hervormingen**  
**Haaks op euforische balans minister Crevits & enthousiasme onderwijskoepels**  
*Memorandum voor huidige en volgende regering*

**Raf Feys**

**Zorgen omtrent evolutie Vlaams onderwijs enkel maar toegenomen**

In 'Onderwijs is hervormingen beu' lezen we op 17 januari in De Morgen: "Geen nieuwe onderwijsvorming. Dat vraagt de VLOR aan de volgende Vlaamse regering in een memorandum. 'Veranderingen worden doorgedruwd zonder dat de betrokkenen de kans hebben dit te verwerken, schrijft de Raad. 'Er zijn de voorbije legislatuur veel hervormingen doorgevoerd. De vraag die we ons nu moeten stellen is: "Werken die op de klasvloer? vat VLOR-voorzitter Ann Verreth het samen." In dit memorandum geeft de VLOR ook voor het eerst ook toe dat het GOK-beleid van de voorbije 30 jaar al te weinig resultaten opleverde. We vernamen ook dat het aantal leraren met ziekteverlof en burnout vorig jaar nog lichtjes toenam.

De voorbije maanden en naarmate de verkiezingen naderen pakt minister Crevits & Co steeds meer uit met de vele zegeningen van het onderwijsbeleid. Ook onderwijskoepels zijn enthousiast. De praktijkmensen denken daar blijkbaar anders over. De kloof tussen de Brusselse onderwijsverantwoordelijken en het werkveld is groter dan ooit. Zelfs de tamme VLOR die de controversiële hervormingen als M-decreet e.d. volop steunde laat zich nu kritisch uit - en wast tegelijk de handen in onschuld.

Bijna anderhalf jaar geleden, bij het begin van het schooljaar 2017-2018, drukte ik in Onderwijskrant nr. 182 mijn grote zorgen uit over de evolutie van het onderwijs en over de vele beleidsplannen en de overhaaste & niet vooraf uitgeteste hervormingen. We waarschuwen voor de verdere afbraak van de vele sterke kanten van de Vlaamse onderwijs traditie en voor de onrust die werd gezaaid. Heb ik me terecht zorgen gemaakt? Mijn analyse en voorspellingen werden de voorbije 18 maanden m.i. enkel maar bevestigd. Dit kwam al in vorige nummers van Onderwijskrant tot uiting, en ook in een aantal bijdragen in dit nummer: over de niveaudaling, de hervorming van het s.o. en de nieuwe eindtermen, het M-decreet, de ZILL-leerplannen, het lerarentekort ...

Op 10 januari lazen we de *noodkreet van de moegestreden directrice Caroline Vannieuwenhuysse* in de krant De Standaard. Volgens haar draait het

*onderwijs door*. De belangrijkste kritiek luidt: de vele ondoordachte hervormingen en neomanie betekenen een al te grote extra belasting en onzekerheid voor directies en leerkrachten. We lezen o.a.: "Dit is het tijdperk \*van het M-decreet en zijn slachtoffers, \*van een begeleidingsdienst die meer 'ZILLt' dan ondersteunt. \*alsof de gevolgen van M-decreet e.d. nog niet genoeg waren, kwam onze koepel ook nog eens met een nieuw leerplan aandraven. Het kon er nog wel bij...? ... En neen, de stroop aan de baard met zagezegde loonsverhoging en de luttele uurtjes ondersteuning veranderen daar niets aan. Maar het staat goed, zo vlak voor de verkiezingen. Dat wel." Heel wat directies en leerkrachten reageerden instemmend.

Ook in het secundair onderwijs namen de voorbije maanden de onzekerheid, het ongenoegen en de werkbelasting nog toe. In het ledenblad *Brandpunt* van de COC-lerarenbond worden in december de grote zorgen omtrent de hervorming s.o. nog eens opgelijst. In dit nummer maakt ook *Roger Standaert* zich zorgen over de nieuwe eindtermen, de propaganda van onderwijskoepels voor geïntegreerd onderwijs e.d. Een aantal directies drongen aan op uitstel. Ook *Dirk Van Damme* (OESO) drukte vorig jaar zijn bezorgdheid omtrent de hervorming van de eerste graad uit - en voor de nefaste gevolgen voor tso/bsc & tso/bsc-leerlingen.

De iVOX enquête van december j.l. bevestigde dat de praktijkmensen zich veel zorgen maken over die hervorming. Ook de Gentse lerarenopleider & publicist Pedro De Bruyckere drukte op 2 & 9 januari 2019 de grote bezorgdheid van de directies, leerkrachten en ouders uit op zijn blog. Minister Crevits en andere beleidsmakers laten zich echter euforisch uit over de vele zegeningen van de hervorming van de eerste graad s.o. per 1 september 2019 en over de nieuwe eindtermen.

Uit de iVOX-enquête die op december in *Het Nieuwsblad* verscheen blijkt dat 80% van de leerkrachten bevestigen dat er sprake is van een niveaudaling in het onderwijs. Dat bleek ook al uit PISA-2015 en uit een aantal eindtermenevaluaties. Het aantal getuigenissen over de niveaudaling nam het voorbije jaar nog gevoelig toe.

Het voorbije jaar nam het ongenoegen omtrent het *M-decreet* verder toe. Er was in november veel commotie omtrent de Openluchtschool van Schoten die vond dat de leerkrachten niet in staat waren om voor *Maxim met syndroom van Down* een individueel programma uit te werken en aan te bieden. UNIA, de rechter, hardliners en ook minister Crevits vonden dat Maxim wel goed geïncorporeerd was in een andere school; en dat dus ook leerlingen als Maxim in de gewone school thuishoren.

De overgrote meerderheid van de directies en leerkrachten is het hier absoluut niet mee eens, maar zelfs de koepel van het katholiek onderwijs vond het niet aangewezen om het standpunt van de Openluchtschool te steunen. Jaar na jaar nemen de nefaste gevolgen van het M-decreet verder toe. Het vonnis omtrent Maxim van Schoten dreigt ook als een precedent aangegrepen te worden door de vele hardliners en door rechters. We noteerden de voorbije maanden ook veel kritiek op de ondersteuningsnetwerken. Zie ook bijdragen over M-decreet in dit nummer.

De voorbije 10 jaar was er veel beroering omtrent de *bestuurlijke schaalvergroting*. We vernamen enkele maanden geleden plots dat het beruchte BOS-schaalvergrotingsdecreet er nu toch niet komt. Maar precies de jarenlange dreiging met dit decreet en met schaalgroottes van eerst 6.000 en later 2.000 leerlingen zette de schoolbesturen onder druk om fusies aan te gaan. Veel bestuurders voelen zich nu bedrogen door de beleidsmakers en door hun onderwijskoepel die eveneens grootschalige scholengroepen propageerde. Die fusies veroorzaken ook steeds meer beroering bij de leerkrachten.

Het *lerarentekort* neemt toe en wordt de komende jaren een steeds groter probleem. Vera Celis (N-VA) stelde op 9 januari j.l. in het Parlement: "Heel wat leerlingen krijgen gedurende langere tijd geen lessen wiskunde of Frans." De komende jaren zal het tekort aan leraren nog in sterke mate toenemen - zoals al jaren voorspeld. Reclamecampagnes zullen weinig soelaas brengen. Het minder aantrekkelijk worden van het lerarenberoep heeft blijkbaar niets te maken met het gevoerde beleid. Beleidsverantwoordelijken willen dweilen met de kraan open en wassen tegelijk de eigen handen in onschuld.

Zo zouden we nog een tijdje kunnen verder gaan. Ook in dit nummer van Onderwijskrant komt de *malaise* tot uiting. In debatten over deze thema's mer-

ken we echter dat Crevits en Co zich eerder als struisvogels opstellen. Ze pakken naar het einde van de legislatuur voortdurend uit met de zegeningen van de hervormingen die ze al ingevoerd hebben en ook nog zullen invoeren. Zo proberen ze de vele kritiek te overstemmen.

We drukken onze zorgen zoals we die anderhalf jaar geleden in Onderwijskrant nr. 182 formuleerden nog eens af. We voegen er bij elk punt nog wat actualiserende commentaar aan toe.

Vooraf nog dit: De hervormingen die in het Nederlandse Dijsselbloem-rapport 2008 van de parlementaire onderzoekscommissie kritisch geanalyseerd werden, zijn merkwaardig genoeg dezelfde hervormingen en thema's die de voorbije 20 jaar ook in Vlaanderen centraal stonden: *\*de invoering van de gemeenschappelijke basisvorming in de 1ste graad voortgezet onderwijs die er tot nivellering en tot een adering voor technisch onderwijs leidde \*competentiegericht, constructivistisch onderwijs, het zgn. nieuwe leren en de nefaste \*inclusief onderwijs en ontwrichting buitengewoon onderwijs als grootste funeste hervorming van voorbije jaren \*de vervreemding van het onderwijsbeleid & te grote druk vanuit het vernieuwingsestablishment \*invoering van grootschalige scholengroepen die tot minder betrokkenheid leidde \*pedagogische bemoeizucht enerzijds, maar tegelijk weinig niveaubewaking door overheid en inspectie \*taalproblemen van anderstalige leerlingen en niet invoeren van NT2-taalonderwijs vanaf het kleuteronderwijs.* In 2008 hebben we dit rapport in Onderwijskrant uitvoerig samengevat als een waarschuwing voor de Vlaamse beleidsverantwoordelijken. Jammer genoeg hielden de meeste er al te weinig rekening mee.

## **1 Hervorming s.o.: ongenoegen & chaos in eerste graad, adering voor tso/bs**

De structuurhervormingsplannen voor het s.o. zullen o.i. nog veel discussie, ongenoegen & chaos blijven uitlokken.

Sinds de Rondetafelconferentie van 2002 luidt het standpunt van Onderwijskrant: behoud onze prima scorende eerste graad - met inbegrip ook van de B- en C-attesten die een tijdige heroriëntering mogelijk maken en zo ook zittenblijven beperken. Never change a winning team. Behoud ook de opsplitsing in algemeen vormende en meer specifieke/technische onderwijsrichtingen. Nergens ter wereld

werkt men met gekunstelde 'domeinscholen'. Waarom wil Vlaanderen cavalier seul spelen?

Onze Onderwijskrantpetitie en ons protest tegen de structuurhervorming van mei 2012 werd massaal ondertekend. Ook de N-VA ging in verzet. Door het verzet konden die plannen teruggedroefd worden. Een belangrijke, maar partiële overwinning. Het onderwijsveld wees radicale structuurhervormingen af, maar de onderwijskoepels blijven er op aandringen en proberen op een slinkse manier toch een soort brede eerste graad en domeinscholen op te richten. Voorstellen voor het oprichten van autonome middenscholen voor 12-14-jarigen zullen vermoedelijk op veel weerstand stuiten vanwege leerkrachten en ouders.

Ook de voorstellen voor invoering in de eerste graad van een grote hoeveelheid vakoverschrijdende/transversale leerdoelen i.v.m. financiële geletterdheid, burgerschap ... is zorgwekkend. Dit gaat ten koste van de algemene basisvorming die de vakdisciplines bieden- en is veelal niet afgestemd op het niveau van 12-13-jarigen. Het feit dat de nieuwe eindtermen niet langer zullen verbonden zijn met vakdisciplines, maar met een 16-tal brede en vage sleutelcompetenties is eveneens zorgwekkend. Ook hier speelt Vlaanderen cavalier seul. We vrezen ook de nieuwe inhoudelijke invulling van de eerste graad, de nieuwe eindtermen en vooral ook de fantasierijke en vrij willekeurige invulling van de optie-uren in de eerste graad: 5 uur in het eerste en 7 uur in het tweede jaar. Dit zal leiden tot een te grote verscheidenheid tussen de scholen, tot geïmproviseerde en weinig gestructureerde leerinhouden; tot een beperktere leerwinst dus. Het rendement van lesuren zonder leerplannen en passende methodes en evaluatie is vrij laag: weinig bekliving.

De eerste nefaste gevolgen van hervormingen in het s.o. zijn overigens nu al zichtbaar. De invoering van STEM in het aso leidde al tot een gevoelige daling van het aantal leerlingen in het tso/bsso. De vele waarschuwingen werden straal genegeerd; minister Crevits en de koepelkopstukken lieten maar begaan. En dat is nog maar een begin van de ellende voor het tso en de zo belangrijke VTI's. De inhoudelijke hervorming van de eerste graad zal eveneens een aderslating betekenen voor het tso/bsso. Nochtans beweren Crevits en Co dat bij de hervorming de herwaardering van het technisch onderwijs centraal staat. Niets is minder waar. Het protest van directeurs van tso/bsso-scholen is dan

ook begrijpelijk. Ook de invoering van het VSO rond 1970 lokte opvallend veel kritiek uit vanwege technische scholen en VTI's in het bijzonder.

#### **Actualiserend commentaar**

*In de bijdrage in dit nummer over de hervorming van het secundair onderwijs en de nieuwe eindtermen eerste graad blijkt m.i. duidelijk dat mijn zorgen anderhalf jaar geleden terecht waren. Naarmate de hervorming nadert maken de praktijkmensen zich meer zorgen.*

### **2 Niveaudaling: steeds meer bezorgdheid**

Het voorbije schooljaar waren er weer opvallend veel berichten over de niveaudaling voor tal van leerdomeinen: wiskunde, Frans, Nederlands, ... Ook recente evaluaties van eindtermen vielen tegen. PISA-2015 wees eveneens op de nivellering van de voorbije jaren.

Als reactie op onze OZON-campagne-2007 beweerden veel beleidsmensen, de kopstukken van de inspectie en van de onderwijskoepels ... nog dat er geen sprake was van niveaudaling. Momenteel zijn een aantal leden van de commissie onderwijs zich wel meer bewust van de niveaudaling. Ze leggen echter nog geen verband met de vele nieuwlichterij van de voorbije decennia: de nivellerende eindtermen, de uitholling van de (taal)leerplannen, het relativeren van het belang van basiskennis- en basisvaardigheden, en de eigen hervormingen ... De meesten beseffen ook nog niet dat door hervormingen als M-decreet e.d. de niveaudaling nog toeneemt.

#### **Actualiserende commentaar.**

*Sinds september 2017 namen de getuigenissen over de niveaudaling nog gevoelig toe. In de vorige Onderwijskrant kwam dit al uitvoerig aan bod. In dit nummer besteden we een bijdrage aan de iVOX-enquête en aan recente getuigenissen.*

### **3 Inhoudelijke neomanie neemt nog toe- ook in nieuwe eindtermen/leerplannen**

Op de VLOR-startdag van september 2015 nodigden de VLOR-kopstukken prof. Kris Van den Branden uit om zonder enige tegenspraak te komen verkondigen dat het Vlaams onderwijs hopeloos verouderd is. Precies de sterke kanten van de Vlaamse onderwijs traditie worden in vraag gesteld. We wisten meteen hoe laat het was. In zeven rapporten/adviezen over de toekomst van het onderwijs

en over de nieuwe eindtermen duikt steeds het refrein op dat het onderwijs en de klassieke didactische aanpakken hopeloos verouderd zijn.

Veel beleidsverantwoordelijken & beeldenstormers willen de nieuwe eindtermen/leerplannen aangrijpen voor een nefaste kanteling van ons zogezegd 'hopeloos verouderd' onderwijs - in de richting van ontwikkelend, constructivistisch & competentiegericht leren, learningparks, 21ste eeuwse skills. Ook de ZILL-leerplanoperatie van de katholieke koepel pleit voor een ware cultuuromslag (zie bijdragen in Onderwijskrant nr. 176). ZILL neemt afstand van aanpakken als expliciete instructie die allang hun effectiviteit en efficiëntie bewezen hebben en die nu b.v. in Engeland weer veel meer aandacht krijgen.

Tijdens de zevende dag van 8 juni 2017 stelde ook de voorzitter van de commissie onderwijs Kathleen Helsen: *"Nieuwe eindtermen zijn nodig om de jongeren beter voor te bereiden op het functioneren in de 21ste eeuw. De overheid moet de skills vastleggen voor een samenleving die snel verandert."* Helsen en ook andere commissieleden wekten ook de indruk dat leerplannen en methodes overbodig en nefast waren.

De oploeiende neomanie dreigt de kwaliteit van het onderwijs verder aan te tasten en het lerarenberoep minder aantrekkelijk te maken. In het opiniestuk *'Schrijf onderwijs old school niet te snel af'* (De Tijd, 7 juni 2017) namen vier docenten hoger onderwijs afstand van de oploeiende neomanie. Ze schreven: *"Een stroom van hippe termen als generieke, 'contentvrije' 21st century skills, probleemoplossend werken, kritisch denken, creativiteit... mondt uit in het al even hippe probleembased learning, flipping the classroom, inquiry-learning. Directe instructie en eenvoudige kennisoverdracht zijn, u raadt het, old school. Deze manier van denken wordt onder druk van invloedrijke opiniemakers zonder veel kritische reflectie overgenomen. De docenten leggen vervolgens uit dat die hypes haak staan op wat de cognitieve leerpsychologie ons leert."* De nieuwlichters houden volgens hen ook geenszins rekening met het feit dat niet enkel uit PISA-2015, maar ook uit recente studies bleek dat de veelal verguisde leerkrachtgestuurde aanpak vrij effectief is.

### **Actualiserend commentaar**

*We noteerden de voorbije maanden veel reacties op de neomanie, de vele hervormingen, de nieuwe eindtermen, de ZILL-onderwijs en -leerplanvisie... Ook in het recent VLOR-memorandum maakt men zich zorgen.*

### **3 M-decreet-problemen zullen nog toenemen**

We stellen nu al begin september 2017 een ontwrichting van ons degelijk buitengewoon onderwijs vast, en het verlies van expertise als gevolg van het M-decreet. Het b.o.-type basisaanbod vangt nu leerlingen op van het type 8, 1 en 2 (vanaf IQ van 60) en leerlingen van type 3 die moeilijker toegang krijgen tot type 3. De heterogeniteit in het basisaanbod is veel te groot. Het is dan ook minder passend voor specifieke type-8 leerlingen.

Het M-decreet ontwricht tegelijk het gewoon onderwijs. Leerkrachten moeten al te veel tijd investeren in aparte programma's en aanpak van inclusie-leerlingen. Leerlingen met ernstige gedragsproblemen veroorzaken ook al te veel onrust in klas.

Het ongenoegen over de nefaste gevolgen van het M-decreet is de voorbije 2 jaar gevoelig toegenomen. De nefaste gevolgen zullen – mede als gevolg van de geleidelijke invoering in hogere klassen – steeds groter worden.

De voorbije maanden bleek ook duidelijk dat er geen passende ondersteuning is & mogelijk is voor de meeste inclusie-leerlingen. We merkten ook dat meer leerlingen die eerst een tijd moesten verkommeren in het lager onderwijs, de voorbije maanden weer overstapten naar het buitengewoon onderwijs. In het secundair onderwijs is vooral het beroepsonderwijs het meest de dupe van het M-decreet.

Eind 2016 werden we op de koop toe geconfronteerd met pleidooien voor meer radicale inclusie, met inbegrip van het opdoeken van de gespecialiseerde scholen buitengewoon onderwijs. We denken aan de inclusie-visietekst van de katholieke onderwijskoepel en de zgn. Consultatienota van minister Crevits. Er kwam gelukkig veel verzet vanwege de praktijkmensen. Crevits en de kopstukken van de katholieke onderwijskoepel borgen die plannen voorlopig weer op. Maar dit wees er wel op dat het aantal hardliners die radicale inclusie nastreven talrijker is dan velen vermoeden. Die zouden ook in de toekomst nog van zich laten horen.

In een rapport van 2017 betreft de Unesco eens te meer dat echt inclusief onderwijs, integratie in een gewone klas, nog zeldzaam is. (*A guide for ensuring inclusion in education*, 2017). Volgens dit rapport vereist inclusief onderwijs het radicaal afstappen van het huidige systeem met klassieke leerplannen, groepsinstructie e.d. Inclusief onderwijs zou dus maar mogelijk zijn als het gewone onderwijs totaal

ontwricht wordt. Hieruit blijkt eens te meer dat de zgn. inclusie-experts van de Unesco en van de VN ver afstaan van de klaspraktijk en geen genoegen nemen met de inclusiepraktijk in de verschillende landen.

Crevits en Co moesten wel erkennen dat de vigerende ondersteuning van inclusieerlingen weinig effectief was. Ze bedachten dan maar een uitweg uit de impasse via ondersteuningsnetwerken. Crevits negeert de kritiek op de regionale ondersteuningsnetwerken en maakt er zich van af met: *"Ik deed mijn werk, Ik bracht de bal aan het rollen. De bal ligt nu in het kamp van de scholen!"*

We wijzen er al sinds 1996 (!) in Onderwijskrant op dat er geen passend onderwijs mogelijk is voor kinderen die in een klas van 20 tot 30 leerlingen groten-deels een individueel curriculum moeten volgen. Dat is overigens geen inclusie, maar schijn-integratie, uitsluiting binnen de klas. We tonen ook al lang aan dat ondersteuning van inclusieerlingen via ondersteuning vanuit het buitengewoon onderwijs niet efficiënt en effectief zal blijken.

We vreesden in 2016 dat er geen onafhankelijke en objectieve evaluatie van het M-decreet zou komen omdat Crevits en Co wisten dat dit negatief zou uitvallen. Crevits redde dan maar de schijn met een zgn. meta-evaluatie opgesteld door vooringenomen medewerkers die zelf opteren voor radicale inclusie. De zgn. evaluatie-conferentiedag van 27 maart 2017 werd een schijnvertoning waarop de deelnemers gewoon belazerd werden. Enkelen verlieten zelfs de zaal uit ongenoegen.

#### **Actualiserend commentaar**

*Naarmate het M-decreet wordt ingevoerd in hogere leerjaren, nemen ook de problemen in het gewoon onderwijs toe. B.o.-scholen type 1 & 8 basisaanbod & buso-scholen verliezen steeds meer leerlingen. We voorspelden dat de hardliners nog zouden toeslaan. In de casus van Maxim van Down in de Openluchtschool Schoten blijkt dit overduidelijk het geval. Uit de bijdrage in dit nummer over het VN-rapport over het inclusief onderwijs in Spanje blijkt eveneens dat de VN-inspectiecommissie radicale inclusie en totale ontscholing van het onderwijs viseert.*

#### **4 Grootschalige scholengroepen tasten ziel en bezieling onderwijs aan**

De invoering van grootschalige & bureaucratische scholengroepen betekent een aantasting van de ziel en bezieling van ons onderwijs, en van de betrokkenheid van de leerkrachten, ouders en de vele lokale bestuurders. Bestuurlijke optimalisering zou o.i. iets anders moeten beogen: \*dat men het besturen van een school opnieuw eenvoudiger maakt i.p.v. ingewikkelder; \*dat men de betrokkenheid van de praktijkmensen bij het schoolgebeuren verhoogt i.p.v. verder aan te tasten.

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

Op een recente hoorzitting bleken ook enkel nog Boeve en co pleitbezorger te zijn van grootschalige scholengroepen - verbonden met financiële voordelen. Maar ondertussen is de onzekerheid al vele jaren troef. De dreiging met 6.000 en later 2.000 leerlingen per scholengroep zetten scholen en schoolbesturen onder druk om te fuseren.

De kans is m.i. groot dat er GEEN BOS-decreet komt. Maar als gevolg van de aankondiging van het BOS-decreet en de druk van de onderwijskoepel werden her en der al fusies doorgevoerd – vaak zonder democratische inspraak van de betrokkenen. Zo'n herstructureringsplan leidde her en der al tot massaal protest van leerkrachten en ouders.

#### **Actualiserend commentaar**

*Er komt geen BOS-decreet – zoals we voorspelden, maar intussen is het kwaad geschied. Er komen ook geen incentives voor de grootschaligheid. De financiële gevolgen zouden zelfs wegens de grotere schaal nadelig kunnen zijn. De scholengroep waarvan ik bestuurslid ben bleef wel zelfstandig.*

#### **5 Vervreemding kopstukken van onderwijskoepels e.d. neemt toe**

Die kopstukken van onderwijskoepels maken al te vaak keuzes die ingaan tegen de visie van de overgrote meerderheid van de leerkrachten, directies en schoolbesturen. Denk aan: de structuurhervormingsvoorstellen voor het s.o. met brede eerste graad en gekunstelde domeinscholen; de ondertekening van het M-decreet tegen de visie van de leraren in; ,

voorstel van december 2016 voor de afschaffing van de gespecialiseerde b.o.-scholen, de invoering van grootschalige scholengroepen, loopbaanpactvoorstellen als afschaffen van benoeming en brede schoolopdracht, het zwartepieten-pact, het niet meer mogen laten opsteken van de vinger in klas, het toelaten van hoofddoeken e.d...

Er is dringend nood aan meer inspraak en democratie in het onderwijs. De onderwijskoepels willen niet langer als 'nationale secretariaten' fungeren in een dienstverlenende rol, maar als nationaal bestuur en onderwijsverstrekker, als de regering van een zgn. netwerkorganisatie, parlement van schoolbesturen. De meeste directies, leerkrachten & bestuurders durven niet openlijk meer hun gedacht zeggen. Ze deden dit b.v. enkel anoniem in de krant 'De Tijd'.

### **Actualiserend commentaar**

Ook uit recente contacten met directies en leerkrachten bleek eens te meer het schrijnend gebrek aan inspraak. Het parlementair onderzoeksrapport van Dijsselbloem stelde dat de beleidsmakers al te eenzijdig naar koepels allerhande hadden geluisterd en niet naar de praktijkmensen. Het BOS-decreet kwam er niet – zoals we voorspelden. Maar door het vooruitzicht van het aangekondigde BOS-decreet en de fusiedruk vanwege de onderwijskoepels, waren er veel fusiebewegingen. Nu het BOS-decreet er toch niet komt voelen veel gewone bestuursleden zich nu beetgenomen.

### **6 Lerarenberoep steeds minder aantrekkelijk, groter lerarentekort, loopbaanpact blijft uit**

Begin september 2016 stelde men vast dat er beduidend minder kandidaat-leerkrachten waren. Ook steeds meer lerarenopleiders geraakten de voorbije jaren gedemotiveerd en zochten elders werk. We vrezen in de toekomst een groot tekort aan leerkrachten - vooral nu de gewone afvloeiing via pensionering weer op gang komt. Grote groepen leraren zullen jaarlijks het onderwijs verlaten en er zullen te weinig vervangers zijn.

De toekomst voor het lerarenberoep ziet er ook somber uit. Hervormingen schrikken de leerkrachten af en zorgen voor extra-problemen en belasting. Denk maar aan de gevolgen van de toename van het aantal LAT-inclusie-leerlingen die geenszins het gewone curriculum kunnen volgen, de voortdurende hervormingen en onzekere toekomst voor tal van leerkrachten, ... Het is geen toeval dat het aantal zieke leerkrachten en burnouts gevoelig aan

het toenemen zijn. Dit wordt in de toekomst een heel groot probleem.

Naast de ongelukkige en onrust zaaiende hervormingen dreigen ook een aantal voorstellen in het kader van het loopbaanpact het lerarenberoep nog minder aantrekkelijk te maken. Tast a.u.b. de intrinsieke motivatie en passie van de leerkrachten niet aan door de invoering van allerhande extrinsieke controle/disciplinerende, brede schoolopdracht, 38-urenweek, afschaffing van benoeming ...

De respectloze wijze waarop minister Crevits zich onlangs uitliet over de vele rotte appels in het onderwijs, bevordert ook geenszins de (her-) waardering. Zo spreekt een minister niet over mensen die minder goed presteren – vaak ook omdat ze de dupe zijn van de voortdurende hervormingen en de steeds verder stijgende planlast. Nog dit: voor het stoppen van de financiële uitbuiting van de (belangrijke) interimarissen & andere ingrepen moeten we niet wachten op een globaal loopbaanpact.

Het ambitieus Referentiekader voor Onderwijs-kwaliteit (ROK) als leidraad voor de nieuwe doorlichting (inspectie) en begeleiding, leidt ook tot nog meer overbevraging van de school en tot meer plan- en werklust. We vrezen ook dat de controversiële controle van de pedagogisch-didactische aanpak nog kan toenemen i.p.v. afnemen.

Bijna elke dag noteerden we de voorbije twee schooljaren stemmingmakerij in de media, vanwege beleidsmakers, nieuwlichters e.d. De stemmingmakerij vanwege beleidsverantwoordelijken en de vele nieuwlichters is groter dan ooit. Ook dit tast het respect voor het lerarenberoep aan, en schrikt toekomstige leerkrachten af. We merken ook dat de onderwijskoepels de voorbije 25 jaar niets deden om de vele kwakkels over sociale discriminatie, schooluitval, zittenblijven, waternetstelsel .. te weerleggen.

### **Actualiserend commentaar**

*Begin januari 2019 was er veel te doen omtrent het toegenomen tekort aan leerkrachten dat in de toekomst nog sterk zal toenemen. Het toenemende ongenoegen omtrent de overbevraging van de school, de zorgen over het M-decreet, de hervorming van het s.o, ... maken het beroep nog minder aantrekkelijk.*

## 7 Geen prioriteit voor optimalisering van te eenzijdig 'ontwikkeld' kleuteronderwijs,

We noteerden de voorbije jaren en maanden in de internationale literatuur heel wat pleidooien voor meer gerichte en uitgebalanceerde curricula voor het kleuteronderwijs. Er verschenen ook tal van studies. Uit TIMSS-2015 bleek dat ons 'ontwikkeld' en 'ervaringsgericht' kleuteronderwijs zwak scoort inzake voorschoolse geletterdheid, systematische lessen woordenschat, voorbereidend rekenen en lezen ... In de andere landen is hier meer aandacht voor.

In de rapporten/adviezen over de toekomst van het onderwijs en over de nieuwe eindtermen, in het ZILL-leerplanproject van het katholiek onderwijs ... wordt jammer genoeg met geen woord gerept over de optimalisering van ons kleuteronderwijs. Dit is o.i. nochtans het belangrijkste aangrijpingspunt voor het verder optimaliseren van de ontwikkelingskansen - en van deze van kansarme leerlingen in het bijzonder. En nu wil ZILL de eenzijdige ontwikkelingsgerichte aanpak ook nog doortrekken in het lager onderwijs.

We tellen steeds meer anderstalige leerlingen, maar er is nog steeds geen intensief NT2 vanaf eerste dag van het kleuteronderwijs. We merken ook een relativisering van OKAN-onderwijs & de funeste slogan: *'spreek thuis geen Nederlands, maar Turks ...'* Uit PISA en TIMSS bleek nochtans eens te meer dat er nood is aan intensief NT2-onderwijs voor 'alle' anderstalige leerlingen en dit vanaf de eerste dag van het kleuteronderwijs.

De taalproblemen nemen alsmaar toe, maar voorstellen om er effectief iets aan te doen werden de voorbije jaren en maanden meer dan ooit tegengewerkt door Van Avermaet, Van den Branden, Agirdag ... Minister Crevits pakte in maart 2017 uit met een dringende taaloproep - ook naar de ouders van anderstalige leerlingen. Taalachterstandsrelativisten als Piet Van Avermaet, Orhan Agirdag, Kris Van den Branden ... reageerden verontwaardigd en stelden dat Crevits geen rekening hield met de visie van de zgn. wetenschappers. Ze relativeerden en bestreden eens te meer het belang van de kennis van het Nederlands en van intensief NT2-taalonderwijs. In dezelfde lijn drongen universitaire onderzoekers in een recent rapport over OKAN-onderwijs aan op het sterk beperken van het OKAN-onderwijs in de tijd (= aantal maanden). De voorbije jaren investeerden Crevits en Co veel geld in studies over meertalig onderwijs, maar niet in intensief NT2-taalonderwijs.

## Actualiserend commentaar

*Er was de voorbije 18 maanden veel te doen over de taalproblemen van allochtone leerlingen. In het buitenland verschenen nieuwe studies die pleiten voor meer veelzijdig kleuteronderwijs. Geen reactie op dit alles vanwege onze beleidsverantwoordelijken. In het recent VLOR-memorandum wordt toegegeven dat het GOK-beleid ondermaats was, maar er worden geen voorstellen geformuleerd.*

## 8 Sombere toekomst lerarenopleidingen

Veel ervaren, maar ontgoochelde lectoren verlieten de voorbije jaren de lerarenopleidingen. In de lerarenopleiding waar ik destijds werkzaam was, zijn er meer dan de helft minder studenten in het eerste jaar dan destijds het geval was. Dit leidt eveneens tot verlies van ervaren lectoren.

De hervormingsplannen van minister Crevits zullen o.i. geen soelaas brengen. De hervorming waarbij toekomstige onderwijzers en regenten kunnen kiezen uit een geïntegreerde opleiding in een klassieke lerarenopleiding of een universitaire masteropleiding, zal vooreerst de waardering van de geïntegreerde Normalschoolopleiding aantasten. We voorspellen ook dat er voor zo'n master-opleiding weinig kandidaten zullen zijn.

Daarnaast zullen universitaire studenten straks al van het eerste jaar wiskunde e.d. kunnen kiezen voor een lerarenopleiding. Minister Crevits en Co maken zich ook hier illusies; hoeveel 18-jarigen zullen hier van bij de start van de universiteit voor kiezen? De geïmproviseerde proefprojecten nieuwe lerarenopleiding zullen geen uitsluitsel brengen.

De recente TIMSS- en PISA-studies wezen uit dat de Vlaamse onderwijzers en regenten nog steeds Europese topscores behaalden. (Met de 2-jaar opgeleide leerkrachten behaalden we vroeger zelfs nog betere leerresultaten.) Maar precies de PISA-studies werden aangegrepen om te stellen dat onze regenten en onderwijzers te weinig opgeleid zijn, en dat er dus dringend nood is/was aan universitair opgeleide leerkrachten. Rond 1990 pleitten universitaire lerarenopleiders en de topambtenaren Monard en Adé er al voor om de Franse academisering van de lerarenopleiding te volgen. Sindsdien is de vervreemding van de klaspraktijk er heel groot geworden; en zijn de leerresultaten voor PISA/TIMSS enorm gedaald.

**Ons memorandum van september 2017 is ook het memorandum voor de volgende legislatuur.**



## Recente berichten over niveaudaling, iVOX-studie e.d. , relativering door minister Crevits en ontkenning door uithollers taalonderwijs

Raf Feys & Pieter Van Biervliet

### 1 Recente berichten over niveaudaling

In de vorige Onderwijskrant van november 2018 publiceerden we een lijvige bijdrage over de niveaudaling. In de maanden september tot en met december 2018 werden we eens te meer overstelpt met berichten en getuigenissen over de niveaudaling & nivellering. In deze bijdrage bekijken we berichten uit de maand december 2018 en de reacties van minister Crevits en andere beleidsmakers.

Uit de resultaten van een iVOX-enquête die op 3 en 4 december in *Het Nieuwsblad* werden voorgesteld bleek dat zowel de bevroegde leerkrachten uit het secundair als uit het lager onderwijs zich grote zorgen maken over de niveaudaling: “8 op 10 leraren bevestigen: *het niveau van ons onderwijs daalt zienderogen.*”

We merken dat minister Crevits en andere beleidsmakers in het debat over de iVOX-enquête en de niveaudaling in het Parlement (5 december) de vele zorgen omtrent de hervorming naast zich neerleggen en doodzwijgen. In hun reactie op de niveaudaling pakken ze des te meer uit met de vele zegeningen van hun hervorming van het s.o. Opvallend was ook dat ze in dit debat niet ingingen op de conclusie dat het (niveau van) het basisonderwijs ook kreunt onder het toenemend aantal zorgkinderen en het M-decreet.

### 2 iVOX-enquête: 8 op 10 leraren bevestigen niveaudaling, prof. Van den Branden ontkent

#### 2.1 8 op 10 leraren bevestigen niveaudaling

In een bijdrage in *Het Nieuwsblad* 3 december lezen we: “*Tachtig procent van de Vlaamse leerkrachten is er stellig van overtuigd: het niveau van ons onderwijs tuimelt naar beneden. Eén op de zes leerkrachten spreekt zelfs van een sterke daling. Het is de ontnuchterende conclusie van de eerste aflevering in onze Grote Lerarenenquête, door onderzoeksbureau iVOX uitgevoerd in opdracht van Het Nieuwsblad. Liefst 2.920 leerkrachten vulden de bevraging in.*”

*In het middelbaar zijn de leerkrachten strenger: daar zegt meer dan één op de vijf dat het niveau vrij laag ligt, met het TSO en BSO als uitschieters. Bijna 67 procent vindt dat het makkelijker geworden is om een diploma secundair onderwijs te halen. Inzake abstract wiskundig denken vindt 60% dat het nu slechter gaat dan vroeger.*

Vermeldenswaard is ook de conclusie dat de leerkrachten volgens de iVOX-enquête- in tegenstelling met Crevits en Co - weinig soelaas verwachten van de grote onderwijshervorming die ingaat op 1 september 2019. Ook volgens de COC-lerarenvakbond maken de leraren zich veel zorgen. Dat is ook een bevestiging van wat we als bestuurder van 4 secundaire scholen bij directies en leraren beluisterden.

#### 2.2 Getuigenissen leraren over uitholling taalonderwijs, onderwaardering kennis ...

In een andere bijdrage in dezelfde krant vergelijken vijf leerkrachten examens van vroeger met nu. Leerkracht wiskunde *Eric Henderix* stelt: “*Het denkwerk is sterk afgenomen. Mochten ze dezelfde vragen van vroeger krijgen, dan zou een groot deel buizen.*”

Lerares Frans *Gerda Van Steen* poneert: “*Grammatica en woordenschat, het vervaagt allemaal. Dat komt door de visie van de leerplanopstellers. Het accent is verschoven van technische kennis naar vaardigheden. Leerlingen b.v. een zin laten vertalen op een examen is compleet uit den boze. We zouden meer moeten stilstaan bij hoe het brein van een leerling werkt. We moeten er eerst voor zorgen dat de basiskennis er is. En die krijg je alleen door inoefenen en herhalen.*” Leraar Nederlands *J.P. Verlee* vult aan: “*Ik zag de schrijfvaardigheden van mijn leerlingen achteruitgaan. De zinsbouw, de spelling daar knelt het.*” Beide taalleraren wijzen o.i. terecht op de uitholling van het taalonderwijs.

Leraar geschiedenis *Michel Vanhalme*: “*Het niveau is fors gedaald. Ook data vanbuiten leren, gebeurt niet meer. Ik betreur die evolutie, want het gevolg is dat ze geen kapstukken meer hebben om gebeurtenissen te plaatsen in een breder tijds-kader.*” Lerares Aardrijkskunde 3<sup>de</sup> graad: “*Ik heb*

onlangs besloten om mijn leerlingen opnieuw topografie bij te brengen, omdat ze niet meer wisten waar landen of hoofdsteden lagen.”

### 2.3 Niveaudaling zal o.i nog verder toenemen

In *Onderwijskrant* waarschuwen we al 25 jaar voor de ontscholing en niveaudaling. In de context van onze O-ZON-campagne van 2007 bevestigden honderden leraren uit alle onderwijsniveaus onze grote bezorgdheid. Uit de studie van iVOX blijkt eens te meer dat de meerderheid van de praktijkmensen deze mening zijn toegedaan.

We noteerden de voorbije jaren ook een aantal tegenvallende eindtermenevaluaties. Als we de vragen van de vroegere interdiocesane en kantonnale examens voor de 12-jarigen vergelijken met deze van nu, dan valt de niveaudaling ook heel sterk op. Het gaat dus niet louter om subjectieve indrukken van een beperkt aantal praktijkmensen - zoals sommigen ten onrechte beweren.

De professoren-neerlandici *Kris Van den Branden* en *Piet Van Avermaet* ontkenden de niveaudaling (zie punt 2.4.) Minister Crevits relativeerde de niveaudaling & pakte uit met haar hervormingen die het niveau weer gevoelig zouden opkrikken. We lezen in *Het Nieuwsblad*: “Minister Crevits wil niet blind meestappen in het beeld dat vroeger alles beter was. ‘Ik wil er ook voor waarschuwen om het onderwijs van vandaag niet altijd af te meten aan de standaarden van het verleden.’” Crevits (CD&V) gaf wel toe dat ze niet helemaal verrast was door de resultaten. “Ze zegt dat ze de knipperlichten uit de enquête kent, maar dat de regering ook al een hele reeks maatregelen heeft genomen om te zorgen voor een kwaliteitsverbetering. Zo verwijst de minister naar de modernisering van het secundair onderwijs en de nieuwe eindtermen die op 1 september 2019 van start gaan.”

In tegenstelling tot minister Crevits en Co vrezen we dat de niveaudaling in de toekomst nog gevoelig zal toenemen, als gevolg van *\*de chaotische hervorming van de eerste graad s.o.\* de invoering van modieuze eindtermen over burgerschap, financiële geletterdheid ... ten koste van algemeen vormende leerinhouden als Nederlands e.d. \*de toename van de nefaste gevolgen van M-decreet in hogere leerjaren lager onderwijs en in tso/bsc & als gevolg van de toenemende invloed van de hardliners \*de pensionering de komende jaren van een groot aantal ervaren en sterke leraren lager en secundair onderwijs - precies leerkrachten die het meest weerstand bieden tegen nefaste pedagogische mo-*

*des \*de toename van de neomanie en ontscholing - samen met het feit dat de gevolgen van de ontscholing van de voorbije jaren op termijn sterker tot uiting zullen komen \*het tekort aan leraren dat nog in sterke mate zal toenemen \* de invoering van nieuwe leerplannen à la ZILL - die ook het opstellen van degelijke methodes bemoeilijkt ...*

We maakten inzake niveaudaling zelf wel steeds een onderscheid tussen de grote ontscholingsdruk en neomanie en anderzijds de feitelijke ontscholing in de klaspraktijk. Gelukkig bewezen de Vlaamse leerkrachten meer lippendienst aan de neomanie, de uitholling van het taalonderwijs ... dan in veel andere landen. Daardoor was/is de niveaudaling ook minder groot en behalen we voor PISA- en TIMSS-wiskunde nog steeds een Europese topscore. De vele getuigenissen de voorbije 15 jaar van de niveaudaling vanwege duizenden leraren van alle onderwijsniveaus zijn eveneens veelzeggend.

### 2.4 Ontkenning niveaudaling door uithollers taalonderwijs

Het is geen toeval dat prof. *Kris Van den Branden* in zijn reactie op de iVOX-enquête op zijn blog ‘*Duurzaam onderwijs*’ zijn best deed om de conclusies omtrent niveaudaling te weerleggen. Ook de nieuwe getuigenissen over de uitholling van het taalonderwijs (cf.punt 2.2) zinden hem blijkbaar niet.

Om de niveaudaling te ontkennen pakt *Van den Branden* uit met PISA-2015 waaruit blijkt dat Vlaanderen niettegenstaande de achteruitgang nog beter scoort dan in veel andere landen. Toen onze 15-jarigen in 2000 voor PISA-begrijpend lezen nog een topscore behaalden, reageerde *Van den Branden* met de stelling dat die hoge score misleidend was en dat onze 15-jarigen enkel sterk waren voor geheugenvragen. Nu pakt hij uit met de PISA-score-2015 die een heel stuk lager is dan in 2000. De mening van de leerkrachten in de iVOX-enquête en in analoge enquêtes en de vele getuigenissen van praktijkmensen van alle onderwijsniveaus zijn volgens *Van den Branden* blijkbaar subjectief en bijgevolg niet relevant.

*Van den Branden* reageerde ook samen met zijn spitsbroeder *Piet Van Avermaet* op de rector van de UA die op 2 januari in de krant *De Standaard* wees op het feit dat het startniveau van universiteitsstudenten flink was gedaald. (In “*Het is altijd de schuld van het vorige onderwijsniveau*”, *DS*, 7 januari 2019).

Van den Branden en Van Avermaet zijn volgens velen mede verantwoordelijk voor de uitholling van het taalonderwijs, voor de achteruitgang van de schrijfvaardigheid, woordenschatkennis e.d. Ze reageren dus ook tegen de leraren die getuigden van de uitholling van het taalonderwijs.

Ze beweren dat de mensen die klagen over het niveau *deficitdenkers* zijn die *“bezielde, hardwerkende en gedreven leerkrachten op de kast jagen... Het voedt ook een rommelend buikgevoel dat ons onderwijs onherroepelijk naar de haaien gaat.”* Ze voegen er nog het riedeltje aan toe dat de klachten over de niveaudaling *“overigens het riedeltje is dat we al 2.400 jaar geleden bij Aristoteles vonden.”* Ze vergeten vooreerst dat het vooral ook de gedreven leerkrachten van het lager en het secundair onderwijs zijn die massaal wijzen op de niveaudaling, de uitholling van het taalonderwijs.

Heel merkwaardige uitspraken ook van iemand als Van den Branden die al drie jaar overal gaat verkondigen dat ons Vlaams onderwijs hopeloos verouderd is. Van den Branden en Van Avermaet verkondigen ook al 25 jaar dat ons taalonderwijs totaal voorbijgestreefd is. Zij verzetten zich al die tijd tegen het klassieke systematisch onderwijs van woordenschat, spelling, grammatica, schrijven... en opteerden voor de zelfontdekkende, constructivistische en taak-gerichte aanpak. Van Avermaet relativeerde ook in sterke mate het belang van de kennis van het Nederlands voor allochtone leerlingen. *Van den Branden* deed er met zijn Steupunt NT2 ook alles aan om de invoering van intensief NT2-taalonderwijs tegen te werken & OKAN te relativeren.

In eigen onderzoek stelden ze overigens vast dat de praktijkmensen geenszins akkoord gingen met hun eenzijdige taalvisie. Hun reactie luidde dat de praktijkmensen het verkeerd voor hadden.

In het recente VLOR-memorandum lezen we dat het GOK-beleid van de voorbije 30 jaar al te weinig resultaten opleverde. Als directeurs van de GOK-Steunpunten zullen Van den Branden en Van Avermaet niet opgetogen zijn. In een publicatie van 2005 pochten ze nog samen met de resultaten van hun GOK-Steunpunten.

### 3 iVOX-enquête over zorgleerlingen & M-decreet die in basisonderwijs tot niveaudaling leiden

In *Het Nieuwsblad* van 4 december ging het meer om de problemen en niveaudaling in het basisonderwijs als gevolg van het M-decreet: *“Basisonderwijs kreunt onder groeiende diversiteit en toenemend aantal zorgkinderen.”*

*“Volgens de iVOX-enquête heeft 1 op de 3 leerlingen in het basisonderwijs extra begeleiding nodig. Een situatie die ertoe leidt dat net geen 90% van de leraars daardoor de rest van de klas soms uit het oog verliest.” 89,2% van leerkrachten stelt dat ze geen tijd hebben om in te spelen op de speciale zorgnoden zonder de rest van de klas uit het oog te verliezen. 78,8% van de leerkrachten stellen dat ze leerlingen in klas hebben die niet over het nodige niveau van Nederlands beschikken en dat dit de voortgang van de lessen hindert.”*

De directrice Heilige familie Sint-Niklaas getuigt: *“In principe zijn zorgjuffen enkel bedoeld voor kansarme leerlingen. In de praktijk moeten we ze inzetten voor de hele klas... Nu moeten we bijna voor alle kinderen aanpassingen doen. Het M-decreet ingevoerd door minister Crevits is daar niet vreemd aan. Het loodste meer zorgkinderen naar de gewone klas, maar het zet ook meer druk op de juffen. Voor die kinderen is er nu wel extra begeleiding vanuit het buitengewoon onderwijs, maar het is volgens de directrice dweilen met de kraan open.”*

*Juf Melissa* vult aan: *“Het zijn vooral ook de kinderen met gedragsproblemen die een hele klas kunnen ontwrichten. Kinderen die vroeger sneller in het buitengewoon onderwijs zaten, en die ervoor kunnen zorgen dat je op sommige dagen amper tot lesgeven komt. Ze zuigen energie. Kinderen die voortdurend ruzie maken, ontploffen zonder aanleiding. Er is al een stoel in de lucht gevlogen in mijn klas.”*

Dit alles betekent dus dat ook de M-decreet-hervorming en de toename van het aantal anderstalige leerlingen tot een niveaudaling leidt – bovenop de niveaudaling die een gevolg is van de uitholling van het taalonderwijs als gevolg van de eenzijdige eindtermen en leerplannen, het gebrek aan systematiek binnen het vak wereld-oriëntatie, ...

*In het recent VLOR-memorandum geeft de VLOR voor het eerst openlijk toe dat de grote GOK-investeringen van de voorbije 30 jaar in GOK en GOK-Steunpunten weinig effect sorteerden. Zelf pleiten*

*we ook al dertig jaar om een andere aanpak, die ook haaks staat op deze van de 3 GOK-Steunpunten.*

#### **4 Debat Vlaams Parlement 5 december over iVOX-enquête**

In het debat over de iVOX-enquête in het Parlement erkenden minister Crevits & Co wel de niveaudaling, maar ze relativeerden ze tegelijk. Crevits en Co beklemtoonden ook vooral dat hun hervorming van het secundair onderwijs per 1 september tot een niveauverhoging zal leiden. Ze verzwegen in dit verband dat een belangrijke conclusie uit de iVOX-enquête precies luidde “dat *de leerkrachten weinig soelaas verwachten van de grote onderwijs-hervorming.*” Merkwaardig was ook dat de iVOX-conclusies i.v.m. de problemen en niveaudaling in het basisonderwijs (zie punt 3) in dit debat niet eens aan bod kwamen.

#### **Koen Daniëls (N-VA) over niveaudaling**

“Het zijn dit keer de leerkrachten – mensen met een heel rijke ervaring – die zelf aangeven dat ze ervaren dat het in de klas achteruitgaat. Ze hebben examens en toetsen vergeleken met hun eigen ervaring, en ze hebben vastgesteld dat er een niveaudaling is. Die vaststelling halen we ook wel uit internationaal onderzoek.. Als we de vergelijking tussen 2003 en 2015 maken, dan daalt onze populatie van sterkst presterende leerlingen van een op de drie naar een op de vijf leerlingen. Als ik kijk naar begrijpend lezen in het lager onderwijs, tuimelen we voor PIRLS van de 8ste naar de 32ste plaats.

Dan komen we bij onze leerkrachten, die aangeven dat ze minder mogen eisen van de leerlingen en dat ze door allerlei richtlijnen op de vingers worden getikt als ze te veel vragen. Recent klonk het ook nog op de radio dat ze op een examen of toets geschiedenis niet op zinsconstructies mogen evalueren. De leraren denken soms bij het antwoord van de leerling dat het juist is wat er staat, maar doordat de leerling zo slecht taalvaardig is, kunnen ze het eigenlijk niet lezen. Dinsdag hoorde ik in het radio-programma van Debecker meerdere leerkrachten zeggen dat ze dat niet mogen doen en dat de overheid moet ingrijpen en zeggen dat de leerkracht dat opnieuw mag doen. Gisteren heb ik nog leerkrachten gesproken die beweerden daar geen tijd voor te hebben omdat ze aan het vergaderen zijn over de verplichte fusie van hun school. Dat alles is natuurlijk wel iets wat mensen

afschrikt om aan de job te beginnen. Want je wilt absoluut trots zijn op wat je aflevert. Ik denk dus dat we die klacht en die oproep van leerkrachten ernstig moeten nemen.”

#### **Minister Hilde Crevits relativeert en pakt uit met verlossende hervormingen**

Ik heb het artikel en de enquête ook gelezen en ik lees daarin inderdaad dat leerkrachten zeggen dat ze het gevoel hebben dat het niveau achteruitgaat. In 80% van de gevallen zeggen ze echter dat er op hun eigen school voldoende aandacht is voor de theorie, en in 76% voor de praktijk. ...

Er is de neiging van velen om te kijken naar wat leerlingen vroeger konden maar de uitdagingen zijn vandaag een stuk groter geworden. Ik geef twee voorbeelden. Er is de digitale uitdaging, leerlingen moeten digitaal vaardig worden. Daarnaast is er de financiële geletterdheid waarbij er vroeger van uit werd gegaan dat de ouders dat zouden doen. Nu komt dat allemaal richting school, wat de uitdrukkelijke wens was van velen.

Er zijn zeker knipperlichten. Het moet inderdaad beter worden, maar de vraag is hoe we daarop kunnen ingrijpen. Ik zal proberen in de korte tijd tien zaken op te sommen waaruit blijkt we vanuit het beleid sterk begaan zijn met het niveau van het onderwijs. Zo is er de modernisering van het s.o. waar we heel veel meer aandacht hebben voor basisvorming. Er komen extra uren theorie. Er zijn de nieuwe eindtermen waarin we die hele lijn scherp stellen. Er moet voldoende aandacht zijn voor kennis.

Er zijn de nieuwe leerplannen. De eerste echo's die ik nu hoor, zeggen dat de vrijheid voor de leraar een stuk groter zal worden. Niet elke leraar wil die vrijheid maar in elk geval zullen zij er gebruik van kunnen maken. Er zijn de nieuwe controles van het niveau. Ik denk dat het heel belangrijk is dat we meer nog dan vandaag investeren in onze peilingproeven om goed te testen of het niveau dat moet worden behaald, ook wordt behaald. Er is het nieuwe kwaliteitsbeleid waarbij onze inspectie erop zal toezien dat bovenschoolse proeven, wanneer scholen daaraan deelnemen, ook worden gebruikt om het kwaliteitsbeleid in de school beter te maken. Er zijn zeker extra investeringen nodig in de toekomst van het basisonderwijs en een plan voor het basisonderwijs dat realistisch is. Voor het hoger onderwijs moeten we duidelijk de lat leggen inzake de verwachtingen die we scheppen.”

## Veel onrust en ongenoegen over hervorming s.o., nieuwe eindtermen e.d. bij leraren, directies en ouders - versus euforie Crevits & beleidsverantwoordelijken

Raf Feys en Noël Gybels

### 1 Veel kritiek op hervorming s.o. & eindtermen

In het recent VLOR-memorandum lezen we: "Veranderingen worden doorgedruwd zonder dat de betrokkenen de kans hebben dit te verwerken. VLOR-voorzitter Ann Vereth stelde in de krant: 'Er zijn de voorbije legislatuur veel hervormingen doorgevoerd. De vraag die we ons nu moeten stellen is: "werken die wel op de klasvloer?" Minister Crevits, leden van de commissie onderwijs, bepaalde onderwijskoepels pakte de voorbije maanden opvallend veel uit met de vele zegeningen van de hervorming van het s.o. De hervorming werd voorgesteld als een oplossing voor alle mogelijke kwalen, en voor het terugdraaien van de niveaudaling in het bijzonder. In het onderwijsveld denkt men daar totaal anders over. Zelfs de beleidsvriendelijke en tamme VLOR begint zich nu zorgen te maken. In deze bijdrage willen we het ongenoegen i.v.m. de nakende hervorming van de eerste graad s.o. nog eens illustreren.

De oorspronkelijke structuurhervormingsplannen s.o. werden na een lange strijd teruggedruwd. Maar toch is b.v. de afgeslankte hervorming van de 1ste graad nog vrij ingrijpend en verontrustend. Volgens de iVOX-enquête die op 3 november j.l. in *Het Nieuwsblad* verscheen verwachten de leerkrachten s.o. allesbehalve soelaas van de grote onderwijshervorming die ingaat op 1 september 2019. Slechts één op de drie denkt dat die een vooruitgang zal inhouden (zie punt 2). Een aantal directies drongen ook aan op uitstel: "Dat een ingrijpende vernieuwing waar de opeenvolgende regeringen al meer dan tien jaar mee bezig zijn op een drafje geïmplementeerd moet worden, is nefast voor de goede werking van de scholen" (zie punt 3).

In het ledenblad *Brandpunt* van de COC-lerarenbond werden in december de grote zorgen omtrent de hervorming nog eens opgelijst (zie punt 4). Het ongenoegen en de grote onzekerheid bij de leerkrachten zowel over de nieuwe leerinhouden als over hun specifieke leeropdracht straks is vrij groot. Veel leerkrachten technische vakken in de eerste graad verliezen ook veel uren; er zullen ook uren voor basisvakken als Nederlands, Frans, ... sneuvelen. Enzovoort.

Ook rond de nieuwe vakoverschrijdende eindtermen was er nog veel te doen. We schreven er in de vorige *Onderwijskrant* al een gestoffeerde bijdrage over. In het al vermelde nummer van 'Brandpunt' formuleert ook prof. em. Roger Standaert een aantal terechte kritieken op de nieuwe eindtermen. Hij maakt zich o.a. zorgen over de vele nieuwe vakoverschrijdende eindtermen. Hij is ook vrij kritisch omtrent clustering van vakken en de geïntegreerde aanpak. De eindtermen zijn volgens hem ook veel te omslachtig geformuleerd en in een Bloom-jargon, waardoor ze weinig overzichtelijk en hanteerbaar zijn. Volgens Standaert forceerde men de eindtermenoperatie waardoor er te weinig tijd uitgetrokken werd om een breed draagvlak te vinden.

De aandacht voor die vele modieuze eindtermen betekent tegelijk minder aandacht voor de klassieke algemeen vormende basisinhouden en -vaardigheden. Basisvakken verliezen uren. Dit lokte veel kritiek uit van vakverenigingen en directies, van leraren Nederlands, Frans, Aardrijkskunde..; (cf. bijdrage in vorige *Onderwijskrant*.)

Een aantal schooldirecteurs trokken op 13 november j.l. in de krant *De Tijd* aan de alarmbel en vroegen uitstel van hervorming secundair onderwijs (zie punt 3).

De Gentse lerarenopleider en publicist *Pedro De Bruyckere* formuleerde in zijn blog op 2 & 9 januari 2019 de zorgen van leraren, directies en ouders. Hij schreef: "Kiezen voor een school in het secundair onderwijs zal sowieso vanaf 1 september moeilijker worden dan voorheen. Niet alleen omdat de modernisering nu ingevoerd wordt, maar ook omdat de verschillen tussen scholen zeer groot kunnen worden. De modernisering liet al veel vrijheid toe, de leerplannen van het GO en Katholiek Onderwijs Vlaanderen geven die vrijheid nu ook aan scholen. Al dan niet geïntegreerd werken, bepaalde keuzeopties wel of niet aanbieden, mens- en maatschappij wel of niet inrichten,..."

Ook de verschillen tussen scholen zullen groter worden dan voorheen. Al dan niet geïntegreerd werken, bepaalde opties aanbieden of niet in het

*tweede jaar, bepaalde vakken aanbieden of niet,... Onder andere de katholieke koepel biedt zijn scholen de nodige vrijheid in hun leerplannen en ik weet van scholen die van plan zijn nog meer vrijheid te nemen, wat hun goed recht is.*

*De scholen kunnen ook nog steeds moeilijk communiceren, omdat de leerplannen tot nu toe enkel voorlopig zijn omdat de eindtermen zeer laat definitief gestemd zijn. Gelukkig heeft men al de voorlopige versies. Dit alles nog los van de vraag hoe dit zich zal vertalen in handboeken en aanpakken. Alle scholen draaien overuren. Maar voor ouders betekent dit alles dat zelfs in steden waar alle scholen in bijvoorbeeld een inschrijvingssysteem stappen, het een uitdaging zal worden om een rangschikking van eerste, tweede of derde keuze op te stellen. En dan start je zoon of dochter in een nieuw secundair onderwijs, waarbij Lieven Boeve onder andere vroeg aan de onderwijsinspectie de eerste twee jaar mild te zijn voor de scholen. En je beseft dat ze telkens met nieuwe eindtermen en leerplannen geconfronteerd zullen worden de komende zes jaar. Wees maar eens een ouder van een kind dat naar het eerste jaar secundair moet.*

*Na Veurne, Roeselare, Tielt, Leuven & Gent zal er in 2019 ook wellicht nog meer onrust komen op scholen omdat ze de fusieplannen niet zien zitten die hen van hogerhand opgelegd worden. Die hogerhand zijn dan de schoolbesturen die zelf de dekking van nog hogere hand kwijt zijn. De Vlaamse regering besloot niet verder te gaan met BOS (Bestuurlijke optimalisering en schaalvergroting) en ik zag al op de valreep hoe het personeel van een school deze woorden van minister Crevits tegen hun eigen bestuur gebruikten: "Maar ik vind het niet goed dat je een samenwerking door de strot wil duwen van mensen die dagdagelijks in die scholen staan – leerkrachten en leerlingen."*

Ook Dirk Van Damme (OESO-expert) liet al herhaaldelijk weten dat hij zich zorgen maakt over de hervorming van de eerste graad. Hij bekende: "we hebben ons destijds vergist."

Minister Crevits, leden van de commissie onderwijs, bepaalde onderwijskoepels ... paktten evenwel de voorbije maanden uit met de vele zegeningen van de nakende hervorming van het s.o. en van de nieuwe eindtermen. Op 5 november stelden we eens te meer in het Vlaams Parlement veel euforie vast vanwege minister Crevits en Co over de

nieuwe eindtermen en de vakoverschrijdende eindtermen burgerzin, welbevinden, EHBO, financiële geletterdheid e.d. in het bijzonder. De dag erop repliceerde de Brusselse prof. wiskunde Ann Dooms evenwel dat die nieuwe en modieuze eindtermen i.v.m. entrepreneurschap e.d. geen fundamentele en algemene basisvorming bieden op het niveau van 12-13-jarigen. Veel likes ook voor standpunt van prof. Dooms: o.m vanwege Dirk Van Damme (OESO), prof. Wim Van den Broeck, prof. Manuel Sintubin.

Wat we in de krant 'Het Nieuwsblad' lazen over een aantal inhoudelijke hervormingen voor het Gemeenschapsonderwijs, clustering van vakken, enorm veel inhoudelijke vrijheid van de scholen, e.d., bevestigt enkel de vrees van veel praktijkmensen (zie punt 4).

In Onderwijskrant waarschuwen we al een paar jaar voor de nefaste gevolgen van de hervorming. We wezen o.a. op de gevolgen van het clusteren van vakken, van de invoering van de modieuze eindtermen burgerschap, financiële geletterdheid .... die geen basisvorming bieden voor leerlingen 1ste graad en ook niet haalbaar zijn (zie vorige Onderwijskrant- nr. 187), van het afschaffen van B-attesten, ...

De geïmproviseerde & krakkemikkige hervormingen zullen leiden tot een chaotische toestand, veel onrust & conflicten in en tussen de scholen, overspannen directies en leraren, veel leraren die les zullen moeten geven over leerinhouden waarvoor ze geen opleiding gekregen hebben en zonder een beroep te kunnen doen op methodes, al te grote verschillen in het leeraanbod tussen de scholen en onderwijsnetten,... Dit alles zal o.i. ook tot een gevoelige niveaudaling leiden.

Volgens Dirk Van Damme nam Onderwijskrant destijds het voortouw in de strijd tegen de structuurhervormingsplannen. Onze petitie van mei 2012 werd een succes. We toonden aan dat er allesbehalve sprake was van een brede consensus. We namen ook afstand van de pleidooien voor een leerlingstuurde aanpak in de plannen van Monard en minister Smet. We konden het tij keren en kregen naderhand ook nog de steun van rectoren van universiteiten en vanwege een paar politieke partijen – uiteraard niet vanwege Sp.a., CD&V en Groen, de egalitaire onderwijssociologen. Sinds de Ronde-tafelconferentie van 2002 over de structuurhervorming van het s.o. trekken we overigens al aan de alarmbel – al 14 jaar dus. We deden dit ook in de voorbije jaargang – en blijven dit doen.

We waren tevreden omdat er in principe geen brede eerste graad kwam en geen afschaffing van de onderwijsvormen. De toestemming tot het oprichten van domeinscholen bleven we betreuren; nergens ter wereld denkt men aan de oprichting van zoiets. Overal - en ook in Finland - is sprake van algemeen vormende aso-richtingen, naast meer specifieke en beroepsgerichte tso- en bso-richtingen. Vlaanderen speelt cavalier seul. De voorbije maanden stelden we vast dat veel leerkrachten, directies, ouders... zich grote zorgen maken over die nakende hervorming. Ze bevestigen de vele kritieken die we de vorige jaren en maanden in Onderwijskrant en op facebook 'Onderwijskrant Actiegroep' formuleerden - en wat ik opvang als lid van het bestuur van 4 secundaire scholen.

## **2 Ongenoegen, onrust en bezorgdheid in COC-ledenblad Brandpunt dec. 2018**

In een recente bijdrage in Brandpunt werden de grote zorgen van de leerkrachten opgelijst. Het zijn precies de zorgen en kritieken die we de voorbije 2 jaar zelf al in Onderwijskrant ter sprake brachten. We citeren Brandpunt even; zo hoor je het ook eens van een ander.

### **Leraren en leerlingen als proefkonijnen**

Meer dan 200 leraren namen op 21 november 2018 deel aan de informatieavond over de modernisering van het secundair onderwijs. COC stelde namelijk een groeiende onrust in het onderwijsveld vast. Niet alleen de structuur van het secundair onderwijs wordt grondig aangepakt, ook de leerinhouden krijgen een volledige hertekening. Op vraag van onze leden herhaalt COC de informatiesessie begin 2019 op twee andere locaties.

### **Clustering van vakken & gevolgen**

Toen de Vlaamse Regering besliste om de basisvorming niet langer in vakken vast te leggen, maar aan de schoolbesturen de vrijheid te geven om de leerdoelen voortaan aan te bieden volgens een organisatievorm die zij zelf bepalen, luidde COC de alarmbel.

Hoewel de mist nog lang niet opgeklaard is, bereikende de eerste 'ideeën' het leraarslokaal: clustering van vakken, projectwerk, themaweken, geïntegreerde aanpak, wel of geen lessentabellen ... Het gevolg is dat de leraar niet enkel onzeker is over het voortbestaan van de studierichting waarin hij nu lesgeeft maar ook over het voortbestaan van zijn vak.

### **Timing en communicatie lopen mank**

De leraar en de leerlingen moeten op 1 september 2019 samen aan een inhoudelijk traject beginnen waarvan zij niet weten waar dat naartoe loopt. De doelen en eindtermen van de tweede en derde graad zijn namelijk nog niet gekend. In veel scholen blijkt tot op vandaag zelfs helemaal nog geen informatie over de hervormingen gegeven te zijn aan de leraren!

De communicatie - voor zover die de leraarskamer al bereikt heeft - van de onderwijsverstrekkers over de wijzigingen aan de concrete organisatie van het lesgebeuren en de 'grenzeloze' vrijheid van scholen inzake didactische aanpak leidt tot zeer veel vragen. Vakken worden misschien samengevoegd in een cluster, maar welke leraar moet die cluster dan voor zijn rekening nemen? Of gaan scholen nog verder en schaffen ze de lessenroosters met vakken af en schakelen ze over naar thema's en projecten op week- of maandbasis? Op dit ogenblik hebben veel leraren nog geen antwoord gekregen op de meest fundamentele vragen. Gelukkig ontwaart COC hier en daar toch ook positieve signalen van een goede participatieve aanpak.

Spel zonder grenzen was tussen 1960 en 1990 een befaamd amusementsprogramma van de Europese Radio-unie waarin teams uit verschillende landen met elkaar de strijd aanboden. Talrijke televisiezenders zonden de knotsgekke wedstrijd live uit. Incidenten plezieren de huiskamers. Niet in het minst toen presentator Jan Theys in het water viel en in paniek sloeg, omdat hij vreesde voor elektrocutie omdat hij met de microfoon in het water lag.

COC hoopt dat de modernisering geen weerspiegeling wordt van een spel zonder grenzen tussen scholen. Het is duidelijk dat de hervormingen niet alleen een grote invloed hebben op de arbeidsinhouden van de leraar maar ook op de arbeidsvoorwaarden en arbeidsomstandigheden. Met welk bekwaamheidsbewijs zal een leraar welk vak (of beter gezegd welke leerinhoud, want er is geen garantie meer dat het vak blijft bestaan) in de toekomst nog onderwijzen?

### **Nog heel veel vraagtekens**

Welke impact zal het loslaten van de koppeling van het diploma van de leraar en zijn opgebouwde expertise enerzijds en zijn vakdomein anderzijds hebben op de kwaliteit van zijn onderwijs? En hoe zal de concrete schoolorganisatie er morgen

uitzien? Zal er nog een wekelijks lessenrooster zijn? Zitten leerlingen nog samen in een klasgroep in hetzelfde leslokaal?

COC pleit in de eerste plaats dan ook voor realistische keuzes door schoolbesturen en directies om de leerdoelen in de praktijk te brengen want er rest weinig tijd. Het kan niet de bedoeling zijn dat bepaalde pedagogisch-didactische methodieken nu gerealiseerd moeten worden op de kap van de man en vrouw in de klas en op de kap van de leerling. Zij mogen geen proefkonijnen worden van onderwijskundige experimenten.

COC verwacht dat er op alle niveaus – van schoolbestuur en scholengemeenschap tot school, graad, vakwerkgroep ... – voldoende tijd genomen wordt voor echt overleg en dat de regelgeving inzake het sociaal overleg correct nageleefd wordt. Je bouwt samen aan scholen, mét de stem van de leraren. Enkel op die manier kan je goede onderwijskwaliteit blijven garanderen. En zo kunnen scholen de titel van de Slimste School ter Wereld verdienen. Als blijkt dat inspraak niet of onvoldoende op gang komt, zal COC aan de noodrem trekken.

### 3 Schooldirecteurs vragen uitstel

Barbara Moens schreef in *De Tijd* van 13 november: *“De directies van middelbare scholen trekken aan de alarmbel over de hervorming van het secundair onderwijs die volgend schooljaar start. Er is nog te veel onduidelijkheid, waarschuwen ze. ‘Dat een ingrijpende vernieuwing waar de opeenvolgende regeringen al meer dan tien jaar mee bezig zijn op een draffe geïmplementeerd moet worden, is nefast voor de goede werking van de scholen.’* De directies van het secundair onderwijs vragen in een brief aan Vlaams minister van Onderwijs Hilde Crevits (CD&V) om meer tijd voor de modernisering van het secundair. Die moet op 1 september 2019 van start gaan.

Er is volgens de directies nog te veel onduidelijkheid om volgend schooljaar van start te kunnen gaan. ‘Trial-and-error is allerminst de aangewezen weg om deze hervorming op poten te zetten’, waarschuwen ze. ‘Eerst meer duidelijkheid, dan invoeren, een andere weg is er niet.’ Jammer dat veel directies hun kritiek niet openlijk durven formuleren.

Crevits heeft de start echter al een jaar uitgesteld omdat er nog geen duidelijkheid was over de nieuwe eindtermen. Die minimumdoelen in het

onderwijs waren aan een opfrisbeurt toe, maar de politieke onderhandelingen daarover duurden langer dan gepland. De onderwijsverstrekkers kantten zich tegen een onderwijshervorming zonder duidelijkheid over de nieuwe leerstof. De Vlaamse regering gaf uiteindelijk toe en stelde de hervorming uit tot 1 september 2019.

De nieuwe eindtermen zijn uiteindelijk afgelopen vrijdag 16 november door de Vlaamse regering goedgekeurd. Die bepalen wat leerlingen moeten kennen en kunnen. De onderwijskoepels vertalen ze dan vanuit hun eigen pedagogische project in leerplannen. Op basis van die leerplannen worden de uiteindelijke handboeken gemaakt. Ondanks het uitstel ligt er dus nog veel werk op de plank.

Zowel het officieel onderwijs als het katholiek onderwijs publiceert deze week hun ontwerp-leerplannen. Die moeten scholen meer duidelijkheid geven. Maar de eindtermen moeten ook nog door het Vlaams Parlement worden goedgekeurd. Als dat de teksten van de regering nog fors wijzigt, moeten de koepels hun leerplannen opnieuw aanpassen.

### Gedooogperiode 3 jaar gevraagd

‘Leraren kunnen vanaf woensdag al aan de slag met de ontwerpversie van de nieuwe leerplannen’, zegt Lieven Boeve, de topman van Katholiek Onderwijs Vlaanderen. *‘We vragen wel dat de Vlaamse overheid haar verantwoordelijkheid neemt door een gedooogperiode van twee of drie jaar in acht te nemen. De overheid kan van de scholen niet verwachten dat alle nieuwe regelgeving op 1 september perfect wordt ingevoerd. Scholen willen en kunnen zelf aan de slag met de leerplannen, maar daarvoor hebben ze tijd nodig.’*

Ook het gemeenschapsonderwijs heeft begrip voor de onrust bij de scholen. *‘We brengen alles in gereedheid zodat scholen zo snel mogelijk aan de slag kunnen’, luidt het. ‘Het is kort dag.’*

Het door Lieven Boeve gevraagde gedooogbeleid de komende 3 jaar wijst op de improvisatie van de hervorming en van de invoering ervan tegelijk in het eerste en tweede jaar. Dit gedooogbeleid zal niet enkel in de eerste graad tot grote verschillen tussen de scholen leiden, maar ook in de erop volgende leerjaren. In het beste geval zitten we pas binnen enkele maanden met goedgekeurde leerplannen. En wanneer met aangepaste handboeken?”



## Politieke strijd nog niet volledig gestreden

Het is niet uitgesloten dat ook over de leerplannen nog een politieke strijd wordt gevoerd. Voor de N-VA en Open VLD was het belangrijk dat de eindtermen letterlijk in de leerplannen staan zodat leerkrachten duidelijk weten wat de overheid oplegt en wat er vanuit de onderwijskoepel nog aan wordt toegevoegd. *'De N-VA zal er nauwgezet op toekijken dat zowel het decreet over de eindtermen als het decreet over het secundair onderwijs naar de letter en de geest van de wet gerespecteerd wordt'*, waarschuwt Vlaams Parlementslid Koen Daniëls (N-VA).

Daniëls stelde verder: *"Ik begrijp de onrust bij de directeurs, maar dat is precies de reden waarom we voor een gefaseerde invoering hebben gekozen en om enkel in het eerste jaar te starten. Het zijn evenwel de koepels die meteen ook de leerplannen voor het tweede jaar hebben aangepast.."*

Bij Crevits is er weinig animo om de hervormingsplannen nog eens uit te stellen. Ze wijst erop dat het de vraag van het onderwijs was om de structuurhervorming en de inhoudelijke versterking via de eindtermen samen uit te voeren. *'Daarom hebben we gekozen voor een schakeljaar tot 1 september 2019. Er is de voorbije jaren voortdurend overleg geweest over de inhoud en de timing van de modernisering en dat overleg blijf ik uiteraard verder voeren.'*

We merken dat nu ook in het BEIGA-bericht over de verontruste leraren Aardrijkskunde dat de invoering van een nieuwe eerste graad s.o. per 1 september 2019 onverantwoord zou zijn. Ook Lieven Boeve deelt naar eigen zeggen *"de bezorgdheid over de strakke timing: op 1 september 2019 moeten de nieuwe eindtermen en dus ook de nieuwe leerplannen in voege treden, met bijbehorende handboeken en correct getrainde leerkrachten."*

(Commentaar: dat is uiteraard een grote illusie. We vrezen ook voor improvisatie en overhaasting bij het opstellen van de handboeken.)

## 4 Ook GO! stuurt aan op radicale inhoudelijke hervorming: clustering vakken, veel vrijheid

Gemeenschapsonderwijs stelt ook de inhoudelijke hervorming van het s.o. als vrij revolutionair en baanbrekend voor in Het Nieuwsblad van 21 november.

## Lesgeven is voorbijgestreefd

Een paar maanden geleden al pronkte de hoofdadviseur *Andries Valcke* er al mee *dat in de toekomst lesgeven totaal voorbijgestreefd zal zijn*. En dan zijn de GO!-kopstukken kwaad als de ex-GO!-voorzitter Dirk Van Damme (OESO) stelt dat het GO! al te weinig aandacht besteedt aan de niveaubewaking.

Wat lezen we zoal op 21 november omtrent de ingrijpende veranderingen in het GO!?

### **Clustering van vakken troef; maar welke vakleraar geeft zo'n brede cluster?**

Raymonda Verdyck: "Zo zullen de zogenaamde STEM-vakken wiskunde, wetenschappen en techniek vanaf september 2019 in één vak kunnen. Het GO! werkt ook aan andere mogelijke clusters. De nieuwe aanpak past in de hervorming van het s.o. die volgend schooljaar ingaat.

*"In een les over zonnepanelen bijvoorbeeld kan je het hebben over milieu, technologie, elektronica en elektriciteit."* Verdyck vindt blijkbaar geen illustratie die aansluit bij leerinhouden voor de eerste graad s.o.

### **Veel vrijheid/maatwerk voor elke school en dus ook grote verschillen tussen scholen**

Interviewer: "Vraag is dan echter wie dan lesgeeft in die 'clusters'. Een leerkracht wiskunde kent wel iets van fysica, maar is daar niet specifiek voor opgeleid. Verdyck: *"Ook dat moeten scholen nog bekijken en daarbij houden ze uiteraard rekening met het diploma. In een aantal gevallen kunnen ze de leerkrachten bijscholen. Ook verschillende leerkrachten in één grote klas behoort tot de mogelijkheden."*

Verdyck: *"Ook het aantal uren dat scholen reserveren voor talen of wetenschappen kunnen de scholen voor een groot stuk zelf invullen"*. (Commentaar: dan wordt het ook moeilijk om passende handboeken op te stellen.)

Verdyck: "De focus ligt op het behalen van de eindtermen. Hoe scholen die in de lessenroosters omzetten, gebeurt in samenspraak met de leerkrachten en rekening houdend met de leerlingenpopulatie."

### **Aparte vakken burgerschap, financiële geletterdheid ...**

*“Daarnaast wil het GO! scholen stimuleren om aparte vakken burgerschap en financiële geletterdheid te geven, omdat het om specifieke leerstof gaat.”* (Commentaar: voor de vele eindtermen burgerschap zou men al een vak van meerdere lesuren nodig hebben.)

#### **Reactie van leraar Michel Berger 24 november**

*Wie geeft er nu les over zonnepanelen om daar dan wat wiskunde, elektriciteit en kabelkunde bij te halen? Geeft ge ook les over strijkijzers om ze iets over warmteleer bij te brengen, over wc-brillen om het over waterhuishouding te kunnen hebben, over kattenbakken om het over dierkunde en composieten te hebben? Hou toch op met al die nieuwlichterij die voor geen meter bewezen heeft te werken.*

*Wiskunde is wiskunde, fysica, elektriciteit ... En ja dat is allemaal saai. Zoals ge een huis bouwt. O, hoe spannend, vandaag gieten we met grijze beton en verroeste ijzers de fundamente. O, geweldig, vandaag metselen we een paar duizenden stenen, allemaal dezelfde, en ze moeten allemaal even recht staan en netjes in de rij. Iets opbouwen is saai. Maar het moet correct gebeuren of uw huis zakt in gelijk een pudding. En wie onmiddellijk aan de livingdecoratie en de keuze van potten en pannen voor de keuken en de meubeltjes voor de kinderkamer wil beginnen zonder zijn saai fundamente en muren te hebben gezet, dat gaat dik tegenvallen. No pain, no gain. Maar dat zal wel weer niet mee met de tijd zijn zeker?*

#### **5 Ook Roger Standaert vrij kritisch over eindtermen, geïntegreerde aanpak e.d.**

In de vorige Onderwijskrant besteedden we al een kritische bijdrage aan de nieuwe eindtermen en de vakoverschrijdende in het bijzonder. In een interview in Brandpunt van december 2018 formuleert ook de coördinator van de vorige eindtermenoperatie een aantal scherpe kritieken.

#### **Enkel in Vlaanderen zijn eindtermen niet aan vakken gebonden**

*COC: De overheid koppelt de eindtermen niet langer aan vakken, wel aan 16 sleutelcompetenties. Is dat een goede zaak?*

Standaert: “Dat is een riskante onderneming. Ik ken geen enkel land waar men in het secundair onderwijs zonder vakken stuurt. 90% van wat momenteel in het s.o. gebeurt, is vakgericht. Het is dus een grote stap om de eindtermen niet langer per vak te bepalen. Als je per vak afwijkt van wat stilaan tot een subtiel evenwicht van vakken is uitgegroeid, vergroot je de kans op schijnvertoning.

Je zou heel wat problemen van inpassing van nieuwe doelen kunnen vermijden als je aansluit bij de indeling die werkt en waarin we traditie hebben. (Bij de vorige eindtermenoperatie en praktisch in alle landen was dit het geval).

#### **Veel nieuwe leerinhouden**

En dan kan je aanvullen met transversale doelen voor wat ontbreekt. *De transparantie van het systeem kan verloren gaan als de overheid de vakken niet bepaalt.* Bovendien moet het aantal beschikbare lesuren nu dienen voor extra nieuwe leerinhouden. Maar daar ziet het niet naar uit. Als je bijkomende eindtermen en nieuwe vakken creëert (burgerschap, financiële geletterdheid...) zie dan wel dat je ze in het lessenrooster krijgt. Want die andere vakken verliezen - als ik de eindtermen bekijk - geen inhouden. Als het parlement wil dat er financiële geletterdheid en burgerzin komt, dan moeten er uren voor zijn. En aangezien men niet snoeit in de inhouden van de vakken, dan moet dat vak dan maar in de vijf uren open ruimte komen.

#### **Veel geïntegreerde aanpak i.p.v. vakdisciplinaire: nefast!**

*COC: Sommigen beweren dat vakgebonden eindtermen een geïntegreerde aanpak, gericht op het leren oplossen van complexe problemen, in de weg staat.*

Standaert: “Ik ben het daar niet mee eens, precies omdat we in een complexe werkelijkheid leven. Als je over klimaat wil praten, moet je eerst iets weten over aardrijkskunde, temperaturen, energie ... Je leert eerst iets over de puzzelstukken. En pas als je die puzzelstukken bezit, kan je integreren. Die stukken komen pas samen naarmate je ouder wordt. Je kan niet van meet af aan tegen kinderen zeggen: ‘Hier heb je een puzzel. Daar zitten scheikundige, fysische en economische elementen in. Ga daar nu maar mee aan de slag’. Dat is het probleem met bepaalde vormen van geïntegreerd onderwijs. Dat kan interessant zijn voor een initiatie of om mensen te motiveren, maar om de wer-

kelijkheid te leren begrijpen, moet je eerst de puzzelstukken kennen en in elkaar kunnen passen.”

*Commentaar: dit is ook de reden waarom prof. Wim Dehaene en zijn Leuvens STEM-team, de vakken-integrerende STEM-projecten willen voorbehouden voor hogere leerjaren en vooral in richtingen met veel wiskunde en wetenschappen.*

### **Veel te veel vakoverschrijdende eindtermen**

Er is dus een coördinerend mechanisme nodig om de vakken dichter bij elkaar te brengen. Zo zijn destijds vakoverschrijdende eindtermen ontstaan. De nieuwe transversale doelen kunnen er wel voor zorgen dat er over vakken heen wordt gewerkt, maar ze zijn veel te uitgebreid. Er is ook onderzoek dat uitwees dat er al te veel vakoverschrijdende eindtermen waren. Die zijn dan in 2010 drastisch gereduceerd, tot ieders tevredenheid. En nu krijg je weer de overvloed die men in 2010 kwijt wou.

### **Te omslachtige formulering met Bloom-taxonomie e.d.: niet hanteerbaar**

*COC: De nieuwe eindtermen worden geformuleerd op basis van de herwerkte taxonomie van Bloom. Een goede zaak?*

Standaert: "Het gebruik van de Bloom-taxonomie heeft inzake formulering mee geleid tot een enorm complex format. Naast transversale en inhoudelijke eindtermen, basisgeletterdheid en uitbreiding, vier kennissoorten: dimensies, context, beheersingsniveaus. Eindtermen moeten duidelijk zijn en eenvoudig geformuleerd. Voor de samenleving, maar in de eerste plaats voor de leraren zelf. Dat draagvlak is heel belangrijk.

### **Te veel tijdsdruk, te weinig draagvlak**

En dat draagvlak creëer je in de eerste plaats samen met leraren die weten wat haalbaar en realiseerbaar is. Als ik naar de nieuwe eindtermen kijk, dan vraag ik me af: 'Wie kan dat lezen?'. ...

Draagvlak creëer je in de tweede plaats door te werken met panels van leraars en experts in een cyclus van ontwerp, replek, opnieuw ontwerp, replek... Zo'n proces heeft tijd nodig, minstens een jaar. Je creëert dat niet door mensen in commissies te stoppen en onder tijdsdruk te laten werken binnen een strak opgelegd frame.

(Commentaar: de vorige eindtermenoperatie startte in 1992 en was pas in 1996, resp. 1998 afgerond)

### **Basisgeletterdheid voor elke leerling? Niet zinvol**

*COC: Is het verstandig om vast te leggen welk percentage van de leerlingenpopulatie de eindtermen moet behalen? (Alle leerlingen moeten de eindtermen 'basisgeletterdheid' bereiken.)*

Standaert: "Absoluut niet. Ik pleit ervoor om dat pragmatisch te bekijken. Je maakt bij de inschatting van de eindtermen een inschatting van wat haalbaar en realiseerbaar is. Sommige eindtermen zullen door veel leerlingen bereikt zijn en andere niet. Je kan die percentages niet op voorhand bepalen. Sommige eindtermen zijn zo essentieel dat ze misschien net door een meerderheid van de leerlingen worden bereikt. In dit geval heeft toch iedereen er kennis mee gemaakt.

Op macroniveau moet je natuurlijk wel kijken welk niveau globaal wordt gehaald. Daarvoor dienen de peilingsproeven. Die geven een soort robotfoto. Kijk daar welk percentage van de populatie de doelen behaalt en ga inhoudelijk na of dat maatschappelijk verantwoord is. Als slechts 70% een eindterm 'basisgeletterdheid' haalt, dan is er een probleem. Hebben de leraren het niet goed gedaan? Geven ze de verkeerde dingen? Wordt er te weinig tijd voor uitgetrokken? Of is het te hoog gegrepen? Zo komt men tot een gewogen oordeel van participanten in een democratische context.

### **Bijlage: onze visie op eindtermen**

In Onderwijskrant nr. 176 van januari 2016 formuleerde ik ook mijn visie omtrent het statuut van eindtermen, op het al dan niet werken met minimale eindtermen, met basisgeletterdheid voor elke leerling, enz. Ik druk mijn visie nog eens af.

"Het is uiteraard niet gemakkelijk om alle soorten doelen met één term - en meer bepaald met 'eindterm' - te benoemen. *In de klassieke leerplannen ging het om leerinhouden/leerdoelen waarmee alle leerlingen geconfronteerd moesten worden.*

De naam eindterm die 20 jaar geleden werd ingevoerd, werd echter geassocieerd met *minimale doelen die bijna elke leerling moet kunnen bereiken*. In ons themanummer van 1993 over de eindtermen hebben we de benaming 'eindterm' en de beperking tot minimale eindtermen al bekritiseerd - maar omwille van totaal andere redenen dan deze in het recente VLOR-advies.

Minimale eindtermen met resultaatsverbintenis voor alle leerlingen (cf. ook de term *basisgeletterdheid* voor alle leerlingen) leidden/leiden al vlug tot het schrappen van leerdoelen die zwakkere leerlingen niet of slechts partieel kunnen bereiken.

We lezen in dit verband in een recent VLOR-advies dat de eindtermen en leerinhouden beperkt moeten worden omdat uit de einddoelenevaluaties bleek dat 10% of 15% van de leerlingen bepaalde leerdoelen niet echt of op een voldoende niveau bereikten. De eindtermen van de jaren 90 zijn dus volgens de VLOR al te uitgebreid. We zijn het met die stelling geenszins eens. We betreurden al destijds dat men in de eindtermen als b.v. lijdend en meewerkend voorwerp schrapte.

Ook zwakkere leerlingen die bepaalde doelen maar deels bereiken, kunnen er o.i. toch nog baat bij hebben dat ze in het lager onderwijs b.v. geconfronteerd worden met breukrekenen, lijdend en meewerkend voorwerp, ... . Het kennen van de regel voor breukrekenen zonder inzicht in de regel is op zich ook al belangrijk.

Die partiële kennis kan in het secundair vaak nog bijgewerkt worden. Ze is op zich ook voor later belangrijk - al was het maar om als ouder enigszins te weten waarover het gaat als de eigen kinderen later met zo'n leerstof geconfronteerd worden ...

Bij eindtermen/leerplannen zou het in de eerste plaats moeten gaan om een basisaanbod, om aanboddoelen/leerstofpunten, gemeenschappelijke basisvorming waarmee alle leerlingen geconfronteerd moeten worden – ook al kunnen niet alle leerlingen die basisdoelen volledig bereiken. De leerstofpunten uit de klassieke leerplannen hadden ook die betekenis. Er werd ook geen onderscheid gemaakt tussen leerdoelen basisgeletterdheid die alle leerlingen volledig moesten kunnen bereiken en andere doelen.

Bij de meeste cognitieve basisdoelen gaan we er wel vanuit dat de meeste leerlingen die grotendeels kunnen bereiken en dat we dat ook kunnen toetsen. Dit zijn basisdoelen die verbonden kunnen worden met een resultaatsverbintenis. Zo kunnen we uit de centrale toetsen van vroeger afleiden dat veruit de meeste 12-jarigen het basisrekenen, de grammaticale begrippen lijdend en meewerkend voorwerp kenden, enz. Slechts een beperkt deel had die basisdoelen niet of nog maar deels verworven.

### **Ook doelen in aanbod-termen**

Bij andere basis- of aanboddoelen - b.v. leren leren, confrontatie met literatuur, sociaal-affectieve doelen ... is leerwinst vooreerst moeilijk te controleren. We weten b.v. niet precies hoe de leerlingen b.v. de confrontatie met literaire teksten zullen verwerken. We kunnen die doelen van het literatuuronderwijs wel in *aanbodtermen* formuleren. Zo moeten leerlingen in de hogere cyclus s.o. in veel landen een aantal boeken per jaar gelezen hebben. Jammer genoeg is dit laatste als confrontatiedoel uit het leerplan van 1998 verdwenen.

Attitudes kunnen we ook moeilijk opleggen en evalueren - en attitudes zijn vaak ook meer het gevolg van invloeden buiten de school .

### **Verhoging abonnementsprijs**

**De kosten voor het drukken en verzenden van het tijdschrift zijn weer gestegen.**

**De prijs voor een abonnement**

**is voortaan €25**

## ZILL-leerplanarchitect Kris De Ruyscher predikt verlossing uit de ellende van het klassiek onderwijs via radicale ontscholing

Raf Feys

### 1 “We startten ZILL met leeg blad” beeldenstormerij & ontscholing

#### 1.1 Startten met leeg blad & perspectiefwissel

Bij de opstelling in de jaren 90 van de eindtermen wiskunde en het leerplan lager onderwijs bestudeerde ik bij de start vorige leerplannen en methodes. Ik wou o.a. weten welke sterke kanten uit onze wiskundetraditie we per se moesten conserveren en optimaliseren. En zo leer je ook dat b.v. de tafels van x traditioneel leerstof zijn voor het tweede leerjaar en hoe ze meestal worden aangebracht. Ik vertrok dus geenszins van een leeg blad.

“We opteerden er met ZILL voor om met een leeg blad te beginnen”, aldus een zelfingenomen ZILL-architect en beeldenstormer Kris De Ruyscher in een recent interview in het CLB-blad *Caleidoscoop* van december 2018, nr. 6. De Ruyscher pakt er uit met zijn ZILL-leerplan- en onderwijsvisie die volgens hem een radicale breuk betekent met het klassieke onderwijs & het onderwijs in andere landen.

KDR opteert voor radicale ontscholing: ontwikkelingsgericht en ontdekkend leren, geen klassieke leerplannen meer per vak met leerstofpunten en erbij aansluitende methodes per jaargroep, totaliteitsonderwijs waarin in een zelfde les de vermenigvuldiging van getallen geserveerd wordt samen met het bijbelverhaal van de vermenigvuldiging van de broden, onderwijs op maat van elk kind met doorgedreven differentiatie, geen niveau-bewaking meer met behulp van het overal gebruikte CLB-leerlingvolgsysteem, geen klassieke interdiocesane toetsen meer ... KDR pleit voor verregaande ontscholing, voor het opdoeken van o.i. oerdegelelijke en schoolse jaarklasprincipes die al 200 jaar en nog steeds bijna overal worden toegepast.

#### 1.2 Ontwikkelingsgerichte aanpak, ontdekkend en contextueel leren: voorbijgestreefde visie

Elders lezen we dat de nieuwe ZILL-visie aansluit bij de nieuwe visie binnen de leerpsychologie. *Nieuw? Het is de constructivistische en ontwikkelingsgerichte visie die we al meer dan 30 jaar in Onderwijskrant bestrijden.*

KDR en Co stellen: “*De perspectiefwissel met ZILL bestaat in een klemtoon op het ontwikkelingsgerichte karakter van einddoelen, maar ook in een optie voor een ontwikkelingsgerichte didactische aanpak: aandacht voor actief leren, verantwoordelijkheid geven aan jongeren voor eigen leerproces, contextueel leren.*”

“KDR: “Het streefdoel is om leerlingen ‘intrinsic’ te motiveren tot leren en leven, hen te laten zoeken naar betekenis en de zin van de dingen, Het leerplan houdt een pleidooi in voor werkelijkheidsnabij en wereldoriënterend onderwijs dat vertrekt vanuit betekenisvolle situaties. Zin in leren! Zin in leven! gaat uit van een sterk geloof in de groei- en ontwikkelkracht van kinderen” (ZILL, *Opstap voor een verander(en)de onderwijspraktijk*. In *Dialog*, 1 (1), 36-42, 2016). ZILL wil naar eigen zeggen de aanpak van het ontwikkelingsplan voor het kleuteronderwijs doortrekken naar het lager onderwijs. TIMSS-2015 wees op de eenzijdigheid van die aanpak: te weinig aandacht voor gericht woordenschat- en taalonderwijs, te weinig aandacht voor voorbereidend lees- en rekenonderwijs. Maar ZILL legt die kritiek naast zich neer.

In tegenstelling met ZILL propageerde de OVSG-koepel de voorbije jaren een meer klassieke en evenwichtige visie op effectief leren, met veel aandacht voor *de expliciete directe instructie*. Het GO! volgt eerder de ZILL-visie en stelt b.v. dat lesgeven voorbijgestreefd is.

De keuze voor ontwikkelingsgericht, kindvolgend, ontdekkend en contextueel rekenen, betekent dus ook dat het huidige wiskundeonderwijs plots niet meer deugt. Zo lezen we in de bijdrage ‘*Zin in wiskunde*’ dat het momenteel ellendig gesteld is met het wiskundeonderwijs en dat we een totaal andere richting uit moeten. Precies ons wiskundeonderwijs en het leerplan wiskunde-1998 werden door de praktijkmensen en de inspectie hoog ingeschat. En voor TIMSS-2016 behaalden onze 10-jarigen nog de Europese topscore.

*Het zelfontdekkend en contextueel leren dat ZILL als nieuwe visie voorstelt is geenszins nieuw.* Het gaat om een leerpsychologische visie die al zo'n 30 jaar geleden in het constructivistisch onderwijs voor

vakken als taal, wiskunde, fysica ... opdoek. Het is een aanpak die al door de Guimardstraat-koepel voor het vak Nederlands gepropageerd wordt vanaf de jaren 1980, en die de uitholling van ons taalonderwijs in de hand werkte. Vanaf de jaren 80 deed het constructivisme zijn intrede in het zgn. realistisch wiskunde-onderwijs van het Freudenthal Instituut. Het drong ook door in het Vlaams leerplan wiskunde 1ste graad s.o. van 1997: *“Het denken over het leren van wiskunde is geëvolueerd. De ‘constructivistische’ leeropvatting stelt dat kennis beter actief geconstrueerd wordt door de lerende. Het gaat om een proces van structureren en generaliseren van de eigen ervaringen. Steeds meer mensen kunnen wiskunde toepassen, ook als ze niet beschikken over de nodige vaardigheid in de rekenalgoritmen.”* Is het toeval dat de Vlaamse leerlingen niet goed presteerden voor de eindtermtoetsen van de eerste graad s.o.?

We bestrijden al 30 jaar het constructivisme & ontdekkend leren als leertheorie en de toepassingen voor het onderwijs wiskunde, talen, wereldoriëntatie, fysica ... We pleitten de voorbije 50 jaar ook steeds voor het behoud van voldoende expliciete en directe instructie - en voor de leerkracht als meester i.p.v. coach.

Over de uitholling van het taalonderwijs waarvoor de onderwijskoepel mede verantwoordelijk is, wordt in de ZILL-publicaties met geen woord gerept. Met de vele kritiek op dit leerplan en op de methodische richtlijnen van de koepel, houdt ZILL geenszins rekening. Ex-leerplanvoorzitter Ides Callebaut en taaladviseur Bart Masquillier pleitten een aantal jaren geleden zelfs voor *poststandaardtaalonderwijs*.

## 2 Vaarwel klassieke leerplannen en ‘schoolse onderwijs’-principes: ontscholing

ZILL-architect KDR: *“We opteerden ervoor om met een leeg blad te beginnen. ‘Bricoleren’ aan nieuwe leerplannen per leergebied, daar waren we niet voor te vinden. Vroeger werden de verschillende leergebieden gebruikt als ordening van de doelen. Je had per leergebied een leerplan. We verlieten de idee dat leerstof er is voor een specifiek leerjaar. We kozen bewust voor een leerplanconcept dat niet uitgaat van leerstof voor b.v. het ‘tweede leerjaar’, maar wel voor leerstof waar de specifieke leerling aan toe is.”*

ZILL formuleerde dan ook veel kritiek op het jaarclassensysteem. KDR & ZILL opteren dus voor radicale ontscholing waarbij afstand gedaan wordt van de typisch schoolse architectuur en van de jaarklasprincipes in het bijzonder. Straks zal blijken dat dit verstrekkende gevolgen heeft.

Er zijn volgens KDR ook geen leergebieden/vakken meer; maar dit is wel een staaltje van blufpoker. In het vervolg van het interview heeft KDR het zelf voortdurend nog over leergebieden. En ZILL biedt nog steeds de meeste leerplannen per leergebied/vak aan, ook al krijgen ze een nieuw etiket opgeplakt. In plaats van de naam ‘wiskunde’ plakt ZILL er de term ‘ontwikkeling van het wiskundig denken’ op. Dit is evenwel een etiket dat geenszins de brede lading van een leerplan wiskunde dekt. Die term wekt tevens de indruk dat voortaan wiskundige basiskennis en wiskunde als culturele vakdiscipline minder belangrijk zijn. Ik merk overigens dat de leerstofpunten voor wiskunde ongeveer dezelfde zijn als in het leerplan 1998 waarvan ik mede-opsteller ben. Ze zijn enkel minder duidelijk geformuleerd en niet meer verbonden aan leerjaren. Enkele leerstofpunten zoals de oppervlakte van de cirkel zijn wel verdwenen; en voor de belangrijke ‘regel van 3’ is uiteraard ook geen plaats.

In het CLB-interview blijkt dat de CLB-mensen zich grote zorgen maken over de toekomst van het leerlingvolgsysteem van de VCLB dat nog maar pas herwerkt werd. Niveaubewaking in het onderwijs is belangrijk. Hiervoor wordt in Vlaanderen bijna overal ook gewerkt met het leerlingvolgsysteem van de VCLB dat b.v. toelaat om het niveau voor rekenen, spelling ... in de verschillende leerjaren te meten en te bewaken. Maar aangezien ZILL niet meer werkt met leerinhouden per leerjaar is dit leerlingvolgsysteem in principe niet meer bruikbaar. De ZILL-kopstukken spelen cavalier seul, een gevaarlijk spel. Volgens KDR wordt er ook komaf gemaakt van de klassieke interdiocesane peilingsproeven (zie punt 8).

## 3 “Zin in leren” = intrinsieke motivatie, verleuken, momentaan welbevinden

De uitdrukking ‘Zin in leren’ slaat volgens KDR op het feit dat de ZILL-kopstukken vinden dat het in de eerste plaats gaat om het aansluiten bij en bevorderen van de intrinsieke motivatie en het leuk zijn. Het klassieke onderwijs met de klemtoon op het wekken van belangstelling zou dus volgens de beeldenstormers de ‘zin in leren’ al te weinig bevorderen.

KDR: *"Zin of goesting slaat op de intrinsieke motivatie voor het leren. We zeggen leraren: "Je leerling moet plezier beleven aan leren. Het gaat ook over zin in inhouden, over goesting in wiskunde, in muzische ontwikkeling. Bijvoorbeeld: bij het ontwikkelthema mediawijsheid zie je als eerste doel staan 'plezier beleven in het omgaan met media'."*

KDR beseft blijkbaar wel dat de meeste praktijkmensen het niet eens zijn met de ZILL-visie en geeft toe: *"Ik voel wat geremdheid bij leraren om 'plezier' als doelstelling van onderwijs te formuleren. Leraren zien het eerder als een resultante."* De meeste praktijkmensen vinden inderdaad dat interesse krijgen voor de leerinhoud & verdiend welbevinden eerder een resultante zijn van het leerproces dan een voorwaarde vooraf. In het onderwijs komt het vooral aan op het motiveren van de leerlingen voor b.v. rekenen en tal van andere belangrijke en onvermoede zaken waarvan de leerlingen vooraf de zinvolheid niet kunnen inzien, en waarvoor belangstelling gewekt moet worden. Het ontstaan van intrinsieke belangstelling voor een leerinhoud en ermee verbonden welbevinden is grotendeels een gevolg van het feit dat de leerling ervaart dat hij slaagt in het maken van bepaalde sommen, enz. Het gaat om *verdiend welbevinden*, om arbeidsvreugde. Leerlingen beseffen meestal ook wel dat wat de school, de leerplannen, de methodes ... hen aanbieden belangrijk is, zonder dat een leerkracht telkens moet uitleggen waarom iets zinvol of belangrijk is.

#### **4 'Onderwijs op maat van elk kind & geen klas-sieke methodes voor wiskunde e.d. meer**

##### **4.1 Onderwijs op maat van elk kind: grote illusie**

KDR: *"Bij de uitwerking van de leerlijnen werken we in ZILL niet langer met leerjaren. We kozen bewust voor een leerplanconcept dat niet uitgaat van leerstof voor b.v. het 'tweede leerjaar', maar wel voor leerstof waar de specifieke leerling aan toe is. Dat geldt zowel voor de vlot ontwikkelende leerling als voor de traag ontwikkelende of anders ontwikkelende leerling. Een kind voor wie het parcours hobbelig is moet de garantie krijgen dat het maximaal ondersteund wordt. Van elke leerling verwacht je dat hij verder ontwikkelt."*

*"Leraren krijgen dus informatie over de ontwikkeling van leerlingen op basis van ontwikkelleeftijden. Een kind van zes jaar kan voor bepaalde dingen op een hogere leeftijd of net lagere ontwikkelleeftijd functioneren. De leerlijnen in ZILL helpen om dat in*

*te schatten."* (Commentaar: precies alsof een klas-siek leerplan geen leerlijn bevat.) ZILL-medewerker Jan Coppieters vult aan: *"De ene leerling zal vliegen en de andere zal het wat trager doen. Het zou prachtig zijn dat elke leraar erin slaagt om elke leerling minstens een jaar verder te krijgen in zijn te verwachten ontwikkeling."*

Elders lezen we dat de tafels van x al in het eerste leerjaar aangeboden kunnen worden voor vlotte leerlingen en pas in het derde leerjaar voor trage leerlingen.

De ZILL-kopstukken beseffen blijkbaar ook niet dat het met de nieuwe leerplanvisie voor een leerkracht van bijvoorbeeld het vierde leerjaar enorm moeilijk zal zijn om in te schatten wat het beginniveau van elke leerling is. En hoe hoger het leerjaar hoe meer die beginsituatie van de leerlingen zal verschillen. Hij kan ook niet langer werken met leerboeken die in principe afgestemd zijn op een bepaald leerjaar. En wat doen we met leerlingen die al veel vroeger de volledige leerstoflijnen doorlopen hebben dan de meeste anderen? Een jaar vroeger naar het s.o. sturen? En laten we dan nog alle leerlingen in het zesde leerjaar deelnemen aan centrale proeven? We kennen weinig of geen landen waar men werkt met dergelijke leerplannen.

##### **4.2 Doorgedreven differentiatie: ZILL-visie**

KDR: *"We moeten de idee verlaten dat er leerstof is voor een specifiek leerjaar. Dus: vertragen of versnellen, beslissen dat er delen van de leerstof wegvallen ..."*

KDR pretendeert dat een leerkracht in een klas met 20 leerlingen onderwijs kan aanbieden op maat van elk kind. De tafels van vermenigvuldiging b.v. Ook hier blijkt dat KDR vervreemd is van de klaspraktijk. In een rapport van de Nederlandse Onderwijsraad werd vorig jaar nog terecht gesteld dat zo'n onderwijs op maat niet echt uitvoerbaar is en tot een sterke niveaudaling leidt en nog het meest nefast is voor zwakkere leerlingen.

Dan volgt tussendoor een uitval tegen het zitten-blijven, een volgens KDV *"niet voor de hand liggend onderwijsarrangement, want met heel wat gevolgen voor de leerling en voor de leerkracht. Uit ervaring weten we dat dergelijke beslissingen dikwijls genomen worden op basis van geletterdheids- en vaardigheidsdoelen voor in taal en rekenen. Maar er is vanzelfsprekend veel meer in overweging te nemen."*

#### 4.3 'Professionele leraar experimenteert met differentiatie-arrangementen'

Terechte opwerping CLB-interviewers: "ZILL gat dus uit van maatwerk, van differentiëren. Hoe ver gaat dat? En wordt het nu bijvoorbeeld ook niet moeilijker om een grens te trekken tussen gemeenschappelijk curriculum (GC) en individueel aangepast curriculum (IAC)?"

ZILL-medewerker Jan Coppieters: "Diversiteit in klas is een gegeven. Je kan je afvragen in welke situatie je verzeilt als je het ontwikkeltempo van (de specifieke) kinderen niet volgt. Als je een les geeft en er zijn kinderen in je klas die geen boodschap meer hebben aan je verhaal omdat ze een andere ontwikkelingsleeftijd hebben voor dat stuk, hoeveel zin heeft dat?"

Opwerping CLB: "Maatwerk vraagt dan wel wat van leraren. Kunnen zij dat waarmaken in klas?"

Antwoord: leraren moeten maar passende differentiatie- 'arrangementen' gebruiken en dan is er geen probleem. Let ook op de modieuze toverterm 'arrangementen'.

Coppieters vervolgt: "Diversiteit is een realiteit. We verwachten van onze tandarts dat hij zich bedient van recente wetenschappelijke inzichten. Mogen we dat ook niet van leraren verwachten? Onze kennis over de effectiviteit van onderwijsarrangementen is gegroeid. Mogen we leraren niet aanspreken op de effectiviteit van hun aanpak? Als we van de leraren verwachten dat ze eigenaar worden van het leerplan, wat betekent dat dan voor hun professionele ontwikkeling. Dat daagt leraren ook uit om onderwijsarrangementen die ze goed in de vingers hebben, telkens te evalueren in functie van de specifieke leerling(en) waarmee ze vandaag werken."

KDR voegt er aan toe: "De aandacht voor een individuele leerling hoeft ook niet ten koste te gaan van de groep. Je hebt in ieder geval een leraar nodig die over voldoende klasmanagement beschikt om alles in goede banen te leiden. Om als leraar in staat te zijn tot het ontwerpen van onderwijsarrangementen die de ontwikkeling van elke leerling ten goede komen, kunnen leraren te rade gaan bij elkaar, kunnen ze experimenteren en zo ervaren wat werkt en niet werkt."

KDR: "Om de klasgroep in al zijn diversiteit te bedienen zijn de nodige middelen nodig. Ontbreken die, dan worden leraren ongelukkig. In een aantal

gevallen beschikken leraren ook niet over de effectieve instrumenten en procedures. Leraren zien soms niet hoe er gehinderd worden door bepaalde methodische dingen (KDR bedoelt o.a. dat ze gehinderd worden door het gebruik van een klassieke methode). Leraren die er alleen voor staan, voelen zich ook vaak eenzaam. Nochtans is de oplossing daarvoor heel eenvoudig: samenwerken met andere leerkrachten, teamkracht benutten."

KDR: "Op elk arrangement kan slijtage komen. Dat alleen al is een reden om te zeggen; 'Je moet regelmatig een keer je akker verleggen. Durf te experimenteren met andere arrangementen.'"

KDR: "Een leraar mag werken via leergebieden of in projecten, met jaarklassen of gemengde groepen, met homogene of heterogene groepen. Hij kan kinderen in grote groepen of individueel benaderen. Dat kan met ZILL allemaal. Zolang onze leraren zich maar blijven afvragen: 'Is dit werkelijk het beste arrangement?' (In publicaties van 2015-16 bekritiseerde ZILL nog vurig het jaarklassensysteem.)"

KDR: "Je zou zelfs heel ver kunnen gaan. Ik speel zelf wel eens met de idee van onthaalleraren, die net als een onthaalmoeder een beperkt aantal kinderen onthaalt, los van de klassieke schoolcontext. Kinderen die het heel moeilijk hebben in een schoolse context, zouden in zo'n 'buitenpost' weleens kunnen floreren, en zo ook op een galante wijze het leerplan realiseren. Kijk, een kind mag gerust in het vijfde leerjaar A bij juf Hilde zitten. De vraag is echter: zit het in die klas opgesloten of ontmoet het desondanks ook andere leraren, andere leerlingen? Die ontmoetingen zouden zijn ontwikkeling alvast heel erg ten goede kunnen komen. Overstijgt het kind die groep nooit, dan moet hij of zij het stellen met die ene leraar met haar krachten, maar ook met haar zwaktes. Leraren geven zelf ook aan dat ze niet in alles even goed kunnen zijn."

#### 5 Geen gebruik klassieke methodes meer

KDR: "Met ZILL dagen we dus ook de methodeontwikkelaars en lerarenopleiders uit. Heel concreet gaat het er nu (traditioneel) zo aan toe: als je in het tweede leerjaar zit, moet je de leerstof van het tweede leerjaar beheersen. In de methodes zit dan materiaal voor het getalbereik van 20 tot 100. Zo'n aanpak ontleent heel wat ontwikkelkansen aan leerlingen die iets trager of sneller leren. "



Wie het lager onderwijs met zijn vele vakken een beetje kent, beseft dat het gebruik van methodes met de leerstof per leerjaar heel belangrijk is. In sterk presterende Aziatische PISA-landen wordt door de overheid heel veel aandacht besteed aan de opstelling van kwaliteitsvolle handboeken; het is er zelfs vaak prioriteit nummer 1. In Engeland werd het de voorbije jaren ook een beleidsprioriteit. ZILL beschouwt klassieke methodes per leerjaar echter als een hinderpaal. Zelf poneren we al lange tijd dat Vlaanderen meer moet investeren in het opstellen van degelijke methodes. Het niet langer gebruiken van methodes zou tot een grote niveaudaling leiden, en tot een enorme uitbreiding van de werklust.

## 6 Gekunsteld totaliteitsonderwijs i.p.v. logische & gestructureerde opbouw

KDR stelt verder dat in ZILL de leerinhouden van de verschillende leergebieden met elkaar verbonden worden – volgens hem is ook dit een revolutionaire ingreep. Hij illustreert dit als volgt: *“Leerlijnen kunnen doorheen meerdere ontwikkelvelden en ontwikkelthema’s lopen: Bijvoorbeeld de leerlijn ontwikkeling van inzicht in de ruimte neemt aanvang in ‘motorische en zintuiglijke ontwikkeling’ en ‘koopt vervolgens verder in ‘ontwikkeling en oriëntatie in de wereld’ tot bij ‘ontwikkeling van wiskundig denken’.* Dit lijkt ons vrije associatie & bricolage: het gaat hier om ruimtes die niets met elkaar te maken hebben, om vrije associatie. Wat heeft een loopoefening, kennis van de verschillende werelddelen en de berekening van de inhoud van een kubus met elkaar te maken?

ZILL opteert voor een soort *totaliteitsonderwijs* waarin via vrije associatie zaken uit verschillende vakgebieden die niets met elkaar te maken hebben gekunsteld verbonden worden. ZILL poneert: *“Als het b.v. gaat om een les over de tafels van vermenigvuldiging, dan moet men daar ook ‘ALLE’ andere leergebieden en leerdoelen bij betrekken. Het doel moet zijn om de verschillende leergebieden samen in één les aan te pakken.”* Men kan dan in de les wiskundig vermenigvuldigen verbinden met het bijbelverhaal over de vermenigvuldiging van de broden, enz. Zo’n totaliteitsonderwijs reikt nog verder dan het werken met zgn. belangstellingscentra die in het leerplan-1936 en door Decroly gepropageerd werd, maar weinig of geen bijval kende bij de leerkrachten.

De ZILL-keuze voor totaliteitsonderwijs waarbij een thema uit 1 domein via vrije associatie gemixt wordt met onderwerpen uit de 9 andere leerdomeinen

doet afbreuk aan de systematische leerstofopbouw en leidt regelrecht tot oppervlakkigheid en niet-beklijven van de leerinhoud. Engeland, Frankrijk & Nederland werken bijna uitsluitend vanuit vakdisciplines en met ermee verbonden methodes per leerjaar. Zelfs voor wereldoriëntatie werkt men er minder eenzijdig met thema’s, maar weer meer met een cursorische opsplitsing in natuurkennis, geschiedenis en aardrijkskunde. We drongen er op aan dat dit in de nieuwe leerplannen weer het geval zou zijn voor de hogere leerjaren. Tevergeefs.

*In een andere recente bijdrage pakt ZILL uit met volgende illustratie van totaliteitsonderwijs*

“Tijdens de pyjamafeest speelt Thomas van de vijfde klas dj voor de dansende leerlingen. Hij heeft zelf een eenvoudige installatie waarmee hij digitaal aan de slag kan. Er is veel interesse van de medeleerlingen. Ze staan meer rond hem dan op de dansvloer. Op maandag wordt er nog uitvoerig over de pyjamafeest én dj Thomas gesproken in de kring. Het gaat over muziekstijlen, afspeelapparatuur en ook nog een beetje over dansen. Omdat er veel interesse is, maar ook veel input van de leerlingen komt, wordt er besloten om er een week rond te werken. Er wordt ook tijd gemaakt om die week voor te bereiden. Iedereen doet een inbreng. Naarmate de leerlingen brainstormen, ziet meester Bert mogelijkheden om te werken aan de socio-emotionele ontwikkeling (SErv2), innerlijk kompas (IVvk1), bewegingscultuur (OWbc1), mediageletterdheid (MEge1), muzische grondhouding (MUgr5), muzische geletterdheid (MUge5), muzische vaardigheden (Muva2) en ondernemingszin (IVoz1). Zo zullen enkele leerlingen in groepjes een aantal sessies van ongeveer dertig minuten organiseren vanuit hun eigen interessegebied rond muziek.

Thomas als dj, Marthe zal hiphop leren dansen, Abdil laat de leerlingen kennismaken met Turkse muziek en dans (geleerd op een trouwfeest vorige vakantie), Maud volgt al drie jaar samenzang en wil met kleine groepjes enkele speelse liedjes zingen, bij meester Bert maken de leerlingen kennis met een online muziekprogramma om eenvoudige liedjes te verrijken. Het BC ‘After the party’ is geboren.

In de aanloop naar de uitvoering van het BC zit meester Bert enkele keren samen met Thomas, Marthe, Abdil en Maud om hen te ondersteunen bij de voorbereiding. Na de eerste sessies wordt er geëvalueerd met de ‘sessieleiders’. De mama van Isra, die producer is bij de VRT, komt op het einde van de week een uurtje spreken over haar werk in

de studio. Jammer dat een bezoek zelf er niet in zit. Maar de hele klas neemt wel een liedje op, dat ze geleerd hebben van Maud, onder leiding van Isra's mama. Hoge kijk-en luisterscore op de klasblog". (Illustratie uit ZILL-bijdrage *Thematisch werken in de basisschool: het belangstellingscentrum (BC) als onderwijsarrangement*).

## **7 Geen gefaseerde invoering leerplan leerjaar per leerjaar & verschillend per school**

Een leerplan lager onderwijs voor 6 leerjaren werd altijd en wordt ook in het buitenland steeds leerjaar na leerjaar ingevoerd - gespreid over 6 jaar. Dit is ook absoluut nodig om continuïteit en een aansluitend leerparcours te verzekeren. ZILL stapt daar van af en voert het leerplan ineens in. Dat gebeurt in geen enkel land.

KDR geeft wel toe dat niet alle leerkrachten gelukkig zijn met de komst van ZILL, maar er zijn er volgens hem *"maar een paar (???) , gelukkig niet te veel, die aangeven niet gediend te zijn met de komst van ZILL."* Het probleem met ZILL betreft volgens KDR niet de inhoud van het leerplan. *"De uitdaging van ZILL is en blijft de implementatie. Daarvoor is er nood aan professionalisering en overleg. Dat vraagt 'extra' tijd, terwijl leraren zien dat die tijd heel erg beperkt is gezien de drukke dagtaak. "*

Op 1 september 2018 startte, zo schatten we, ongeveer een derde van de katholieke basisscholen. Scholen die instappen op 1 september 2019 of 1 september 2020 zijn nu al bezig met de implementatie, maar willen daar tijd voor. Sommige scholen hebben ook nog andere veranderingen op het programma." Dit betekent dus ook dat leerlingen die van school veranderen er de komende jaren kunnen geconfronteerd worden met een ander leerplan, met leerinhouden die niet aansluiten bij wat ze in hun vorige school genoten hebben.

## **8 Klassieke instrumenten niveaubewaking als LVS van VCLB niet langer bruikbaar**

In Onderwijskrant nr. 187 (november 2018) schreven we al dat door de introductie van de nieuwe ZILL-leerplannen & ZILL-onderwijsvisie het alom gebruikte leerlingvolgsysteem van het VCLB in het gedrang komt. We schreven o.a.: "ZILL opteert voor doorgedreven gepersonaliseerd/gedifferentieerd onderwijs. In het leerplan wiskunde 1998 plaatsten we b.v. het aanleren van de tafels van vermenigvuldiging in het tweede leerjaar. ZILL

verbindt er nu geen specifiek leerjaar meer aan vanuit de stelling dat de leerkracht zich moet aanpassen aan de uiteenlopende ontwikkeling van de leerlingen. Zo lezen we dat de tafels van x leerstof konden zijn voor de rappe leerlingen van het eerste leerjaar, voor de middenmoters van het tweede leerjaar en voor de zwakkere leerlingen in het derde leerjaar.

Het LVS-vclb is gebonden aan leerjaren, b.v. spellingtoets in het 2de leerjaar. De afname ervan door scholen die de ZILL-visie toepassen heeft dan nog weinig zin. In onze Vlaamse lagere scholen is het lvs -vclb een groot succes. Er zijn weinig basisscholen die geen gebruik maken van dit LVS. Onlangs nog verscheen er een nieuwe versie van LVS; maar het ziet er naar volgens de ZILL-visie is LVS niet langer bruikbaar. Ook de afname in het vierde leerjaar en in het zesde leerjaar van de klassieke interdiocesane examens wordt dan ook veel minder zinvol. In het zopas verschenen VCLB-tijdschrift Caleidoscoop wordt onze analyse bevestigd.

### **Leerlingvolgsysteem verbonden aan leerjaren is niet langer meer bruikbaar**

*Caleidoscoop: "Ons leerlingvolgsysteem LVS dat we nog maar pas vernieuwden is niet gebaseerd op het nieuwe ZILL-leerplan" (dat geen leerstof per leerjaar meer aanduidt). Is ons LVS dan nu niet langer meer bruikbaar.*

KDR: *"Het huidige LVS-VCLB is niet ontworpen op basis van ZILL. Het gebruikt een andere taal."* We snappen wel dat we met ZILL iets in de lucht hebben gehangen dat op alles impact heeft. Zeker in deze overgangperiode tussen oud en nieuw is het zeker ook voor CLB-medewerkers niet eenvoudig. Het zou fijn zijn te zien dat leraar en CLB-medewerker samen onderzoeken hoe ze daar in het ZILL-tijdperk verder willen mee omgaan. Ik ben benieuwd wanneer andere huizen die ook kindvolgsystemen maken, de ZILL-ordening gaan gebruiken. We willen dat een CLB-medewerker samen met de leraar in het leerplan kan aanduiden waar ze met een bepaald kind zitten, wat inspireert om de volgende stap aan te bieden. Zo spreken CLB en schoolteam eenzelfde taal.

*CLB: "Voor jullie gaat het er dus niet meer om waar de leerling zit ten opzichte van de groep, maar om de individuele ontwikkeling. Toch is het soms nodig om een label of diagnose als dyslexie of dyscalculie*

te geven. De instrumenten die we dan gebruiken, zijn (net als LVS) geënt op een vergelijking t.a.v. de jaargroep. Waarop kunnen CLB'-mensen zich dan baseren?

Jan Coppieters: "Een label kan wel zorgen voor lagere verwachtingen bij de leraar, voor de miskenning van het feit dat leerlingen in volle ontwikkeling zijn, selffulfilling prophecies en childblaming, waarbij de leerling de schuld krijgt van het falen. Als je een medische diagnose krijgt, verwacht je ook dat de artsen onmiddellijk een behandeling opstarten. Onderzoek toont aan dat het niet geven van een label over het algemeen een sterk positief effect heeft op de leerwinst van een leerling."

### **Klassieke interdiocesane proeven niet meer in overstemming met ZILL-visie; nu: evaluatiebox**

KDR: *De interdiocesane proeven (IDP) gaan veranderen. Dat hebben alle betrokkenen van in het begin geweten. Als je anders gaat kijken naar ontwikkeling van leerlingen en geen leergebieden meer hebt, dan is het ook gek dat je spreekt van IDP Nederlands' of 'IDP Wiskunde'. Er zal voor scholen wel steeds duidelijk gemaakt worden welke doelen geëvalueerd worden. We hebben dus verzamelen- en ontwikkelwerk voor de boeg.*

Als ZILL zegt dat een kind bijvoorbeeld de eigenheid van de muzische domeinen zou moeten herkennen, dan moet je ook durven nagaan hoeveel leerlingen na negen jaar muzische vorming opera kunnen verbinden met drama of muziek of (liefst) met beide. Dat is een typische geletterdheidsdoelstelling die betrekking heeft op repertoire-ontwikkeling. Het kan zinvol blijven om aan scholen de feedback te geven in welke mate ze dat bij hun leerlingen bereiken. (Commentaar: komen er nu ook IDP's voor al de 10 leerdomeinen i.p.v. voor wiskunde en Nederlands? Of gaat het hier enkel om blufpoker uit de koker van KDR?).

Jullie vraag is uiteraard: 'Wanneer mogen we iets verwachten?' Zo snel mogelijk. We zijn in ieder geval volop bezig met de ontwikkeling van de evaluatiebox en het verzamelen en samenstellen van goede evaluatie-instrument om 'zillig' te kunnen evalueren. We doen dat stap voor stap." We zullen in het kader van de decretale verplichting proeven aanbieden per leergebied voor het einde van het basisonderwijs. We willen dit voor zoveel mogelijk leergebieden, zodat scholen kunnen kiezen. (Commentaar: in het zelfde interview beweert KDR dat er geen leergebieden meer zijn: "Vroeger had je leerplannen per leergebied Nu is het een

groot leerplan voor de basisschool en de vakken zijn weg.")

KDR: "De afname van gevalideerde toetsen is geen doel op zich. De resultaten van de toetsafname geven resultaten op schoolniveau over de mate waarin de leerlingen de doelen bereiken. Het is de bedoeling dat een school met de resultaten aan de slag gaat in het kader van haar interne kwaliteitsontwikkeling.

We zitten daar wel met een spanningsveld. *De IDP's hebben altijd de bedoeling gehad om de kwaliteit van het onderwijs te meten via een beperkte selectie van een aantal meetbare doelen, maar ze zijn in de praktijk vaak verkeerdelijk gebruikt om uitspraken over individuele leerlingen te doen. In sommige scholen kregen ze zelfs de status van een soort oriënterende proef voor de overgang naar het secundair onderwijs.* "We ruilen dus de bekende interdiocesane proeven voor een evaluatiebox.

### **Commentaar**

*De IDP's werden o.i. terecht als aanvullende informatie voor het advies gebruikt - net als de CITO-toetsen in Nederland. Aangezien ZILL stelt dat de leerstofpunten niet meer gebonden zijn aan jaargroepen, zullen zwakkere leerlingen leerstof die in het verleden gegeven werd in het vierde, resp. zesde leerjaar, niet meer aangeboden krijgen. Klassieke interdiocesane toetsen in 4de en 6de leerjaar hebben dan ook maar weinig zin meer.*

### **9 KDR: etiket ZILL i.p.v. leerplan is op zich al 'een schot in de roos!'**

De naam ZILL is volgens KDR 'een schot in de roos'. KDR: "Net toen we met het leerplan bezig waren, wandelde ik in Wales voorbij een klein schooltje. Daar hing in een 'emailen' bord daarop: 'Love to learn, love to live'. Het inspireerde ons voor de naam van ons leerplan. 'Zin in leren! Zin in leven!' Tegelijk maakt het iets duidelijk waaraan, we ook vanuit onze levensbeschouwing aandacht besteden: leren en leven zijn met elkaar verbonden. Nieuwlichters pakken al meer dan 100 jaar uit met wervende etiketten om hun product als totaal nieuw voor te stellen en aan te prijzen. Maar het klinkt verdacht als men met zo'n emailen uithangbord een leerplan aan de man/vrouw moet brengen en het verband tussen leren en leven ook nog als iets nieuws en typisch katholiek claimt.

**Noot: op pag. 41 e.v. beschrijven we de onderwijsvisie van prof. Kirschner en van 2 leraren die haaks staat op deze van ZILL**

## **Veroordeling school die Maxim met Down niet includeert UNIA, rechter & hardliners zegevieren: Maxim = maximale inclusie**

*Noch Crevits, noch Boeve ... geven hardliners ongelijk en wijzen radicale, maximale inclusie af*

**Raf Feys & Stella Brasseur**

*Rond 13 november was er veel te doen omtrent de veroordeling van de Openluchtschool Schoten die naar eigen zeggen Maxim met Down niet kon begeleiden. Het geval 'Maxim' illustreert vrij goed hoe een vaag en rekbaar VN-verdrag achteraf eigenzinnig geïnterpreteerd wordt door een rechter, UNIA, inclusie-hardliners ... Ook minister Crevits, Lieven Boeve vinden inclusie van Maxim haalbaar en wenselijk; raar maar waar!*

### **1 Veroordeling Openluchtschool in 2018 & verantwoording van school in 2016**

Op 13 november vernamen we dat de openluchtschool Sint-Ludgardis in Schoten veroordeeld werd door de rechter. De directie vroeg in 2016 de ouders van Maxim om een andere school te zoeken omdat de leerkrachten van oordeel waren dat zij niet in staat waren om Maxim te integreren. Maxim heel zwak presteert voor rekenen, taal .... en heeft een apart programma nodig. *"De twee stagiaires die in het eerste leerjaar Maxim persoonlijk begeleiden vielen weg. Er was dus een alternatief nodig, want de ION-begeleider vanuit de overheid komt maar 5,5 uur per week langs. De leraars wilden hem wel opvangen, maar konden niet omdat ze voor een eigen klas staan."*

*"De school heeft vrijblijvend de ouders geadviseerd om op zoek te gaan naar een school die beter aan Maxims noden kon voldoen."* De ouders van Maxim stellen: *"Het voelde wel alsof hij niet meer welkom was."* Dus veranderde Maxim van school. Intussen zit Maxim in een andere school voor gewoon onderwijs. Daar worden er volgens de ouders geen problemen gemeld.

Als reactie op een bericht in de pers formuleerde de Openluchtschool Schoten in 2016 een verantwoording waarin ook het gebrek aan ondersteuning werd aangeklaagd: *"Na vijf jaar intensieve begeleiding van Maxim is het de vaste overtuiging van de school dat in dit specifieke geval betere begeleiding mogelijk is voor de betrokken leerling in een omgeving die aangepaste ondersteuning en onderwijs kan bieden. Bij het nemen van deze beslissing werd niet over één nacht ijs gegaan. Er was regelmatig overleg met de ouders, het CLB en de leerkrachten en iedereen beseftte dat het geen gemakkelijk traject*

*zou worden. Maxim heeft nood aan permanente begeleiding, één op één. De begeleiding die van overheidswege wordt toegekend blijft beperkt tot 5 uren per week. Daarnaast leverde ook de school financiële inspanningen om uit eigen middelen extra begeleiding te betalen voor Maxim. Nu Maxim naar het tweede leerjaar zou gaan, voelen de leerkrachten het als een te zware belasting aan om hem verder op te vangen. Naast Maxim moeten zij 24 andere kinderen leren lezen, schrijven en rekenen. De kloof tussen Maxim en de andere leerlingen wordt steeds groter, wat het er voor de leerkrachten niet gemakkelijker op maakt om hem bij het klasgebeuren te betrekken."*

We merken echter dat niet alleen UNIA en de rechter, maar ook minister Crevits geen rekening hielden met de verantwoording van de school. Minister Crevits, de katholieke onderwijskoepel ... hadden o.i. ook al in 2016 de school die toen kritiek kreeg in de pers moeten steunen.

### **2 Geslaagde inclusie in andere school? Neen! schijn-inclusie, segregatie binnen de klas**

We zagen op 13 november op VRT-één een les waarin de leerlingen van het vierde leerjaar les krijgen over 820x3, en Maxime achteraan de klas door een extra-begeleidster les krijgt over 2x2, 2X5. Volgens de moeder van Maxim is hij ook uiterst zwak voor taal. Maxim kan dus geen lessen volgen op het niveau van het 4de leerjaar en krijgt vooral LAT-onderwijs, een vorm van 'learning apart together'.

In een reactie stelde Annemie Puype, zelf moeder van een gehandicapt kind, terecht: *"Ik zie geen 'inclusie', ik zie een vermoeid 10-jarig jongetje dat gesegregeerd zit in een klas, en droge oefeningen maakt van het 1ste leerjaar. Maxim moet volgens de moeder de kinderen kopiëren en zich zo leren gedragen en hanteren in de maatschappij zoals ze is. Geef mij dan toch maar dat 'gesegregeerd' onderwijs waar de kinderen echt 'samen' in de klas leren op hun niveau en tempo."*

De ouders van Maxim, de rechter, minister Crevits, bepaalde leden van de commissie onderwijs ... beweren dat hier sprake is van een geslaagde

inclusie van Maxime in de nieuwe school. Moeder: *“In die nieuwe school lukt het wel. Hij is weer gelukkig, heeft veel vrienden en hoort er weer gewoon bij. ‘Bovendien moet Maxim later ook meedraaien in een gewone maatschappij.’* Ook de rechter hanteerde dit argument in zijn vonnis. Ook minister Crevits stelde in ‘Van Gils en gasten’ van 13 november dat het hier blijkbaar om een geslaagde inclusie ging; en dat dit precies ook een van de terechte argumenten was van de rechter.

Volgens ons en de meeste reacties gaat het hier echter niet om een geslaagde inclusie, maar om schijninclusie/segregatie binnen de klas. De 10-jarige Maxim bevindt zich dus nog op het niveau van het kleuteronderwijs en voor sommige zaken begin eerste leerjaar. Maxim kan de gewone lessen niet volgen; hij moet de meeste lessen apart krijgen, er is 1-1-begeleiding nodig en er is weinig extra-ondersteuning ( maximaal 5 lessen). Dit betekent dus ook dat de leerkracht en de zorgleerkracht van de nieuwe school veel tijd moeten investeren in de begeleiding van Maxim- en dit ten koste van leerlingen die ook extra zorg nodig hebben.

Volgens een recent rapport van een VN-commissie over ‘gebrekig’ inclusief onderwijs in Spanje *geniet Maxim in het vierde leerjaar ook geen echt inclusief onderwijs omdat hij meestal niet participeert aan de gewone lessen en taken, maar apart les krijgt (zie volgende bijdrage).*

### **3 UNIA stapte naar rechter en Keytsman triomfeerde: ‘Maxim-vonnis is precedent’**

Discriminatie vond het gelijkkansen centrum UNIA en dus stapte het centrum naar de rechtbank van Antwerpen. De school werd veroordeeld tot een morele schadevergoeding van 650 euro. De school overweegt nog om in beroep te gaan.

UNIA: *“Dit is een belangrijk precedent”,* zegt Unia-directrice Els Keytsman. *“Want het is het eerste vonnis dat zegt dat ieder kind, met of zonder beperking, recht heeft op inclusief onderwijs. En het legt de verantwoordelijkheid bij de school: die kan leerlingen niet zomaar weigeren omdat leerkrachten hen niet willen opvangen. De school had de leerkrachten niet moeten (mogen) vragen óf ze het nog zagen zitten om aan hem les te geven, wel hóe ze de werking anders konden organiseren voor Maxim”. Keytsman en UNIA vinden overigens dat het buitengewoon onderwijs afgeschaft moet worden.*

Keytsman: *“Volgens de rechter legde de school te veel de nadruk op wat de leerling níet kan en op de problemen voor de leerkrachten. Het waren precies die vooroordelen die het M-decreet een halt wou toeroepen. In het vonnis lezen we dat het M-decreet inclusie als uitgangspunt neemt voor alle kinderen die door een beperking niet zomaar de lessen in het gewoon onderwijs kunnen volgen. Het is niet aan de school om eenzijdig te oordelen dat de leerling beter af zou zijn in het buitengewoon onderwijs. De rechtbank wees op de primaire verantwoordelijkheid van de school en haar leerkrachten in de samenwerking met de verschillende zorg- en ondersteuningsactoren. Het vonnis stelt dat “ondanks het feit dat de school Maxim nooit formeel heeft geweigerd, het niet wegneemt dat er een rondvraag is gedaan bij het lerarenkorps. Daaruit was duidelijk dat er geen leerkrachten te vinden waren die Maxim bijkomende ondersteuning wensten te geven, laat staan dat er iemand bereid was om hem in de klas te nemen. Dat komt neer op een weigering onder tafel.”* Keytsman: *“Het uitgangspunt moet zijn: welk type onderwijs willen de ouders en het kind zelf? De rechter vond terecht dat de school de rechten van het kind schond door de ouders op zo’n manier te intimideren.”*

### **4 Kathleen Krekels (N-VA): ‘vonnis is verkeerd signaal’ met verrijkende gevolgen**

Kathleen Krekels (N-VA) was de enige beleidsmaker die het in het parlementair debat opnam voor de school en de veroordeling als een verkeerd en gevaarlijk signaal & precedent bestempelde. Krekels stelde terecht: *“Minister, ik vind het vonnis een verkeerd signaal. We hebben heel expliciet in het M-decreet ingeschreven dat scholen kunnen inschrijven onder ontbindende voorwaarden. Dit betekent dat scholen, wanneer ze een kind hebben met specifieke onderwijsbehoeften en wanneer ze voelen dat ze niet aan die onderwijsnood kunnen voldoen, het recht hebben om die kinderen door te verwijzen naar het buitengewoon onderwijs.*

*Door deze veroordeling brengen we bij scholen een enorme druk teweeg. Scholen vragen zich nu af wat ze zullen moeten doen om hun inclusief schoolbeleid te verantwoorden. Het gaat om het feit dat een school is veroordeeld voor het geven van een advies, en de commentaar daarop van Unia, dat blij is met de veroordeling en stelt dat nu wel wil zien wat scholen gaan doen om in de toekomst een weigering te kunnen geven. Scholen zullen nu wel twee keer nadenken voor ze zo’n weigering geven.*

*Minister, wat gaat u doen om ervoor te zorgen dat scholen nu geen extra planlast genereren om maar te kunnen verantwoorden waarom ze bepaalde adviezen geven aan ouders?"*

*Krekels wees tegelijk op het tekort aan ondersteuning en op manke ondersteuningsnetwerken. "Minister, hoe gaat u er voor zorgen dat het recht op inclusief onderwijs, dat heel veel ouders en kinderen willen doen gelden om hun onderwijskansen te maximaliseren, beter dan vandaag op maat en volgens de talenten van elk kind organiseren, en dat met de ondersteuningsnetwerken die niet overal geraken om passende zorg te geven?"*

### **5 Katholieke onderwijskoepel nam het niet op voor de school & waste de handen in onschuld**

We lazen in de krant De Standaard: *"Het onderwijsnetwerk Katholiek Onderwijs Vlaanderen zegt dat het de scholen ondersteuning geeft om het reglement zo goed mogelijk te volgen. 'Maar voor veel scholen is het nog zoeken.'*

De Openluchtschool kreeg dus geen steun voor zijn standpunt vanwege de koepel. Dit is niet eens verwonderlijk. De koepel stelde immers in december 2016 zelf voor om het buitengewoon onderwijs af te schaffen. De koepel kan dus moeilijk de school steunen of stellen dat inclusie voor leerlingen als Maxim niet wenselijk en haalbaar is.

We weten al lang dat de inclusiehardliners, UNIA ... aanstuurden op radicale inclusie. Maar ook Lieven Boeve en Co manifesteerden zich als hardliners. Op het KULAK-debat over 1 jaar M-decreet van 18 oktober 2016 liet *Lieven Boeve* al uitschijnen dat hij zelf voorstander was van radicalere inclusie dan in het M-decreet. Toen wist ik wel nog niet dat Boeve en Co een maand later - in december 2016- zouden uitpakken met een pleidooi voor radicale inclusie. De eerste alinea van de visietekst *'Onderwijs voor alle leerlingen in 2025. De wervende kracht van een droom'* van december 2016 luidt: *"Inclusief onderwijs houdt in dat elke school openstaat voor elke leerling, ongeacht de aard en de intensiteit van de zorg.... Wanneer een ouder en leerling met een specifieke onderwijsbehoefte zich bij een school aanmelden, of wanneer een specifieke onderwijsbehoefte wordt vastgesteld, dan is de zorg voor deze leerling vanaf dat ogenblik een gezamenlijke verantwoordelijkheid."* Boeve over die visienota in De Standaard van 21 december 2016: *"Elk kind moet vanaf 2025 in alle scholen welkom zijn'. 'Het M-decreet gaat nog altijd uit van twee aparte*

*systemen. Wij willen veel verder gaan. We willen niet meer dat kinderen worden doorgeschoven van de ene school naar de andere."*

We merkten overigens begin 2015 al dat de onderwijskoepels en de koepels van de CLB-begeleidingsdiensten in hun gemeenschappelijk standpunt van 13 februari de radicale inclusie-ideologie onderschreven. Volgens de koepelkopstukken mocht voortaan de vraag niet meer zijn *'wat is er mis met deze leerling'*, maar wel *'hoe moet de school zich aanpassen aan deze leerling'*. Het ging om *'een totale mindshift from seeing the child as a problem to seeing the school as problem.'* Niet de handicap van het kind, de individuele functiebeperking, was langer een probleem, maar eerder de *'gehandicapte'* school die door haar onaanpastheid de oorzaak is van dit probleem.. Verder lazen we: *"Er zullen leerlingen zijn voor wie het niet mogelijk is om het gemeenschappelijk curriculum te volgen. Voor hen wordt een individueel, aangepast curriculum uitgetekend."* Het is dan ook niet verwonderlijk dat Boeve, de CLB-koepel en Co de Openluchtschool niet steunde die vond dat Maxim met Down een totaal apart curriculum nodig had en dat de school niet in staat was om dit te bieden.

*Prof. Wim Van den Broeck* repliceerde op de verklaring van 13 februari 2015 terecht: *"Met de uitdrukking 'het is de school die onaanpast is' wordt dan meteen en ten onrechte de sprong gemaakt naar de gedachte dat voor elke beperking een aangepaste omgeving kan worden gecreëerd zodanig dat volwaardige participatie mogelijk wordt. Dat is uiteraard niet realistisch."*

We mochten volgens het nieuwe inclusie-evangelie dus niet langer spreken over *'disabled pupils'*; het was eerder de *'school who disables the pupils'*. Het zijn de scholen die obstakels opwerpen, die het de gehandicapte kinderen onmogelijk maken om er samen met de andere kinderen les te volgen.

*Breedbeeld*, het blad van het verbond van het katholiek secundair onderwijs, besteedde in april 2015 een themanummer aan het M-decreet, met radicale standpunten van secretaris-generaal Chris Smits en van Dominiek Desmet, directeur Dienst leren en onderwijzen. Een bevlogen Dominiek Desmet startte met de zin: *"De stem van de mensen die ertoe doen in het onderwijs, wordt zelden gehoord"*; hij wekte zo de indruk dat hij de stem van de praktijkmensen verkondigde. Volgens Desmet kwam het enkel op een radicale *mindshift* aan: *"De vele vragen (van directies- en leerkrachten) omtrent*

het M-decreet hebben gewoon te maken met goed onderwijs, en met de keuzes die een school maakt. In de concrete praktijk kunnen we nagaan in welke mate een specifieke leerling die in een specifieke context aan een specifieke school wordt toevertrouwd maximale ontplooiings- en verrijkingkansen kan krijgen. Zorg wordt dan als term overbodig, want inherent aan (goed) onderwijs." Kies dus voor maximale ontplooiingskansen voor elke leerling. Vanuit zo'n visie en mindshift wordt radicaal inclusief onderwijs een evidentie. Vanuit zo'n simplistische voorstelling verdwijnen de bekommernissen van de praktijkmensen blijkbaar meteen. En Desmet wekte de indruk dat hij de visie van de leerkrachten vertolkte.

Directeur-generaal Mieke Van Hecke poneerde in september 2013 wel nog sussend dat enkel inclusieerlingen die de finaliteit van het onderwijs kunnen behalen en dus het gewone curriculum kunnen volgen, thuishoorden in het gewoon onderwijs (Caleidoscoop, september 2013). En verder: "We moeten bij de interpretatie van het VN-verdrag vertrekken van het gegeven dat elke instelling - en dus ook het onderwijs - een finaliteit heeft. Wanneer de deelnemers aan die instelling die finaliteit kunnen halen, moet men er alles aan doen om de drempels die er vanuit een beperking zijn, te beslechten. Dat wil echter 'niet' zeggen dat men voor iemand die deze finaliteit niet kan halen, een apart aanbod moet kunnen doen in het gewoon onderwijs".

Toch merkwaardig dat de koepelkopstukken in de visietekst van 15 december 2016, in 'Breedbeeld' van september 2015 en in de inclusieverklaring van 13 februari 2015 nu een totaal andere visie verkondigen en het VN-verdrag en inclusief onderwijs anders voorstellen dan Mieke Van Hecke in 2013. Het VN-verdrag is blijkbaar heel rekbaar; of: Mieke Van Hecke probeerde enkel de leerkrachten te sussen.

## **6 Verontrustende reacties beleidsmakers: Crevits, Helsen, Meuleman, Gennez, De Ro**

### **6.1 Crevits in 'Van Gils en Gasten'**

Het optreden van Crevits in 'Van Gils en Gasten' samen met de moeder van Maxim viel echt tegen. *We hadden van minister Crevits steun verwacht voor de Openluchtschool en niet dat ze het lesfragment met Maxim in de nieuwe school als een geslaagde vorm van inclusie bestempeld zou*

*hebben. Minister Crevits beaamde in 'Van Gils en gasten' dat Maxim het blijkbaar goed stelde op de nieuwe school. Ze poneerde in het parlementair debat dat dit ook een belangrijk argument was van de rechter. Ze vond verder dat de Openluchtschool Schoten het M-decreet-reglement niet had gevolgd.*

*Crevits stelde zelfs dat de Openluchtschool destijds Maxim maar niet had moeten inschrijven voor de kleuterklas. Crevits: "Als je als school beslist om een leerling als Maxim in te schrijven, dan weet je als school hoe dat kind in elkaar zit. Dan moet je ook het verder traject met dit kind lopen. Anders moet je vooraf beslissen het kind niet toe te laten."*

*Commentaar.* De school aanvaardde Maxim enkel in het kleuter op voorwaarde dat hij een 1-1-begeleiding kreeg. En hoe kon de school weten hoe de 2,5 jarige Maxim zou presteren in het lager onderwijs? De school had voorwaarden verbonden aan de inschrijving in de kleuterschool: bijna permanente 1-1-begeleiding – die o.a. werd verleend door 2 studentes-stagiaires. Maar na het eerste leerjaar vielen alvast die 2 stagiaires weg. Als we uitspraak van Crevits in 'Van Gils' moeten geloven, dan zouden scholen dus best zo'n leerling niet meer laten starten in het kleuter-onderwijs.

## **6.2 Tussenkomsten Helsen, Meuleman Gennez, & De Ro in parlementair debat**

Ook het antwoord van Crevits tijdens het Parlementair debat viel tegen (zie punt 7) Ook de vragen en tussenkomsten van leden van de commissie onderwijs tijdens het parlementair debat klonken verontrustend.

De tussenkomst van Crevits" partijgenote *Kathleen Helsen*, voorzitter commissie onderwijs, tijdens het parlementair debat lag in het verlengde van de reactie van de minister: "De rechter stelt heel duidelijk dat het absoluut niet kan dat er enige vorm van discriminatie of intimidatie aanwezig is in onze scholen en dat het belangrijk is dat leerkrachten, ouders en leerlingen samen kijken hoe ze oplossingen kunnen vinden om goed onderwijs aan te bieden - en wat dat dan in een bepaalde situatie precies zou kunnen zijn. Daarom zit ik vooral met de vraag of onze scholen vandaag voldoende op de hoogte zijn van de juridische context waarin zij opereren."

Elisabeth Meuleman (Groen) gaf dus de rechter gelijk en stelde dat de overheid radicale inclusie moet waarborgen: *“De rechter heeft geoordeeld dat aangezien we een M-decreet hebben en we het VN-verdrag met het recht op inclusie hebben geratificeerd, er in ons land zoiets is als inschrijvingsrecht. Dat is het recht om je in te schrijven in de school van je keuze, ook als je een beperking hebt. Een school kan dus op basis van een bevraging bij leerkrachten niet zeggen dat ze het niet ziet zitten om dat kind in te schrijven. Neen, de enige vraag die kan, mag en moet worden gesteld, is: hoe gaan we ervoor zorgen dat dat kind de juiste en aangepaste hulp krijgt zodat het hier naar school kan gaan? Minister, wat gaat u doen om ervoor te zorgen dat het recht op aangepaste hulp voor kinderen met een beperking kan worden gegarandeerd?”*

Caroline Gennez (Sp.a) poneerde dat het inschrijvingsrecht geschonden was: *“Babs, de mama van Maxim, het jongetje van 10 met Down, spreekt terecht van een precedent omdat ze aangeeft dat het inschrijvingsrecht van haar zoontje werd geschonden nadat hij inderdaad al vijf jaar in die bepaalde school in Schoten les had gevolgd.”* Dus: ingeschreven als 2,5-jarige, voor altijd ingeschreven?

Gennez: *“Minister, hoe gaat u er voor zorgen dat het recht op inclusief onderwijs, dat heel veel ouders en kinderen willen doen gelden om hun onderwijskansen te maximaliseren, beter dan vandaag op maat en volgens de talenten van elk kind organiseren, en dat met de ondersteuningsnetwerken die niet overal geraken om passende zorg te geven?”*

Jo De Ro (Open Vld): *“Ik wil eerst zeggen dat het bewuste jongetje jarenlang wel naar die school is kunnen gaan. De afgelopen jaren hebben heel wat leerkrachten, in samenwerking met de ouders en met een heleboel andere mensen, dat tot een goed einde gebracht. Misschien moeten we daaruit iets leren. Het staat in de sterren geschreven dat er nog zulke rechtszaken zullen komen. Mensen worden mondiger en mensen zullen zich beroepen op wetgeving, op het M-decreet of op het internationaal verdrag dat we hebben geratificeerd, om hun rechten af te dwingen.”*

Het antwoord van minister Crevits op de vragen van leden van de commissie bekijken we in punt 7.

## **7 Minister Crevits over Maxim-vonnis in parlementair debat: struisvogelopstelling**

### **7.1 Geslaagde inclusie van Maxim in nieuwe school!??**

Crevits: *“Een van de redenen waar de rechter rekening mee hield, is dat het kind ondertussen in een andere school blijkbaar wel zijn draai vindt. Ik ga me daar niet over uitspreken. Ik kan de schoolcarrière van dat kind ook niet volgen, maar het is blijkbaar gelukkig. Inclusie voor Maxim is dus mogelijk.”*

Andere leden van de commissie onderwijs waren blijkbaar ook die mening toegedaan (zie punt 6). Geen van hen stelde dat het hier ging om schijninclusie. Ze vinden dat inclusie van kinderen als Maxim perfect mogelijk is als er maar voldoende ondersteuning is - en dat dus de Openluchtschool in de fout ging. Crevits, Kathleen Helsen, Elisabeth Meuleman, Caroline Gennez, Jo De Ro sloten zich in dit opzicht aan bij het radicaal inclusiestandpunt van UNIA en de inclusiehardliners die vinden dat kinderen als Maxim thuishoren in een gewone klas.

Als minister Crevits en Co de inclusie van Maxim in de nieuwe Schotense school als geslaagd en haalbaar beschouwen, dan zijn er volgens dezelfde logica maar weinig leerlingen meer die niet thuishoren in het gewoon onderwijs. Zo steunen Crevits en Co de radicale inclusie-standpunten van UNIA, GRIP, inclusiehardliners ...

### **7.2 Crevits: “Maxim was destijds wel ingeschreven zonder meer, zomaar”, dus ...**

Crevits: *“Het kind was gewoon ingeschreven, en men heeft op een bepaald moment gezegd dat het beter naar het buitengewoon onderwijs zou gaan. We zaten hier met een heel specifieke situatie van een kindje dat zijn kleuterklas en ook al het eerste leerjaar in die school had gedaan. Het kind was ingeschreven, zomaar, zonder meer.”*

*Het is heel belangrijk, vooraleer een school een beslissing neemt om een kindje met het syndroom van Down of een type 2-kind in de school te nemen, dat daarover goede afspraken met de ouders worden gemaakt. Want voor de school is dat iets heel bijzonders, en ook voor de ouders is dat heel speciaal. Je moet dat kader dus scheppen. En als dat kader wijzigt, als in de loop van de schooljaren blijkt dat het afgesproken kader niet voldoende is,*



dan kun je daar met de ouders opnieuw over in overleg gaan, het CLB kan een nieuw verslag maken en je kunt advies geven om naar het buitengewoon onderwijs te gaan. Dat is geen probleem. Maar hier heeft men het niet op de correcte wijze gedaan. Het kind was gewoon ingeschreven, en men heeft op een bepaald moment gezegd dat het beter naar het buitengewoon onderwijs zou gaan. De rechter noemt dat een afwijzing 'onder tafel'."

### 7.3 Crevits: er was voldoende ondersteuning!??

Volgens Crevits ging het ook niet om een tekort aan ondersteuning voor Maxim. Crevits: "Het probleem heeft niets te maken met het kader of de middelen waarin Vlaanderen voorziet. Anders zouden wij ook, denk ik toch, mee veroordeeld zijn, wat in dezen niet gebeurd is. Wij zijn als overheid mee in het geding geroepen door de school, maar de rechter heeft ons geen enkele verantwoordelijkheid toegewezen. Hij heeft het in zijn oordeel niet gehad over de overheid die in te weinig middelen voorziet." We hebben met deze meerderheid in september 2018 een extra budget van 35 miljoen euro voorzien. In totaal is er nu meer dan 125 miljoen euro om kinderen met zorgnoden te begeleiden. Ondertussen zijn onze ondersteuningsnetwerken Vlaanderenbreed aan de slag. U kunt dat niet ontkennen."

Crevits beweerde dus dat probleem met Maxim niets te maken heeft met gebrek aan ondersteuning. Maar iets later in het debat gaf ze plots openlijk toe: "Ik heb me daarnet van twee schooljaren vergist, want het gaat over een beslissing van de Openluchtschool in 2016". Op dat moment waren er nog geen ondersteuningsnetwerken. Maar zelfs met de nieuwe ondersteuningsnetwerken heeft zo'n kind ook maar recht op 5,5 uur ondersteuning.

### 7.4 Volgens rechter en Crevits is school schuldig omwille van gebrek aan overleg

Crevits stelde vervolgens dat de Openluchtschool het reglement niet had gevolgd: "Als ik het dossier lees en probeer om de emoties wat weg te houden, dan is dat niet volgens de letter, noch volgens de geest van het decreet, waarin men vraagt om in dialoog te gaan en te proberen goede afspraken te maken."

"De rechter heeft de manier waarop de school het overleg met de ouders aangepakt heeft, gehekeld. Hij heeft gezegd dat als je een bevraging of een

petitie houdt onder je leerkrachten met de vraag wie voor dat kind wil zorgen, dat niet de correcte wijze is. Hij heeft daarbij gesteld dat je rekening moet houden met de regels zoals ze zijn." De Openluchtschool schreef al in 2006 dat er wel degelijk overleg geweest was met het CLB en met de ouders.

### 7.5 Crevits relateert wat later haar standpunt: weigering blijft mogelijk

Wat later in haar antwoord nam Crevits tegelijk wat afstand van het standpunt van UNIA.

Crevits: "Betekent dat dat het, zoals UNIA zegt, niet meer mogelijk is om een kind te weigeren? Neen. Daar wil ik vandaag heel duidelijk over zijn. Mevrouw Meuleman zegt dat het VN-verdrag een recht opent. Dat is waar. Dat recht zit in ons decreet, maar dat is ten eerste een recht en geen plicht. En ten tweede hebben wij in het M-decreet gesteld dat als je van dat recht gebruik wilt maken, de school daar een kader bij kan zetten. En als de uitoefening van het recht onredelijke inspanningen vraagt van de school, dan mag een school weigeren."

## 8 Conclusie

Kathleen Krekels (N-VA) was de enige beleidsmaker die in het parlementair debat het opnam voor de school en de veroordeling als een verkeerd en gevaarlijk signaal & precedent bestempelde (zie punt 4).

Uit de vele reacties van praktijkmensen bleek dat zij vonden dat de Openluchtschool terecht stelde dat er voor Maxim geen geslaagde integratie in een gewone klas mogelijk is. Maar met die visie houden UNIA, de rechter, minister Crevits, de koepel van het katholiek onderwijs ... geen rekening. De Openluchtschool werd zelfs door de eigen onderwijskoepel in de steek gelaten. De vervreemding van de klasvloer is enorm.

Zelf hebben we tijdig gewaarschuwd voor de gevolgen van de ondertekening van het rekbare VN-verdrag en van het wollige M-decreet. In het M-decreet staat nergens expliciet dat leerlingen als Maxim die het gewone curriculum geenszins kunnen volgen en die zelfs jaren leerachterstand hebben op de medeleerlingen uit hun klas, niet in aanmerking komen voor inclusief onderwijs.

We voorspelden dat hardliners en rechters misbruik zouden maken van het M-decreet om radicale inclusie af te dwingen. De veroordeling van de Openluchtschool bevestigt onze voorspellingen.

We hebben blijkbaar ook terecht geprotesteerd toen Mieke Van Hecke in 2013 na de ondertekening van het M-decreet de leerkrachten probeerde te sussen met de stelling dat er al bij al weinig zou veranderen, omdat volgens het decreet enkel leerlingen die het gewone curriculum konden volgen in aanmerking kwamen.

In de volgende bijdrage over een recent rapport van een VN-commissie over 'gebrekking' inclusief onderwijs in Spanje' zal blijken dat volgens de VN ook Maxim geen echt inclusief onderwijs krijgt omdat hij meestal niet participeert aan de gewone lessen en taken, maar apart les krijgt. De VN-inspectie-commissies en de Unesco-commissies interpreteren het VN-verdrag nog radicaler.

### **Bijlage**

*Wat prof. Elchardus op 15 december in DM schreef over het mensenrechtenverdrag, lijkt me ook van toepassing op het VN-verdrag over Handicap en inclusief onderwijs. Op basis van het VN-verdrag en het M-decreet worden de voorstanders van radicale inclusie als de goeden voorgesteld en de tegenstanders als de slechten die het recht van leerlingen met een handicap niet respecteren. En met een verwijzing naar die verdragen worden de directie en de leerkrachten als de Openluchtschool veroordeeld door de rechter.*

Bij zo'n verdragen houdt men ook geen rekening met de specifieke situatie in een bepaald land. Vlaanderen beschikte in tegenstelling met de meeste VN-landen over een goed uitgebouwd en goed functionerend net van buitengewoon onderwijs. Het is geen toeval dat bepaalde landen dit VN-verdrag niet wilden ratificeren.

*Elchardus schreef: "De laatste zeventig jaar werd vooruitgang in mensenrechten nagestreefd via de zogeheten mensenrechtenrevolutie. Vooral in landen waar de mensenrechten al werden gerespecteerd, kwamen op basis van de verklaring van 1948 een uitgebreide regelgeving en rechtspraak tot stand. De volkssoevereiniteit werd in een aantal landen flink teruggeschroefd ten bate van de macht van een rechtbank, die de implicaties van de mensenrechten interpreteert en haar interpretaties*

*doet naleven. (Cf. de rechter die in het geval van Maxim de implicaties van het VN-verdrag interpreteerde en geen rekening hield met de specifieke onderwijssituatie in Vlaanderen.)*

*"Die revolutie verspreidde zich niet over de hele wereld, integendeel. De initiële verklaring zou vandaag volgens velen niet meer worden aanvaard. In termen van die verklaring zien we in de wereld dus geen morele vooruitgang, maar stagnatie of zelfs achteruitgang.*

*Respect voor mensenrechten blijkt bovenal het gevolg van ontwikkelingen binnen staten die hun eigenheid bewaren. Omdat het mensenrechtenactivisme wel in de rechtspraak maar niet in de wereld vooruitgang boekt, neigt het naar een maximalistische en expansieve interpretatie van die rechten in de landen waar deze al worden gerespecteerd. Dat houdt risico's in. In die landen ontstaat een situatie waarin bindende interpretaties van de mensenrechten steeds meer botsen met het nastreven van doeltreffendheid in ordehandhaving en grensbewaking. Dat genereert uiteraard kritiek.*

*Niet gewend aan enige kritiek interpreteren de mensenrechtenactivisten deze al snel als een soort heiligschennis. Zij werpen zich op als de verdedigers van de rechten en duwen de voorstanders van soevereiniteit in de rol van tegenstanders van mensenrechten. Dat is misleidend. Het gaat namelijk om een tegenstelling tussen twee verschillende manieren om te streven naar recht op leven, vrijheid en veiligheid voor iedereen. (Commentaar: zo zijn er ook verschillende wegen voor passend onderwijs voor leerlingen met een handicap).*

*Voorlopig slagen de verdedigers van soevereiniteit daar overigens beter in. Respect voor mensenrechten blijkt bovenal het gevolg van ontwikkelingen binnen staten die hun eigenheid bewaren. Die in hun geschiedenis en cultureel erfgoed een stevige grondslag vinden voor waarden als vrijheid en gelijkheid. Die dergelijke waarden weten te vertalen in solide instellingen en waar die instellingen leiden tot goede praktijken, tot een niet-corrupte politie, een niet-corrupte overheid, onafhankelijke, niet-activistische rechters. De lat steeds hoger leggen in die landen, helpt de rest van de wereld niet en houdt het gevaar van een terugslag in.*

*Dus tijd voor een sereen debat, en zeker niet voor nog maar eens een snelle opdeling van de bevolking in 'goeden' en 'slechten'. (Door het Maximvonniss wordt een sereen debat over inclusie moeilijker!)*

## Commissie Verenigde Naties tikt ook Spanje op de vingers omwille van gebrekkig inclusief onderwijs & gebrek aan ontscholing gewoon onderwijs

Raf Feys & Stella Brasseur

Spaanse niet-gouvernementele organisaties (NGO's) vroegen het VN-Comité van het *Verdrag Rechten Personen met een Handicap* (VRPH) te onderzoeken of Spaanse scholen systematisch en op grote schaal artikel 24 van het VRPH schenden, waarin het recht op inclusief onderwijs staat.

Het VN-comité stelde in zijn rapport van 4 juni 2018 vooreerst dat Spanje nog te veel kinderen en jongeren met verstandelijke beperkingen, gedragsproblemen door ADHD en stoornissen in het autismespectrum nog te vaak naar scholen voor speciaal onderwijs stuurt: zo'n 20%. Dit is volgens het comité tevens in strijd met de Spaanse wet, waarin het recht op inclusief onderwijs wordt erkend en dus gewaarborgd moet worden. Scholen moeten aanpassingen doen, opdat alle kinderen onderwijs kunnen volgen op reguliere scholen.

Het VN-comité stelde wel vast dat het aantal inclusieleerlingen is toegenomen, maar de kritiek luidt dat zelfs die leerlingen geen echt inclusief onderwijs genieten, maar veelal uitgesloten worden van het gewone lesgebeuren en met aparte taken bezig zijn in aparte klassen of bij inclusie in gewone klassen.

Inclusieleerlingen krijgen volgens het comité ook in gewone klassen nog veelal een apart curriculum; ze nemen dus niet echt deel aan de gewone lessen voor rekenen, taal ... Ze krijgen er aparte taken die veelal zelfs geen verband houden met de gewone les.

Ook dit is volgens het comité in strijd met het VN-verdrag. We citeren: *"Students with disabilities, particularly those with intellectual or psychosocial disabilities, who attend mainstream schools continue to be separated from their classmates, who view their presence in the classroom as an exception. The Committee observed that in the majority of cases where students with disabilities were taught in ordinary classrooms in ordinary schools, they were usually given work that was different from that given to the rest of the students and that was not necessarily related to the lesson, reinforcing their exclusion, denying their right to an inclusive and quality education."*

*Volgens dit rapport geniet Maxim met Down in het vierde leerjaar van de school in Schoten ook geen echt inclusief onderwijs omdat hij meestal niet participeert aan de gewone lessen en taken, maar apart les krijgt. En ook onze ondersteuningsnetwerken deugen volgens dit rapport niet.*

Een andere merkwaardige kritiek luidt dat er grote verschillen zijn tussen het leerplan op gewone scholen en het leerplan op scholen buitengewoon onderwijs. *The Committee also observed that the legislative framework allows the mainstream and special education systems to coexist with different educational standards. As a result, pupils with disabilities can find themselves left by teachers and the administration in a setting that offers very poor or very few prospects for the pupil and for his or her performance."*

Het Uneso-comité betreurde eveneens dat een medisch model nog dominant aanwezig is. Een andere kritiek slaat op de willekeur bij de diagnose van de problemen van kinderen met een handicap. Dit werkt volgens het comité discriminatie in de hand op grond van handicap - en dit op alle onderwijsniveaus, in de handelingen van de leerkrachten, en in juridische procedures.

*Voor de diagnose en de toelating tot het gewoon onderwijs zijn er ook geen duidelijke procedures en afspraken - en dat leidt tot "a range of different practices with regard to the profile of the professionals involved and the methods applied."*

We lezen: *"There are no clear guidelines on how to conduct an assessment. This disparity has serious consequences for the children concerned; generally speaking, it is very difficult to challenge the initial diagnosis or to have it reviewed. We lezen verder ook: "In practice, the Committee observed that the identification and assessment of the pupil's educational needs are still undertaken at the initiative of the professional (leerkrachten) involved."*

*Het VN-comité stelt ten slotte dat inclusief onderwijs een totale transformatie van het gewone onderwijs vereist - doorgedreven differentiatie e.d., en dat die transformatie nog niet heeft plaatsgevonden: "The Committee took note of initiatives to move towards educational inclusion. These come in addition to*

*existing mechanisms and practices but have not led to any major transformation in the education system. It appears that the difficulties pupils with disabilities encounter are resolved on an ad hoc basis. In most cases, the future of a student with disabilities depends on the will of his or her parents and that of the administrative, educational and inspection personnel involved, rather than on the realization of his or her right to an inclusive and quality education.*" Dit zijn de belangrijkste conclusies uit het rapport van het VN-comité.

### **Commentaar**

De kritiek op het inclusief onderwijs in Spanje is verre van uniek. In rapporten over de toestand in andere landen treft men steeds dezelfde kritieken aan. Geen enkel land slaagt er volgens de bezoevende VN-comités in echt inclusief onderwijs te bieden.

In het VN-verdrag wordt het recht op inclusief onderwijs nogal vaag beschreven - b.v. ook in een passage in termen van *recht op passend onderwijs*. Maar we merken dat de inspectiecomités, de Unesco, de Vlaamse inclusie-hardliners, de Vlaamse rechter omtrent Maxim met Down in Schoten ... dit verdrag radicaal en eigenzinnig interpreteren. Dit is precies het gevaar dat verbonden is met de ondertekening van zulke verdragen. Dat is ook de reden waarom sommige landen dit verdrag niet ondertekenden.

### **Unesco-rapport over inclusie van 2017 radicaal geïndividualiseerd leerproces vereist**

In 2017 publiceerde ook de Unesco een nieuw rapport over inclusief onderwijs: *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Ook volgens dit rapport was er in de meeste landen nog geen sprake van echt inclusief onderwijs. En ook volgens Unesco vereist echt inclusief onderwijs een totaal ander onderwijsconcept, een totaal geïndividualiseerd leerproces waarin elke leerling *can work at his own pace and in his own way* – met de leerkracht als coach.

Net zoals in tal van VN-evaluatierapporten betreurde de Unesco dat nog weinig of geen landen kiezen voor echt inclusief onderwijs: *inclusive schools in mainstream settings* (inclusieerlingen dus in gewone klassen). In veel landen werkt men nog met 'special classes in integrated schools': veelal zitten inclusieerlingen in aparte & kleine

klasjes binnen gewone scholen zoals in Finland, Italië e.d. In Vlaanderen werd vóór invoering van de wet van 1970 in 1974 ook grotendeels zo gewerkt. Maar volgens de Unesco zijn dergelijke aparte klasjes geen vorm van echte inclusie, maar van segregatie.

Daarnaast wordt volgens de Unesco ook nog al te vaak gewerkt met education for these children in different settings: special schools = aparte scholen voor buitengewoon onderwijs. In landen met een lage bevolkingsdichtheid kan/kon men zo'n scholen moeilijk organiseren, maar wel in Vlaanderen, Nederland ...

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

De Unesco voegde er uitdrukkelijk aan toe dat men zo'n echt inclusief onderwijs ook niet kan bereiken door voor de begeleiding van de inclusieerlingen de aanpak in het buitengewoon onderwijs te transporteren naar gewone klassen, en de inclusieerlingen aparte ondersteuning te bieden. Aparte ondersteuning binnen de klas deugt dus ook niet.

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

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

\*dat bovendien de scholen dan geneigd zijn om ook voor andere leerlingen zo'n ondersteuning te vragen in functie van individuele curricula.

En dan krijgen we volgens de Unesco geen echt inclusief onderwijs en wordt inclusief onderwijs onbetaalbaar. Ook het Vlaams ondersteuningsnetwerk zou dus ook door de VN en Unesco afgekeurd worden.

### **Bijlage: kritiek op inclusief onderwijs in Vlaanderen in maart 2018**

Op 30 maart 2018 lazen we in de kranten: ‘*Vlaams onderwijs moet inclusiever volgens Europees comité voor Sociale Rechten*’; en ook volgens GRIP en andere hardliners. Nadat we in de PANO-reportage van 28 maart geconfronteerd werden met het feit dat de toename van de probleemleerlingen tot een ontwrichting van het gewoon onderwijs leidt, vernamen we een paar dagen later dat ons onderwijs nog niet inclusief genoeg is.

Ook volgens journaliste *Inge Ghijs* in De Standaard gaat de invoering van inclusief onderwijs ‘tergend traag’. In een Nederlands rapport van het College voor rechten van de mens van december 2017 wordt eveneens gesteld dat het Nederlands onderwijs inclusiever moet & dat er veel problemen zijn met het zgn. ‘passend onderwijs’.

Eens te meer stuurden de inclusie-hardliners, GRIP... niet enkel aan op de afschaffing van het buitengewoon onderwijs, maar ook van het gewoon onderwijs met zijn jaarklassen, leerplannen, instructie ...

In de PANO-uitzending van 28 maart j.l. pleitte ook prof. *Martin Valcke* (UGent) voor het radicaal doorbreken van de klassieke schoolgrammatica en het jaarklassenprincipe. Gezien de feitelijke toestand van grote diversiteit is er volgens Valcke maar één oplossing: radicaal afstand doen van de basisgrammatica van het ‘klassiek’ onderwijs: geen jaarklassen, jaarleerplannen en groepsinstructie; maar sterk geïndividualiseerd onderwijs: voor elk kind a.h.w. een passend potje koken. Totale ontscholing!

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

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

*te passen aan de onderwijsstructuren en leerinhouden.*”

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

Ook het M-decreet geeft eigenlijk aan scholen de bevoegdheid en zelfs plicht om in sterke mate af te wijken van dat gemeenschappelijke curriculum: voor individuele leerlingen doelen toevoegen of individuele leerlingen vooraf vrijstellen van het bereiken van doelen (= dispensereren).

De tekst van het M-decreet stelt overigens letterlijk dat “inclusie de eerste optie is” en dat het gaat om een totaal andere kijk op passend en moreel verantwoord onderwijs voor leerlingen met een handicap, om een ware cultuuromslag: “*Vroeger lag de klemtoon op de medische benadering, ondertussen is deze verschoven naar de sociale benadering. De nadruk ligt nu meer op het sociale defect, op de samenleving/school die niet is aangepast, dan op het medische defect. De nieuwe visie op handicap ziet handicap als een afstemmings-probleem tussen de klas- en schoolcontext en de specifieke onderwijs- en opvoedingsbehoeften van de jongeren.*”

*Er zijn blijkbaar geen probleemleerlingen meer, maar enkel scholen die problemen veroorzaken en geen passend onderwijs bieden.*

## Recente kritieken op nefaste gevolgen van M-decreet

Raf Feys en Stella Brasseur

### 1 Basisonderwijs kreunt onder groeiende diversiteit en toenemend aantal zorgkinderen

*Conclusies uit iVOX-enquête in Het Nieuwsblad van 4 december 2018.*

"Volgens de enquête heeft 1 op de 3 leerlingen in het basisonderwijs extra begeleiding nodig. Een situatie die ertoe leidt dat net geen 90% van de leraars daardoor de rest van de klas soms uit het oog verliest."

89,2% van leerkrachten stelt dat ze geen tijd hebben om in te spelen op de speciale zorgnoden zonder de rest van de klas uit het oog te verliezen. 78,8% van de leerkrachten stellen dat ze leerlingen in klas hebben die niet over het nodige niveau van Nederlands beschikken en dat dit de voortgang van de lessen hindert.

We lezen verder in de krant dat "zorgkinderen ook lijden onder het lerarentekort. *"Zestien directeurs dienden een klacht in bij de Kinderrechten-commissaris om aan te klagen dat ze niet alle kinderen de zorg en het onderwijs kunnen geven waar ze recht op hebben."*

De directrice Heilige familie Sint-Niklaas stelt *"In principe zijn zorgjuffen enkel bedoeld voor kansarme leerlingen. In de praktijk moeten we ze inzetten voor de hele klas... Nu moeten we bijna voor alle kinderen aanpassingen doen..." Het M-decreet ingevoerd door minister Crevits is daar niet vreemd aan. Het loodste meer zorgkinderen naar de gewone klas, maar het zet ook meer druk op de juffen. Voor die kinderen is er nu wel extra begeleiding vanuit het buitengewoon onderwijs, maar het is volgens de directrice dweilen met de kraan open."*

Juf Melissa: *"Het zijn vooral ook de kinderen met gedragsproblemen die een hele klas kunnen ontwrichten. Kinderen die vroeger sneller in het buitengewoon onderwijs zaten, en die ervoor kunnen zorgen dat je op sommige dagen amper tot lesgeven komt. Ze zuigen energie Kinderen die voortdurend ruzie maken, ontploffen zonder aanleiding. Er is al een stoel in de lucht gevlogen in mijn klas."*

### 2 Ondersteuningsnetwerken: veel problemen volgens COC-lerarenvakbond

(Bijdrage in *Brandpunt* dec. 2018)

#### Hoge verwachtingen, weinig middelen

Ondersteuners begeleiden soms meer dan 15 leerlingen, met complexe zorgvragen, in niet evidente contexten. Ook de leraren, schoolteams en ouders van deze leerlingen krijgen ondersteuning. Binnen 26 klokuren moeten ondersteuners hun begeleidingen, verplaatsingen, overlegmomenten en vormingsmomenten plannen. Iedere week kan er anders uitzien, niets is zeker. Ondersteuners zijn supergemotiveerd, maar men geeft aan dat het te veel wordt.

De verwachtingen zijn hoog en het gevoel leeft dat er vaak enkel brandjes geblust worden. Er blijft een gebrek aan mensen, materialen en middelen. De vertaalslag van de typespecifieke expertise van het buitengewoon naar het gewoon onderwijs is niet zo eenvoudig als men denkt.

Er worden problemen gesignaleerd over de prestatie-regeling en het uitbetalen van kosten zoals kilometervergoedingen. Bovendien sponsoren ondersteuners vormingen vaak zelf en improviseren ze noodzakelijk materiaal bij elkaar. Dat kan toch niet de bedoeling zijn? Zo kan niet gebouwd worden!

#### Ondersteun de ondersteuner!

Van GON, ION en de waarborgregeling op weg naar iets nieuws? Een nieuw ondersteuningsmodel, wordt voorzien voor 2021. Dit moet de definitieve brug tussen buitengewoon en gewoon onderwijs vormen. Ondertussen zijn ondersteuners al anderhalf jaar aan het werk in het Vlaamse onderwijs tijdens een woelige overgangperiode. Ondersteuners vormen een kwetsbare groep.

#### Verdamping van expertise

Naast middelen ontbreekt het aan visie over wat van een ondersteuner verwacht mag worden. Soms zijn ze de speelbal van de stakeholders in het verhaal. Een ondersteuner is terecht de ankerfiguur in de school voor gewoon onderwijs. Ondersteuners kunnen putten uit jarenlange, moeizaam opgebouwde expertise en vallen terug op de ervaring van het buitengewoon onderwijs.

Door chaotische organisatie van het ondersteuningsmodel ontstaan er verschuivingen en onzekerheid. Expertise verdampst voor onze ogen. Ondersteuners keren terug naar hun school voor buitengewoon onderwijs of verlaten het onderwijs. Startende leraren kiezen voor zekerheid en doorwinterde ondersteuners stevenen af op een burn-out. Het cement dreigt weg te spoelen.

### **Syndicale grijze zone**

Waar kunnen ondersteuners met hun syndicale vragen terecht? Ze werken verspreid – zeker in grote ondersteuningsnetwerken – waardoor ze hun aansluiting met collega's, maar ook met de syndicale afvaardiging missen. Ondertussen worden ondersteuners met zware opdrachten belast, waar ze zelf weinig over te beslissen hebben. Inspraak en overleg zijn in een aantal netwerken onbestaande. Er zijn mensen die hun schoolbestuur zelfs niet kennen, maar aangeven functioneringsgesprekken of evaluaties te krijgen of evaluaties met een coördinator! Personeelsleden zijn bang en durven hun mond niet openen ...

### **3 Leraren over passend (inclusief) onderwijs: het werkt gewoon niet (DUO-onderzoek)**

*Amber Dujardin 31 oktober 2018 over DUO-studie*

Redderende leraren, leerlingen die tussen wal en schip vallen en toenemende werkdruk: niets wijst erop dat de wet passend onderwijs na vier jaar een succes is geworden, blijkt uit nieuw onderzoek.

Veel leraren vonden het bij de invoering in 2014 een nobel streven: zoveel mogelijk leerlingen naar het reguliere onderwijs, óók als ze autisme, adhd of een verstandelijke beperking hebben. Maar vier jaar later bevalt het zogeheten passend onderwijs bepaald niet zo goed als gehoopt.

Zowel zorgleerlingen als 'gewone' leerlingen worden de dupe van passend onderwijs, blijkt uit een vandaag verschenen onderzoek. DUO Onderwijs-onderzoek & Advies ondervroeg ruim duizend leraren in het basisonderwijs en constateert dat 'niets erop wijst dat de wet passend onderwijs een succes is geworden'.

Maar liefst 91 procent van de leraren heeft te weinig tijd om zorgleerlingen de ondersteuning te bieden die ze nodig hebben en 89 procent zegt minder aandacht te kunnen besteden aan de gewone leerlingen. Leraren hebben gemiddeld vijf leerlingen in de klas die extra zorg nodig hebben. In de

meeste gevallen gaat het om kinderen met gedrags- of ontwikkelingsstoornissen of psychiatrische problemen. Ruim twee derde van de leerkrachten zegt een of meer leerlingen te hebben die beter af zouden zijn in het speciaal onderwijs.

De overgrote meerderheid van de leerkrachten (87 procent) geeft aan door de invoering van passend onderwijs zelf problemen/negatieve gevolgen te ervaren.

Ook vindt 81 procent dat passend onderwijs ten koste gaat van de aandacht voor de 'gewone' leerling. 82 procent vindt passend onderwijs geen goede oplossing voor leerlingen met gedragsproblemen. Bijna drie kwart van de bevroegde leraren heeft een of meerdere leerlingen in de klas die volgens hen beter af zouden zijn op het speciaal onderwijs.

92 procent van de leerkrachten geeft aan dat de werkdruk hoger is geworden door de invoering van passend onderwijs. Een vergelijkbaar percentage (91 procent) zegt te weinig tijd te hebben om leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben, goed te helpen. Daarnaast is 89 procent het eens met de stelling: Ik kan minder aandacht besteden aan 'gewone' leerlingen, omdat er veel tijd gaat naar de leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben.

Een ruime meerderheid van de docenten (74 procent) vindt dat de weg naar het speciaal onderwijs makkelijker moet worden voor kinderen die toch niet in het reguliere onderwijs blijken te passen. Kleinere klassen en meer onderwijsassistenten in de klas kunnen volgens de meerderheid van de leraren ook bijdragen aan het succes van passend onderwijs.

*Onderzoeker Liesbeth van der Woud plaatst veel vraagtekens bij de wet.*

"Passend onderwijs pakt eigenlijk voor niemand goed uit. De leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben, krijgen te weinig aandacht, en de andere leerlingen óók. En dat heeft weer negatieve gevolgen voor de leraren."

Het kost tijd om aan zo'n nieuwe wet te wennen, erkent Van der Woud. "Maar als het na vier jaar niet beter wordt, maar slechter, dan moet je je afvragen waar je mee bezig bent."

### *Leerlingen verkommeren in gewoon onderwijs*

Volgens Van der Woud willen leraren overigens niet dat de wet linea recta in de prullenbak verdwijnt, maar vooral dat het makkelijker wordt om kinderen alsnog een plekje te geven in het speciaal (buitengewoon) onderwijs als het in een gewone klas niet blijkt te lukken. Nu gaan daar soms maanden of zelfs een jaar overheen.

Scholen moeten eerst stapels verwijspapieren invullen. Het samenwerkingsverband van schoolbesturen die het geld voor passend onderwijs beheert, kijkt daarnaar, maar vervolgens kan het lang duren voordat de boel daadwerkelijk in beweging komt.

Slechts een derde van de scholen is tevreden over die samenwerkingsverbanden, blijkt uit hetzelfde onderzoek. "Ze besteden het geld vaak niet aan de dingen waarvoor het bedoeld is of laten het op de plank liggen", zegt Van der Woud. "Veel scholen vinden dat ze te weinig steun krijgen in dingen regelen en het doorverwijzen van zorgleerlingen."

Nicole ter Harmsel, geeft les aan groep 7 op basisschool De Windhoek in Almelo. "Ik heb 29 leerlingen in de klas, van wie een handvol zorgenkindjes. De gedachte achter passend onderwijs is prachtig: dat leerlingen zo lang mogelijk mee kunnen doen met iedereen. Maar dat doet wel een beroep op jou als leerkracht. En op dingen die je niet leert op de pabo. Ik merk soms dat ik letterlijk niet weet hoe ik tot een leerling door moet dringen. Eén leerling gebruikt medicatie en kan heel afwezig zijn.

Je wilt de leerlingen alle zorg geven die ze nodig hebben, maar dat lukt gewoon niet altijd. Zowel de zorgenkindjes als de gewone leerlingen zijn daar af en toe de dupe van.

Wat zou helpen, is extra handen in de klas en het verkorten van de trajecten. Op het moment dat je problemen signaleert en met je handen in het haar zit, kan het nog maanden duren voordat een leerling overgeplaatst wordt naar het speciaal onderwijs. Die gang van zaken laat te wensen over."

#### *'De hele klas lijdt eronder'*

Anne Koenraadt geeft les aan groep 8 op basisschool De Hoeksteen in Oud-Beijerland. "Ik mag blij zijn dat ik nu een groep van 22 heb. Daar zitten een paar zorgenkindjes in met een lager niveau of gedragsproblemen. Mijn collega van

groep 7 heeft een kleinere klas, maar daarin hebben er wel twaalf een aparte gebruiksaanwijzing.

"Vorig jaar had ik 33 kinderen en voor bijna de helft moest ik aparte handelingsplannen maken. Daar gaat heel veel tijd in zitten, waardoor groepen die bijvoorbeeld heel goed kunnen rekenen minder aandacht krijgen. Dat is natuurlijk jammer. Die aandacht wil je heel graag geven, maar doordat overal zoveel administratieve rompslomp bij komt kijken, wordt het lastig. Ik heb ook weleens een onhandelbaar kind in de klas gehad, die was heel agressief en deed rare dingen, zoals dreigen. Daar leed de groep onder. Het regulier onderwijs heeft niet alle opties om kinderen met problemen en beperkingen te helpen. De ideeën van bovenaf zijn goed, maar als je daar niet de juiste middelen voor uittrekt, dan is dat gewoon raar."

#### **4 Inclusie in VTI met onervaren leraren**

Passage uit "Ook in de Westhoek kennen we kansarmoede" in: Klasse

Het VTI Diksmuide heeft een GOK-percentage van 30%. En de school telt slechts 15 anderstalige leerlingen. Leerlingbegeleider Eddy ziet schrijnende opvoedingssituaties.

*Het M-decreet maakt het er niet simpeler op. De gedragsproblemen nemen toe en zijn moeilijk te dragen. Een jonge lerares die tijdens het interview in tranen de 'Babelbox' binnenvalt, bewijst dat.* "Onze leraren zijn hier niet voor opgeleid," zegt Eddy "Je zet een leerling op de gang, maar terug in de klas ontploft hij opnieuw. Een time-out in Nieuwpoort of Oostende is een van onze laatste redmiddelen. 3 op de 4 leerlingen is daarmee geholpen. Bij de rest blijven we falen. Telkens weer. Als de ouders mee zijn, staan we sterk. Maar sommigen laten de opvoeding volledig over aan de school. We zien ook steeds meer leerlingen die begeleid zelfstandig wonen."

Om leerlingen zorg op maat te geven, werkt het VTI met extreem kleine klassen. "In 1B maken we groepen van 6 tot 8 leerlingen. We kiezen de titularissen echt uit: kunnen ze zorg op zich nemen, overleggen ze regelmatig? Anders loopt het fout. In 3 bso zit geen enkel kind zonder ontwikkelingsstoornis. Eigenlijk geven wij buitengewoon onderwijs in een gewone school. Dat vraagt veel draagkracht van onze leraren."

*P.S. In het s.o. is het beroepsonderwijs het meest de dupe van het M-decreet.*



## Prof. Paul Kirschner over belang instructie, onderwijsmythes als 21e-eeuwse vaardigheden, Leraren David Didau & Marcel Schmeier over belang van kennis, expliciete instructie e.d.

### 1 Prof. Kirschner over instructie, modieuze beeldenstormers & onderwijsmythes

In Onderwijskrant besteedden we al enkele jaren geleden een lijvige bijdrage aan de onderwijsvisie van prof. Paul Kirschner, hoogleraar onderwijspsychologie Open Universiteit Nederland. Kirschners visie sluit goed aan bij de visie die we zelf al lang in Onderwijskrant propageren en die ook aansluit bij de sterke Vlaamse onderwijs traditie.

Ook Kirschner pleit tegen neomanie, en voor het conserveren en optimaliseren van de sterke kanten van de onderwijs traditie - zoals de expliciete en directe instructie. Ook hij bestrijdt de stelling van prof. Van den Branden en Co dat ons onderwijs hopeloos verouderd is. Andere stokpaardjes van Kirschner slaan op het rekening houden met de cognitieve belasting van het werkgeheugen en het vastzetten van de kennis waarbij o.a. de stapsgewijze aanpak en het automatiseren belangrijk zijn.

Het zijn allemaal zaken die we zelf de voorbije decennia gepropageerd hebben in Onderwijskrant, maar ook als lerarenopleider vanaf 1971 - en die we ook toegepast hebben in onze vakdidactische publicaties over leren lezen, rekenen, spellen ... Onze oud-studenten behaalden overigens ook hoge leerresultaten voor centrale proeven, TIMSS vanaf 1995 ...

We delen ook al lange tijd Kirschners kritiek op de neomanie en op vele onderwijsmythes. Kirschners onderwijsvisie staat net als de onze haaks op de visie van de ZILL-kopstukken die in dit nummer al beschreven werd.

#### 1.1 Kirschner over beeldenstormers

We citeren even uit Kirschners recente opiniebijdrage van 18 december: "*Vlinders die ontkennen ooit rups geweest te zijn.*"

"Laatst werd ik geïnterviewd over de zoveelste moderne, progressieve, kindvriendelijke en vooral innovatieve onderwijsvorm. Vanzelfsprekend verafschuwt deze nieuwe aanpak het opdoen van kennis en vaardigheden omdat zoiets ouderwets is, afstompemd is, op een slaafs fabrieksmodel gestoeld is en ten slotte geestdodend werkt. De nieuwe aanpak

verheerlijkt het eigen initiatief van kinderen om zelf te bepalen wat zij willen leren. Zo leren is het vernieuwend, bevrijdend, en vooral motiverend. Onderwijs gebaseerd op eigen initiatief zou tenslotte in lijn zijn met de wereld van de toekomst en zorgt voor het ontwikkelen van de talenten van kinderen.

Deze - meestal goed opgeleide mensen- verkondigen dat het huidige onderwijs niet voldoet aan de eisen van vandaag - laat staan van morgen. Daardoor verwerven de kinderen de 21e-eeuwse vaardigheden niet. Volgens hen moet het onderwijs radicaal veranderen omdat we anders burgers krijgen die niet kunnen samenwerken, niet creatief zijn, ict-ongeletterd zijn. Het huidige onderwijs zou er daarbij ook voor zorgen dat onze kinderen problemen niet kunnen oplossen, noch kritisch kunnen denken en de nodige sociale en culturele vaardigheden missen. Kortom, één doffe ellende.

*Ik verbaas mij over het feit dat deze mensen lijken te zijn vergeten dat ze zelf producten zijn van dat afstompemde, ouderwetse onderwijs waar zij zich zo tegen keren. Hoe kan dat nou? Hoe zijn zij dan aan al die (vaak 21e-eeuwse) vaardigheden gekomen? Waar komt al die kennis en wijsheid vandaan? Eigenlijk, als je het goed bekijkt, verloochenen/verwerpen zij hun eigen verleden. Als het onderwijs zo slecht is/was, waarom weten zij het dan zo goed en zijn zij dan zo succesvol? Zijn zij zo uniek dat zij aan de gevolgen van dat vreselijk slechte onderwijs ontsnapt zijn en als enigen goed terecht gekomen?*

#### 1.2 Recent interview met prof. Kirschner

Pieter Fannes, studiedienst COV, in *BASIS 26 oktober (COV-ledenblad)*.

Op 19 september vond de VLOR-startdag plaats. Prof. Paul A. Kirschner ontcrachtte er een aantal mythes over digitalisering in het onderwijs. Digitalisering is een middel, niet een einddoel. Hij ging ook in op wat digitalisering in het onderwijs kan zijn en bekeek de succesfactoren daarvoor. Kirschner, die zich presenteert als "myth-buster", liet er tijdens zijn lezing geen gras over groeien. "*Mobiele telefoons, laptops, tablets uit, alsjeblieft. We kunnen niet multitasken en die apparaten halen je aandacht weg van mijn uitleg.*" Wij stopten ze braaf allemaal weg, maar belden hem nadien op voor een gesprek.

*Je noemt jezelf al lachend een “grumpy old man”,  
waar komt dat vandaan?*

“Ik ben dwars en ook op leeftijd. Ik ga in tegen de hypes. Ik ben geen voorstander van het dictum “stilstand is achteruitgang”. Als het goed is, moeten we het verbeteren, en als er iets verkeerd is moeten wij dat aanpakken maar niet alles overhoop gooien om iets nieuws te verzinnen. Daardoor kom ik soms wat nors over, vooral op mensen die onzin verkopen.”

*Wat zijn veranderingen die geen verbeteringen zijn?*

Dat je ontdekkend moet leren, dat je geen feiten meer moet leren, dat kinderen kunnen multitasken, dat we moeten rekening houden met leerstijlen ... Zo kunnen we nog lang doorgaan.

Je moet creatief denken: ja, leuk, maar je moet eerst kennis hebben voor je creatief kan denken over iets. Ga maar eens een creatieve oplossing bedenken voor een schaakprobleem als je geen kennis hebt van de stukken, regels, strategieën en tactieken van het schaakspel.

*Je vergelijkt de onderwijzer met een expert zoals  
een arts?*

De leerkracht is iemand die kennis van de leerstof zou moeten hebben én de didactische kennis om te weten hoe hij die moet overbrengen. Net als een arts, een advocaat of een architect schrijft zij of hij voor hoe het moet. En soms is dat niet leuk. *Leren kost moeite, diep leren kost heel veel moeite. Je wil het zo effectief, efficiënt en aangenaam mogelijk maken, maar leren hoeft niet leuk te zijn.* Hoewel: vaak vinden kinderen het alsnog leuk. ... Ik heb zelf halve marathons en marathons gelopen. Het was een lijdensweg om daartoe te komen, maar het gaf me voldoening om elke keer vooruitgang te zien, te zien tot hoever ik kon gaan. Dankzij goede trainingsschema's ging het bovendien effectief en efficiënt.

*Je hamerde in je spreekbeurt op het belang van  
directe (expliciete) instructie.*

“Directe instructie houdt actief onderwijs in: discussies, laboratoria, argumenteren, problemen oplossen. Maar al die activiteiten vertrekken vanuit het uitgangspunt “*jij bent docent, jij instrueert*”. Het beeld van de leraar die niets anders doet dan voor de klas staan, huiswerk geven en punten noteren is opnieuw een stroman.

*Waarom herkennen we dan wel een goede  
onderwijzer?*

Een onderwijzer is goed wanneer kinderen efficiënt, effectief en op een bevredigende wijze leren. Efficiënt wil zeggen snel en zonder omwegen. Effectief is dieper gaan dan het oppervlakkige. En bevredigend wil zeggen dat je succes ervaart en er een gevoel van voldoening aan overhoudt.

Een echte topleraar heeft zowel diepe conceptuele kennis over en vaardigheid in haar of zijn domein en tegelijk een groot inzicht in de didactiek om die kennis en vaardigheden over te brengen bij hun leerlingen. ... Dus de leerkracht moet in de eerste plaats de kennisinhouden beheersen, ook op didactisch vlak. Daarna kunnen we altijd nog met 360° feedback, coaching of wat dan ook hem of haar helpen om geduldiger of empathischer te zijn. *Maar geef me in elk geval een leerkracht die kennis en kunde heeft in haar of zijn vak.*

*Je bent het dan ongetwijfeld niet eens met Ken  
Robinson als hij beweert dat scholen de creativiteit  
doden?*

“Om het netjes te houden, zou ik zeggen: “het is stierlijk uitwepersel, wat hij verkondigt”. Het rare is, op zeker moment vertelt Robinson zelf dat creativiteit gaat om bruikbare oplossingen (“original ideas that have value”). En die kan je pas vinden als je kennis hebt. De school is de geëigende plaats om die kennis op te doen, en die leer je niet door achtjarigen zomaar rond te laten lopen en te laten doen waar ze zin in hebben.

Ken Robinson maakt een karikatuur van de school, alsof dat een omgeving is waar elke vorm van out of the box-denken bestraft wordt. De meeste leerkrachten die ik ken zijn net heel open en geven ruimte aan de leerling. Die creëren een situatie waarin creativiteit kan bloeien. Waarin een kind iets kan zeggen zonder dat de leerkracht onmiddellijk zegt: “dat is ongelooflijk dom, wat je nu zegt.” Als je binnen een familiesituatie kinderen afstraft voor elk initiatief doodt dat ook de creativiteit, maar niemand beweert dat de familie de creativiteit doodt. Robinson zet dus een stroman op, om die vakkundig en met veel gevoel voor theater - zijn echte deskundigheid - neer te sabelen.

Dat is dit ook de manier waarop andere mythes worden gecreëerd? Vaak zo, of op basis van andere denkfouten. De strawman fallacy houdt in dat je een

karikatuur maakt van de werkelijkheid, die dan makkelijk is om af te breken.

Er liggen vaak ook andere denkfouten aan de basis. Wat je bijvoorbeeld vaak ziet, is dat mensen iets vertellen wat logisch of aannemelijk klinkt en daarvoor snel aanvaard wordt. Als je erop ingaat zie je echter dat het door geen enkel bewijs ondersteund wordt.

#### *Digital natives & multitasken?*

Marc Prensky heeft in 2001 beweerd dat er een nieuw soort mens was: de "digital native", jongeren die zijn opgegroeid in een wereld waarin iedereen altijd online is. Zij zouden vier of vijf verschillende dingen tegelijk kunnen doen omdat ze van jongs af hebben leren multitasken. Dat klinkt aannemelijk: ouders zien hun kinderen van alles en nog wat doen op hun smartphone. Dan lijkt het al gauw alsof ze twee, drie, vier dingen tegelijk aan het doen zijn. Maar ze doen niet aan multitasken, dat kan ons brein niet aan. Ze schakelen van de ene taak naar de andere, wat zorgt voor fouten en tijdverlies.

#### *Snel veranderende kennis en wereld, onderwijs vlug verouderd?*

Wat ook heel logisch klinkt, op het eerste zicht, is dat de wereld steeds sneller verandert en kennis daarom niet meer dezelfde waarde heeft. Maar ga even na: heb jij de stelling van Pythagoras geleerd? Heb jij de tafels van vermenigvuldiging geleerd? Heb jij geleerd wanneer België onafhankelijk werd? Is dat achterhaald intussen? Het meeste van wat jij geleerd hebt op school is nog steeds geldig. Er is wel steeds meer nieuwe informatie, dat klopt, maar dan nog moet je achtergrondkennis hebben om die eerst te snappen en dan om na te gaan of die klopt.

#### *Verder bouwen op verworven kennis*

Zelfs iets wat nooit eerder is ontdekt, kan je niet begrijpen zonder oude kennis. Een klassiek voorbeeld: in het NRC Handelsblad stond onlangs een interview met twee diëtistes. In dat interview zeiden zij doodleuk: "eieren moet je niet eten, want dat is de menstruatie van een kip." Maar alleen zoogdieren menstrueren, een kip heeft helemaal geen menstruatie. Om zo'n onzin te doorprikken, heb je dus de kennis nodig over welke diersoorten menstrueren en of een kip daarbij hoort.

#### *Zie je veel invloed van onderwijsmythes op de praktijk?*

Dagelijks. Als ik een school binnen loop en ik vraag naar leerstijlen, blijkt 93% van de onderwijzers daarin te geloven. 21e-eeuwse vaardigheden, leerpiramide, multitasking ... al die zaken zijn algemeen aanvaard. Je ziet die invloeden bijvoorbeeld in de Steve Jobs-school, waar leerlingen alleen een iPad krijgen en verder niks. Idem voor het leerwings-onderwijs, waar leerlingen helemaal niets hoefden te doen als ze daar geen zin in hadden.

Ook in Vlaanderen leeft soms de idee dat kinderen leren via de *leerpiramide*. Dat wil zeggen dat ze maar vijf procent zouden onthouden van wat je zegt, tien procent van wat ze lezen, twintig procent van wat ze op een scherm zien, en ga zo maar door, totdat ze 85 procent onthouden door het actief te doen. Daar is geen enkel bewijs voor.

#### *Wat kan de overheid doen om de onderwijskwaliteit te verbeteren?*

*Het beste wat de overheid kan doen is stimuleren dat er goede leraren zijn die goed onderwijs geven. Het meest specifieke dat ik daarover kan zeggen is de scholing van aanstaande leerkrachten en de bijscholing van reeds werkende.*

*Stimuleren dat de leerkrachten in opleiding goed opgeleid worden is een eerste stap. ...Leraren de ruimte bieden om zich bij te scholen is een tweede punt. Net als een advocaat, een arts of een kok moet een onderwijzer zich continu bijscholen. Leraren hebben een dusdanig zware taak dat ze het niet altijd makkelijk hebben om daar tijd voor te maken. Daar zou de overheid ruimte voor moeten creëren, met goede bijscholing.*

*Een arts kan 's avonds haar of zijn vakliteratuur doornemen, een docent heeft die tijd niet, want die moet schoolwerk nakijken, proefwerken maken, lessen voorbereiden, enzovoort en dat is meer dwingend. Een arts draagt 's avonds de dienst over aan de nachtdienst en kan zich dan verdiepen in de nieuwste materialen en ontwikkelingen. Een leraar heeft die ruimte niet. Ik benijd onderwijzers niets: ik zou het niet kunnen doen.*

## 2 Leraar David Didau: denken vergt kennis

Vertaling gepubliceerd op 28-09-2018 in Didactief

Twee kinderen gaan halverwege het jaar voor het eerst naar een nieuwe school op dezelfde dag. Hun nieuwe leraar weet niets over hun niveau, dus zij geeft ze een leestest om een idee te krijgen van hun vaardigheden.

*Sofie is gek op lezen.* Haar ouders lezen haar eindeloos voor toen ze klein was en op haar vorige school kon ze al snel gesproken en geschreven woorden herkennen, waarna ze langere verhalen ging lezen. Hierdoor heeft ze een grote woordenschat en een verrassend vroeg ontwikkelde woordkennis.

*Jarred haat lezen.* Zijn ouders hadden geen boeken in huis, en bovendien had hij, toen hij voor het eerst naar school ging, last van vocht in zijn oor, zonder dat iemand zich dat realiseerde. Hierdoor kon hij het verschil tussen klinkers en medeklinkers niet goed horen en worstelde hij met leren van wat andere kinderen moeiteloos leken op te pikken. Zijn leraar nam aan dat hij een beetje sloom was, en gaf hem stripboeken te lezen. Jarred vindt stripboeken leuk, juist omdat er vaak weinig woorden in staan, met als resultaat dat hij een beperkte woordenschat heeft en weinig weet van de wereld buiten zijn directe omgeving.

*Degene met de meeste relevante kennis van een thema zal beter scoren bij een test dan degene die er minder vanaf weet, ongeacht aanleg of vaardigheden.*

Beide kinderen doen de leestest. Sofie scoort hoog, Jarred niet. Hun leraar zet Sofie bij de andere sterke lezers zodat ze elkaar meer kunnen uitdagen. Jarred belandt aan tafel bij de kinderen die moeite met de stof hebben. Hij krijgt minder uitdagende activiteiten en wordt in een lager tempo met het materiaal geholpen.

### *Bewuste kennis*

Wanneer we twee kinderen beoordelen, zal degene met de meeste relevante kennis van het thema beter scoren dan degene die er minder vanaf weet, ongeacht aanleg of vaardigheden. Het is waar, maar helaas onbelangrijk, dat verschillende kinderen verschillende vaardigheden bezitten. Wat veel belangrijker is, zijn de kwaliteit en kwantiteit van wat ze weten.

Afhankelijk van onze beoordeling concluderen we dat het ene kind competent is dan het andere, waarna we hem of haar anders behandelen, met een (negatieve) vicieuze cirkel als resultaat. Maar, als het aanvankelijke verschil in prestatie is veroorzaakt doordat het ene kind simpelweg meer weet dan het andere, zou het duidelijk moeten zijn dat er een andere oplossing nodig is. Hoe zouden deze kinderen ooit op hetzelfde niveau moeten komen, als de een minder leert en les krijgt op een lager niveau?

Kennis wordt vaak gezien als feitelijke informatie die passief in ons brein aanwezig is totdat we het opzoeken en gebruiken. Het is dus geen wonder dat mensen die zo denken, het nutteloos vinden om kinderen feiten te leren in de information age. Elke keer dat we iets moeten weten, kunnen we dat toch snel en betrouwbaar opzoeken op het internet?

Deze kijk op kennis helpt niet. *Het is beter kennis te zien als een georganiseerd en onderling verbonden web van informatie, niet alleen wát we denken maar waarmée we denken.* We zijn ons niet bewust van veel - misschien de meeste - dingen die we weten. We hebben geen herinnering aan het uit ons hoofd leren van het meeste wat we weten. Vaardigheden zoals lezen - of autorijden - bestaan in feite uit duizenden deeltjes informatie die we op een gegeven moment hebben onthouden. Zo zijn er bijvoorbeeld maar weinig goede lezers die zich bewust zijn van het leren van alle klinkers en medeklinkers in de gesproken taal, en alle letters en symbolen die we gebruiken om de gesproken taal weer te geven. Maar als we die niet hadden geleerd zou lezen onmogelijk zijn.

### Procedurele kennis

Hoe meer je weet, hoe makkelijker je dit soort procedurele kennis kunt gebruiken. Als je het goed genoeg weet, automatiseer je de procedures die je wilt leren; naarmate ze geautomatiseerd worden, stop je met er actief aan te denken, zodat je meer ruimte overhoudt om aan andere, interessantere dingen te denken. Met andere woorden: *hoe beter je sommige dingen weet, hoe minder bewust je je bent van de dingen die je weet.*

Het feit dat we niet meer weten waar of hoe we iets geleerd hebben, betekent echter niet dát we het niet hebben geleerd. Natuurlijk zijn er veel dingen in ons geheugen waarvan we weten dat we ze weten. We kunnen vaststellen dat Parijs de hoofdstad van

Frankrijk is en dat een kilometer duizend meter beslaat. Dit soort feitelijke kennis is echter het topje van een onmetelijke ijsberg. De toenemende onzichtbaarheid van wat we weten zorgt ervoor dat intelligente mensen soms roepen dat ze niks hebben geleerd op school en dat ze zichzelf alles wat ze weten en kunnen hebben aangeleerd. Het feit dat we niet meer weten waar of hoe we iets geleerd hebben, betekent echter niet dat we het niet hebben geleerd.

Hoewel een deel van onze herinneringen episodisch zijn (ze zijn gebeurd op een specifieke tijd en plek, waardoor we die gebeurtenissen uit ons verleden in detail kunnen herleven), zijn de meeste dingen die we ons kunnen herinneren opgeslagen als semantische informatie: onderliggende concepten en ideeën die ons in staat stellen nieuwe informatie op te nemen.

Het pleidooi om op scholen zogenaamde '21ste-eeuwse vaardigheden' te onderwijzen ontstaat vanuit de misvatting dat algemene problemen leren oplossen of kritisch leren denken kinderen in allerlei contexten beter zou voorbereiden op de onzekerheden van het moderne leven. Zulke pogingen hebben echter enkel tot gevolg dat de bevoordeelden verder komen, terwijl de kansarmen nog verder achterblijven. Dat staat ook wel bekend als het Mattheus-effect.

Als we jonge mensen echt willen voorbereiden op een onzekere toekomst is het beste dat we kunnen doen ons ervan te verzekeren dat ze zoveel mogelijk weten. Hoe meer je weet, des te beter kun je denken. Als je niks weet over een bepaald onderwerp, dan kun je er letterlijk niet aan denken. Probeer eens te denken aan iets wat niet gerelateerd is aan iets dat je ooit bent tegengekomen. Het enige waar je toe in staat bent, is denken aan dingen waar je je vaag bewust van bent, en proberen je voor te stellen hoe zoiets veranderd kan worden. Als je weinig over iets weet is het zeer moeilijk, zo niet onmogelijk, om er lang of met meer diepgang over na te denken. Je wordt snel moe van het onderzoeken van je onwetendheid. Maar als je iets goed weet, kun je gaan nadenken over hoe het in elkaar zit, hoe het in relatie staat tot andere dingen die je kent, waarom het de karakteristieken heeft die je ziet. Dit hangt allemaal af van je kennis.

We zouden misschien voorrang moeten geven aan die dingen waar ze het meest aansluiting bij vinden

en de meest interessante discussies over kunnen voeren. Sommige dingen zijn als intellectueel klittenband: schoolzaken blijven beter plakken dan andere, minder nuttige vormen van informatie.

*Mijn advies is om de nadruk te leggen op het automatiseren van de meest nuttige procedurele kennis bij kinderen (de relatie tussen het gesproken en geschreven woord, numerieke feiten, een basis-kennis van chronologische wereldgeschiedenis, aardrijkskundige kennis) en om dan te concentreren op het toegankelijk maken van een zo krachtig en cultureel rijk curriculum als mogelijk is, zodat ze kritiek kunnen geven op, argumenteren over, en onderzoeken en toevoegen aan het collectief van de menselijke culturele prestaties.*

Na vijftien jaar lesgeven is David Didau freelance schrijver, spreker en trainer. Hij geeft English Studies aan de BPP University in Londen.

### 3 Passages uit 'De vloek van kennis'

Bijdrage van Nederlander Marcel Schmeier, onderwijzer & momenteel onderwijsadviseur

#### *Zelfoverschatting in de klas*

Ook in de klas ligt het gevaar van zelfoverschatting door de leerlingen voortdurend op de loer. Leerlingen zijn namelijk geen experts en de leerstof is veelal nieuw voor hen; ze zijn beginners met weinig kennis van wat hen wordt onderwezen op school. Bij het inoefenen van nieuwe leerstof kunnen ze daarom soms onverwachte en vreemde antwoorden geven. Ze maken een fout, maar zijn zich hier niet van bewust. Als je veel kennis hebt, doorzie je de denkfout. Soms kan dit zelfs grappig zijn. Zonder kennis kun je echter oprecht denken dat je een goed antwoord hebt gegeven en niet begrijpen waarom de ander lacht. Deze denkfouten en misconcepties herstel je door de leerling te voorzien van effectieve feedback.

*Nog beter is om expliciete directe instructie te geven voordat je vragen stelt of opdrachten geeft, zodat de meest voor de hand liggende fouten worden voorkomen. Vraag de leerlingen ook niet of ze de leerstof begrijpen die je zojuist hebt uitgelegd, want ze zullen hierop waarschijnlijk bevestigend antwoorden. Leerlingen zijn onvoldoende in staat zichzelf goed in te schatten. Om zeker te weten of ze de leerstof beheersen, is een systeem van zelf-evaluatie onbetrouwbaar.*

*Kinderen en volwassenen verschillen van elkaar wat betreft de hoeveelheid kennis die ze bezitten. Leerkrachten zijn experts, leerlingen beginners. Dit heeft belangrijke consequenties voor de dagelijkse lespraktijk en hoe de leerkracht onderwijst. Leerlingen zijn namelijk geen minivolwassenen. Leerkrachten moeten de leerstof en instructie afstemmen op wat kinderen nodig hebben en niet op hoe zij zelf leren. Daar komt bij dat leerlingen zichzelf gemakkelijk overschatten en leerkrachten hun kennis en expertise onderschatten.*

### *De vloek van kennis*

Leerlingen overschatten zichzelf vaak, terwijl leerkrachten hun kennis en expertise juist onderschatten. Ga niet af op hoe een leerling zichzelf inschat. Waar leerlingen zichzelf eenvoudig overschatten, daar ligt bij leerkrachten het gevaar op de loer dat zij zichzelf juist onderschatten. ... Dit verschijnsel staat bekend als 'de vloek van kennis': personen met veel kennis kunnen zich moeilijk voorstellen hoe het is om deze kennis niet te bezitten. Ze onderschatten de eigen kennis, omdat deze zo vanzelfsprekend voor hen is. Hierdoor hebben ze moeite om goed af te stemmen op de beginsituatie van anderen en in het bijzonder van personen met beduidend minder kennis dan zichzelf.

Experts schatten structureel verkeerd in hoeveel tijd en moeite het een beginner kost om zich iets eigen te maken (Hinds, 1999). Ze geven daardoor te weinig oefentijd en vergeten bovendien een groot deel van de kennis, ongeveer 70 procent, expliciet te onderwijzen. Experts zijn vergeten hoeveel tijd en moeite het hen zelf heeft gekost om het niveau van expert te bereiken. Ze lijden aan de vloek van kennis. Leerkrachten onderschatten de eigen kennis, omdat deze zo vanzelfsprekend voor hen is. Hierdoor hebben ze moeite om goed af te stemmen op de beginsituatie van de leerlingen in hun klas.

### Neem niet te grote stappen

Bij het onderwijzen aan leerlingen is het belangrijk om jezelf bewust te zijn van de vloek van kennis. Geef daarom geen onvolledige of impliciete instructie, maar leg de leerstof volledig en stapsgewijs uit en geef expliciete directe instructie over de concepten, vaardigheden en moeilijke woorden. Let op dat je niet te grote stappen neemt, maar deel de leerstof op in heldere kleine stappen en controleer voortdurend of de leerlingen deze stappen kunnen verwoorden en toepassen op verschillende voorbeelden.

Een veelgemaakte fout is dat leerkrachten te weinig voorbeelden behandelen in hun instructie en de leerlingen daarmee te weinig oefening bieden. Leerkrachten beschikken over een groot netwerk van kennis en zijn daarom geneigd de leerstof in samenhang en met veel context te onderwijzen aan de leerlingen. Zij beschikken echter nog niet over deze uitgebreide kennisnetwerken, waardoor er al snel cognitieve overbelasting bij hen optreedt.

Het is beter om de leerstof geïsoleerd en sober aan te bieden, bijvoorbeeld met een uitgewerkt voorbeeld (Barton, 2018). Activeer de aanwezige voorkennis, zodat de leerlingen de nieuwe leerstof met hun eigen, nog onvolledige, kennisnetwerken kunnen verbinden. Naarmate de leerlingen over meer kennis beschikken, vormen zich ook bij hen volledige kennisnetwerken en ontstaan er inzicht en begrip. Denkfouten en misconcepties herstel je door de leerling te voorzien van effectieve feedback.

### **Volgende tips zijn van grote waarde**

- Wees je ervan bewust dat leerlingen beginners zijn en haast alles wat jij weet nog moeten leren.
- Geef eerst volledige expliciete directe instructie voordat je vragen stelt en opdrachten geeft, want anders bestaat het gevaar dat je de voorkennis van de leerlingen meet in plaats van het leereffect van je instructie
  - Vraag niet of de leerlingen het snappen, maar laat ze een opdracht uitwerken en controleer daarmee of ze het begrepen hebben.
- Verdeel de leerstof in kleine stappen
  - Werk tijdens de les veel voorbeelden uit en geef effectieve feedback
- Bied leerstof eerst geïsoleerd en sober aan en daarna pas in samenhang.

## **5 Conclusies van Raf Feys**

*De visie op effectief onderwijs van prof. Kirschner en van de leraren Didau en Schmeier komt vrij goed overeen met deze die we al vele jaren in Onderwijskrant propageren, Die visie sluit ook aan bij onze sterke Vlaamse onderwijstraditie. Ze staat haaks op de vele recente pleidooien voor cultuuromslagen, op de ZILL-onderwijsvisie, enz.*

## Meer nood aan open confrontatie inzake zingeving, religie, spiritualiteit... & aan waardering van positieve evolutie, dan aan gelamenteer & nieuw leerplan godsdienst

*In een landschap van zin dat sterk veranderd is, biedt meer 'katholieke' geletterdheid al te weinig hoop en perspectief*

Raf Feys

### 1 Krampachtige opstelling & weinig perspectief: eerder ontmoedigend

Sinds 2016 noteerden we veel kritiek van Lieven Boeve, de bisschoppen ... op het godsdienstonderwijs. In januari j.l. verscheen dan een nieuw leerplan voor het secundair onderwijs.

Er is m.i. veel meer nodig dan meer kennis van bijbelverhalen en van de Credo-geloofsleer e.d., meer dan het uitdrukkelijker onderwijzen van de klassieke fundamenten van het geloof en van de kerk. Heimwee naar de vroegere religieuze geletterdheid biedt al te weinig perspectief. Het landschap van zin is sterk veranderd. Er is vooral nood aan een ruimere visie op zingeving, religie, transcendentie ..., en een andere opstelling van de kerk als instituut. Er moet veel aandacht zijn voor kennis, maar vooral voor een ruimere visie op levensbeschouwelijke kennis.

*Destijds propageerde men homogeen & besloten onderwijsmilieu. Geen openheid & dialoog*

50 jaar geleden pleitte ik al voor een meer open confrontatie inzake zingeving en religie, - in de brochure 'Het kind van de rekening' van 1969 en in een publicatie van 'De Nieuwe Maand' van juni 1973. Dit was mede een reactie op de bekrompen en onrealistische opstelling van de toenmalige koepelkopstukken van het katholiek onderwijs.

Mgr. Alfred Daelemans, directeur-generaal katholiek onderwijs, e.a. stelden in die tijd nog dat leerlingen het best in een homogene katholieke omgeving en zonder contact met niet- of anders-gelovigen en afwijkende meningen werden grootgebracht. Ze poneerden: "Een essentieel kenmerk van katholiek onderwijs is immers dat het gehele onderwijs wordt aangepakt vanuit één welbepaalde levensbeschouwing, vanuit een coherent, samenhangend wereld- en mensbeeld" (Christene School, 1969, p. 267). Confrontatie met andersdenkenden zou de leerlingen in de war brengen.

Wij repliceerden dat Daelemans en Co zich grote illusies maakten over die homogene katholieke schoolomgeving. We schreven o.a.: "Katholiek,

*noch vrijzinnigen, noch andersgelovigen vormen op levensbeschouwelijk, moreel en cultureel vlak een homogeen blok. Er zijn vele soorten christenen, vele soorten vrijzinnigen en andersgelovigen, en er zijn zelfs religieuze atheïsten. De overtuiging van veel leerkrachten en ouders sluit zowel aan bij bepaalde elementen uit de christelijke, dan uit de vrijzinnige, humanistische, ... traditie en visie. Ook binnen de katholieke scholen zijn de opvattingen van de leerkrachten, leerlingen en ouders diverser dan vroeger het geval was. Voor veel leerkrachten en directies is religie ruimer en anders. Precies ook die verscheidenheid biedt kansen, maar die mag veelal nog niet openlijk geuit worden" (De Nieuwe Maand, juni 1973, p. 27).*

In een gesprek hierover in 1969, 50 jaar geleden al, met Daelemans in ons Leuvens Kringhuis konden we hem niet overtuigen. Op het examen metafysica in 1966 nam prof.-priester Gerard Verbeke het me nog kwalijk dat ik sympathie toonde voor de open religie-visie van de filosoof Spinoza. Ik betreurde de bekrompenheid en krampachtigheid bij de directeur-generaal van het katholiek onderwijs, bij directeur Gerard Verbeke van het Leuvens seminarie Leo XIII, ... Veel seminaristen die destijds samen met Jozef Dekesel op Leo XIII in het seminarie zaten, hebben ook als gevolg van die bekrompenheid afgehaakt. De mankementen van het soort religieuze geletterdheid die men op school en zelfs op het seminarie had opgestoken, kwamen al 50 jaar geleden aan de oppervlakte.

*Nog te weinig openheid en dialoog bij Boeve en Co*

Boeve en Co hebben m.i. te veel heimwee naar de religieuze geletterdheid van weleer. Ze houden te weinig rekening met het feit dat het landschap van zin de voorbije decennia totaal veranderd is, en ook de tijdsgeest en het tijds kader. Op 20 januari stelde Boeve op radio Klara dat hij niet zomaar een dialoogschool propageert, maar een 'katholieke' dialoogschool. Dat veronderstelt volgens hem dat de leerlingen al voldoende katholiek geletterd moeten zijn om een dialoog te kunnen aangaan. Vandaar de nood aan meer katholieke geletterdheid. Dat doet me toch een beetje denken aan de visie van Alfred Daelemans 50 jaar geleden.

## 2 Open-minded levensbeschouwelijke dialoog

De voorbije decennia kreeg de open-minded levensbeschouwelijke dialoog gelukkig steeds meer gestalte op veel scholen en in de lerarenopleidingen. Velen pleit(t)en voor een ruimere kijk op religie en zingeving. Het is ook vanuit dat perspectief dat de cursus godsdienst in het hoger onderwijs verruimd werd tot RZL, religie, zingeving, en levensbeschouwing. Maar jammer genoeg wordt zo'n open-minded levensbeschouwelijke dialoog zelfs op vandaag nog steeds te weinig aangemoedigd door de bisschoppen, Lieven Boeve, ...

### Open visie & getuigenis van leraar Jan Maes

De godsdienstleraar *Jan Maes* pleitte in 2016 voor een open-minded omgang met godsdienst en zingeving. In de context van de campagne van Lieven Boeve voor een dialoogschool' drukte Maes zijn visie zo uit: *"Ik geloof dat het overgrote deel van de katholieke scholen vandaag de dag al de facto dialoogscholen zijn, waar op een open-minded manier wordt omgegaan met godsdienst en levensbeschouwing. Ook op mijn school en in mijn eigen lessen is dit het geval."* Maes merkte nog op dat mensen/leerlingen enkel vanuit zo'n openheid en ruime visie een sterk ontwikkelde gevoeligheid voor zingeving en religie kunnen ontwikkelen - *"zelfs zonder daarom ook god-gelovig te moeten zijn in de enge/traditionele zin van het woord."* (Blog Jan Maes van 6 mei en opiniestuk in De Standaard van 17 mei 2016).

Maes voegde eraan toe dat zijn 118 zesdejaars aso wel geen 'letterlijk gelovigen' waren, maar dat de vele 'relativisten' onder hen (101) wel voldoende interesse toonden voor zingeving en levensbeschouwing - en voor vrijwilligerstaken als persoonlijk werk. Vanuit een enge visie op dé katholieke identiteit zijn die 101 'relativisten' uit het zesde jaar wellicht geen 'letterlijke' of 'volwaardige' katholieken. Maar dan houden we enkel nog een ledige verzameling over en kunnen we best de winkel sluiten. Als we de scholen een strakke visie op katholieke identiteit voorhouden, dan kunnen we maar weinig leerlingen en leerkrachten warm maken voor zingeving en religie. Vanuit een ruime visie, slaagt men daar volgens Maes wel in.

In een bijdrage in *Onderwijskrant* van 2016 spoorde ik al Bonny, Boeve ... hiertoe aan - in een reactie op hun gelamenteer. Ik verwees ook naar de enthousiaste getuigenis van godsdienstleraar Maes. Het gelamenteer van Boeve, Bonny ... klonk m.i. te krampachtig en te weinig toekomstgericht. En ook in

hun recente uitspraken over het nieuwe leerplan in januari j.l. merkten we nog die openheid niet. Verderop in deze bijdrage verduidelijken we wat we zoal bedoelen met open-dialoog. Vooraf bekijken we in punt 2 de kritiek op het vigerende godsdienstonderwijs.

## 3 Weinig waardering voor evolutie godsdienst - onderwijs & gewijzigd zin-landschap

Volgens velen - ook leerkrachten en directies - is er momenteel in de eerste plaats nood aan het verder stimuleren van een open-minded levensbeschouwelijke dialoog, aan inspelen op het gewijzigd zin-landschap. In hun campagne rond het godsdienstonderwijs en het nieuwe leerplan hadden de bisschoppen, Lieven Boeve ... hier geen oog voor. Ook uitspraken van de Leuvense theoloog Pollefeyt klonken niet echt bemoedigend.

Boeve, de bisschoppen, Pollefeyt ... lamenteerden vanaf 2016 dat de vele uren godsdienstonderwijs al bij al weinig rendement opleverden: bitter weinig kennis over religie. Volgens Leuvense theoloog *Didier Pollefeyt* was het zelfs zo ver gekomen dat de jongeren het verschil niet meer zien tussen onze vasten en de ramadan. Hij vond dit soort kennis merkwaardig genoeg heel belangrijk. Pollefeyt: *"Het is eigen aan het christendom om open te staan voor anderen, maar de pendel is wel wat te ver doorgeslagen. "We moeten dus aan de kinderen weer uitleggen wat de vasten in de christelijke traditie betekent. We moeten ook uitleggen wat de ramadan precies betekent."*

We kregen een oproep om het godsdienstonderwijs weer meer religieus te maken en de fundamenten van het geloof en van de kerk meer uitdrukkelijk te onderwijzen. Er moest ook dringend een nieuw leerplan komen. Over positieve evoluties van de voorbije decennia werd jammer genoeg met geen woord gerept. Geen gebenedijd woord ook omtrent de nood aan een ruimere visie op religie, transcendentie en zingeving.

Dat de leerlingen de strikte geloofsleer zoals verwoord in het Credo over de almachtige God, schepper van hemel en aarde en over de 3 goddelijke personen in 1 God, bepaalde bijbelverhalen ... niet meer zo goed kennen als wij destijds, is een feit. Kennis inzake religie blijft belangrijk, maar de vraag is welke kennis belangrijk is en de religieuze feeling kan bevorderen. Meer klassieke kennis over het christendom zal geenszins volstaan om de feeling van de leerlingen voor zingeving aan te scherpen en om leerkrachten & directies te begees-



teren. Mijn generatie werd destijds overstelpt met bijbelverhalen en geloofsartikelen maar dit heeft blijkbaar onvoldoende hun gevoeligheid voor religie en spiritualiteit bevorderd. Het had zelfs vaak een omgekeerd effect. Zo'n eenzijdige benadering zal op vandaag in een seculiere maatschappij nog minder aanslaan bij leerlingen, ouders, leerkrachten...

*Lieven Boeve* lamenteerde ook over de vele leerkrachten die volgens hem niet echt gelovig meer zijn. Het vak godsdienst in het basisonderwijs mocht volgens hem enkel nog gegeven worden door echt katholieke leerkrachten. Hij beweerde verder dat het ook heel moeilijk is geworden om op vandaag nog 'katholieke' bestuurders te vinden en dat er mede daardoor nood was aan een beperkt aantal grote scholengroepen. Er zijn wel minder 'klassieke' gelovige leraren, maar de meesten staan m.i. wel open voor zingeving en religie in de brede zin van het woord. Ik stelde destijds bij mijn normaalschoolstudenten en collega's-docenten een open mind inzake zingeving en religie (in brede zin) vast. Tamara Sinia, directrice Gentse basisschool Sint-Salvator, voegde er nog aan toe: *"In mijn ogen is het ook perfect mogelijk om godsdienst met een zekere afstand te geven."*

De kritische uitspraken van de bisschoppen, Boeve, Pollefeyt ... getuigden m.i. niet van veel begrip voor de vele leerkrachten, directies, bestuursleden, ouders, leerlingen ... die een andere, bredere kijk hebben op religie en eigentijds godsdienstonderwijs. Ze worden wel met de 'dialoogschool' opgeroepen om open te staan voor de dialoog met de Islam, maar niet voor de dialoog met vele mensen die een ruimere visie op religie propageren en beleven.

Als de bisschoppen en Boeve beweren dat de leerlingen in de vele lesuren godsdienst al bij al weinig opsteken, dan klinkt dat vernietigend voor de leerkrachten, maar ook voor het voortbestaan van het vak. Velen ervoeren het gelamenteer over de pseudo-katholieke leraren, de verwaterde identiteit en godsdienstlessen als een kaakslag. Een aantal buitenstaanders grepen dit gelamenteer dan ook gewillig aan om er in opiniestukken in de kranten het vak in vraag te stellen.

In reacties lazen we dat directeurs, leerkrachten, godsdienstwetenschappers... niet zomaar akkoord gingen met de kritiek op het vak, met het niet meer katholiek zijn van de meeste leerkrachten, met het voortaan enkel laten geven van het vak godsdienst door echt gelovige leerkrachten ... De lamerende

uitspraken getuigen van een te enge opvatting, en van te weinig waardering voor de inzet van veel leerkrachten en directies. Er is meer nodig dan het uitdrukkelijker onderwijzen van de klassieke fundamenteën van het geloof en van de kerk: een veel ruimere visie op religie en een andere opstelling van de kerk als instituut.

Het is dan o.i. ook niet gemakkelijk om voor de vele lesuren 'katholieke' inhouden te vinden waarmee men jongeren kan aanspreken en begeisteren. De parabels van de 'barmhartige Samaritaan' en 'de verloren zoon' moeten ze toch kennen, hoor ik Boeve en Bonny zeggen. Ze pikken er steeds die 2 parabels uit, precies verhalen die nog steeds voldoende aan bod komen. Leerkrachten beseffen ook dat het naast de parabel van de barmhartige Samaritaan nog belangrijker is de leerlingen te confronteren met hedendaagse voorbeelden van mededogen en barmhartigheid, en hen daartoe ook uit te nodigen. Maar ook het actualiseren & moraliseren van die bijbelse verhalen blijft soms delicaat. Toen mgr. De Kesel vorig jaar in de nachtmis het verhaal van Maria en Jozef die niet welkom waren in Bethlehem vergeleek met dit van migranten die niet overal welkom zijn, vonden velen die vergelijking ongelukkig.

Veel bijbelverhalen spreken jongeren en mensen ook minder aan en/of vergen te veel exegetische kennis om ze te begrijpen. Ze moeten toch weten wie Abraham was, hoorde ik gisteren nog iemand op de radio zeggen. Maar hoe moet men kinderen uitleggen dat Abraham zelfs bereid was zijn zoon Isaac te offeren? En wat met mirakels als de broodvermenigvuldiging?

In deze context verwijzen we ook even naar de o.i. te enge opvatting over religie en kerk - ook bij mgr. Jozef De Kesel. Hij stelde: *"De Kerk van de toekomst zal wel een kleinere kerk zijn, maar het zal een meer belijdende kerk zijn, een zelfzekere kerk. Nu belijdt men zijn godsdienst met een zekere reserve. In de toekomst zal men meer zelfverzekerd christen zijn."* Jozef De Kesel, *Lieven Boeve* ... Verwachten o.i. ook ten onrechte veel heil van het contact op school met moslimleerlingen en van de dialoog met de islam. *De Kesel stelde zelfs "dankzij de komst van de islam werd de godsdienst weer op de kaart gezet."* Velen vinden dat precies door de komst van de Islam het respect voor religie eerder afneemt en een open debat over religie bemoeilijkt wordt.

#### 4 Pleidooien voor ruimere visie op zingeving en religie

We vragen ons af of Boeve, de bisschoppen ... zich voldoende bewust zijn van het feit dat het landschap van zin de voorbije decennia grondig veranderd is. Velen, ook godsdienstleraren, opteren voor een veel ruimere visie op religie en geloof, waarbij ook de rol van de kerk als instituut en de klassieke geloofsleer veel beperkter is. In die zin hadden we ook verwacht dat Boeve & Co die evolutie expliciet gewaardeerd zouden hebben.

Ook *prof. Rik Torfs* pleitte onlangs voor een ruimere visie op religie en spiritualiteit in een bijdrage in *Knack* van 2 januari met de spreekwoordelijke titel: "Haal God uit je oude jaszak". Zo pleit ook hij ervoor om "traditionele godsbeelden in vraag te stellen." ... "In plaats van een traditioneel beeld -over de almachtige en algoede God, is een ruimere visie mogelijk" en wenselijk. Torfs schrijft verder: "God is niemands eigendom. Hij werkt niet voor links, hij werkt niet voor rechts. wij kunnen hem zoeken, maar als wij hem hebben gevonden en tot de onze maken, zijn we hem kwijt." Torfs schrijft verder: "Op de eerste plaats komt openheid voor transcendentie en zelfoverstijging." Torfs bekennt dat hij die openheid ook vond bij de reflectie van *prof.-atheïst Leo Apostel* in diens publicaties over 'vrijzinnige spiritualiteit.' "Anders uitgedrukt: gelovigen en ongelovigen staan dichter bij elkaar dan je zou denken, omdat ze beiden gehecht zijn aan spirituele reflectie over het leven, naast de zuivere wetenschappelijke benadering ervan." We moeten dus ook volgens Torfs aandacht besteden aan levensbeschouwing tout court, of die al dan niet religieus is geïnspireerd.

Torfs voegt er aan toe: "Ethiek maakt niet de kern uit van een religieuze houding. Mogelijke ethische keuzes komen pas later en worden net zo goed gemaakt door mensen met geringere religieuze belangstelling. Het komt er verder ook op aan het verschil te maken tussen het religieuze gedachtegoed en het misbruik ervan."

*Johan van der Vloet* drukte de evolutie in het denken over religie in *MagaZijn* zo uit: "In de jaren '90 van de vorige eeuw schreef de bekende Franse filosoof en socioloog *Fredéric Lenoir* al het profetisch boek: *La métamorphose de la religion*. Daarin stelde *Lenoir* dat religie een ongeziene verandering doormaakt. Het institutionele verdampert en religie wordt een meer persoonlijke zoektocht. In de praktijk zien we dat de band tussen geloof en een specifieke 'religieuze' inspiratie afnam. Zoeken

naar zin en mogelijke oriëntaties voor het leven blijft echter bestaan. Religies (ook rijke bijbelverhalen) en levensbeschouwingen functioneren daarin als bronnen naast vele andere. Zo'n spiritualiteit overstijgt ook de kerkgrenzen."

Destijds vond ook ik de gesprekken met *prof. Apostel* in de abdij van Drogen vrij verrijkend. Volgens *Apostel* is spiritualiteit 'een systematische houding en strategie gericht op ervaringen die onze relatie met de diepste realiteit belichamen. Daartoe plaatst men zich in het grootste geheel waartoe men denkt te behoren en richt men zich 'op de basisdoelen die men het eigen leven stelt'. *Apostel* toonde ook respect voor religieuze rituelen.

Ook *Dick Wursten*, een m.i. 'vrij zinnige' inspecteur protestantse godsdienst, houdt geregeld pleidooien voor religie als menselijke zoektocht & tegen een kleine kerk van overtuigden. Hij pleit voor een cultureel ethos, wars van zelfgenoegzame waarheidsclaims: "Ik zit niet te wachten op zelfverzekerde gelovigen, die ferm hun geloofsovertuigingen poneren en maatschappelijke erkenning vragen voor het daaraan gelieerd gedrag. Liever aarzelend op weg, dan halsoverkop de afgrond in." *Wursten* spreekt zich positief uit over de evolutie van de voorbije decennia. "Ik vond het eigenlijk wel aangenaam dat in de 20ste eeuw de kerk geëvolueerd was in die zin dat we op dat punt wat voorzichtiger waren geworden met onze claims. Ik zelf was godsdienst en geloof beginnen te begrijpen en opnieuw waarderen als een bijzonder complexe menselijke poging om het bestaan richting en zin te geven. Het dogma moest inbinden en er kwam ruimte voor een ethos. De cultus was ingebed in een brede cultuur – en dus even onzeker en experimenteel als die cultuur – en het religieuze aspect van de identiteit stond open voor verandering, bevraging. Gelovigen in deze stijl hebben de waarheid niet in pacht, God niet in hun broekzak, en zijn nog steeds op zoek naar de zin van hun leven. Ze zijn nieuwsgierig, leergierig, op dialoog gericht."

*Wursten* vindt ook dat de recente bemoeienissen van de bisschoppen met het (godsdienst)onderwijs en met de scholen al bij al geen goeie zaak zijn voor de scholen zelf en voor de ontwikkeling van de religie in de ruime zin van het woord. *Wursten* schreef hier over in *Tertio*: "Ik zou het katholiek net ook willen adviseren de band met de kerk wat losser te maken, om pedagogisch-didactisch echt de vleugels te kunnen uitslaan. Zonder directe link met het kerkinstituut kunnen scholen op hun wijze hun voordeel doen met alle wijsheid die de vele eeuwen christendom hebben opgeleverd. Hierdoor zou het

maatschappelijk draagvlak van de scholen enorm kunnen verbreden, om nog maar te zwijgen van de ademruimte in het personeelsbeleid” (Tertio, 25 mei 2016). Wursten vreest dat de recente campagnes van Boeve en van de bisschoppen eerder de klok terugdraaien, dan een stap vooruit zetten.

Taede Smedes schrijft in zijn recent boek ‘God, iets of niets?’ o.a.: “Veel mensen hebben afscheid genomen van het klassieke godsbeeld. Het beeld van een bovennatuurlijke god die voorzien is van allerlei uitvergroete menselijke eigenschappen – almachtig, alwetend, alomtegenwoordig – en zich met elk mens op aarde persoonlijk bezighoudt, dat theïstische godsbeeld is inderdaad op zijn retour. Maar dat wil niet zeggen dat mensen geen besef van transcendentie meer hebben: er is meer dan we kunnen waarnemen en meer dan tot materie te herleiden valt. Mijn stelling is dat de polarisatie tussen geloof en ongeloof achterhaald is. Heel wat gelovigen zijn in traditioneel opzicht ongelovigen.

Tegelijkertijd zijn heel wat ongelovigen - vanuit een strenge atheïstische visie bezien - toch gelovigen.” Smedes: “Terwijl we geneigd zijn om atheïsme en geloof tot twee helder afgebakende eenheden te maken, blijkt in werkelijkheid dat de grens ertussen niet zo duidelijk is. Zo hebben niet alle gelovigen meer een traditioneel godsbeeld. En niet alle atheïsten blijken godloochenaars te zijn.... (p.103).”

Volgens de Frans-joodse filosoof Emmanuel Levinas (1906-1995) is geloof geen kwestie van het wel of niet bestaan van God. Geloof is het vertrouwen dat onbaatzuchtige liefde belangrijk is, is eerbiedig en aandachtig met alles omgaan - met elkaar, maar ook met de hele natuur & schepping. Een eerbiedige houding aannemen ten aanzien van het geheim, het mysterie, dat overal in alles aanwezig is in deze wereld, We verwijzen in dit verband ook naar de publicaties van de Vlaame Jezuïet Roger Lenaerts - als ‘Jesus van Nazaret, een mens als wij?’ (Pelckmans, 2015). Lenaerts stelde dit boek niet toevallig voor in Elcker-ik (Antwerpen) voor sympathisanten - vaak ook (ex)katholieken ontgoocheld door de te traditionele visie op religie en kerk.

Gerard Westendorp (Karmeliet) pleit eveneens voor een ruime visie. Westendorp schrijft: “De postmoderne spiritualiteit overstijgt de tegenstelling tussen religieus en seculier. Zij beschouwt de hele seculiere cultuur als vindplaats van heil. Zij overstijgt als weg van liefde de scheiding tussen religieus en seculier. De bevlogen verbeelding van een wetenschapper en kunstenaar, bedacht op mens en menswording, past niet minder in een postmoderne

spiritualiteit dan de mystieke verbeelding van een bidder. Het gaat vooral om een open houding, om een open menselijke wereld tegenover een gesloten op eigen belang gerichte wereld.” (Secularisatie en spiritualiteit).

In het woord vooraf van een boek van de al vermelde Lenoir wordt zijn religieuze visie zo beschreven: “Tu n’as pas une foi religieuse traditionnelle, c’est-à-dire fondée sur des croyances ou des dogmes, mais tu es habitée par une sorte de religiosité cosmique - comme Einstein ou Spinoza. Tu as foi en la vie et elle te parle par des signes, des rencontres qui te paraissent pleines de sens. En cela, tu es le témoin d’une époque qui s’est en grande partie détournée du Dieu personnel et révélé des religions - mais sans pour autant verser nécessairement dans une conception matérialiste du monde.

Ce ‘Dieu’ là ne te parle plus, mais c’est pour mieux ressentir le divin indéfinissable présent en toi et en toutes choses. Tu rejoins ainsi une conception religieuse ‘non dualiste’ ou ‘moniste’ qui parcourt toute l’histoire de l’humanité. Tu sais que de ‘Dieu’, on ne peut rien dire, mais tu ressens une force, une harmonie, une bonté qui traverse la Vie. Et je te rejoins parfaitement quand tu dis que cette force ne devrait jamais séparer, diviser, mettre à part, mais au contraire unir, rassembler, aimer. Tu touches là au problème essentiel de la plupart des traditions religieuses du monde.”

## 5 Besluit

We pleitten in deze bijdrage voor een open-minded levensbeschouwelijke dialoog die aangepast is aan veranderd zin-landschap.

Jammer dat Lieven Boeve, de bisschoppen, ... hier nog te weinig voor open staan, en door hun recente campagnes die positieve evolutie eerder ontmoedigen. Zij tonen ook te veel heimwee voor de klassieke religieuze geletterdheid - ook al waren de resultaten daarvan niet zo denderend.

Ik verwacht meer heil van een open-minded dialoog over een hedendaagse en ruimere visie op zingeving, religie en levensbeschouwing, dan van klassieke religieuze geletterdheid. En in plaats van veel leerkrachten, directeurs, bestuursleden ... als pseudo-katholiek te bestempelen zouden we beter hun feeling en inzet voor zingeving waarderen en helpen voeden door een meer open-minded aanpak i.p.v. een krampachtig achterhoedegevecht.

#### Redactiesecretariaat

Noël Gybels  
Steyenhoflaan 11  
3130 Betekom  
tel. 016 56 93 46  
owkrant@hotmail.com

\*www.onderwijskrant.be:

100-den artikels

\*Dagelijkse berichten op:

-Facebook 'Onderwijskrant  
actiegroep'

-Tweets Raf Feys

-Blog 'Onderwijskrant Vlaanderen2

#### Redactie tijdschrift:

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

#### Hoofdredacteur: Raf Feys

raf.feys@telenet.be. - 050.312409

Onderwijskrant brengt beschrijvingen  
van - en kritische reflecties over  
onderwijs en onderwijsvernieuwing.  
Bepaalde bijdragen zijn weten-  
schappelijk gestoffeerd; andere zijn  
een directe neerslag of weergave  
van



Lid van de Unie  
van de Uitgevers van  
de Periodieke Pers

opvattingen en ervaringen.

Onderwijskrant wordt gemaakt met  
medewerking van praktijkmensen en  
van medewerkers uit de leraren-  
opleidingen en de pedagogische en  
wetenschappelijke centra.  
Onderwijskrant is een onderwijs-  
tijdschrift met redactieleden uit de  
drie onderwijsnetten

Tijdschrift, verschijnt driemaandelijks

Januari -februari—maart 2019 – € 8

<b>*Toename zorgen omtrent Vlaams onderwijs en hervormingen</b>	
<b>Haaks op euforische balans onderwijsverantwoordelijken</b>	<b>2</b>
<b>*Recente berichten over niveaudaling, iVOX-studie e.d.</b>	<b>9</b>
<b>*Onrust en ongenoegen over hervorming s.o., nieuwe eindtermen e.d. bij leraren, directies en ouders - versus euforie minister Crevits</b>	<b>13</b>
<b>*ZILL-leerplanarchitect De Ruyscher predikt verlossing uit ellende klassiek onderwijs - via radicale ontscholing</b>	<b>21</b>
<b>*Veroordeling school die Maxim met Down niet includeert UNIA, rechter &amp; hardliners zegevieren:</b>	<b>28</b>
<b>*Commissie Verenigde Naties tikt ook Spanje op de vingers omwille van gebrekkig inclusief onderwijs</b>	<b>35</b>
<b>*Recente kritieken op nefaste gevolgen van M-decreet</b>	<b>38</b>
<b>*Prof. Paul Kirschner over belang instructie, onderwijsmythes als 21e-eeuwse vaardigheden, Leraren David Didau &amp; Marcel Schmeier over belang van kennis, expliciete instructie e.d.</b>	<b>41</b>
<b>*Meer nood aan open confrontatie inzake zingeving, religie, spiritualiteit... &amp; aan waardering van positieve evolutie, dan aan gelamenteer &amp; nieuw leerplan godsdienst</b>	<b>47</b>

Indien hiernaast een x staat



is dit het (voor)laatste nummer

dat u ontvangt.

**HERABONNEER dus om onderbreking**

**te vermijden!**