

# 165



Brugs VTI-directeur Jos Loridan was de enige die kritisch mocht reageren op de 75 minuten VRT-propaganda voor de controversiële hervorming s.o. : Panorama 7, Terzake 27 en 28 maart

**\*Vlaams ivoren-toren-, omwentelings-, uniformiserings- en grootschaligheids-beleid; foute sterkte/zwakte-analyses**

**\*Geen *Pan-(h)orama* over hervorming secundair onderwijs maar eenzijdige VRT-voorstelling & -stemmingmakerij**

**\*VRT bewierookt onderwijsparadijs Finland in twee *Terzake*-reportages en stelt Vlaams secundair onderwijs karikaturaal voor**

**\*Visie van prof. Wim van den Broeck: krachtig en inhoud- & wereldgericht onderwijzen  
Voorbij hypes van ervaringsgericht, zelfgestuurd, constructivistisch & therapeutiserend leren, talentgericht à la MI van Gardner**

**\*Leraar Robert Van Puyvelde en collega's over de tirannie van de leuke school, nivellering, niet leren uitstellen van behoeften en permissiviteit**

**\*Januari-2013-debat over niveaudaling en achteruitgang basiskennis:deel 2**

## Vlaams ivoren-toren-, omwentelings-, uniformiserings- en grootschaligheids-beleid; foute sterkte/zwakte-analyses

*Bevestiging in recentste big bangs: hervorming secundair onderwijs, grootschaligheid & maatregelen inclusief onderwijs*

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

### 1 Ivoren-toren- & omwentelingsbeleid

#### 1.1 Drie recente big bangs

De radicale hervormingsvoorstellen in de oriëntatienota secundair onderwijs van minister Smet (2011) botsten op een massale afwijzing vanwege de onderwijsmensen. Mede dankzij de inzet van *Onderwijskrant* kwam de onvrede in 2012 uiteindelijk aan de oppervlakte. Het werd duidelijk dat er nooit een draagvlak was geweest, dat de voorbije jaren dit dossier totaal mismeesterd werd, en dat de voorstellen gebaseerd waren op een foutieve analyse van de sterke en zwakke kanten van ons s.o. In november 2012 poneerde minister-president Kris Peeters dat er geen *big bang* in het s.o. zou komen. We verwachtten ons in de maand maart wel aan een (nieuwe) kadernota over de hervorming, maar hier is blijkbaar nog geen eensgezindheid over binnen de meerderheid. Naar verluidt zou men o.a. de mogelijkheid voorzien om in de eerste graad nog geen opties in te richten.

Intussen werden we in de maand maart geconfronteerd met twee nieuwe *big bangs* waarvan de gevolgen even nefast zouden/zullen zijn: de beleidsprojecten grootschaligheid en de maatregelen inclusief onderwijs. Daar de aandacht de voorbije jaren vooral uitging naar de hervorming van het secundair, konden de beleidsmakers vanuit hun ivoren-toren de aangekondigde hervormingen uitwerken en een breed debat vermijden.

Op 27 maart j.l. was er het akkoord binnen de Vlaamse Regering over het project *grootschaligheid*: een ingrijpende *schaalvergroting* voor het lager en het secundair onderwijs, de invoering van mastodontscholengroepen gekoppeld aan gesloten enveloppenfinanciering... De beleidsmakers vinden dat de schaalvergroting veel verder moet reiken dan de huidige scholengemeenschappen en sturen aan op grote scholengroepen met bovenschools bestuur en centrale sturing. De schaalvergrotingsoperatie is volgens minister Smet *revolutionair* en tegelijk dé (tover)formule om een groot aantal problemen op te lossen. De voorbije jaren is het geloof in de zege-

ningen van grootschaligheid in Nederland en elders echter heel sterk afgenomen. De risico's van grootschaligheid bleken veelal groter dan de voordelen - op het vlak van de kwaliteit, doelmatigheid, toegankelijkheid, sociale cohesie, keuzevrijheid, betrokkenheid van het personeel ... Binnen en buiten het onderwijs stelde men vast dat met een te grote opschaling de kwaliteit afneemt en de kosten toenemen. Grootschaligheid leidde vooral tot meer managers, meer administratie, kolossale gebouwen, prestigeprojecten en topsalarissen voor de (falende) bestuurders. Bij grootschaligheid hebben de direct betrokkenen - de leerkrachten, plaatselijke directeurs, ouders en lokale gemeenschap - nog weinig invloed op het bestuur. Zelf hadden we niet verwacht dat er al zo vlug een akkoord over zo'n ingrijpende schaalvergroting zou komen. Grootschaligheid is een van de grootste bedreigingen voor de kwaliteit van ons onderwijs. Ook voor deze hervorming bestaat er geenszins een draagvlak. Er is ook nooit een open debat over gevoerd. We moeten dringend in actie komen. In punt 3 gaan we verder in op de problematiek van de grootschaligheid.

In dezelfde maand maart werden we ook geconfronteerd met een ontwerpdecreet betreffende "*belangrijke en noodzakelijke maatregelen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften*". De voorgestelde inclusie maatregelen zouden tot veel ontredde leiden, vooral bij leerkrachten van het lager en beroepssecundair onderwijs, en tot een ontwrichting van ons buitengewoon onderwijs. Het COC schrijft: "*Dit technisch erg ingewikkelde decreet toont aan dat de afstand overheid-school heel groot is. De opeenvolgende ministers luisterden niet naar de boodschap van het onderwijsveld*" (Brandpunt, april 2013). De beleidsmakers leggen ook een pedagogische aanpak en Sticordi-maatregelen op die leerkrachten in hun *inclusieve* klassen moeten toepassen. De voorgestelde aanpak is ondoordacht en veel te complex. *Onderwijskrant* en de leerkrachten protesteren al sinds 1996 tegen de vele onrealistische en nefaste inclusieplannen en tegen de VLOR-adviezen (zie [www.onderwijskrant.be](http://www.onderwijskrant.be)). *Onderwijskrant* lanceerde in 2007 ook een anti-inclusiepetitie die massaal ondertekend werd.

De drie recentste hervormingsprojecten illustreren vrij goed het ivoren-toren- & omwentelingsbeleid waarmee we de voorbije decennia geconfronteerd werden, en de vervreemding van de praktijk.

## 1.2 Ivoren-toren- & omwentelingsbeleid

Sinds Vlaanderen in 1989 volledig bevoegd werd voor zijn onderwijs, werden we nog meer geconfronteerd met een *ivoren-toren-beleid*, met een *kind-met-het-badwater-weggooi-politiek*, met een centralistisch bestuursmodel, met de drang om alles op Vlaams en Europees niveau te uniformiseren en te economiseren ... De beleidsadvisering en -voorbereiding speelden zich meer dan voorheen af binnen een kleine gesloten kring van beleidsmensen en ambtenaren, allerhande koepels, praktijkvreemde *deskundigen*, vertegenwoordigers van organisaties vrijgesteld voor de permanente hervorming. Onder aanvoering van secretaris-generaal Georges Monard manifesteerden de topambtenaren zich vanaf 1989 als dé beleidsbepalers. Monard pakte uit met hun 'verregaande expertise'. Dr. Marc Luwel, adjunct-kabinetschef van Vanderpoorten in 2001, bestempelde de administratie evenwel als een *incompetent duizendkoppig monster*.

Eén van de belangrijkste conclusies van het parlementair onderzoeksrapport-Dijsselbloem (2008) is evenzeer toepasselijk op Vlaanderen: *"De beleidsmakers verzuimden rekening te houden met de visie van de mensen die het moeten waarmaken in de praktijk"*. Vanuit de idee van *het primaat van de politiek* negeerden ze de belangrijkste onderwijskennis, deze van de praktijkmensen. We zagen de kloof tussen de wereld van de bobo's en deze van de veldwerkers steeds groter worden. Dit leidde tot foute analyses van de sterke en zwakke kanten van ons onderwijs, tot een tsunami aan nieuwe regelgeving en pedagogische richtlijnen. Het leidde jammer genoeg ook tot de aantasting van de sterke kanten van ons onderwijs en van de klassieke hefboomen van de democratisering.

## 1.3 Centralistisch bestuursmodel

Topman Monard en de meeste beleidsmakers en hervormers gingen ook ten onrechte uit van de maakbaarheid van de maatschappij en van het onderwijs, van de almacht van de school. Het nieuwe centralistische en bevoogdende beleid stond ook haaks op het *subsidiariteitsbeginsel* dat stelt dat de zaken op een zo laag mogelijk niveau aangepakt moeten worden, vanuit de betrok-

kenheid en verantwoordelijkheid van de direct betrokkenen. De aantasting van dit beginsel kwam tot uiting in de toegenomen staatsinterventie, in het streven naar grootschaligheid, uniformisering, afstandelijk bestuur, bedrijfsmatige management-aanpak ...

*Prof. Paul De Grauwe* betreurde onlangs: *"Nu we het onderwijs zelf regelen, hebben we gretig het Jacobijns centralistisch bestuursmodel overgenomen. Dat model wil alles vanuit het centrum sturen. De Brusselse onderwijsbureaucratie legt de meest absurde regels op (ook aan de universiteiten). Die regelgeving is gedreven door het centralistisch verlangen om te uniformiseren"* (DM, 19/11/12). *Vice-rector Bart De Moor* gewaagt van *"een tsunami van decreten, waarin kwantiteit belangrijker is dan kwaliteit."* (DS, 15 april 2013).

*Wim Van Rooy*, publicist, oud-leraar en -directeur en -kabinetsmedewerker, drukte zijn beoordeling tijdens een lezing voor *Res Publica* (oktober 2012) zo uit: *"Het onderwijs wordt omgeven en gekanaliseerd door de administratie, door koepels, door sociologen, door onderwijskundigen, door het bedrijfsleven, waardoor de stem van op het veld geen weerklank vindt. Dat leidt al decennia tot grote frustraties bij de onderwijsgeevenden, temeer daar pogingen tot onderwijsvernieuwingen legio zijn, de vernieuwingsdrift mateloos is en de beste stuurlied vaak aan wal staan. Het is een zittende klasse die een staande klasse permanent bevoogt."*

De extra-investering in de administratie, het onderwijs en het vernieuwingsestablishment leidden vooral tot aantasting van de kwaliteit. Op alle onderwijsniveaus kenden we de voorbije 24 jaar niveauverlaging. Leerkrachten en docenten moesten ook steeds meer tijd investeren in zaken die weinig te maken hebben met hun onderwijsopdracht. In de recente studie *'Kom op tegen planlast'* kwam dit weer overduidelijk tot uiting.

## 1.4 Omwentelingsbeleid

Vanaf 1989 kenmerkten de opeenvolgende beleidsverklaringen en hervormingen zich door hun revolutionaire bevlogenheid. We werden overstelpt met knelpuntennota's, stemmingmakerij, reglementitis, bureaucratisering, planlast, radicale hervormingsprojecten,... Veel hervormingen en vernieuwingen bleken luchtkastelen en/of leidden tot een pedagogische ontmanteling van het onderwijs.

Sinds 1994 kregen b.v. de lerarenopleidingen niet minder dan elf (hervormings)decreten te verduren. Bij de talrijke hervormingen van het hoger onderwijs kregen we een quasi-kopie van Nederland: enveloppen- en outputfinanciering, multisectorale schaalvergroting, uniformisering, flexibilisering, vrije-markt-principe, competentiegerichte aanpak, formalistische niveaubewaking (accreditatie) ... Met als gevolg bureaucratisering, niveaudaling, gedevalueerde diploma's en geldverspilling, veel ongenoegen en moedeloosheid bij de docenten. Enkele voorbeelden. Het Flexibiliseringsdecreet leidde tot flexibel studeren à la carte met stapelbare credits, tot minder studiejver, administratieve rompslomp, starheid inzake programma-aanbod. De outputfinanciering leidde eveneens tot een niveaudaling. Door de multisectorale stroomlijning boetten de lerarenopleidingen in aan identiteit. De schaalvergroting en de afname van de autonomie van de opleidingen zetten zich de voorbije jaren nog fors verder.

De in maart 2013 aangekondigde hervormingen, grootschaligheid en inclusief onderwijs (zie punt 1.1) illustreren ook vrij goed het omwentelings- en doorhollingsbeleid, en de ontredde en ontwrichting waartoe ondoordachte hervormingen vaak leiden. De vernieuwingsdrift kwam minstens vanuit drie hoeken: de Vlaamse beleidsmakers, het brede vernieuwingsestablishment (zie punt 6) en de Europese instellingen (zie punt 5). Verderop maken we duidelijk hoe het mogelijk is dat ons onderwijs ondanks het doorhollingsbeleid nog vrij hoog scoort binnen Europa (zie punt 1.8).

### **1.5 Meer staatspedagogie: veel meer bemoeienis met het hoe**

De Nederlandse commissie-Dijsselbloem stelt dat veel nefaste hervormingen ook een gevolg waren van het feit dat de overheid zich al te zeer wou inlaten met *het hoe* van het onderwijs, met de pedagogisch-didactische aanpak. Ook de Vlaamse beleidsmakers gingen zich vanaf 1989 veel meer bemoeien met het leerproces zelf, (= staatspedagogie). Zo pleitten de topambtenaren in hun memoranda voor nieuwe *pedagogische* aanpakken als de competentiegerichte en constructivistische.

Vanuit het tijdsclimaat van de jaren negentig wilden ook de Vlaamse beleidsmensen een pedagogische revolutie – vooral via de eindtermenoperatie en via het creëren van nieuwe stoottroepen: een nieuwe overheidsdienst voor Onderwijsontwikkeling (DVO), een nieuwe inspectie gepatroneerd door de DVO.

De DVO stuurde aan op nivellerende eindtermen. De DVO voegde achteraf nog de tekst 'Uitgangspunten' bij eindtermen toe - als dé pedagogische visie van de overheid: een competentiegerichte en constructivistische aanpak, vaardigheidsonderwijs, ... In de reacties van de kopstukken van inspectie en DVO op onze O-ZON-campagne van 2007 komt die visie duidelijk tot uiting. De niveaudaling werd ontkend met argumenten als: "*Moet je nog kunnen hoofdrekenen, met een rekenmachine op zak? Je zoekt toch gewoon op hoe een woord gespeld moet worden.*" De inspectie die voorheen een meer onafhankelijk statuut kende, kwam onder de voogdij te staan van de DVO én van het Leuvens Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs (CEGO) die de inspectiecriteria vastlegden, overwegend procescriteria. In de oriëntatienota's over de hervorming van het s.o. pleiten minister Smet en Georges Monard voor het opleggen van de competentie-gerichte aanpak, voor brede leerdomeinen i.p.v. vakdisciplines, ...

De overheid en inspectie eisten ook dat de leerplanontwerpers voortaan niet enkel doelstellingen uitschreven, maar ook methodische richtlijnen oplegden. In het recente inclusie-ontwerpdecreet legt de overheid op hoe de leerkrachten inclusief onderwijs pedagogisch moeten aanpakken.

### **1.6 Geen draagvlak voor hervormingen**

Volgens het rapport-Dijsselbloem was er geen draagvlak voor de vele hervormingen, b.v. voor de invoering van de gemeenschappelijke vorming in de lagere cyclus s.o. in 1993. Dit was de voorbije decennia ook bij ons veelal het geval. Enkele recente illustraties. Het ontwerpdecreet inclusief onderwijs van maart j.l. staat haaks op de visie van de praktijkmensen. Dit is eveneens het geval met de aangekondigde grootschaligheid.

De vervreemding van de praktijk kwam ook overduidelijk tot uiting in het kader van de hervorming van ons s.o. Hervormers, minister Smet, de koepels, de kranten ... proclameerden de voorbije jaren voortdurend dat er een ruime consensus bestond over de invoering van een gemeenschappelijke eerste graad en over het opdoeken van de onderwijsvormen aso, tso en bso in de hogere leerjaren. Minister-president Kris Peeters, onderwijskoepels ... stelden enkele maanden geleden dat het draagvlak aan het afbrokkelen was. In feite was er nooit een draagvlak geweest. Pas na drie jaar intens actievoeren van *Onderwijskrant* werd dit duidelijk.

### 1.7 Verwaarlozing niveaubewaking, programmatie, buitengewoon onderwijs, duaal leren, NT2-onderwijs ...

Bij de beoordeling van het beleid moeten we niet enkel de beleidsplannen en de effectieve hervormingen in rekening brengen, maar ook wat het beleid verzuimde te doen: het verwaarlozen van de niveaubewaking en van een ordelijke programmatie, het niet ondersteunen van belangrijke initiatieven van onderuit, ...

Het Arbeidshof stelde in 2011 dat de nieuwe inspectie (1991) in het lager en secundair onderwijs ten onrechte focuste op het leerproces en ander-zijds de bewaking van de leerresultaten, van het niveau van het onderwijs verwaarloosde. *Micheline Scheys*, secretaris-generaal departement onderwijs, erkende op 16 november 2011 dat bij de doorlichting (accreditatie) in het hoger onderwijs de controle van de leerresultaten en leerinhoud verwaarloosd werd en dat de doorlichters zich te veel richtten op de controle van processen en procedures en al te weinig op de productcontrole, de leerresultaten. (NVAO-najaarscongres Vlaanderen, 16 november 2011; zie Internet).

De beleidsmakers verwaarloosden ook een ordelijke programmatie van nieuwe richtingen. De invoering van het vrije-markt-principe in het hoger onderwijs leidde tot een enorme wildgroei. Er zijn ook te veel richtingen in het s.o.. Ook dat is dit in de eerste plaats de schuld van de beleidsmakers en niet van de scholen.

De beleidsverantwoordelijken deden verder weinig inspanningen om degelijk NT2-onderwijs en zorgverbreding te organiseren. Ze zochten ook niet naar passende duale opleidingsvormen voor 15-16-jarigen die leermoe zijn. Er werd de voorbije 20 jaar ook geen aandacht besteed aan het optimaliseren van de kwaliteit van ons buitengewoon onderwijs, maar wel aan ongefundeerde kritiek. In streken met minder migrantenleerlingen was er de voorbije jaren een afname van het aantal leerlingen in type 1 en 8, maar nog onlangs werd beweerd dat het aantal gestegen was.

### 1.8 Slecht beleid & niveaudaling, maar nog relatief behoorlijke leerresultaten

In beoordelingen van het onderwijsbeleid door leraren kregen de opeenvolgende ministers telkens een

heel lage score. Op 12 december 2001 maakten *Misjoe Verleyen* en *Ann Peuteman* in *Knack* een balans op van het (nieuwe) onderwijsbeleid van de voorbije tien jaar. De conclusie luidde: “*Als we bedenken wat de opeenvolgende ministers van Onderwijs allemaal hebben bedacht, doorgevoerd en afgeschaft, dan zijn de goede schoolresultaten van onze leerlingen eigenlijk een mirakel.*”

De beperking van de schade is geen echt mirakel. Het feit dat ons onderwijs binnen Europa nog een relatief hoog niveau kent, betekent niet dat we de voorbije 25 jaar een goed beleid gekend hebben. De niveaudaling is een feit, maar werd afgeremd dankzij de vele weerstand tegen de hervormingsvoorstellen, de lippendienst van de leerkrachten en het feit dat veel zaken achteraf niet uitvoerbaar bleken. Naast de *officiële* nieuwlichters waren er ook de leerkrachten en de vele ‘vernieuwers in continuïteit’ die zorgden voor het nodige tegengewicht en de onderwijspraktijk positief beïnvloedden. En zo behaalden de Vlaamse leerlingen toch nog behoorlijke leerresultaten.

De onderwijspraktijk wordt niet enkel beïnvloed door het onderwijsbeleid, maar ook door tal van andere krachten. Het Vlaams onderwijs kent ook een heel sterke traditie en die blijft nog doorwerken. Dit alles belet niet dat we ons grote zorgen moeten maken over de nefaste gevolgen van het gevoerde beleid - die op langere termijn sterker zullen doorwegen.

Als *Onderwijskrant* hebben we het nieuwe Vlaamse beleid sinds 1989 steeds op de voet gevolgd – net zoals we dat deden in de periode 1977-1989. We hoopten op een doordachter en serener beleid en op meer inspraak, maar kwamen al vlug bedrogen uit. We bestreden nefaste hervormingsprojecten – nu eens met meer, dan weer met minder succes. Onze campagne rond de hervorming van het s.o. bijvoorbeeld was vrij succesvol. Samen met vele anderen investeerden we de voorbije decennia nog meer energie in het conserveren en optimaliseren van de sterke kanten van ons onderwijs. We ontvingen hiervoor veel waardering vanwege de praktijkmensen, maar niet de minste steun van de beleidsmakers. Deze investeerden en verspilden wel veel centen in projecten van allerlei nieuwlichters die afbreuk deden aan de kwaliteit van het onderwijs.

## 2 Vervreemding van de praktijk: foute sterkte/zwakte-analyses

### 2.1 Geen adequate sterkte/zwakte-analyses

Het ivoren-toren-beleid, de vervreemding van de praktijk, blijkt ook uit het feit dat de (top)ambtenaren en andere beleidsmakers de voorbije 24 jaar geen diepgaande en accurate analyses van de toestand van het onderwijs opstelden. Ze verkondigden tegelijk veel blunders over zittenblijven, sociale discriminatie, de toestand in ons lager, secundair en hoger onderwijs en in de lerarenopleidingen ... Hoewel het Vlaams onderwijs in 1989 nog een hoger niveau kende dan op vandaag, werd dit ook nooit door secretaris-generaal Georges Monard, de topambtenaren en de vele andere beleidsbepalers (h)erkend. Een deugdelijke analyse en een hervormingsproject moeten steeds uitgaan van het inventariseren van de sterke kanten die behouden en gevrijwaard moeten worden. Dit was niet het geval, of nog erger: men stelde veelal de sterke kanten en Vlaamse troeven als typisch Vlaamse knelpunten voor. We illustreren nu even het ontbreken van adequate en diepgaande analyses.

\*In de recente oriëntatienota's s.o. bestempelen *Monard en Smet* de sterke punten als knelpunten: de eerste graad met zijn combinatie van gemeenschappelijkheid en differentiële opties, de vlotte doorstroming – mede dankzij de flexibele overstapmogelijkheden en B-attesten, de opsplitsing in de hogere leerjaren in meer algemene aso-richtingen en in meer specifieke tso- en bso-richtingen – zoals die overigens in elk land wordt toegepast, het werken met vakdisciplines en gerichte instructie ...

\*Een foutief uitgangspunt van de hervorming is steeds geweest dat de structuur van ons s.o. drastisch hervormd moet worden omdat deze tot meer sociale discriminatie, uitval ... zou leiden. In het parlementair debat van 20 februari j.l. over een over een rapport van *Unicef Vlaanderen* wierp *Kris Van Dijck* (N-VA) terecht op dat uit landenvergelijkende studies bleek dat Vlaanderen qua sociale gelijkheid niet slechter, maar beter presteert dan andere participerende landen. Sp.a-parlementslid *Fatma Pehlivan* en anderen bleven doordrammen: *“Niet aanleg en talent zijn bepalend voor de leerprestaties, maar de socio-economische situatie van de jongeren.”* Minister Smet wou niet toegeven dat de uitspraken over sociale discriminatie in zijn oriëntatienota fout waren, en hield zich op de vlakte.

\*De beleidsmakers en onderwijsbobo's spannen zich al decennia in om het superieure jaarklassensysteem met zijn gestructureerde leerplannen, vakdisciplines en instructie uit te bannen. De onderwijsmensen verzetten zich daartegen. Ze bewezen ook lippendienst aan het schrappen van het jaarklassenprincipe in het decreet basisonderwijs van 1997, aan de druk om groepsinstructie sterk te beperken en om competentiegericht te werken.

\*Onderwijskrant en de onderwijsmensen wijzen al vele jaren op de echte knelpunten, bijvoorbeeld op de *algemene niveaudaling* en op het *onderpresteren van de sterkere leerlingen* als het gevolg van een aantal hervormingen – zoals het opleggen van nivellerende eindtermen, instructievijandige aanpakken. We wezen ook op de aantasting van de democratiseringshefbomen ... Die knelpunten werden door de beleidsmakers en het vernieuwingsestablishment steeds categoriek ontkend. Met de slogan *'de kloof dempen'* en met de hervormingsvoorstellen s.o. werd aangestuurd op verdere nivellering. We klagen in dit verband ook al vele jaren de afname van de niveaubewaking aan.

\*De beleidsmakers willen straks grootschaligheid opleggen in het lager en secundair onderwijs zonder rekening te houden met de kritiek op zo'n operatie – zoals die bij de Noorderburen, bij onze docenten hoger onderwijs ... te beluisteren valt. Nederlandse beleidsmensen zijn geenszins van plan zo'n grootschaligheid op te leggen in hun lager en secundair onderwijs, maar wel maximum-normen.

### 2.2 Kwakkels werden standaardopvattingen

Monard en zijn topambtenaren beschouwden zich vanaf 1989 als dé onderwijsspecialisten bij uitstek en als de belangrijkste beleidsbepalers (zie punt 6). Ze pakten graag uit met hun *'verregaande expertise'* en gingen eigengereid tewerk. Al vlug stelden we vast dat ambtenaren al te ver afstonden van de praktijk en een verkeerde analyse maakten van de sterke en zwakte kanten. Vanaf de knelpuntenanalyses van Monard (1990) en het rapport *'Het educatief bestel in België'* (1991) stapelden de blunders zich op. Volgens dit rapport van 1991 was Vlaanderen bijvoorbeeld wereldkampioen zittenblijven met 9 à 10% in het eerste jaar so. In het zog hiervan werden onze (sterke) eerste graad s.o. en de opleiding van de leraars-regenten als kankerplekken bestempeld. Pleitbezorgers van de middenschool en van het vroegere VSO beriepen zich vanaf dan op die kwakkels om een dringende hervorming van de eerste graad te bepleiten, univer-

sitaire lerarenopleiders om de regentenopleiding te academiseren.

Ook de voorbije jaren merkten we bitter weinig van de door Monard geclaimde 'verregaande expertise' van de ambtenaren. De recente oriëntatienota's van Smet en Monard over de hervorming van het s.o., kenmerkten zich evenzeer door een verkeerde sterkte-zwakke analyse, door uiterste vaagheid en door nefaste hervormingsvoorstellen. Zo werd ten onrechte verkondigd dat Vlaanderen kampioen sociale discriminatie was, hoewel uit tal van studies precies het omgekeerde blijkt. Het niet (h)erkennen van de klassieke hefbomen van de hoge onderwijskwaliteit en van de democratisering, leidden tot een aantasting (i.p.v. optimalisering) van de sterke kanten en hefbomen.

In een dubbelnummer van *Onderwijskrant* van september 1991 (nr. 68-69) bekritiseerden we al de grote kwakkels omtrent zittenblijven e.d. en de stemmingmakerij tegen ons Vlaams onderwijs. Zo schreven we: "*Er zijn kleine leugens, er zijn grote leugens en er zijn zittenblijverspercentages*". Samen met mijn broer, een directeur s.o., spanden we ons vanaf begin 1992 in om de blunders van Monard en co omtrent het zittenblijven, de situatie in de eerste graad s.o. ... in het rapport '*Het educatief bestel in België*' (1991) en elders te weerleggen en te bestrijden. We toonden aan dat er geen 9 à 10% zittenblijvers waren in het eerste jaar s.o., maar driemaal minder; en slechts een 1,4% in landelijke regio's. Tussendoor: tijdens het schooljaar 2011-2012 waren er slechts 2,8% zittenblijvers in het eerste jaar.

We beklemtoonden en herhaalden vanaf 1991 tot op vandaag dat onze eerste graad zich kenmerkte door een vlotte doorstroming en een heel beperkte uitval: een succescyclus dus en geen probleemcyclus. Een topscore voor PISA is overigens maar haalbaar als er meer 15-jarigen op leeftijd zitten.

We achterhaalden ook dat de ambtenaren bij het doorgeven van het aantal leervertraagde 12-jarigen aan de Unesco, gewoon vergaten (?) te delen door het aantal leerjaren lager onderwijs (= zes). En zo werd ons lager onderwijs in 1991 door de Unesco, de ambtenaren, prof. Roland Vandenberghe op de VRT, ... ten onrechte bestempeld als wereldkampioen zittenblijven samen met Trinidad-Tobago. We streden in de periode 1991-1995 ook voor het behoud van de geïntegreerde opleiding van de regenten en tegen de academiseringsvoorstellen van de topambtenaren Georges Monard en Jan Adé en van de vertegenwoordigers van de universitaire

lerarenopleidingen (CULOV e.d.). Op die manier konden we een malaise zoals op de Franse universitaire opleidingen voorkomen.

De voorbije 22 jaar weigerden Monard, de opeenvolgende onderwijsministers en andere beleidsmakers om de grote blunders over zittenblijven, de eerste graad s.o., de sociale discriminatie ... recht te zetten. De kwakkels over de eerste graad werden al die tijd gedebiteerd door de beleidsmensen, onderwijskundigen, kranten en andere media, ..., ook nog in de recente oriëntatienota's van de commissie-Monard (2009) en van minister Smet (2011). Ze werden 'standaardopvattingen' bij de meeste burgers. Het blijven verkondigen van de kwakkels getuigt niet enkel van onkunde, maar ook van ongehoorde manipulatie en stemmingmakerij. De onderwijskoepels, het vernieuwingsestablishment, de onderwijstijdschriften IVO en Impuls, de onderwijs-sociologen... waren jammer genoeg ook niet bereid om de kwakkels over de eerste graad, de sociale discriminatie, ... te weerleggen.

Volgens Monard waren het de 'deskundige' (top-) ambtenaren die beleidsvoorstellen mochten formuleren en decreten mochten opstellen. Hij kreeg hiertoe ook alle ruimte van de ministers Coens en Van den Bossche. Toen Monard en zijn medewerkers na het aantreden van minister Vanderpoorten niet meer het monopolie hadden bij het formuleren van beleidsvoorstellen, gingen ze meteen dwarsliggen. Het kabinet beschuldigde Monard en co ook van het achterhouden van financiële beleidsinformatie waardoor plots een groot financieel tekort bleek en minister Vanderpoorten onverwacht aanzienlijke bezuinigingen moest doorvoeren.

*Adjunct-kabinetschef Marc Luwel* poneerde op 21. 11.2001 in Knack: "*Er wordt onophoudelijk op het onderwijs en de universiteit geklopt, vooral door de administratie Onderwijs: het duizendkoppige monster dat barst van slaapkoppen en incompetentie.*" Op 22 november liet Monard zijn lakeien een brief ondertekenen waarin gesteld werd dat het onaanvaardbaar was dat Luwel "*de verregaande expertise ontkent die onder de leidinggevende ambtenaren is opgebouwd*". Vanderpoorten stond met de rug tegen de muur en kon niets anders dan Luwel ontslaan. Even later stapte Monard over naar de federale administratie van openbaar ambt. Het wordt hoog tijd dat topambtenaren, beleidsmakers ... als Monard die moedwillig kwakkels verkondigden en/of niet willen rechtzetten, achteraf nog ter verantwoording geroepen kunnen worden.

### 3 **Maakbaarheidsideologie, politiek correcte denken en toverformules**

De meeste beleidsmakers en hervormers gingen ook ten onrechte uit van de maakbaarheid van de maatschappij en van het onderwijs, van de almacht van de school. *Veel politici en onderwijsbobo's geloofden in een volledige pedagogisering en vervolmaking van de wereld. Ze gedroegen zich hierbij als onheilsprofeten én verlossers uit de ellende. Centraal stond de illusie dat de school alle maatschappelijke problemen kan en moet oplossen, dat ze gelijke maatschappelijke kansen voor iedereen kan scheppen, de economie kan doen draaien, alle onrecht kan uitbannen. We kregen te maken met een maatschappelijke overvraging van het onderwijs.*

*Wim Van Rooy (o.c.) wees in dit verband terecht op de rol van het politiek correcte denken bij beleidsmakers, sociologen, onderwijskundigen, ... Hij poneerde: "Uit mijn ervaring op het kabinet, maar ook uit allerlei documenten weet ik dat de sociologen en onderwijskundigen (niet te verwarren met pedagogen!) het onderwijs hebben overgenomen. Sociologen laboreren aan een kwalijke ziekte: ze bestuderen niet hoe onderwijs realiter werkt, maar hoe het volgens hen zou moeten werken. Ze hebben meestal een neomarxistische en cultureel marxistische agenda, die doordrongen is van egalitarisme en nivellering. Het politiek correcte denken is hét grote paradigma van de smaakmakers in het onderwijs .... Sociologen, politicologen en allerlei andere alfa-wetenschapsmannetjes dirigeren het schoolkoor met verschillende sterk ideologisch aangehauchte utopieën, die de vroegere utopieën moeten vervangen. De recente poging tot onderwijs hervorming gaat ook weer uit van dat nivellerende egalitarisme en van een soort maakbaarheid die we ook in de Sovjet Unie zaliger aantreffen.*

*Tegelijk ontwaar ik hier een soort afkeer van het inoefenen van cognitieve vaardigheden, het tegengaan van elitair denken, het selectief lezen en interpreteren van PISA- en OESO-teksten, waarin bijna expressis verbis gesteld wordt dat ons jaarklassensysteem en de early tracking nagenoeg geen invloed hebben op de resultaten van leerlingen met een lagere sociaal-economische status. De artikelen en essays die dit weerleggen worden als het ware geweerd. Ook constateert men dat de media nagenoeg alleen ruimte geven aan de voorstanders van een comprehensieve eerste graad." (NvdR: In de volgende bijdrage beschrijven we de hervormingspropaganda van de VRT in Panorama van 7 maart.)*

De beleidsmakers geloofden in de externe stuurbaarheid van het onderwijs via top-down ingrepen en in toverformules als grootschaligheid, uniformisering, gesloten enveloppenfinanciering, inclusief en comprehensief onderwijs, competentiegerichte aanpak, bedrijfsgerichte managementtechnieken, opdoeken van jaarklassensysteem en van leerplannen & vakdisciplinaire aanpak, invoeren van heterogene klassen in s.o., van het Europees Kwalificatieraamwerk, van de BA-MA-structuur in hoger onderwijs ...

Men verwacht(te) dat zo'n ingrepen tot spectaculaire verbeteringen zouden leiden. Dit alles ging samen met de drang om zowel op Vlaams als Europees niveau alles te economiseren en te uniformiseren.

### 4 **Grootschaligheid en uniformisering als dé toverformule**

#### 4.1 **Grootschaligheidsproject**

De belangrijkste toverformule van het huidige beleid is ongetwijfeld de schaalvergroting en grootschaligheid. In het hoger onderwijs en in de universiteiten is er veel kritiek op de grootschaligheid (zie 4.4). Grootschaligheid leidt tot verregaande bureaucratisering en aantasting van de kwaliteit. Prof. Rik Torfs poneerde onlangs: "In Vlaanderen zijn wij blijkbaar de enige ter wereld die kwaliteit en kwantiteit kunnen combineren" (DS, 15.04.13).

Nu heeft de Vlaamse Regering in de maand maart naar eigen zeggen een *revolutionair* akkoord bereikt over grootschaligheid in het lager en het secundair onderwijs *naar het model van het hoger onderwijs*. Georges Monard en minister Luc Van den Bossche probeerden dit al in 1985 in te voeren in het secundair onderwijs, maar het stootte dan op een immens verzet. Smet en co willen scholengroepen met gemiddeld 6.000 leerlingen en invoering van gesloten enveloppenfinanciering. Aanvankelijk was er zelfs sprake van 10.000 leerlingen.

Die schaalvergroting reikt veel verder dan de huidige scholengemeenschappen en legt één centraal schoolbestuur op, één gemeenschappelijke onderwijsvisie, één financiële pot, enveloppenfinanciering ... Binnen de scholengemeenschappen ligt het accent meer op de afzonderlijke scholen – die meestal ook hun eigen budget en pedagogische visie kunnen behouden.



Minister Smet gewaagde van een “*revolutionaire ingreep*”. Smet en de beleidsmakers gaan er kritiekloos van uit dat bestuurlijke grootschaligheid per se leidt tot beter bestuur, tot verhoging van het beleidsvoerende vermogen. Enkel binnen het kader van grote scholengroepen kunnen volgens de minister andere hervormingen als loopbaanpact, hervorming secundair onderwijs, lerarentekort, ... succesvol doorgevoerd worden.

Uit praktijkervaringen blijkt dat grootschaligheid veelal leidt tot afstandelijk bestuur, wanbeleid en geldverspilling ... In de hoorzittingen over het loopbaanpact wezen heel wat deskundigen, de vertegenwoordigers van de lerarenbonden, van de koepel van Steden en Gemeenten, van de congregaties, van de koepel van zelfstandige methodescholen ... zo'n grootschaligheid af. Volgens de vakbonden zal dit ook niet leiden tot een grotere vastheid van betrekking. 'Modelland' Finland kent overigens enkel kleinschalige scholen. Uit negatieve ervaring wijs geworden, wil Nederland nu vooral een maximumnorm opleggen. Nederlandse collega's begrijpen niet wat de Vlaamse beleidsmakers momenteel bezielt. Minister Smet beroept zich dan maar op de zegeningen van de grootschaligheid in Ontario (Canada) - waar hij recent op bezoek ging om zijn ingreep te legitimeren.

Voor landelijke basisscholen en voor het gemeentelijk onderwijs is zelfs het behalen van minimum 2.000 leerlingen een bijna onmogelijke zaak. De grootschaligheid is nog het meest funest voor het basisonderwijs. Om de vooropgestelde normen te bereiken zouden vaak heel veel scholen in de fusie betrokken moeten worden en zijn combinaties van secundaire en lagere scholen noodzakelijk. Dit laatste is nadelig voor de identiteit, de specifieke opdracht en cultuur, de autonomie, ... van de basisscholen. Vanuit onze ervaring als bestuurslid van afzonderlijke en gemengde scholengroepen, zijn de nefaste gevolgen van gemengde ons goed bekend. Als bestuur van een scholengemeenschap s.o. vinden we het ook niet opportuun om van alle scholen één financiële vzw-pot te maken. Elke school behoudt momenteel zijn eigen bestuur en financiële autonomie. Het bestuur van een VTI-school, hotelschool ... moet ook over een andere expertise beschikken dan het bestuur van een aso-school.

## 4.2 Grootschaligheid: aantasting van kwaliteit

De nieuwe schaalvergrotingsplannen reiken veel verder dan de huidige scholengemeenschappen; ze nemen het model van de hogescholen over, centraal bestuur, één vzw, gesloten enveloppenfinanciering, één pedagogische visie ... De autonomie, inspraak en betrokkenheid van de plaatselijke directies en de leerkrachten zullen - net zoals in de hogescholen - veel kleiner zijn dan in de huidige scholengemeenschappen. De administratieve overlast zal net zoals in de hogescholen een veel te groot deel van het budget in beslag nemen. *Gesloten enveloppenfinanciering leidt ertoe dat de financiering losgekoppeld wordt van de reële behoeften en leidt tot allerlei perverse effecten.*

In grote scholengroepen wordt altijd een bovenlaag (koepel, overhead) gecreëerd waar veel geld naar toe gaat ten koste van het lesgebeuren. Erger nog dan de grotere bestuurlijke omvang is de wijze waarop bestuurd wordt – het afstandelijk bestuur, en dus ook minder betrokkenheid bij de organisatie, al te vaak onbeschaamd graaien aan de top ... Volgens *het* subsidiariteitsprincipe moeten de verantwoordelijkheden op een zo laag mogelijk niveau liggen. Er wordt ook afbreuk gedaan aan de vrijheid van inrichting van het onderwijs. Mede vanuit protest van Congregatiescholen heeft men nu wel interregionale schaalvergroting toegestaan.

## 4.3 Lessen uit Nederland

Onze beleidsmakers verwijzen geregeld naar Finland als modelland, maar vermelden er niet bij dat uitgerekend dit land zich kenmerkt door kleinschalige scholen. Landelijke middenscholen tellen vaak maar 50 leerlingen per leerjaar. De voorbije jaren is men zich in Nederland bewust geworden van de vele nefaste gevolgen van de grootschaligheid en enveloppenfinanciering in het hoger onderwijs en in (een aantal) secundaire scholengroepen (vooral ROC's: middelbaar beroepsonderwijs): afstandelijk (wan)bestuur, geldverspilling door de grotere overhead en administratieve overlast, bureaucratisering, aantasting van de autonomie van de scholen en van leerkrachten... De Noorderburen werden ook geconfronteerd met financieel wanbeheer en faillissement op een aantal mastodontscholen, met het nietig verklaren van diploma's, met ongenoegen en protest van leerlingen en leraren ...

Twee onderzoekers van 'Berenschot' stelden onlangs vast dat er geen bestuurlijke schaalvoordelen optraden en dat de (bestuurlijke) *overhead-efficien-*

cy niet hoger, maar lager is (*Wie heeft de overhead gezien?*). In ander onderzoek stelde men vast “*dat de docenten zich in grote hogescholen miskend voelen en zich opsluiten in een eigen wereld, die beperkt is tot het eigen vakgebied en de studenten waaraan onderwijs gegeven wordt. Ze voelen zich niet betrokken bij de rest van de organisatie*” (Baarda en Smets, 2005).

Ook politici beseften dat de schaalvergroting te ver was doorgesloten en veel nadelige effecten en bestuurlijke problemen opleverde. “*Het begrip ‘de menselijke maat’ en ‘small is beautiful’ deden hun herintrede in politieke milieus*”. Er is momenteel een streven naar *defusie* en er werd een *fusietoets* ingevoerd. De Nederlandse beleidsmakers zijn geenszins van plan de in Vlaanderen vooropgestelde schaalgroottenormen op te leggen. Er kwam zelfs enig protest tegen het recente advies van de Onderwijs-raad om de scholen een minimumomvang van 100 leerlingen op te leggen.

Een zestal Nederlandse lerarenopleidingen die zelfstandig zijn gebleven - zoals de Katholieke PABO-Zwolle met 650 studenten - behalen de beste leerresultaten, beschikken over meer docenten en worden beter bestuurd dan opleidingen die opgenomen zijn binnen grote multisectorale hogescholen. Ze konden ook hun identiteit, eigen cultuur, nabij-bestuur, eigen stagereglement ... behouden. De tevredenheid bij docenten en directies is er opvallend hoger.

#### 4.4 Lessen uit ons hoger onderwijs

Ook in onze hogescholen zijn de overhead, de administratieve overlast en coördinatieopdrachten sinds het hogescholendecreet van 1994 fenomenaal toegenomen. Vóór die tijd was dit minimaal en ging alle energie naar de lesopdracht. Ook in Vlaanderen zijn de docenten en professoren zich ter dege bewust van de nefaste gevolgen van de opname binnen steeds groter wordende hogescholen en associaties: geldverslindende overhead, afstandelijk bestuur, sterke beperking van de autonomie, bureaucrativering, stroomlijning ten koste van de eigen identiteit en cultuur,.. Uit een Leuvense evaluatiestudie van 2002 bleek al dat 75 % van de docenten de hervorming van 1994 nefast vonden. De schaalvergroting werd de voorbije drie jaar nog sterk opgedreven. We kennen overigens geen landen waarin de hogescholen een associatie met de universiteiten moeten vormen en onder hun voogdij komen.

Het is geen toeval dat de voorbije maanden verschillende professoren, decanen, ex-rectoren zich heel kritisch uitlieten over de schaalvergroting binnen de

universiteit en de associatie (zie b.v. *Grootheidswaan of efficiëntiewinst?* In: VETO, 25 maart 2013). Ook KATHO-hogeschooldirecteur *Eric Halsberghe* drukte vorig jaar zijn bezorgdheid uit over de toenemende schaalvergroting en fusies. Uit bevragingen van de voorbije jaren bleek ook dat volgens de docenten en professoren de grootschaligheid en andere hervormingen de kwaliteit van het hoger onderwijs hebben aangetast. De architecten van die hervormingen, Monard en co, blijven echter uitpakken met de vele zegeningen, die volgens hen model moesten staan voor de hervormingen van het secundair en lager onderwijs.

#### 4.5 Oproep tot verzet tegen grootschaligheid

In 1995 was er een massaal protest tegen de schaalvergroting en enveloppenfinanciering die minister Van den Bossche en Monard het s.o. wilden opdringen – naar het model van de hervorming in het hoger onderwijs. Er waren ook grote betogingen. Er was een breed debat en de hervorming werd afgevoerd. Er kwam ook veel protest vanuit de onderwijskoepels, vanuit de vakbonden, vanuit het ACW, vanuit de CVP ...

Het verrast ons dat momenteel de twee grootste koepels (VSKO en GO!) samen met CD&V en N-VA overstag zijn gegaan en dat er zo weinig protest komt. De OVSG-onderwijskoepel verzet zich tegen de geplande schaalvergroting en gelooft niet in de door minister Smet vooropgestelde zegeningen. *Leo Tindemans* schreef in 2000 in zijn memoires: “*De kwaal van de mastodontscholen mag het onderwijs niet verder ondermijnen. Als deze ziekte tenminste nog kan worden tegengehouden.*” Tindemans’ jongere partijgenoten denken daar blijkbaar anders over, anders ook dan de CVP-ers in 1995.

*Mieke Van Hecke*, topvrouw katholiek onderwijs, stelde dat de directeurs zich binnen grote(re) scholengroepen meer zullen kunnen inlaten met hun pedagogische taken. Zelfstandige directeurs basis-onderwijs met 500 leerlingen en met amper een halftime secretaresse, konden echter vroeger veel meer tijd investeren in de pedagogische leiding. Binnen de huidige scholengemeenschappen rest er nu al vaak minder tijd omdat dat er te veel vergaard moet worden, enz. Binnen de grote centraal bestuurde scholengroepen zou dit nog meer het geval zijn. Dit schaalvergrotingsproject betekent een ware big bang voor ons onderwijs, een grote bedreiging voor de kwaliteit. We hopen dat er vlg een reactie op gang komt - zoals destijds in 1995 het geval was.

## 5 Europese stroomlijning & economisch-utilitaire klemtonen

De vernieuwingsdrift en de vervreemding van de onderwijspraktijk zijn ook het gevolg van de toenevende bemoeienis vanuit Europese en internationale instellingen: Europese commissie, Europese conferenties van de onderwijsministers, Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO), PISA, de Wereldhandelsorganisatie (WHO), de Wereldbank en het Internationaal Monetair Fonds. Veel hervormingen vertonen daardoor een sterk economische en utilitaire kant en kenmerken zich door formalistische stroomlijning.

Naast de Vlaamse beleidsmakers gingen ook de Europese ambtenaren en beleidsmakers zich steeds meer moeien met het onderwijs en een vernieuwingsdruk uitoefenen. Hierbij stonden economisering en stroomlijning van het onderwijs centraal. Europa stelt alles in functie van de economische groei en competitiviteit en wil vooral dat het onderwijs economisch nuttige en productieve leerlingen aflevert. Dit leidt tot een sterke verenging van de klassieke doelstellingen, tot overbeklemtoning van het utilitaire. Zo is zelfs het taalonderwijs praktisch uitsluitend gericht op het leren gebruiken van de taal in het kader van werk en carrière. De achteruitgang van b.v. het literatuuronderwijs is opvallend. In *Niet voor de winst* schreef Martha Nussbaum een overtuigend manifest tegen het streven ons onderwijs te zien in dienst van het bruto nationaal product.

De Europese Unie is *officieel* niet bevoegd voor alles wat te maken heeft met cultuur en onderwijs, maar dit belette niet dat tal van Europese groepen zich sterk gingen bemoeien met het onderwijs via conferenties van de onderwijsministers, de OESO, PISA, de Unesco... Door de toenemende Europese stroomlijning werd het onderwijs het slachtoffer van allerhande praktijkvreemde en formalistische regelingen en reglementen zoals de zogenaamde kwalificatiestructuur - op basis van het Europees Kwalificatieraamwerk, de formalistische richtlijnen voor het taalonderwijs, de Bologna-richtlijnen voor het hoger onderwijs, de inclusieafspraken, de Nederlands-Vlaamse Accreditatie-Organisatie (NVAO) ... De OESO en PISA propageerden de competentiegerichte aanpak en comprehensief onderwijs.

Vlaanderen gedroeg zich hierbij ook steeds als de beste leerling van de Europese klas.

Men houdt bij dit alles geen rekening met het feit dat het onderwijs inhoudelijk en structureel sterk verschilt van land tot land – net zoals men bij de invoering van de euro geen rekening hield met de uiteenlopende financiële situatie in elk land. Zo drongen de NVAO-visitatiecommissies het hoger onderwijs een hoofdzakelijk Nederlandse kijk op het onderwijs op, competentiegerichte aanpak e.d.

Binnen de hervormingen van het hoger onderwijs is de centrale idee in de Bolognaverklaring *“het vergroten van de internationale concurrentiepositie”* van de Europese instellingen voor universitair en hoger onderwijs. Bologna wou het hoger onderwijs ook stroomlijnen. Dit leidde in de praktijk geenszins tot de vooropgestelde harmonisatie, maar eerder tot een kluwen van onvergelykbare studierichtingen, tot problemen voor de universitaire opleidingen om de BA-MA-structuur toe te passen, tot een te sterke greep van Europa op het hoger onderwijs ...

Karl Dittrich, directeur van de NVAO-accreditatieorganisatie, liet zich in een recente bijdrage vrij negatief uit over de resultaten van Bologna: *“Het Europese hoger onderwijslandschap is op het eerste gezicht eenvormiger geworden, in de praktijk zijn de verschillen nog vrijwel even groot als vóór de Bologna-verklaring. Meer en meer probeert ook Brussel de regie naar zich toe te trekken. Het Europese register, de stimulans om quality labels op te richten, leidde tot steeds meer gedetailleerde regels over de inhoud van beroepen en steeds meer pogingen tot Europeanisering. Het subsidiariteitsbeginsel komt steeds meer onder druk te staan door de pogingen van de EU om, via haar bevoegdheden voor de arbeidsmarkt, het hoger onderwijs aan regels te onderwerpen. Naar mijn overtuiging kan een dergelijke beweging slechts met kwaliteitsverlaging gepaard gaan. Daarom mag de European Higher Education Area voor mij nog even een papieren werkelijkheid blijven! (Bestaat de European Higher Education Area? Nee!, Q&A magazine, maart 2011).* Het is jammer dat gezaghebbende figuren als Karl Dittrich zich pas recentelijk zorgen maken over de te grote bemoeizucht van Europa.

Hopelijk zullen de problemen met de gemeenschappelijke euro de ogen openen voor de grote gevaren die verbonden zijn aan de stroomlijning van het onderwijs in de Europese landen.

## 6 Vernieuwingsestablishment & hervormingsdruk

Het rapport-Dijsselbloem poneerde dat de Nederlandse beleidsmakers zich ook al te vlug lieten (mis)leiden door het brede vernieuwingsestablishment (beleidsonderzoekers en vrijgestelden allerhande), dat grotendeels leeft van permanente vernieuwingen en zo een sterke vernieuwingsdruk uitoefent. Vanaf 1989 kregen we in Vlaanderen ook de uitbouw van een uitgebreid vernieuwingsestablishment, een groot aantal onderwijsbegeleiders, uitgebreidere onderwijskoepels, de nieuwe DVO (= dienst voor onderwijsontwikkeling), de koepels van de hogescholen, de diverse VLOR-raden, drie universitaire Steunpunten voor zorgverbreding en GOK, een inflatie aan onderwijsdeskundigen: een groot aantal onderwijskundigen, sociologen, linguïsten ... die zich aan de universiteiten inlieten met het onderwijs,... De vele vrijgestelden moeten uiteraard ook werk zoeken voor de eigen winkel en oefenen zo een sterke vernieuwingsdruk uit.

Steeds meer mensen aan de zijlijn kregen het voor het zeggen in het onderwijs; de invloed van de praktijkmensen nam hierdoor in sterke mate af. De beleidsadvisering vervreemde ook van de praktijk door het vervangen van de diverse Hoge Raden van de onderwijssectoren door de VLOR. De Hoge Raden waren destijds grotendeels bevolkt door mensen met veel ervaring in de praktijk. In de VLOR zaten/zitten bijna uitsluitend vrijgestelden van de koepels en ambtenaren. Op de hoorzittingen van de commissie onderwijs krijgen praktisch uitsluitend vertegenwoordigers van het vernieuwingsestablishment het woord.

De Vlaamse beleidsmakers staafden/staven hun hervormingen veelal met resultaten van door hen gesponsord onderzoek waarbij een aantal sociologen en onderwijskundigen er alle belang bij hadden om hun opdrachtgevers naar de mond te praten. Als er al eens tegenvallende resultaten uit de onderzoeksbus kwamen, dan mochten die niet eens openbaar gemaakt worden. Een aantal onderwijssociologen (Nicaise, Jacobs, Van Houtte) speelden hierbij een kwalijke rol als lakeien van de beleidsmensen. De beleidsmakers en sociologen bogen zelfs de hoge scores voor PISA en TIMSS telkens om tot negatieve conclusies. Ons Vlaams onderwijs was enkel sterk voor de sterke leerlingen, was wereldkampioen sociale discriminatie, enz. ...

Veel onderwijskundigen verkozen het stilzwijgen - mede uit vrees voor het verlies van onderzoeks-

subsidies. Daarnaast stelden we ook vast dat de universitaire onderwijskunde vervreemde van de onderwijspraktijk en voortdurend uitpakte met modieuze hypes. Sinds 1989 is de vervlochtenheid tussen de beleidsmakers en de universitaire onderzoekers sterk toegenomen. In het debat over de hervorming van het s.o. kwam dit nog eens overduidelijk tot uiting.

*Dijsselbloem* schrijft dat zelfs de kopstukken van de onderwijsvakbonden, onderwijskoepels en de onderwijstraden geen voeling hadden met de achterban en b.v. de invoering van een gemeenschappelijke lagere cyclus in 1993 steunden, niettegenstaande de meeste praktijkmensen tegenstander waren. Het primaat van de politiek en de grote invloed van het brede vernieuwingsestablishment leidden tot nefaste hervormingen: gemeenschappelijke basisvorming, zelfstandig leren in het studiehuis, mastodonthogescholen ... die achteraf vaak weer werden afgebouwd. In Vlaanderen maakten/maken we iets analoogs mee. Zo merkten we ook in maart j.l. dat de twee grootste onderwijskoepels het grootschaligheidsproject steunen.

## 7 Verlicht Monardisme, Monard-commissies & hun overrompelingstrategie

### 7.1 Monard: leidinggevende ambtenaren

In 1989 werd Vlaanderen autonoom met als motto: *Wat we zelf doen, doen we beter en anders*. Anders betekende vooral zoals bij de Noorderburen. Nederland was meer dan Vlaanderen het slachtoffer van de wet van de remmende voorsprong, maar sinds we een autonoom beleid voerden, deden we ons best om Nederland bij te benen. Ook bij ons namen de *(top)ambtenaren van de administratie* onmiddellijk de beleidsadvisering en leiding in handen. In 1992 trokken de topambtenaren zich terug op het strand van Deauville voor de D-day van de *(top)ambtenaren*, onder de leiding van Georges Monard, directeur-generaal. Nederlandse collega's kwamen er het Zoetermeerse (omwentelings)model en de centrale beleidsrol van de *(top)ambtenaren* propageren. Een soort LSP-oppepcursus.

Er verscheen een verslag in *Klasse* van juni 1992 met als uitdagende titel *'Gesneuveld op het strand van eer (Deauville): het Paraplu-Systeem'*. Een euforische Monard proclameerde: *"Op een managementstraining in het Franse Deauville heeft de top van de Vlaamse administratie veel geleerd. Onder andere dat je beter niet wacht tot na veel gepalaver het beleid herleid wordt tot de grootste gemene*

*deler van het gelijk van de betrokken belangengroepen. Vlaanderen kan nu een eigen beleid uitwerken. Het is bovendien de uitgesproken wil het openbaar ambt te herwaarderen en de ambtenaren een essentiële rol te laten spelen bij de beleidsvoorbereiding. Met dat doel werd het departement in de afgelopen jaren kwalitatief versterkt. De structuren en instrumenten voor een samenhangende beleidsvoering en besluitvorming zijn aanwezig."*

Het aantal ambtenaren binnen de administratie werd uitgebreid tot een duizendtal. Daarnaast werd de overheidsdienst "DVO" (=dienst voor onderwijsontwikkeling) opgericht - onder de leiding van Roger Standaert, ex-VSO-propagandist en -coördinator. De Hoge Raden van de verschillende onderwijssectoren werden vervangen door de VLOR.

Monard poneerde verder: "De besluitvorming neemt doorgaans zeer veel tijd in beslag. Essentieel is dat de besluitvoering in de toekomst gebeurt op basis van eigen voorstellen of beleidsnota's van de overheid. Deze duidelijke en samenhangende voorstellen van de overheid vertolken dan de visie van de overheid. Coherente voorstellen en concepten worden dan voor advies voorgelegd aan de VLOR en de SERV."

We lazen ook nog dat voortaan met de *Onderwijsvakbonden* enkel nog over "personeelsaangelegenheden onderhandeld zou worden." Monard was de mening toegedaan dat niet langer rekening mocht gehouden worden met de (conservatieve) visie van de praktijkmensen, die volgens hem de vernieuwing afremden. Volgens Monard moesten hijzelf en zijn topambtenaren de leiding in handen nemen en zich vooral inlaten met het beleidsvoorbereidende werk. We herkenden het model van de Nederlandse *leidinggevende* ambtenaren als een soort vierde macht, die meer het beleid bepaalt dan de minister en zijn kabinet. (Toen 10 jaar later het kabinet van minister Marleen Vanderpoorten het leidinggevend karakter van Monards administratie weer wat terugschroef, gaf Monard dan ook zijn ontslag.)

Monard nam als een *verlicht monarch* de leiding in handen en verkondigde van meet af aan dat *Kurieren am Symptom* niet aan hem was besteed, dat enkel Copernicaanse hervormingen soelaas konden brengen. De knelpuntennota's volgden elkaar in een snel tempo op. Monard richtte ook het overheidstijdschrift *Klasse* op, als een propaganda-instrument in dienst van het hervormingsbeleid. *Klasse* werd door minister Coens wel bestempeld

als een onafhankelijk tijdschrift, maar al vlug bleek dat *Klasse* enkel de stem van de beleidsmensen liet beluisteren. Zo werden de voorbije jaren ook de vele kritiek op de hervormingsvoorstellen voor het s.o. en de kritiek op de niveaudaling totaal genegeerd. Hoofdredacteur, dictator en 'geluksgoeroe' Leo Bormans maakte de voorbije 20 jaar veel onderwijsmensen ongelukkig met zijn stemmingmakerij en censuur.

Tijdens de maand mei 1992 deden de topambtenaren hun Deauville-oppepsessie nog eens over aan het strand van Nieuwpoort: opnieuw een tweedaagse over de verlossing van het onderwijs uit al zijn ellende. We kregen er even het woord en probeerden duidelijk te maken dat we geen nood hadden aan een omwentelingsbeleid. We drukten onze bezorgdheid uit over de revolutionaire bevoegdheid van de ambtenaren, hun knelpuntennota's, hun stemmingmakerij en kwakkels over zittenblijven en sociale discriminatie in hun rapport '*Het educatief bestel in België*' (1991), hun minachting voor het bestaande onderwijs, hun pleidooien voor Copernicaanse hervormingen op alle niveaus, hun voornamen om de beleidsadvisering naar zich toe te halen. Secretaris-generaal Georges Monard antwoordde spottend dat een mei-'68-er als Feys toch geen schrik mocht hebben van revoluties. "*Kurieren am Symptom was definitief voorbij*".

## 7.2 Overrompingsstrategie van Monard-commissies

In de praktijk betekende het nieuwe Monard-beleid ook dat vanaf 1999 telkens een commissie onder de leiding van topambtenaar Georges Monard in alle stilte oriëntatienota's opstelde. Strategisch pakten Monard en co bij elke hervorming uit met een reeks hervormingsvoorstellen. Hierbij werd de indruk gewekt dat de hervorming heel dringend was, dat er een ruime consensus omtrent de hervorming bestond, en dat er enkel nog tijd was om te sleutelen aan punten en komma's. De onderwijsmensen voelden zich telkens overrompeld en overdonderd. Ze kregen de indruk dat ze geconfronteerd werden met een voldongen feit, dat weerstand nog weinig kon uithalen.

Eind 1992 pakte de ambtelijke Monard-commissie uit met een radicaal hervormingsplan voor het hoger onderwijs, een regelrechte kopie van de hervorming in Nederland. Monard stelde dat de hervorming hoogdringend was en al enkele maanden later, in september 1993, ingevoerd zou worden. Met

Onderwijskrant slaagden we er in 1993-1994 wel nog in om een en ander op het origineel plan af te dingen, maar we konden hierbij niet op de steun rekenen van de VLOR en van de koepels van de onderwijsnetten en vakbonden. Een analoge operatie met schaalvergroting en enveloppenfinanciering werd in 1995 gepland voor het secundair onderwijs. De weerstand was dit keer veel groter dan Monard en co verwacht hadden. Ook de COC-vakbond had inmiddels zijn lesje geleerd.

De strategie van de hervormingen sinds 1989 was steeds dezelfde. Ook in 2009 nog mocht een Monard-commissie eens te meer uitpakken met een oriëntatienota voor een radicale hervorming van het s.o.. Vanaf 2004 hadden minister Vandembroucke en zijn medewerkers al herhaaldelijk geponereerd dat zo'n hervorming dringend was. Monard mocht overal zijn hervormingsplannen komen propageren. De visie van de praktijkmensen werd genegeerd en de vele kritiek werd in Klasse en elders gewoon doodgezwegen. Achteraf durfde minister Smet nog beweren dat het debat dat op gang gekomen was, vooral de verdienste was van zijn oriëntatienota die volgens hem enkel een breed debat wou uitlokken. De VLOR verklaarde zich meestal grotendeels akkoord met de uitgangspunten en voorstellen van de hervormingen, of stelde dat hij te weinig tijd kreeg voor een grondig advies. Dat was onlangs bij het advies over de oriëntatienota s.o. van minister Smet (2010) weer het geval. De VLOR ging zomaar akkoord met de belangrijkste uitgangspunten en beleidsvoorstellen; de geformuleerde VLOR-kritiek sloeg eerder op marginale zaken. Sinds 1989 mijden de beleidsverantwoordelijken elk debat. En in de media kwam bijna uitsluitend de stem van de machtshebbers aan bod.

## 8 Toename verlossingsideologie & weggooi-beleid

### 8.1 Verlossingsdenken & weggooi-beleid

Mede vanuit het geloof in de maakbaarheid van onderwijs en maatschappij gedroegen veel onderwijsbobo's zich als onheilsprofeten én verlossers uit de ellende. Rond 1990 was de kwaliteit van ons onderwijs nog een stuk hoger dan op vandaag. Ook uit de landenvergelijkende TIMSS- en PISA-studies vanaf 1995 bleek dat ons onderwijs nog steeds een topscore behaalde. Maar Monard en co toonden hiervoor niet de minste appreciatie en spraken enkel over grote knelpunten en copernicaanse hervormingen.

Ze negeerden ook het feit dat het onderwijs een vaste basisgrammatica kent, en dat hervormingen slechts stapsgewijze en bedachtzaam tot stand mogen komen. Vanaf 1989 nam de stemmingmakerij tegen ons onderwijs gevoelig toe. In zijn knelpuntennota's maakte Monard duidelijk dat alle onderwijsniveaus ... slecht of matig functioneerden en dus grondig hervormd moesten worden. Aansluitend bij het rapport 'Het educatief Bestel in België' blokletterde Guy Tegenbos in september 1991 in *De Standaard*. "Duur onderwijs van matige kwaliteit". In zijn balans van de 21<sup>ste</sup> eeuw beweerde het overheidsblad *Klasse* in januari 2000 dat *Ambiorix nog voor klas stond*, dat de leerlingen in de verfoeide jaarklassen enkel maar onderdrukt werden, gedisciplineerd à la Foucault ... Op de kaff stond een ruïne afgebeeld. Ook de VLOR-raden en een aantal academici pleitten voor de verlossing uit de ellende. De voorbije 20 jaar klonken ook de 1 septemberboodschappen van de onderwijsministers en van Guy Tegenbos alle even vernietigend.

### 8.2 Negatie van sterke Vlaamse traditie

De *leidinggevende* topambtenaren en andere beleidsmakers bestempelden zelfs de sterke kanten als knelpunten. Een paar voorbeelden. Onze sterke lagere cyclus s.o. met een vlotte doorstroming en sterke leerkrachten werd vanaf 1991 plots als dé probleemcyclus voorgesteld. De hoge kwaliteit van ons hoger en universitair onderwijs werd miskend. Het superieure *jaarklassensysteem* dat zorgt voor gestructeerde leerplannen en instructie werd als dé oorzaak van allerhande kwalen bestempeld en in 1997 geschrapt in het nieuwe decreet basisonderwijs. Het werken met leerplannen werd door de DVO, inspectie ... als nefast bestempeld. De onheilsprofeten aarzelden niet om onze TIMSS- en PISA-topscores vanaf 1995 om te buigen tot negatieve conclusies. Ons onderwijs was zagezegd enkel sterk voor onze sterke leerlingen en was kampioen in het discrimineren van de leerlingen die zwak zijn of afkomstig zijn uit lagere milieus.

De onheilsprofeten vroegen zich nooit af welke de sterke kanten waren van ons onderwijs en hoe we die in de toekomst wilden vrijwaren en verder optimaliseren, welke de hefbomen waren van de sterke externe democratisering en volksverheffing die ons onderwijs had gekend ... In de jaren 1952-1964 kregen ook wij als arbeiderskind degelijk lager en secundair onderwijs en sociale promotiekansen, in een tijd waarin veel klasgenoten thuis onder de armoedegrens leefden. Vijf leerlingen van onze klas wetenschappelijke A werden burgerlijk ingenieur,

drie industrieel, een paar licentiaat wiskunde, fysica. Drie werden later bedrijfsleider, twee docent hoger onderwijs, één professor sociologie - allen arbeiderskinderen. Tso-leerlingen kregen naast technische vakken en handvaardigheid op een hoog niveau, evenzeer een grote dosis cultuur en literatuur. In ons Leuvens CSPO-onderzoek van 1969-1971 steden we bij de overgang naar het secundair onderwijs een verre gaande democratisering vast.

Ook Wim Van Rooy, publicist, oud-leraar en -directeur, wees onlangs op de kwaliteit van het onderwijs in die tijd (o.c.): *“Het is mijn generatie die de meeste ontwikkelingen op allerlei vlak heeft moeten doormaken, maar de traditionele scholing die we ooit kregen stelde ons in staat aan die mutaties niet ten onder te gaan. Die scholing was dus nog zo slecht niet, ook al wordt die nu als oudmodisch en voorbijgestreefd voorgesteld.”*

Jammer genoeg leidden tal van ondoordachte hervormingen de voorbije decennia tot een aantasting van de sterke kanten, tot een niveaudaling, tot minder excellente leerlingen, tot een versmalling van de vorming, tot aantasting van de hefboomen van de democratisering en sociale promotie... We hebben vandaag wel veel meer geschoolde ouders, meer centen en studenten, maar onze 18-jarigen beschikken merkwaardig genoeg over minder basiskennis en -vaardigheden en minder arbeidszin. We hebben ook veel minder exacte wetenschappers, excellente techniekers en minder ondernemers dan weleer. De opleidingen wiskunde, fysica ... rekruteren zelfs in Gent en Leuven nog bitter weinig studenten; aan de VUB zijn er voor alle jaren samen een 25-tal voor wiskunde.

We waarschuwen de voorbije decennia voor de afbraak van sterke kanten, voor overname van nefaste hervormingen en hypes uit Nederland en elders. We ijverden we voor het conserveren en verder optimaliseren van de sterke kanten en voor het toevoegen van nieuwe elementen, voor *Aufhebung* in de Hegeliaanse betekenis van het woord.

## 9 Minder ruimte voor open debat

Sinds Vlaanderen vanaf 1989 een volledig autonoom beleid kon voeren, merkten we dat het stimuleren van een open debat moeilijker werd dan voorheen. Op 8 december 1997 publiceerde *Hein De Belder* in 'De Standaard' een paginavolle bijdrage over 20 jaar *Onderwijskrant* onder de titel: *'Vernieuwen is anders dan vernielen'*.

In het interview loofde *De Belder* de redactieleden voor hun niet aflatende aandacht voor het onderwijsbeleid en in het bijzonder voor de grote inspanningen om een open debat over het beleid te stimuleren en te inspireren. Hij schreef verder: *“Onderwijskrant betreurt terecht de teloorgang van de debatcultuur inzake onderwijs. Het is tevens de verdienste van de redactie dat een aantal ontsporingen werden voorkomen en/of achteraf weer afgezwakt of rechtgezet. Onderwijskrant is de tribune van waaraf redactieleden met hun vermaningen en uitspraken ervoor zorgen dat in het vlees van de beleidsvoerders altijd een angel zal zitten. Als Feys en cie straks onder een auto lopen, wordt het muisstil in onderwijsland.”*

Tijdens het interview met *De Belder* hadden we uitdrukkelijk gesteld dat er sinds 1989 minder ruimte was voor een open debatcultuur en dat jammer genoeg ook de media en het overheidstijdschrift *Klasse* enkel de stem van de machtshebbers liet beluisteren. Tegelijk stelden we vanaf 1990 een manco aan kritisch denken vast binnen onderwijskringen. Steeds meer kritische onderwijzers van de jaren 1970-1990 geraakten ingekapseld in het systeem en de jongere onderwijzers bleken minder kritische zin en combattiviteit ontwikkeld te hebben dan de vorige generatie.

We deden als *Onderwijskrant* vanaf 1990 nog steeds ons uiterste best om een breed debat te stimuleren en om de luis in de spreekwoordelijke pels te zijn. We stelden jammer genoeg vast dat sinds het nieuwe beleid vanaf 1989 een open debat moeilijker geworden was dan voorheen en dat steeds minder mensen, academici, tijdschriften ... een kritische stem over het beleid lieten beluisteren.

Dat het op gang brengen van een open en breed debat nog steeds heel moeilijk is, stelden we b.v. vast in de context van de hervorming van het secundair onderwijs. Die hervorming stond al centraal sinds de beleidsverklaring van minister Frank Vandenbroucke van 2004. Sinds 2004 investeerden we veel energie en centen in het op gang brengen van een breed debat, maar we voelden ons vaak nogal eenzaam in de strijd. In ons interview met minister Vandenbroucke van 2005 toonde hij nog enig begrip voor onze standpunten, maar later pakte ook hij uit met domme slogans als *'ons onderwijs is enkel sterk voor de sterke leerlingen, maar zwak voor de zwakkere & 'de kloof dempen'*. De pleitbezorgers van radicale structuurhervormers kregen voortdurend het woord - ook in de media. De stem

van de vele critici en praktijkmensen werd totaal genegeerd.

De voorbije decennia stonden ook de media veel minder open voor kritische geluiden over het onderwijs, voor het tegensprekelijk debat. Ze lieten/laten vooral de stem van de machtshebbers beluisteren. In de hierop volgende bijdragen illustreren we dit aan de hand van de Panorama-uitzending van 7 maart over de hervorming van het s.o. en aan de hand van Terzake-reportagens over onderwijsparadijs Finland op 27 en 28 maart.

## 10 Besluiten

Ons onderwijs werd de voorbije decennia al te veel de dupe van de onkunde van de stuurder aan wal en van hun hervormingsdrift. Voortdurend werden ook de sterke kanten van onze Vlaamse onderwijs-traditie in vraag gesteld. Het primaat van de politiek en het omwentelingsbeleid leidden tot vervreemding van de praktijk, hervormingen zonder draagvlak, escalatie van vernieuwingsideeën, nefaste hervormingen op alle onderwijsniveaus, enveloppen- en outputfinanciering, grootschaligheid, vrije-marktprincipe, doorgeslagen deregulering én verantwoordingsplicht, IKZ en besturingsfilosofie ontleend aan het bedrijfsleven, bureaucrativering, allerhande *formalistische* standaardiseringspogingen,...

De nefaste gevolgen van het ivoren-toren- en omwentelingsbeleid zijn inmiddels voldoende bekend: ontscholing en nivellering, niveaudaling, verwaarlozing van niveaubewaking en planificatie, opleggen van zachte didactiek en van een constructivistische en competentiegerichte aanpak, aantasting gezag van leerkrachten en vakdisciplines. ... De nieuwe politiek en de investeringen leidden eerder tot onderbenutting van talenten, aantasting van welvaart en welzijn, aantasting van de hefbomen van de democratisering en sociale promotie...

We hebben binnen Europa nog een relatief hoog niveau in vergelijking met andere landen, maar we hebben veel kansen gemist. Daarom pleiten we al lang voor een onderzoekscommissie zoals deze van Dijsselbloem. Sinds 1989 is er veel geïnvesteerd in ons onderwijs, ook in de sterke uitbreiding van het aantal ambtenaren en vrijgestelden binnen het vernieuwingsestablishment, in onderwijsonderzoek, in tal van experimenten en hervormingen, in de universitaire onderwijskunde... Het leidde eerder tot minder i.p.v. meer kwaliteit en tot grote misnoegdheid en moedeloosheid bij de praktijkmensen op alle onderwijsniveaus. Ons onderwijs is minder degelijk en excellent dan vroeger het geval was.

De afbraak was al begonnen in de jaren zeventig, maar kwam vanaf de jaren negentig in een stroomversnelling. Enkel door het bewijzen van lippen-dienst aan de vele hervormingen en hypes en door de inspanningen van de *'vernieuwers in continuïteit'* kon de schade nog enigszins beperkt worden.

We wijzen ten slotte nog even op de gevaren die verbonden zijn aan de recente ontwerpdecreten met betrekking tot de invoering van mastodontscholen en van inclusief onderwijs. Die hervormingen betekenen een evengrote big bang als de hervormingsvoorstellen van Smet en Monard voor het secundair onderwijs. Die ontwerpdecreten illustreren ook wonderwel onze kritiek op het onderwijsbeleid vanaf 1989.

We eindigen met de getuigenis van *Agnes Claeys*, gepensioneerd lerares geschiedenis en pedagogisch begeleider, op de DIROO-dialogdag van mei 2012. De visie van de ervaren Claeys stemt vrij goed overeen met onze analyse.

*Claeys: "Ik heb veel onderwijsvernieuwingen meegemaakt en gezien hoe die toegepast en gepropageerd werden. Ik heb de kloof tussen praxis en theorie kunnen vaststellen. De druk van de samenleving (economisch-sociale noden, politieke noden, en 'culturele' noden) op het onderwijs nam ook enorm toe, waardoor de eigenheid van het onderwijs bedreigd wordt.*

*Inzake het overheidsbeleid stelde ik teveel overheidsbemoeienis vast. De rol van de overheid is gestegen, niettegenstaande de beleden vrijheid. De rol van de vakdocent daalt, (niettegenstaande de erkenning van het belang van de leraar), inhoudelijke aspecten gaan verloren door de toevloed van didactische (leer)modellen als competentieontwikkeland onderwijs. Dit leidde naar het gevoel van machteloosheid van school en leraar. De doorlichting werd als verlengstuk van de overheid gezien en moest helpen bij de toepassing van de vernieuwingen. De bureaucratie en controle stegen (instrumenten en aanvinkgedrag). Het onbehagen dat daaruit voortvloeide en de ervaring van onvrijheid en achteruitgang van autonomie, heb ik eveneens kunnen vaststellen.*

*En hoe komt het dat er geen echt debat is, dat elke kritiek en elke bezorgdheid verdwijnt in een als nieuw verpakt jargon. Kritiek wordt systematisch genegeerd of weggerationaliseerd."*



## Geen Pan-(h)orama over hervorming secundair onderwijs maar eenzijdige VRT-voorstelling & -stemmingmakerij op 7, 26 & 27 maart

Analyse van voorstelling van drie 'hervormde' scholen en van commentaar hierbij van Georges Monard, OESO-topman Dirk Van Damme, prof. Bieke De Fraine en VTI-directeur Jos Loridan

Raf Feys & Noël Gybels

### 1 VRT als propagandist hervorming s.o.

#### 1.1 Geen kritische en neutrale verslaggever

De voorbije jaren en maanden kregen de voorstanders van radicale structuurhervormingen voor het secundair onderwijs geregeld de kans om hun opvattingen uitgebreid te formuleren tijdens radio- en tv-uitzendingen van de VRT. De critici en tegenstanders kwamen zelden aan bod, de machthebbers dus te meer. De VRT stelde zich allesbehalve op als een neutrale en kritische toeschouwer. De berichtgeving getuigde ook niet van minimale onderzoeksjournalistiek. We hebben hier tegen al herhaaldelijk geprotesteerd - ook namens de 12.000 ondertekenaars van de Onderwijskranpetitie.

Een paar voorbeelden uit het nabije verleden. In juni 2012 bleek dat de praktijkmensen en veel politici de voorstellen van minister Smet massaal afwezen, dat er geen big bang, b.v. gemeenschappelijke eerste graad, zou komen. Tijdens het radioprogramma 'De Ochtend' van 1 september 2012 kregen echter enkel drie pleitbezorgers van de hervorming het woord - o.a. Georges Monard. De argumenten van de vele critici kwamen niet eens aan bod. Op radio.1 van 27 november 2012 werd het onderwijs in de Scandinavische landen opgehemeld en kritiekloos als model voor Vlaanderen voorgesteld. In het *Vandaag-programma* van 1 september 2011 was er na gesprekken met minister Smet en de Antwerpse onderwijsschepen Voorhamme, ook een kort debat voorzien (10 minuten) tussen Raymonda Verdyck (GO!) en mezelf. Net voor de aanvang werd de moderator ingefluisterd dat ik niet te lang het woord mocht krijgen omdat ik bekend stond als een criticus van de hervorming.

Tijdens de maand maart j.l. ergerden we ons nog meer aan een drietal reportages over deze thematiek: Panorama van 7 maart en *Terzake* van 27 en 28 maart. Deze reportages getuigden ook van een gebrek aan elementaire kennis omtrent de problematiek. In deze bijdrage bekijken we de Panorama-uitzending, in de hierop volgende bijdrage de *Terzake*-reportages.

### 1.2 Panorama wou Onderwijskrant als excuustruus gebruiken

De Panorama-uitzending van 7 maart j.l. was eens te meer een schoolvoorbeeld van foute berichtgeving en van regelrechte propaganda voor het standpunt van de hervormers. Dit blijkt ook uit de triomferende reactie van hervormer Monard in een *opiniebijdrage* in *De Tijd* van 9 maart. Monard pochte: "De sterke beelden en gesprekken in enkele dynamische scholen in de Panorama-uitzending van 7 maart hebben weer eens aangetoond dat differentiëren geen droombeeld is, en dat er een stevig daargvlak voor de hervorming gegroeid is". Veel Panorama-kijkers zullen inderdaad de indruk gekregen hebben dat er een grote consensus bestaat en dat een aantal scholen al de hervormingen probleemloos toepassen. Er was volgens Monard al voldoende gepraat, nu moest minister Smet maar zijn verantwoordelijkheid opnemen en de hervorming opleggen.

In de maand januari belde een Panorama-medewerkster me op over de geplande uitzending. Op een eerste moment dachten we dat de VRT nu eindelijk eens critici aan het woord wou laten en dat het daarvoor o.a. een beroep wou doen op *Onderwijskrant* - die de voorbije jaren het verzet tegen de hervormingsplannen coördineerde. Al vlug bleek dat het scenario van het programma al volledig vast lag, dat de VRT enkel propaganda voor de hervorming wou maken en *Onderwijskrant* als excuustruus wou gebruiken om de uitzending een schijn van onpartijdigheid te verlenen.

*Panorama* zou enkel voorstanders van de hervorming aan het woord laten: vertegenwoordigers van drie scholen die volgens de VRT al de belangrijke structuurhervormingen toepasten - gecombineerd met instemmende commentaar van zgn 'onderwijs-experts' als Georges Monard. Om de schijn van onpartijdigheid te wekken wou de VRT er *Onderwijskrant* als enige kritische stem bij betrekken - maar enkel marginaal.

We maakten van het telefoontje gebruik om gedurende een 25-tal minuten ons ongenoegen over de

geplande uitzending te verwoorden. We deelden vooreerst mee dat de VRT geen rekening hield met het feit dat de controversiële hervormingsvoorstellen van Smet, Monard en co al in november 2012 officieel waren afgevoerd. We stelden verder dat we het niet eens waren met de door de hervormers opgesomde knelpunten (zie punt 2) en dat de zgn. middenschool van Diest ten onrechte als een school met een gemeenschappelijke graad voorgesteld werd (zie punt 4). We maakten duidelijk dat ook in Maaseik de klassieke aso-, tso- en bso-richtingen behouden bleven, maar enkel een ander groeps-etiket kregen en dat men overal ter wereld in de hogere cyclus een opsplitsing in algemene (aso-) richtingen en in meer specifieke/technischgerichte maakt, ook in Finland. We stelden verder dat het Leonardo-Lyceum alle leerlingen (ook de zwakke-re) tot na het 4<sup>de</sup> jaar in het aso wil houden en ten onrechte als een schoolvoorbeeld van de 'comprehensief' onderwijs zou voorgesteld worden.

De Panorama-medewerkster repliceerde dat de contouren van het programma al vast lagen, maar dat ik als criticus mocht meegaan op bezoek op de drie voortrekkersscholen om daar *ter plekke en in de marge* commentaar te formuleren bij de opgenomen beelden. Niettegenstaande het hele opzet van *Panorama* ons absoluut niet zinde, waren we bereid mee te werken, op voorwaarde dat we zelf gedurende enkele minuten de tijd kregen om onze belangrijkste kritieken en alternatieven te formuleren. Daar naast de woordvoerders van die drie scholen ook nog drie hervormingsgezinde *onderwijsexperts* (Georges Monard, Dirk Van Damme en Bieke Defraïne) ruimschoots de tijd kregen om hun mening te formuleren, leek het me normaal dat ik als enige criticus voor wat tegenwicht mocht zorgen. Eén kritische stem - het liefst in confrontatie met de voorstanders - leek ons een minimale eis.

Panorama wou dit niet toestaan. We weigerden *Onderwijskrant* te laten gebruiken als excuustruus om het programma een schijn van onpartijdigheid te bezorgen. De Panorama-medewerkster vroeg daarop of we iemand anders kenden die wel bereid zou zijn mee op bezoek te gaan. We verwezen naar enkele directeurs van aso- en tso-scholen, maar ook die besloten om zich niet te laten misbruiken. De directeur van het VTI-Brugge was wel bereid om zijn kritische visie toe te lichten, op voorwaarde dat Panorama ook een bezoekje bracht aan zijn school. Panorama ging hier op in, maar vermeldde dit niet in de aankondiging van het programma. De dag vóór de uitzending (6 maart) lazen we in *Het Nieuwsblad* (editie Brugge!) dat ook het VTI-Brugge

deelnam aan de uitzending en daarin een kritisch standpunt zou verwoorden. Tijdens de uitzending zelf werd dit afwijkend standpunt jammer genoeg slechts partieel weergegeven (zie punt 3).

### 1.3 Voorstelling bijdrage

Het programma bood een eenzijdig en oppervlakkig beeld van de problematiek en een misleidende voorstelling van de drie 'schoolvoorbeelden'. In punt 2 bekijken we de tendentieuze aankondiging van het Panorama-programma. We citeren vervolgens het afwijzend standpunt van VTI-Brugge zoals het verwoord werd in de bijdrage in *Het Nieuwsblad*. In de daarop volgende punten maken we een kritische analyse van de Panorama-uitzending, van de voorstelling van de drie zogenaamde hervormingscholen en vervolgens van de commentaren in de uitzending vanwege Georges Monard, Dirk Van Damme, Bieke De Fraïne.

## 2 Panorama-aankondiging stemmingmakerij ten top

### 2.1 Stemmingmakerij in aankondiging

De tekst van de aankondiging van de Panorama-uitzending op de VRT-website en in de pers die door vele duizenden burgers gelezen en/of beluisterd werd, is een schoolvoorbeeld van misleidende propaganda en van verspreiding van kwakzels over de toestand van ons onderwijs. In de aankondiging werden volgende '(on)waarheden' ingelepeld: "*Minister van onderwijs Pascal Smet wil het s.o. Diepgaand hervormen. Panorama loopt de politiek vooruit en gaat op bezoek bij drie scholen die nu al die krachtlijnen van de hervorming toepassen. Ons onderwijs scoort traditioneel goed in internationale vergelijkingen, maar de laatste jaren gaat het toch wat bergaf. De topgroep scoort minder goed, en de verschillen tussen de sterkste en de zwakste leerlingen zijn groter dan in andere landen. En dan is er ons fameuze watervalstelsel: de meeste leerlingen proberen eerst het algemene onderwijs (aso), als dat niet lukt 'zakken ze af' naar het technisch, later eventueel naar het beroepsonderwijs. Die opdeling in hoger-lager zorgt voor drama's, voor de leerlingen én voor de samenleving. We zitten onder meer met veel te weinig goed opgeleide vakmensen.*

*De Harlindis en Relindis scholengemeenschap in Maaseik maakt een andere indeling dan algemeen, technisch en beroepsonderwijs. Leerlingen kiezen er op basis van inhoud, van belangstellingsgebieden.*

*Op de school in Diest kiezen de leerlingen pas op 14 jaar. In het Leonardo Lyceum Antwerpen kan elk kind zijn eigen ritme en tempo volgen ..."*

In de punten 3 tot en met 5 zullen we aantonen dat Panorama kwakkels vertelde over de drie model-scholen. Panorama fantaseerde ook dat *praktisch alle 12-jarigen eerst voor een aso-optie kiezen*" en verzweeg dat ons technisch onderwijs nog steeds een modelvoorbeeld is voor andere landen. Er werd ook bewust niet aangekondigd dat Panorama ook op bezoek ging bij het VTI-Brugge en dat deze school absoluut niet akkoord gaat met de hervormingsplannen. We beperken ons in punt 2 tot de analyse van de wijze waarop de VRT de belangrijkste knelpunten voorstelde.

## **2.2 Eerste graad: geen probleemcyclus, maar succescyclus & exportproduct**

Het ene positieve zinnetje - *dat we goed scoren in internationale vergelijkingen* - verzinkt in het niet tegenover de vele vernietigende uitspraken. De VRT stelde het ook voor alsof er in Vlaanderen een grote consensus bestond over de controversiële uitgangspunten van de hervormingsvoorstellen van Smet en Monard. Met uitdrukkingen als *'fameuze watervalsysteem'*, *'afzakken'*, *'hoge uitstroom'*, *drama*, ... wekte de VRT ten onrechte de indruk dat veel leerlingen moeten overzitten of afhaken, en geen eindexamen behalen.

Dat er vandaag *minder goed opgeleide vakmensen* zijn wordt door de VRT en door Monard toegeschreven aan de *structuur* van ons onderwijs, in plaats van aan een aantal ondoordachte hervormingen en aan maatschappelijke evoluties.

Vlaanderen telt al vele decennia in de lagere cyclus *een heel vlotte doorstroming* en *minder afhakers* dan in landen met een (comprehensieve) middenschool – dit mede dankzij de differentiatie in de eerste graad en de soepele overgangen tussen de opties (Latijn, moderne wetenschappen, technische opties). Onze hoge PISA-topscore is overigens enkel maar haalbaar omdat in Vlaanderen meer 15-jarigen op leeftijd (= in het vierde jaar) zitten. Tijdens het schooljaar 2011-2012 waren er in ons eerste jaar s.o. amper 2,81% zittenblijvers (recente cijfers van KU Leuven). Als we abstractie maken van de grootsteden komen we onder de 1,8%. Gezien het sterk gestegen aantal anderstalige leerlingen is dit bijzonder weinig. Bij die 1,8% zijn er ook leerlingen die overzitten als gevolg van langdurige ziekte, psychische problemen, scheiding van ouders; of

omdat de ouders overzitten interessanter vinden dan overstappen naar een andere optie,... Niemand minder dan *dé onderwijsexpert* Georges Monard is de hoofdverantwoordelijke voor het bewust verpreiden van de kwakkels over zittenblijven, onze zwakke eerste graad e.d.; en dit vanaf 1991. Hij heeft de kwakkel van 9 à 10% overzitters in het eerste jaar in zijn rapport *Het educatief bestel in België ook nooit willen rechtzetten* en wekt nog steeds de indruk dat we kampioen zittenblijven zijn en dat veel leerlingen afhaken. In de *HUMO* van 12 maart j.l. voelde ook professor-socioloog *Bea Cantillon* (UA) zich blijkbaar geroepen om deze kwakkels nog eens te debiteren: *"Vlaanderen is kampioen inzake zittenblijven en ons onderwijs lijkt wel een afvalrace"*.

## **2.3 'Sterk voor sterke leerlingen' versus 'onderpresterende topgroep'**

Voor Smet, Monard en co luidde het belangrijkste vertrekpunt steeds: *"Ons onderwijs is sterk voor de sterke leerlingen, maar zwak voor de zwakkere, we moeten de kloof dempen"*. De vele critici stelden dat de hervormingen tot verdere nivellering zouden leiden – ten koste ook van de al onderpresterende toppers. De VRT probeerde deze kritiek te weerleggen door te poneren dat precies Smet, Monard en co wilden hervormen omdat volgens hen de *"topgroep minder goed scoort"*. Hier neemt de VRT moedwillig een loopje met de waarheid. Met *Onderwijskrant* stellen wij al vele jaren dat de niveaudaling en nivellering de echte knelpunten zijn; Smet en co hebben dit steeds ontkend. Volgens de vele critici zouden precies de nivellerende hervormingsvoorstellen tot een algemene niveaudaling leiden: tot een afname van het aantal leerlingen die in de hogere cyclus en in het hoger onderwijs de sterke richtingen aankunnen, tot een toename van het aantal afhakers bij zwakkere leerlingen.

Uiterekend in *paradijselijk* Finland presteren de beste leerlingen sterk onder hun niveau zoals onlangs nog eens overduidelijk bleek in TIMSS-2011. Als we het aantal 14-jarigen bekijken met een hoge wiskundescore (boven de 550 punten) dan is dit in Finland amper 14%. In Singapore is dit 78 %, 32 in Hongarije, 32 in Engeland ...

*We tillen zwaar aan de grote impact van de stemmingmakerij in de aankondiging van de Panorama-uitzending. Die impact is groter dan de invloed van het programma zelf dat door minder mensen bekeken werd en waarin toch ietsje meer nuancering aan bod kwam.*

### 3 Afwijzend Standpunt van VTI-Brugge

#### 3.1 Standpunt in *Het Nieuwsblad*

In *Het Nieuwsblad* (editie Brugge) van 6 maart lezen we: *“Het Brugse Vrij Technisch Instituut (VTI) verzet zich tegen de komende hervormingen in het onderwijs. Vlaams minister van Onderwijs Pascal Smet (SP.A) vindt dat leerlingen te snel moeten kiezen welke opleiding ze gaan volgen. Het televisieprogramma Panorama gaat vanavond over de geplande hervormingen in het onderwijs. De programmamakers gingen op zoek naar scholen die wilden reageren op de plannen van Vlaams minister van Onderwijs Pascal Smet. Maar weinig scholen zagen het zitten om te reageren voor de camera. Jos Loridan, directeur van het Brugse Vrij Technisch Instituut wou dit wel doen, want hij gaat niet akkoord met de voorstellen. En volgens hem zien maar weinig schooldirecties de hervormingen zitten.*

*‘We moeten met z’n allen reageren op die geplande hervormingen, want die zijn een slechte keuze voor de leerlingen’, zegt Loridan. ‘De minister vindt dat leerlingen in de eerste graad van het secundair onderwijs vooral algemene vakken moeten volgen en dat ze pas vanaf hun derde jaar moeten kiezen voor een technische richting. Dit betekent dat de leerlingen twee jaar van hun specifieke technische opleiding, waarbij ze heel wat ervaring kunnen opdoen, zouden verliezen.’ Pascal Smet vindt echter dat de leerlingen op een te vroege leeftijd moeten kiezen voor een bepaalde richting en wil die keuze verlaten.”*

*“Tim Desendere begeleidt de leerlingen van de eerste graad in het Brugse VTI. Ook hij heeft zijn twijfels bij de plannen van de minister. ‘Van ongeveer driehonderd leerlingen die bij ons in de eerste graad secundair onderwijs starten, willen vaak slechts vijf leerlingen veranderen van richting, bijvoorbeeld van mechaniek naar houtbewerking of bouw’, vertelt hij. ‘De meeste leerlingen maken dus al vroeg de juiste keuze en zijn zich ook bewust van die keuze. Neem nu Delphine Cornand, een leerlinge die in het tweede jaar zit. Ze wil later carrosseriebouwer worden en wist al in haar vijfde leerjaar wat ze later wou doen. Thuis helpt ze met haar vader te sleutelen aan oldtimers. Het zou jammer zijn om een meisje als Delphine een extra twee jaar algemene vakken te geven, terwijl ze heel goed weet wat ze wil.’”*

#### 3.2 Standpunt tijdens Panorama-uitzending

Tijdens de uitzending kwam de getuigenis van het VTI jammer genoeg minder tot zijn recht. Directeur Loridan stelde dat de hervorming een slechte zaak zou zijn voor de 12-jarigen die bij een hervorming pas 2 jaar later zouden kunnen starten met hun VTI-opleiding: *‘twee jaar wachttijd’*. De invoering van een middenschool zou leiden tot minder (i.p.v. meer) leerlingen voor het VTI. Het verzet tegen de invoering van het VSO ging destijds het meest uit van enkele grote VTI-scholen. Scholen alle belangstellingsgebieden laten aanbieden, zou volgens Loridan ook moeilijk te organiseren zijn wegens te grote infrastructurele problemen.

VTI-leerling Giel getuigde in de Panorama-uitzending dat hij al vroeg wist wat hij later wou doen en dat hij blij was dat hij na de lagere school kon overstappen naar de richting ‘bouw’. Een andere leerling uit het laatste jaar industriële wetenschappen getuigde dat hij eerst de eerste graad gevolgd had in het aso, maar dat hij achteraf bekeken beter onmiddellijk gestart was in het tso.

Het VTI-Brugge getuigde dus dat de 12-jarigen die voor het VTI kiezen een bewuste keuze maken en dat ze die keuze achteraf ook niet betreuren en zelden of nooit van richting veranderen. Het is dus ook niet zo dat *de meeste tso-leerlingen eerste graad eerst het aso proberen en dan pas afzakken naar het tso* zoals Panorama en Monard tijdens de uitzending beweerden.

Tussendoor. Voor een aantal leerlingen industriële wetenschappen is het het onmiddellijk starten in het tso het beste leertraject, voor andere het volgen van een paar jaar aso en dan overstappen. Dat sommige leerlingen te lang blijven plakken in het aso (tot en met het vierde jaar) is overigens een gevolg van de VSO-structuur. Vroeger stapten meer leerlingen na de lagere cyclus over naar b.v. industriële wetenschappen, een goeie combinatie van 3 jaar aso en 3 jaar tso (geen waterval!). Het was uiterekend de invoering van de VSO-structuur die leidde tot de terugloop van het aantal leerlingen in het tso. Die structuur wekt de indruk dat men pas na 4 jaar aso een echte keuze moet maken.

## 4 Diest is geen echte middenschool

### 4.1 Geen echte middenschool

De passages over Diest werden ingeleid door het pleidooi van Monard voor een brede eerste graad. Men moet volgens hem breed kennis kunnen maken met alle richtingen om op het einde een meer verantwoorde keuze te kunnen maken. Daarop werd de Middenschool *Sint-Jan Diest* als een echte middenschool voorgesteld. Dit is niet zo. Ook in Diest kiezen de 12-jarigen voor één van de klassieke opties: Latijn, moderne wetenschappen, techniek. Diest is verbonden met een aso-bovenbouw, en biedt de klassieke opties Latijn en moderne wetenschappen aan, en daarnaast ook 1 technische optie: industriële wetenschappen. De kinderen van ouders die vinden dat de overstap naar een tso-school voor hun 12-jarige de beste keuze is, kiezen meestal niet voor de Diestse middenschool.

Panorama, de schooldirecteur en Monard beweerden dat in Diest de leerlingen pas later moeten kiezen dan in gewone scholen en op 14 jaar veel beter een keuze kunnen maken. Directeur Diest: *"Je hebt als 12-jarige nog van niets geproefd en je moet al kiezen."* De Diestse 12-jarigen moeten echter evenzeer kiezen voor een bepaalde optie, net als in andere scholen. Een leerling werd (retorisch) gevraagd of hij straks op het einde van de middenschool beter in staat zou zijn om een schoolkeuze te maken. Die leerling antwoordde bevestigend en gaf als verantwoording dat hij de voorbije 2 jaar al een en ander heeft meegemaakt en nu beter weet wat hij na de eerste graad moet kiezen, dan toen hij 12 jaar was. *"Nu weet ik echt wat Latijn is, en dat wist ik nog niet als 12-jarige"*. Het spreekt voor zich dat elke leerling na de eerste graad beter weet wat hij het best volgt vanaf de tweede graad. Ook die Diestse leerling heeft als 12-jarige een optie moeten kiezen en heeft dus hetzelfde meegemaakt als leerlingen in een gewone eerste graad. In een echte gemeenschappelijke middenschool zou hij na 2 jaar niet eens kunnen achterhalen of hij in het derde jaar, het best Latijn of iets anders zou volgen.

Er werd ook gesteld: *"In Diest kunnen leerlingen makkelijker switchen van richting in de eerste graad"*. Een leerling getuigde: *"Ik heb in het eerste jaar Latijn gevolgd, maar ik ben in het tweede jaar overgeschakeld op de optie industriële wetenschappen. Latijn lag me niet en veel vrienden hadden handvaardigheid gekozen. Dat doe ik liever."* Uit die getuigenis blijkt dat er ook in Diest sprake is van een overstap van een aso- naar tso-optie. Die leer-

ling vond dit een gelukkige overstap, maar de hervormers bestempelen dit steeds ten onrechte als een fatale *waterval* of *afvalrace*. Daar Diest zelf maar één technische optie aanbiedt, dreigt ook het gevaar dat die leerling naar die specifieke optie geloodst werd. Leerlingen die na een eerste jaar overstappen naar een tso-optie in een tso-school, kunnen daar kiezen uit een aantal technische opties, of voor een andere tso-school waar hun voorkeuroptie aangeboden wordt. De Diestse directeur Pluymers poneerde ook dat van bovenaf een gemeenschappelijke eerste graad opgelegd moet worden. Hij beseft blijkbaar dat de meeste leerkrachten, directies, ouders... de middenschool niet genezen zijn.

### 4.2 Problemen met minder homogene klassen

De Diestse directeur Pluymers stelde verder dat de leerlingen voor de verschillende vakken niet samen zitten per gekozen optie, maar in heterogene klassen. In Diest zitten de leerlingen voor de optievakken vooreerst ook apart. Voor de gemeenschappelijke vakken zitten ze wel samen en zijn de klassen heterogener dan in gewone (aso-)scholen. Daar de middenschool aanleunt bij een aso-bovenbouw en naast de aso-opties enkel de sterkste technische optie (industriële wetenschappen) aanbiedt, is de Diestse school- en klaspopulatie uiteraard minder heterogeen dan het geval zou zijn in een echte middenschool met een echt gemeenschappelijke eerste graad.

Volgens de directeur scheppen de minder homogene klassen geen probleem omdat de leerkrachten met binnenklasdifferentiatie werken. Uit interviews met leerkrachten van een middenschool à la Diest bleek echter dat de leerkrachten veelal ongelukkig waren met de meer heterogene klassamenstelling (Lieve Vanmaele, KU Leuven, *Op weg naar binnenklasdifferentiatie*, in: *Impuls*, september 2004). Docente Vanmaele stelde bij de interviews een grote tegenstelling vast tussen het oordeel van de directie en anderzijds het oordeel van de doorsnee-leerkrachten. We lazen in haar bijdrage: *"Na 16 jaar middenschool stuit de heterogene klassamenstelling nog steeds op weerstanden bij een behoorlijk aantal leerkrachten. Vooral ten nadele van de knappere leerlingen, wordt aangevoerd, aangezien de zwakere klasgenoten veel aandacht opeisen.... Een ander probleem is het probleem van een verantwoorde aflijning van basis- en extradoelen. De te kleine lokalen bieden ook niet de nodige bewegingsruimte voor het werken met gedifferentieerde groepen."*

De Diestse Directeur Pluymers stelde tijdens de uitzending: *“Als we de leerlingen louter per optie zouden groeperen, dan zou de manier waarop les gegeven wordt anders zijn in de verschillende optieklassen.”* Waarom mogen het niveau en het tempo in sterkere klassen niet hoger liggen? Hebben die leerlingen daar geen recht op? In Diest wordt ook nog steeds gewerkt met attesten, maar op een merkwaardige manier. Directeur: *“We geven b.v. wel soms een A-attest, maar met het advies toch naar een technische richting te gaan. En dan zijn er leerlingen die toch een technische richting kiezen.”* De directeur stelt dat een 2% van de leerlingen niet slaagt in het derde jaar en dit vooral in het aso. Dat laatste lijkt ons hoger dan in andere ‘landelijke’ secundaire scholen - waar een A-attest een ondubbelzinnig A-attest is.

## 5 Maaseik: toch aso-, tso- en bso-richtingen, enkel misleidende etiketten

De voorstelling van de Maaseikse school werd ingeleid met de stelling van Monard en Panorama dat de indeling in onderwijsvormen totaal achterhaald is en niet meer beantwoordt aan de arbeidsmarkt. Panorama en directeur Hungenaert poneerden verder dat er geen *“opsplitsing meer was in de onderwijsvormen in de 2<sup>de</sup> en 3<sup>de</sup> graad. De leerlingen kiezen op basis van de inhoud, op basis van belangstellingsgebieden”*. Georges Monard versterkte vervolgens deze uitspraak door er aan toe te voegen dat: *“het onderscheid tussen aso, tso en bso totaal achterhaald”* en discriminerend is.

Hungenaert, Monard en de VRT verzwegen met opzet dat de typische aso-, tso- en bso-richtingen en hun benamingen blijven bestaan en dat ook in de Maaseikse eerste graad de klassieke opties (richtingen) gehandhaafd blijven: Latijn, Moderne Wetenschappen en Technische opties. In de 2<sup>de</sup> en 3<sup>de</sup> graad moeten de leerlingen eveneens kiezen voor een *klassieke* studierichting: Latijn, Wetenschappen -Wiskunde, Economie, Handel, Kantoor ... De schooldirectie beweert dat de leerlingen deze richtingen kiezen op basis van een zelfde belangstelling door op klassieke richtingen als Economie (aso), Handel (tso) en Kantoor (bso) het overkoepelend etiket *Handelwetenschappen* te plakken. Hierbij fantaseren Hungenaert, Monard en de VRT dat de verschillen in maatschappelijke waardering tussen die drie richtingen hiermee verdwenen zijn. Leerlingen die kiezen voor Economie hebben ook niet dezelfde belangstelling en toekomstperspectieven als leerlingen die kiezen voor Handel of voor Kan-

toor. Het etiket *Handelwetenschappen* verdoezelt enkel de verschillen tussen deze drie richtingen, maar heeft geen invloed op de keuze van de leerlingen. De drie andere belangstellingsgebieden luiden: nijverheid en techniek, sociale wetenschappen en welzijn, taal en wetenschappen. *Taal en wetenschappen* wordt merkwaardig genoeg als één belangstellingsdomein voorgesteld en herbergt de meeste aso-richtingen. *Tussendoor: belangstellingsgebied is een van de vage toverwoorden van de hervormers. De wijze waarop Maaseik het werken met belangstellingsgebieden interpreteert, verschilt ook totaal van de wijze waarop in de nota's van Monard en Smet gesproken wordt over het werken met belangstellingsgebieden in de eerste graad.*

De directeur, Monard en de VRT verzwegen ook dat men in de derde graad niet langer met een indeling in belangstellingsdomeinen werkt, maar in vier *intelligentieprofielen* en ermee verbonden leertrajecten – die aansluiten bij de klassieke indeling in aso-, tso- en bso- richtingen. Op de schoolwebsite lezen we dat *“de vier belangstellingsgebieden uit de tweede graad een andere ordening krijgen in de derde graad, waarbij men uitgaat van vier intelligentieprofielen/leertrajecten”*. Zo wordt Kantoor in de tweede graad als een (handels)wetenschap bestempeld en in de derde graad plots als een *“praktische richting”* binnen het laagste *intelligentieprofiel* (=leer-traject 4), waarin *“de functionele competenties centraal staan”*. Handel (tso) krijgt het etiket *handelwetenschap* in de tweede graad en *toegepast theoretische* richting in de derde graad. Dekken de etiketten ‘wetenschap’ en ‘toegepast theoretische studierichting’ beter de inhoud dan het vroegere etiket *‘technische richting’*? Opteren leerlingen/ouders die in de 2<sup>de</sup> graad voor *Handel* kiezen, voor een *wetenschappelijke* richting of eerder voor een meer *praktische/technische*?

In de derde graad zijn de studierichtingen dus hiërarchisch geordend in vier intelligentie-trajecten. Leertraject 1 – AT: *abstracte en sterk theoretische studierichtingen*: de klassieke aso-richtingen, aangevuld met industriële wetenschappen. Getuigt het van veel respect voor techniek als men voor die laatste richting het technisch en toegepast karakter wegmoffelt? Leertraject 2 – TT: *toegepast theoretische studierichtingen*: Elektromechanica, sociale en technische wetenschappen ... Is Elektromechanica een *theoretische* studierichting? Heeft het veel zin Elektromechanica en Sociaal-technische onder dezelfde noemer te plaatsen? Leertraject 3 – TP: *theoretische en praktische richtingen*: Houttech-

nieken, Schoonheidsverzorging ... We lezen: "Deze studierichtingen zijn bedoeld voor leerlingen met praktische belangstelling en aanleg." Zijn de tso-richtingen uit leertraject 2 als *elektromechanica* dan niet bedoeld voor leerlingen met praktische belangstelling en aanleg? Leertraject 4 – P: *Praktische richtingen: Kantoor/ Auto/Haarzorg/Houtbewerking/Verkoop ...* Economie, Handel en Kantoor zitten in de tweede graad samen in het belangstellingsgebied handelswetenschappen, maar behoren in de derde graad tot respectievelijk leertraject 1, 2 en 4.

Directeur Hungenaert, de VRT, Monard wekten in de uitzending de valse indruk dat de klassieke studierichtingen zijn opgedoekt en dat niet langer gewerkt werd met indelingen die een zekere hiërarchie uitdrukken. Niets blijkt minder waar. Maaseik stopt in de derde graad de (klassieke) studierichtingen in hiërarchische intelligentiegroepen, een hiërarchie die minstens even expliciet is als de klassieke indeling in aso, tso en bso. In de tweede graad worden de verschillen tussen de studierichtingen weggemoffeld door ze te groeperen in zogenaamde belangstellingsdomeinen. Het feit dat in Maaseik één meisje elektromechanica volgt, werd opgevoerd als een bewijs van het feit dat meisjes binnen de Maaseikse modelschool meer kiezen voor tso. In klassieke tso-scholen zijn er meer meisjes die die richting volgen.

Directeur Hungenaert stelde op een bepaald moment: "Er is niks mis mee met te zeggen dat een studierichting abstract theoretisch is, en er is zeker ook niks mis mee met te zeggen dat een studierichting praktisch is. Er is wel iets mis mee wanneer men gaat zeggen het ene is beter dan het andere." In de tweede graad vermijdt Maaseik wel kunstmatig het onderscheid tussen theoretisch en praktisch/technisch. De klassieke aso-, tso- en bso-richtingen blijven bestaan; ze worden enkel op eenzelfde campus samengebracht. In een aantal multilaterale scholen is dit laatste al decennia het geval, de eerste graad inbegrepen. Een leerling van Maaseik gaf tijdens de uitzending blijk van het feit dat ook in Maaseik nog steeds gedacht wordt in termen van aso en tso. Hij stelde dat hij gelukkig in het derde jaar na een maand overgestapt was van een aso-richting naar industriële wetenschappen. We gaan hier niet uitvoerig de voor- en nadelen van multilaterale scholen bespreken, maar wijzen toch even op een paar problemen. Het (uit)bouwen van multilaterale campussen is vooreerst financieel gezien een niet haalbare zaak. Volgens de Gentse

sociologe en onderzoekster Mieke Van Houtte zijn er ook negatieve pedagogische kanten aan verbonden. Ze schrijft: "Eigen vergelijkend onderzoek van multilaterale met categoriale scholen wijst uit dat het samenbrengen van verschillende onderwijsvormen in één school met behoud van een duidelijk onderscheid, het stigma voor beroepsleerlingen alleen maar groter maakt" (Van Houtte, M., *De verschillen tussen de onderwijsvormen*, in: *Caleidoscoop*, 2009, jg.21, nr. 6, p. 28). *Learning apart together* leidt er blijkbaar toe dat bso-leerlingen door de ruimtelijke confrontatie nog meer een ambetant gevoel krijgen. De decennialange ervaring met een aantal multilaterale scholen, heeft ook uitgewezen dat men ook hier geen spectaculaire veranderingen inzake vlotte doorstroming e.d. kan van verwachten. Het is ook vaak al een verarming als men twee aso-scholen met elk hun eigen cultuur en specifiek leerlingenpubliek samen brengt in één school.

Opvallend was verder ook dat directeur Hungenaert zich wel uitsprak tegen de aso, tso-bso-indeling, maar naar het einde van de uitzending tegelijk expliciet opteerde voor het behoud van onze gedifferentieerde eerste graad (=opties) en hier niet opteerde voor een indeling in belangstellingsgebieden. Ook volgens hem moest men de 12-jarigen die het wilden en daartoe in staat waren de kans bieden om dan al te kiezen voor een tso-optie. In de Maaseikse scholen eerste graad blijft men in de eerste graad met de klassieke opdeling in opties werken en dit in verschillende schoolgebouwen. Volgens Hungenaert kiezen veel 12-jarigen blijkbaar nu al op basis van belangstelling voor technische en andere opties. Als Maaseik het wenselijk vindt dat de leerlingen in de 2<sup>de</sup> graad kiezen voor belangstellingsgebieden die in eenzelfde gebouw zijn samengebracht, dan lijkt het logisch dat ze dit voor de eerste graad nog belangrijker zouden vinden. De keuze voor een richting in de Maaseikse 2<sup>de</sup> graad - b.v. Latijnse - is ook alleen maar mogelijk als men in de eerste graad die optie al gevolgd heeft. De keuze wordt dus niet zomaar uitgesteld tot de 2<sup>de</sup> graad en hangt niet enkel af van de belangstelling.

## 6 Leonardo Lyceum: niet comprehensief

Het verwonderde ons ook dat het atypische Leonardo-Lyceum opgevoerd werd als een school die vooruit liep op de comprehensieve hervormingsplannen. Dit Lyceum biedt immers enkel aso-opties en aso-richtingen aan en is een vrij kleine school - met opvallend veel leerkrachten. De indruk werd gewekt dat Leonardo een voorbeeld is van een

comprehensieve school met een gemeenschappelijke eerste graad en *‘waarin zowel de sterke als de zwakke leerlingen, de volle aandacht krijgen’ en ‘elk kind zijn eigen traject volgt’.*

We vernamen niets over de opties en studierichtingen en over de omvang van deze school. De kleinschaligheid bleek wel uit het feit dat er vorig jaar bij de eerste lichting van het nieuw systeem slechts acht leerlingen in het zesde jaar afstudeerden. Geen enkele van die aso-leerlingen stapte over naar de universiteit, maar alle 8 startten op een hogeschool. Eén daarvan slaagde niet en een paar namen nog vakken mee naar het 2<sup>de</sup> jaar. We lazen op de website van Klasse dat Leonardo 360 leerlingen telt en 56 leerkrachten. Vermoedelijk zijn er dus veel leerlingen die in de loop der jaren overstappen naar een tso/bschool.

Het is geen comprehensieve school, maar een aso-school met een zwakker leerlingenpubliek. Tegelijk beweerde de directrice dat de school probeert om de leerlingen zolang mogelijk in het aso te houden. Gezien er blijkbaar geen leerlingen na 6 jaar aso overstappen naar de universiteit, kan men zich afvragen of dit wel verantwoord is. In de eerste graad wordt nog overwegend klassikaal gewerkt, maar mede als gevolg van de grote verschillen tussen de leerlingen wordt vanaf de tweede helft van het tweede jaar sterk gedifferentieerd en werken de leerlingen vaak individueel. Weinig leerkrachten, directeurs en pedagogen vinden zo'n individueel leren interessant voor een doorsnee-school.

## 7 Bezwerende uitspraken van Monard

Na de beelden en uitspraken over de school in Maaseik mocht Monard die uitspraken kracht bijzetten. Op een bezwerende en apodictische toon proclameerde hij dat een indeling in aso, tso en bso absurd en catastrofaal is: *“Het onderscheid tussen aso, tso en bso is totaal achterhaald, net zoals het onderscheid tussen arbeiders en bedienden. ... Men bouwt nu toch ook het onderscheid tussen arbeiders en bedienden af. Dat is net zo met aso en tso. Dat is iets van het verleden. We moeten een andere groepering maken. ....”* Monard wekt vooreerst de indruk dat men in andere landen in de hogere cyclus s.o. geen opdeling maakt in algemene, brede (aso-)richtingen en meer beroepsgerichte anderszinds. Zelfs in PISA-wonderland Finland is dit het geval: een 40.000 leerlingen in het algemeen secundair onderwijs (=aso) en een 65.000 in het beroepssecundair. Het is verder geen toeval dat

vooral ook vertegenwoordigers van de universiteiten ten zeerste gekant zijn tegen het opdoeken van de typische aso-richtingen. De relatie met het onderscheid tussen arbeiders en bedienden, gaat ook niet op. In een opniebijdrage in *De Tijd* van 9 maart borduurt Monard hier op verder: *“Wie kan de dualisering in het onderwijs nog met redelijke en toekomstgerichte argumenten verdedigen?”* De dualisering in het onderwijs en in het arbeidsstatuut zijn volgens Monard nauw met elkaar verbonden. Het tso/bschool leidt volgens hem immers en enkel (hand)arbeiders op en het aso hoofdarbeiders. Hij verzwijgt dat de meeste tso-ers achteraf hoger onderwijs volgen met een sterk theoretisch gehalte en hangt dus een karikatuur op van ons tso. Monard suggereert ten onrechte dat de opdeling in aso/tso tot de opdeling in bedienden en arbeiders leidt.

Tijdens de uitzending *bezwoor Monard* verder: *“De opsplitsing is aso, tso en bso zit in de hoofden van de mensen. Techniek is tweederangs, aso is top en bso zit helemaal onderaan. Dit laatste met alle negatieve gevolgen vandien. Leerlingen die eerst aso proberen, foute studiekeuzen, ... Ons nijverheids-technisch onderwijs gaat ter ziele. Als leerlingen dat enigszins kunnen, dan gaan ze techniek vermijden, vooral de meisjes. ...”* Monard verzwijgt dat precies in landen met een (aso-)middleschool de leerlingen pas na 3 jaar volwaardige technische vakken en een tso/bschool-richting kunnen volgen en dat ons tso/bschool nog steeds beter uitgebouwd is dan in veruit de meeste landen. Precies de invoering van het VSO en later van het *eenheidstype* van Coens en Monard hebben geleid tot een sterke terugloop van het aantal leerlingen in tso/bschool. Beide hervormingen wekten de indruk dat leerlingen het best startten met 2 jaar aso-opleiding en zelfs pas na 4 jaar een keuze moesten maken (= in de *determinatiegraad*).

Een nivellerende eerste graad of lagere cyclus à la Monard zou precies voor veel leerlingen tot overzitten en schoolmoeheid leiden, tot minder kansen ook voor getalenteerde arbeiderskinderen om hun handicaps te compenseren, tot onderpresteren bij sterkere leerlingen. *Zo'n middenschool lijkt pedagogisch op een eerste gezicht wel progressief, maar is sociaal gezien conservatief.* Ex-ambtenaar Monard manifesteerde zich tijdens de uitzending als de onderwijspaus die ex cathedra onfeilbare uitspraken doet. En dit op een apodictische, verbeterd en bezwerende toon: *Ik ken het onderwijs, ik weet het en zo is het, als men mij niet volgt zal de wereld - ons bedrijfstechneisch onderwijs vergaan ...* Monard maakte twee dagen later in *‘De Tijd’* de lezers wijs



dat *zijn* rapport honderden debatten had uitgelokt en tot een grote consensus had geleid. Van de 126 reacties op Monards opiniebijdrage op 26 juni in *De Standaard* waren praktisch alle uiterst negatief. Uitgerend Monard, Smet en co deden er alles aan om een breed debat te voorkomen. Er is nooit sprake geweest van een brede consultatie en een brede consensus.

Monard pleitte in de uitzending op een bepaald moment wel niet langer voor een big bang, maar voor een stapsgewijze bijsturing. Scholen die de hervormingen invoeren zouden volgens hem financiële voordelen moeten krijgen. Net zoals bij het VSO destijds lijkt dit op financiële chantage: in een VSO-leerling investeerde men 25% meer dan voor een gewone leerling.

## 8 D. Van Damme blaast koud én warm

Als kabinetschef van minister Vandenbroucke stuurde *Dirk Van Damme* destijds aan op een comprehensieve structuurhervorming van het s.o. In september-oktober 2012 wees de OESO-onderwijstopman echter al op de nefaste gevolgen van een gemeenschappelijke eerste graad en van een geforceerde comprehensivering (zie Okrant 162).

In de Panorama-uitzending blies Van Damme koud en warm tegelijk. Hij startte met de stelling dat Vlaanderen voor PISA nog steeds *“uitstekend scoorde - in de buurt van de sterke Aziatische landen”*. Hij verzweeg dat onze leerlingen ook inzake sociale gelijkheid goed scoren, en pakte opnieuw uit met de dwaze kloofredenering waarbij een grote kloof tussen de sterkste en de zwakste per se op discriminatie zou wijzen. Hij wees op de lichte achteruitgang van de prestaties van de betere leerlingen, maar bracht dit niet in verband met de nivellerende hervormingen van de voorbije decennia. Dit wekte de indruk dat die nivellering een gevolg is van de onderwijsstructuur - die echter al sinds 1989 dezelfde gebleven is.

Van Damme wees tegelijk op de gevaren van een gemeenschappelijke eerste graad. Volgens hem zouden dan de sterkere leerlingen minder aandacht krijgen. Een brede eerste graad, is volgens Van Damme een soort *wachtmoment*: leerlingen moeten zo vlug mogelijk in de passende richting terecht kunnen. Hij begreep de grote weerstand vanuit de aso-scholen, maar zweeg over de weerstand vanuit het tso/bsc (cf. getuigenis van het VTI-Brugge).

De OESO-topman dramatiseerde de gevolgen van de *ongekwalificeerde uitstroom*, maar verzweeg dat die opvallend lager is dan in bijna alle OESO-landen. De Leuvense onderzoeker *Jan Van Damme* relativeerde onlangs nog dit fenomeen op de bosc-studiedag van 21 november 2012. Hij poneerde: *“We moeten goed opletten met cijfers, gemiddeld verlaten momenteel zo'n 11 à 12 procent van de jongeren zonder diploma of getuigschrift het s.o. Dit probleem komt vooral in het bsc voor, en vooral onder jongens (tussen 15 à 16 procent). 7% van die 11 à 12% zijn ook leerlingen uit het buitengewoon onderwijs, van wie er een aantal nu eenmaal niet in staat zijn om zelfs de aan hen aangepaste kwalificaties 3 en 4 te behalen. Anderzijds moet men ook oog hebben voor leerlingen die op wat latere leeftijd wel nog inspanningen doen – op school of via tweedekansonderwijs e.d. – om toch nog een kwalificatie te bekomen.”* Van Damme suggereert dus dat men er in het ideale geval hoogstens zal in slagen een einddiploma s.o. te bezorgen aan 3 of 4 % meer leerlingen. Hervormers beweren geregeld dat 1 op 7 leerlingen (13%) ten onrechte geen einddiploma verwerft. Dat leerlingen die zonder einddiploma het s.o. verlaten, worden ook ten onrechte als 'ongekwalificeerd' bestempeld.

Net als Panorama, Monard ... verzweeg ook de OESO-man met opzet dat in praktisch alle landen in de hogere cyclus de indeling in algemene en technisch/beroepsgerichte vakken bestaat – ook in het door de OESO en PISA opgehemelde Finland. Hij pleitte verder voor een herwaardering van het tso en voor een hoger niveau van positieve wetenschappen en techniek - zonder te verduidelijken hoe het komt dat we nu veel minder positieve wetenschappers hebben dan weleer.

De OESO-topman wekte tevens de (verkeerde) indruk dat ons technisch onderwijs slechter scoort dan elders. In dit verband stelde hij boudweg dat *“het klassieke humanistisch vormingsideaal niet meer beantwoordt aan de noden van de huidige maatschappij.”* Van Damme verheugde zich over het feit dat we *“weg evolueren van het elitair concept”*, zonder een expliciete verwijzing naar het willen afschaffen van de onderwijsvormen. Wat wil Van Damme eigenlijk: meer excellent onderwijs, en tegelijk een nivellerende structuur? Hij blaast koud en warm tegelijk. Volgens veel onderwijsmensen, prof. Martha Nussbaum ... is er echter al te weinig *Bildung* in ons s.o. We hebben wel al te veel van het humanistisch vormingsideaal prijsgegeven.

## 9 Standpunten van B. De Fraine (KUL)

Bieke De Fraine (onderzoeker KU Leuven, opvolger van Jan Van Damme) pleitte enkele jaren geleden in het tijdschrift *Impuls* nog onomwonden voor een gemeenschappelijke eerste graad. Zij deed dit het voorbije jaar niet meer en ook niet tijdens de Panorama-uitzending. Net als Dirk Van Damme blies De Fraine echter warm en koud tegelijk.

De Fraine lamenteerde eveneens over het feit dat “1 op 8 van de jongens het secundair onderwijs zonder diploma verlaat”. Haar gelamenteer staat haaks op de relativierende bedenkingen bij dit fenomeen door haar leermeester Jan Van Damme (zie punt 8). Waarom verwijst De Fraine niet naar de recentste Leuvense cijfers en vermeldt ze niet dat volgens dit onderzoek 7% van die uitstromers uit het buitengewoon onderwijs afkomstig zijn? Zes jaar geleden waren er amper 10% van de 18-jarigen die geen volwaardig diploma behaalden, veel minder dan de gemiddelde 24% in de OESO-landen, minder dan in veruit de meeste landen met een middenschool. Die 10% werd in VRIND (Vlaamse Regionale Indicatoren) dan ook als een succes beschreven. Minister Smet bezocht onlangs de Canadese provincie Ontario en promoveerde die provincie meteen als een voorbeeldland omdat Ontario erin slaagde de ongekwalificeerde uitstroom te herleiden tot 18%. Dit is nog steeds 7% meer dan in Vlaanderen.

Een lichte toename van de ongekwalificeerde uitstroom is ook niet het gevolg van onze onderwijsstructuur aangezien die al lange tijd dezelfde gebleven is. Zowel Dirk Van Damme als De Fraine dramatiseren het niet behalen van het diploma eind s.o. Ze wekken ten onrechte de indruk dat dit vooral te maken zou hebben met de structuur van het s.o. Waarom brengen ze de (lichte) toename niet in verband met maatschappelijke evoluties, met een toename van het aantal anderstalige migrantenleerlingen en van de armoede, en met de ontscholende hervormingen van de voorbije jaren? We betreuren ten eerste dat De Fraine mee heult met hervormers als Smet, Monard en co die de laatste tijd steeds meer uitpakken met de ongekwalificeerde uitstroom als argument voor grondige *structuur*-hervormingen.

De Fraine gaf in de Panorama-uitzending nu wel al openlijk toe dat *heterogene klasgroepen* in het s.o. nadelig waren voor de *betere* leerlingen. De onderzoekster beweerde tegelijk met grote stelligheid dat uit onderzoek bleek dat heterogeniteit beter is voor

de zwakkere leerlingen – ook al weet ze dat dit in de meeste onderzoeken wordt tegengesproken. De critici van de middenschool in Vlaanderen en elders stellen precies dat de zwakkere leerlingen nog het meest de dupe zijn van een middenschool. Op de vraag of een gemeenschappelijke eerste graad nivellerend zou werken, antwoordde De Fraine dat dit wellicht niet het geval zou zijn als men maar sterk genoeg differentieert en de sterke leerlingen voldoende uitdaagt. Differentiatie werd hier weer als een toverformule voorgesteld.

De Fraine beweerde verder dat de invoering van belangstellingsgebieden wel een goed idee is; maar zij vreesde tegelijk dat tussen die belangstellingsgebieden een zeker hiërarchie zou blijven bestaan; dat bijvoorbeeld *Taal en Cultuur*, meer waardering zou krijgen dan een belangstellingsgebied *Techniek & Wetenschappen*. In Maaseik vormen *Taal en Wetenschappen* in de tweede graad één belangstellingsdomein, voor De Fraine behoren *Taal en Wetenschappen* tot verschillende belangstellingsdomeinen. Niemand weet precies wat de toverterm belangstellingsgebied inhoudt.

Nog dit. We ergeren ons ook aan uitspraken van De Fraine in een recente bijdrage in ‘*De Bond*’ van 19 april (*Technisch en beroepsonderwijs: geen tweederangskeuze*). Zij bestempelt ons s.o. als een ‘*sorteermachine*’ en brengt dit op naam van de slechte *structuur* van ons s.o. We lezen ook: “*Enkel omdat bepaalde kinderen uit de verkeerde boomgaard komen - lees sociaal-economisch kwetsbare gezinnen, rollen ze vaker naast de aso-bak.*”

## 10 Besluit

We blijven protesteren tegen de wijze waarop de openbare omroep inzake onderwijs praktisch uitsluitend de stem van de machtshebbers aan bod laat komen, en tegen de vele kwakkels die de VRT over ons onderwijs en de hervormingen blijft verspreiden. De VRT manifesteert zich allesbehalve als kritisch waarnemer en verslaggever. Het ontbreekt de VRT ook aan elementaire onderzoeksjournalistiek. In de hierop volgende bijdrage illustreren we dit nog eens aan de hand van 2 recente Terzake-reportages.

Uit de uitzending bleek overduidelijk dat de VRT *Onderwijskrant* enkel als excuustruus wou gebruiken. We verwezen Panorama naar een aantal directeurs en één van hen, Lorian van het VTI-Brugge, stelde terecht als voorwaarde dat ook zijn school even in beeld zou komen. Zo kwam toch nog één kritische stem even aan bod.

## VRT bewierookt onderwijsparadijs Finland in *Terzake*-reportages en stelt Vlaams secundair onderwijs karikaturaal voor (27 & 28 maart)

Raf Feys & Noël Gybels

### 1 Terzake niet ter zake: stemmingmakerij!

In deze bijlage staan we even stil bij de wijze waarop onderwijsparadijsland Finland in recente *Terzake*-reportages (27 & 28 maart) de hemel werd ingeprezen. Hierbij werd tegelijk de indruk gewekt dat het heel slecht gesteld is met ons Vlaams secundair onderwijs.

Een voorbeeld van de VRT-stemmingmakerij. Uit de vorige bijdrage over de Panorama-uitzending van 7 maart bleek uit een getuigenis van de directeur en van leerlingen van het VTI-Brugge dat zij de keuze van de 12-jarige leerlingen voor een technische opleiding heel zinvol vinden. Ook tal van ouders getuigden de voorbije jaren dat dit voor hun 12-jarige dochter/zoon de juiste keuze was. De VRT en reporter Luc Pauwels beweerden 10 dagen later in een reportage over Finland dat het werkelijk stupied is dat Vlaamse 12-jarigen al moeten kiezen voor een technische of meer algemene optie. Pauwels slaagde er ook in om een klas (onwetende) 12-jarige Finse leerlingen in koor zijn stemmingmakerij tegen onze eerste graad te laten beamen (zie punt 3).

### 2 Finland superieur, Vlaanderen inferieur?

In *Terzake* van 27 maart werd in de inleiding gesteld "*dat Finland volgens internationale studies op alle vlakken Vlaanderen en de rest van de wereld overtroeft*". Dit zou vooral het gevolg zijn van het uitstellen van de studiekeuze. Er zijn vooreerst veel landen met een uitstel van studiekeuze als in Finland, maar die voor PISA en TIMSS zwak scoren. Buurland Zweden bijvoorbeeld dat al vroeger dan Finland zo'n middenschool heeft ingevoerd, scoort heel zwak.

Vlaanderen behaalde zowel voor PISA als voor TIMSS telkens een topscore; voor TIMSS zelfs hoger dan Finland. Finse onderzoekers bevestigden dat uit PISA-berekeningen bleek dat als we (te recht) abstractie maken van de allochtone leerlingen, de Finse 15-jarigen minder hoog scoren dan de Vlaamse: "*On top of the list in the 2003 PISA-domain, mathematics, Finland is replaced by Belgium (Flemish)*" (In: *Finland and PISA – Explanations and reasons*, 2011 – zie Internet).

In de (Amerikaanse) TIMSS-1999 (14-jarigen) behaalde Vlaanderen voor wiskunde 558 punten en Finland 520 (gemiddelde is 500). 23% van de Vlaamse leerlingen behoorde tot de top-10 % en slechts 6% in Finland. De Vlaamse ministers gaven Vlaanderen sinds 1999 jammer genoeg niet langer de toestemming om aan TIMSS te participeren. TIMSS geeft nochtans veel beter dan PISA de invloed van het onderwijs op de leerprestaties weer. 200 Finse docenten wiskunde stelden dat het in feite heel slecht gesteld was met de wiskundige kennis van de Finse 15- en 18-jarigen en dat de PISA-score misleidend was. Precies omdat Finland heel matig scoorde voor TIMSS en veel minder goed dan voor PISA, mocht Finland niet langer deelnemen aan TIMSS.

Finland participeerde wel opnieuw aan TIMSS in 2011. De Finse 15-jarigen behaalden amper 514 punten. Als we het aantal leerlingen bekijken met een hoge wiskunde-score (boven de 550 punten) dan is dit in Finland amper 14%. In Singapore is dit 78%, 32 in Hongarije, 32 in Engeland, 24 in Italië, 30 in de Verenigde Staten.

### 3 Verkeerde voorstelling van eerste graad in Vlaanderen en Finland

Middenscholen – ook in Finland – zijn grotendeels aso-scholen met algemeen vormende vakken. De VRT-reporter Luc Pauwels stelde de Finse middenschool verkeerdelijk voor als een ideale mix van algemeen vormende en technische vakken. De technische knutselactiviteiten in de Finse middenschool kan men moeilijk vergelijken met wat leerlingen in onze tso/bsso-scholen en VTI's gepresenteerd krijgen.

Pauwels wekte ook de verkeerde indruk dat er veel minder gemeenschappelijke (algemene) vorming is in Vlaanderen dan in Finland. De VRT weet blijkbaar niet dat er in ons 1ste jaar liefst 27 lessen gemeenschappelijke basisvorming zijn voor alle leerlingen - meer dan in Finland. Dat 12-jarigen ook in Finland voor optievakken moeten kiezen - de sterkere b.v. voor Russische taal - werd verzwegen.

Pauwels deed vervolgens zijn uiterste best om Finse leerlingen ervan te overtuigen dat het absurd

is dat onze 12-jarige leerlingen al keuzes moeten maken “voor algemeen vormend of beroepsonderwijs”, een keuze die ze in Finland pas op 16-jarige leeftijd moeten maken. Een 13-jarige had Pauwels’ stemmingmakerij begrepen en beaamde hoe absurd dit was. Ze stelde dat zij als 12-jarige “verpleegster wou worden die op een pony rijdt”. Een andere leerling illustreerde de stupiditeit van zo’n keuze met de uitspraak dat hij als 12-jarige brandweerman wou worden. Na de uitspraken van die twee onwetende leerlingen dwong Pauwels volgende eindconclusie af via een retorische vraag: “In Vlaanderen moeten 12-jarigen wel al kiezen voor algemeen vormend of beroepsonderwijs. Wie denkt dat dit een goed systeem is?” De leerlingen knikten in koor dat dit een afschuwelijk systeem is.

Uit die uitspraken blijkt dat die Finse leerlingen helemaal niet beseffen welke keuzes onze 12-jarigen precies moeten maken. Dit zijn geen keuzes tussen brandweerman, verpleegster, dokter ... De keuze voor een optie (van 5 lesuren) verschilt ook heel sterk van de keuze die de Finse leerlingen na de lagere cyclus moeten maken tussen algemeen vormend en beroepsgericht onderwijs - en waarbij een scherpe selectie optreedt. Als men b.v. Vlaamse VTI-leerlingen en hun leraren vraagt wat ze denken van de keuze voor een technische optie dan krijgt men een totaal ander antwoord.

#### 4 Programma à la carte in hogere cyclus?

In de reportage van 28 maart werd geponeerd dat het samenstellen van een eigen leerprogramma à la carte in de Finse hogere cyclus enkel maar voordelen oplevert. Luc Pauwels liet een Vlaams 17-jarig meisje dat er pas 7 maanden les volgt, verwoorden hoe afschuwelijk ons star systeem is. Die leerlinge betreurde dat leerlingen in onze hogere cyclus nog uren wiskunde, of geschiedenis, of Frans ... moeten volgen, ook al lusten ze die vakken niet en/of denken ze dat ze die later niet meer nodig zullen hebben. Het is nochtans bekend dat al te veel leerlingen hiervan misbruik maken om moeilijke en/of algemeenvormende vakken als geschiedenis te ontwijken. In de tijd van het VSO konden de leerlingen ook meer hun eigen programma samenstellen, maar dit werd al vlug als nefast ervaren. De verwaarlozing van Bildung en brede vorming is precies ook een kritiek op het Finse onderwijs.

#### 5 Finland: excellent onderwijs? Neen!

In de Terzake-reportage van 28 maart vernamen we dat de heterogene klassen van gemeenschappelijke lagere cyclus niet nivellerend werken: “de sterke leerlingen krijgen immers wat extra en mogen de zwakke leerlingen helpen”. Er wordt steeds gesteld dat het Fins onderwijs erin slaagt om *equity en excellence* te combineren. Finland biedt echter volgens TIMSS, PISA en de Finse docenten wiskunde allesbehalve *excellent* onderwijs.

200 Finse docenten wiskunde trokken al jaren geleden aan de alarmbel. Zo stelden ze b.v. vast dat slechts 25% van de studenten bij een toegangsproef hoger onderwijs (1/3 -1/7):4 konden berekenen. In 1981 konden nog 66,3% van de leerlingen secundair onderwijs (1/2) X (2/3) berekenen, in 2003 nog amper 36,9%. Finse onderzoekers betreuren ook dat steeds minder leerlingen na de 3-jarige middenschool de sterke (aso-)richtingen en later positief wetenschappelijke richtingen aan de universiteit volgen. De Finse topambtenaar *Pasi Sahlberg* die overall het Finse model gaat propageren, verzwijgt de matige TIMSS-scores, de binnenlandse kritiek op het Finse onderwijs, de matige prestaties van de sterkere leerlingen zowel voor TIMSS als PISA.

Tijdens een recente spreekbeurt op een congres over de lerarenopleidingen in Nederland, liep zelfs minister Smet niet langer hoog op met het Finse secundair onderwijs. Twee jaar geleden pakte hij dan maar uit met de Zuid-Aziatische landen. Bij bezoek bleek echter dat de aanpak daar meer geleek op de Vlaamse van de jaren vijftig-zestig - die haaks staat op zijn *ontscholende* hervormingsplannen. Begin dit jaar ging Smet dan plots de mosterd halen in Canada. Hij wou Canada vooral ook gebruiken in de propaganda voor zijn schaalvergrotingsproject.

#### 6 Besluit

Er zijn de voorbije jaren al veel publicaties verschenen waarin duidelijk gemaakt wordt dat Finland niet een onderwijsparadijs is en dat buurland Zweden - met eenzelfde middenschoolmodel als Finland - bijzonder zwak scoort. Een uurtje googlen volstaat om een genuanceerder en concreter beeld van het Finse onderwijs te schetsen. Pauwels en de VRT weten ook niet eens hoe het Vlaams onderwijs functioneert. Zelfs beperkte onderzoeksjournalistiek behoort blijkbaar tot het verleden; stemmingmakerij viert hoogtij.

## Krachtig en inhoud- & wereldgericht onderwijs

### Vorbij hypes van ervaringsgericht, zelfgestuurd, constructivistisch & therapeutiserend leren, voorbij talentonderwijs à la MI van Gardner, creatief leren van Ken Robinson ...

Visie van prof. Wim van den Broeck, samen met reacties van leerkrachten en debat tussen Joost Maes (CEGO-Leuven) en Wim Van den Broeck over ervaringsgericht onderwijs

#### Samenstelling: Raf Feys en Pieter van Biervliet

## 1 Woord vooraf

Op Klasse-TV verscheen in november 2012 een Klasse-filmpje van 15 minuten, een fragment uit een lezing van twee uur van de Brusselse prof. Wim Van den Broeck - over de essentie van degelijk onderwijs en over de vele hypes die de fundamenteën van echt onderwijs ondergraven. Deze lezing ging door in het kader van het 25 jaar *Onderwijs Service* - op de Hogeschool Sint-Lieven in Sint-Niklaas in oktober 2012.

Van den Broeck vertrok van het brede ongenoegen in het onderwijs dat volgens hem vooral het gevolg is van een gebrek aan een duidelijke, gemeenschappelijke visie omtrent de essentie van onderwijs. Zo is er volgens hem bij onderwijsverantwoordelijken en beleidsmakers een grote gevoeligheid voor allerhande hypes. De vele hypes - ook in de recente hervormingsplannen s.o. - veroorzaken veel onrust. De inhoud van het Klasse-filmpje lokte veel discussie uit in de leraarskamers, op de website van *Klasse* en in *Klasse* van januari 2013.

Het filmpje biedt een aantal conclusies die de spreker trok uit een betoog waarin hij zijn visie en uitgebreid verwoordde. Voor mensen die het betoog niet gevolgd hebben, is de preciese draagwijdte van bepaalde conclusies vermoedelijk wat moeilijker. We hopen dat er ooit een tekst komt van de volledige spreekbeurt. *Wim Van den Broeck* betreurde de titel van de aankondiging van het filmpje op de Klasse-website: "*Ons onderwijs is een aanval op het kind*". *Tussen aanhalingstekens dus, alsof ik dit ooit zou gezegd hebben. Niet dus. Kan ook niet, want ik sta bekend als één van de grootste pleitbezorgers van het onderwijs (zie de echte titel van de lezing: De kracht van onderwijzen). Wat ik wel beweerd heb is dat een aantal geradicaliseerde vernieuwingen in het onderwijs (sterk ervaringsgericht onderwijs en vooral het werken met talenten en meervoudige intelligentie ...) nadelig zijn voor de ontwikkeling van het kind.*"

Eén van ons woonde de spreekbeurt bij en merkte dat de visie van Van den Broeck grotendeels aansloot bij deze die *Onderwijskrant* de voorbije decennia herhaaldelijk verkondigde. In een reactie op de Klasse-website wees ook *Natalie Lösch*, leerkracht en psychologe, op de overeenstemming met de standpunten van *Onderwijskrant*. We brengen in deze bijdrage alvast een uitgeschreven tekst van het filmpje. We voegen er ook een aantal interessante reacties op de lezing aan toe - met inbegrip van het debat dat het filmpje op de website uitlokte tussen *Joost Maes* (begeleider CEGO-Leuven) en *Wim Van den Broeck* over ervaringsgericht onderwijs.

## 2 Visie van Van den Broeck

### 2.1 Noch leerling- of leerkrachtgericht, maar leerstof- of wereldgericht

"Uit het eerste deel van mijn toespraak blijkt dat het onderwijs *noch leerlinggericht, noch leerkrachtgericht* moet zijn, maar eerder *leerstofgericht*, of nog beter *wereldgericht*. Leerstofgericht klinkt niet direct hip. Het klinkt wellicht beter als we zeggen dat de definitie van goed onderwijs luidt: *liefde voor het vak*. Hierbij is de leraar in de eerste plaats een liefhebber, die begeesterd is door het vak, *die een passie heeft voor het vak*. Hierbij brengt hij de leerling in contact met een stuk *werkelijkheid*, richt hij de blik van de leerling naar buiten, zodat deze de gewone tijd als het ware vergeet. De leerling wordt letterlijk bij de les gebracht.

Daardoor is onderwijs ook in staat om bijvoorbeeld voor leerlingen die uit een moeilijke thuissituatie komen, de gewone tijd te doen vergeten. De verleden tijd was voor die leerlingen meestal niet zo leuk, de toekomstige tijd ziet er ook niet zo rooskleurig uit. Goed onderwijs trekt ook die leerlingen in de tegenwoordige tijd. Ik verwijs in dit verband naar mijn dochter die in het buitengewoon onderwijs les geeft aan achterstandskinderen. Die kinderen zijn blij dat ze naar school kunnen, nog meer in het bijzonder na de vakantie, omdat ze zich tijdens die vakantie

vaak steendood hebben verveeld. Waarom zijn ze blij naar school te kunnen? Niet omdat de juf hen opnieuw herinnert aan de thuissituatie die voor hen vaak ellendig is. Niet omdat de juf voortdurend aansluit bij hun leefwereld. Eerder omwille van het feit dat de school hun leefwereld doet vergeten. Er worden daar geen individuele behoeften centraal gesteld, er wordt niet narcistisch naar zichzelf gekeken. De les is dan als het ware een soort luchtbel in de tijd. De blik wordt op een stuk van de wereld gericht. Geen zin om te lezen? Toch gaan we lezen. Dat is wat de echte onderwijzer doet.

## 2.2 Kritiek op ervaringsgericht onderwijs, vrij initiatief, zelfsturing, zelfstandig kiezen

Vooraf in het kleuteronderwijs wordt het zgn. *ervaringsgericht onderwijs* onverkort toegepast, bekend met zijn hoekjes e.d. Kinderen worden hier geacht zelfstandig te kunnen kiezen. Zelfsturing moet worden gestimuleerd. Ik heb eigenlijk nooit begrepen wat daar zo pedagogisch waardevol aan is. Nog los van het ironische feit dat kleine kinderen hier wel kennelijk verondersteld worden te kunnen kiezen, maar dat in het secundair onderwijs op 12 jaar niet schijnen te kunnen, moet men zich toch afvragen wat men hiermee denkt te bereiken.

Zelfsturing en zelfstandig kiezen zouden volgens de filosofie van het ervaringsgericht onderwijs de intrinsieke motivatie bevorderen. Uit die manier van voorstellen blijkt ook dat die pleitbezorgers niet goed begrijpen wat intrinsieke motivatie betekent. Lijken te denken dat dit iets is dat vanuit het kind komt. *Het woord 'intrinsiek' slaat echter niet op het vrij laten kiezen, maar op de interesse voor het ding op zich, dus zonder enig ander doel.*

*Stimuleren van echte intrinsieke motivatie voor de leerinhoud, is gebaseerd op het uitgaan van het vanzelfsprekend karakter van het leeraanbod.* Door het kind expliciet te laten kiezen, is het voor het kind niet meer vanzelfsprekend dat een activiteit die het aanvankelijk niet koos, toch belangrijk is en achteraf aantrekkelijk kan gevonden worden. Bij vrije keuze wordt het kind letterlijk aangespoord om een rangorde op te stellen van wat aantrekkelijk en niet aantrekkelijk is. Alles wat we als leerkracht belangrijk vinden en aanbieden, moeten we ook als aantrekkelijk voorstellen. Dan geeft de juf de boodschap: dat gaan we allemaal doen, omdat het allemaal leuk en belangrijk is. De dogmatische theorie van het ervaringsgericht onderwijs heeft ons vreemd van die elementaire pedagogische wijsheid.

Een bijkomend probleem van radicaal ervaringsgericht onderwijs is ook dat door die wijze van werken er *te weinig talige communicatie is met de kinderen*. Dat is een probleem waarvoor er al te weinig aandacht bestaat. *Daar zijn vooral de taalzwakke leerlingen de dupe van. Het is bekend dat het enorm belangrijk is dat de juf zelf veel talige interactie heeft met de kinderen*, omdat de taalvaardigheid zo belangrijk is - ook voor de toekomstige schoolloopbaan van de kinderen. Als de kinderen ondeling praten, dan is er meestal sprake van minderwaardige kwaliteit, zeker bij taalarme kinderen. Door veel in groepjes te laten werken weet de juf vaak niet eens hoe het gesteld is met de taalvaardigheid van de kinderen.

## 2.3 Wachten tot het kind eraan toe is versus kennisoverdracht en schoolrijp maken

Op de Klassewebsite lichtte *Van den Broeck* zijn visie op radicaal ervaringsgericht onderwijs à la CE-GO (Ferre Laevers) verder toe in een reactie op een bijdrage over het *Kleuteronderwijs* in *Klasse* van februari 2013. In die bijdrage wezen een paar ervaringsgerichte kleuterleidsters het voorbereiden op het rekenen, lezen ... en de druk van de ouders af. Ook in het *Hautekiet*programma op radio.1 kwam deze thematiek op 15 april ter sprake.

“De pedagogiek die we nu nog hanteren (vooral in het kleuteronderwijs, maar deels ook in het lager onderwijs) dateert nog van de tijd van Pestalozzi, Fröbel en zelfs Rousseau. *Dit was het romantische beeld van het kind dat uit zichzelf kan leren (sterk ervaringsgericht onderwijs)*. Maar in het lager onderwijs zijn er eindtermen en leerdoelen en dus *kan je niet meer wachten 'tot het kind eraan toe is'*. Van daar dat vanaf de lagere school de aanpak een pak minder ervaringsgericht is en meer een kwestie wordt van *kennis- en cultuuroverdracht*.

Het is de bruuske overgang tussen deze twee visies die de door de kleuterleidsters gesignaleerde spanning creëert. Die overgang is artificieel omdat de ontwikkeling van een kind niet discontinu verloopt. Er zijn dan twee mogelijke reacties: (1) het lager onderwijs meer ervaringsgericht maken, wat deels ook gebeurd is de laatste decennia in Vlaanderen, of (2) het kleuteronderwijs wat minder ervaringsgericht maken, wat vroeger overigens gedeeltelijk het geval was, vooral op het vlak van klasse-organisatie.

Een paar kleuterleidsters vermelden en betreuren in de *Klasse*-bijdrage de druk om de kleuters ook

schoolrijp te maken, intentioneel iets aan te leren. Ze vragen zich af of dit wel de taak is van de kleuterschool, of dit niet haaks staat op ervaringsgericht onderwijs. Alle leren brengt uiteraard een zekere mate van druk met zich mee, maar als dit ingebed is in een breed maatschappelijk gedragen cultureel verwachtingspatroon, dan is dat geen probleem. Het lijkt erop dat meer en meer een gemeenschappelijk verwachtingspatroon ontstaan is bij de ouders en de samenleving: *dat kleuters nog wel veel mogen spelen en incidenteel leren, maar dat ze tegelijk ook goed voorbereid worden op de lagere school, en dat er dan ook meer intentioneel geleerd wordt*. Dat spoot helaas niet met de sterk ervaringsgerichte visie. Wachten 'tot het kind eraan toe is', is moeilijk te verdedigen vanuit de recente ontwikkelingspsychologische inzichten die geen steun verlenen aan sterk ervaringsgericht onderwijs. Door het kleuteronderwijs kunnen kinderen beslist *schoolrijp* gemaakt worden.

Eén van de belangrijkste en vergeten aspecten bij het schoolrijp maken is *het belang van het leren richten van de aandacht* (o.m. op wat de juf klassikaal zegt). Ook het leren volhouden en doorzetten tot een taak tot een goed einde is gebracht is een belangrijk pedagogisch doel. De huidige ervaringsgerichte aanpak heeft deze essentiële, schoolrijpheid bevorderende, aspecten verwaarloosd. Door voortdurend de nadruk te leggen op het zelf kiezen van activiteiten, creëert men juist keuzedruk en installeert men (ongewild) een voor- en afkeur van bepaalde activiteiten, die de juf toch voor ieder kind belangrijk acht. Als de verwachting is dat alle kinderen bepaalde taken of opdrachten aankunnen en ook echt uitvoeren, dan creëert dat geen overdreven druk, maar precies een sterke gemeenschapszin die alle kinderen motiveert om te leren.

Conclusie: het zou goed zijn om het doel van het kleuteronderwijs eens goed te herbekijken, maar dan liefst vanuit een gedegen kennis van de historisch-maatschappelijke ontwikkelingen, de wetenschappelijke kennis van de ontwikkeling van het kind, en niet op grond van oppervlakkige ideologische stellingnamen.

#### **2.4 Welbevinden, knuffelpedagogiek en therapeutisering; leerlingen minder weerbaar!**

*Welbevinden* is eveneens een centraal kenmerk van ervaringsgericht onderwijs. Los van strikt ervaringsgericht onderwijs is het ook een begrip dat overal ingeburgerd lijkt. De aanhangers van dit begrip onderschrijven de illusie dat als een kind zich geluk-

kig voelt, het dan pas gemotiveerd kan zijn om te leren. *Welbevinden zou een voorwaarde voor schoolse ontwikkeling zijn. Eerst moet je je goed voelen en dan pas kan je leren. Zo'n simplistische opvatting bevordert nog meer de therapeutisering van het onderwijs*. Lessen in welbevinden, lessen in het leren uiten van emoties, training in emotionele intelligentie of hoe gelukkig te worden. Het aanleren van allerhande psychologische of psychotherapeutische technieken (bevrijdingsprocessen), behoort niet tot de doelstellingen van het onderwijs. Dit alles betekent niet dat er geen aandacht moet zijn voor emoties. De vraag is enkel op welke wijze dit het best kan gebeuren. Er is een hemelsbreed verschil tussen de ontwikkeling van emotionele verfijning en bewustzijn via initiatie in allerlei cultuurproducten als poëzie, literatuur, beeldende kunst, muziek enz.; en anderzijds het aanleren van psychologische en psychotherapeutische technieken.

Hoe kan onderwijs dat er op de eerste plaats op uit is dat kinderen zich in de eerste plaats goed voelen en dat de ongemakken en frustraties uit de weg gaat, ooit een voorbereiding betekenen op een wereld met kansen en mogelijkheden, maar ook met frustraties en druk? Zijn we kinderen niet op grote schaal kwetsbaarder aan het maken door pseudowetenschappelijk gepsychologiseer? Alle tekenen wijzen er ook op. En zijn niet minder problemen van sociaal-emotionele aard. Integendeel. Alles wijst er op dat het bannen van moeilijkheden en mislukkingen de capaciteit van het omgaan met mislukkingen ondergraaft.

#### **2.5 Niveau- en kwaliteitsdaling is zorgwekkend**

Wat heb ik in mijn spreekbeurt willen duidelijk maken? Ten eerste dat de situatie in het onderwijs veel zorgwekkender is dan men meestal aanneemt. Ik ben absoluut geen doemdenker. Maar in alle gelegingen van het onderwijs is er een *kwaliteitsdaling* ingezet. Het is niet moeilijk te voorspellen dat indien er niet dringend wordt ingegrepen, de daling een vrije val wordt en het dan vrij snel kan gaan – gezien ook een aantal factoren die samenkomen. Bijvoorbeeld het probleem van de anderstaligheid en het probleem van het gewijzigde onderwijsklimaat in post-moderne zin, waardoor de essentie van het onderwijs op de helling wordt gezet.

Een andere gemakkelijke voorspelling is dat we regelrecht afstevenen op het ontstaan van privé-onderwijs. Is dat het soort individualisering dat men wil? Overigens is er in feite al een belangrijke vorm

van partieel privé-onderwijs. Al die kinderen die naar de logopedist gestuurd worden voor bijles of leertherapie, die zijn al in grote mate het gevolg van al te snel problematiseren, en dus van het tekortschieten van het onderwijs.

## 2.6 Hervormingen en hypes die geen oplossing bieden

Hervormingen en oplossingen die men voorstelt zijn in feite een vlucht vooruit in plaats van een oplossing; ze zullen die zaken enkel maar erger maken. Meer differentiëren, individualiseren, meer inzetten op individueel talent, meer aandacht voor werkvormen. Zijn heil zoeken in ICT-oplossingen om het onderwijs minder saai te maken. Allemaal remedies die niet kunnen werken omdat ze niets doen aan de echte problemen van het onderwijs. Denkt men nu echt dat motivatieproblemen aangepakt kunnen worden door het gebruik van I-pads? Door een technisch middel - waar op zich niets mis mee is - voor te stellen als doel op zich, ondergraaft men de potentieel intrinsieke motivatie die alleen maar opgewekt wordt door de inhoud als interessant voor te stellen, niet de vorm.

## 2.7 Que faire? Basiskennis centraal, uitbreiden van reële leertijd en niveauverhoging

Wat moet er dan wel gebeuren? We hebben niet veel keuze. We moeten onze onderwijsvisie terug op orde brengen en herwaarderen. Ik pleit voor een nieuwe synthese onder de vorm van een gematigd modernisme (cf. deel van de lezing vóór de pauze). Kort samengevat: als basis voor degelijk onderwijs moeten we door de verstandelijke vorming van alle leerlingen binnen een bepaald onderwijsniveau centraal stellen. We moeten dan vooreerst *ophouden met het relativeren van kennisaspecten en basiskennis*. Natuurlijk moet dit aangevuld worden met andere aspecten, attitudes, vaardigheden, waarden .... Maar ook die zaken moeten expliciet in het curriculum worden ingeschreven en ook toetsbaar zijn. Al de rest is ballast en moet er weer uit. *De reële leertijd kan daardoor ook terug worden verhoogd.*

Het is een empirisch feit dat de reële leertijd erg gedaald is in vergelijking met vroeger. Men is al te veel maatschappelijke problemen gaan droppen op het bord van onderwijs. De inhoud die men wil aanbrengen moet daarbij weer centraal staan. Dat vergt enthousiasme en engagement van de leraar. Ik citeer hier graag de titel van een oratie van colle-

ga Van der Werf over de problematiek in het onderwijs: *'Niet consumeren (pre-modern), niet construeren (postmodern), maar engageren'*. *Het kwaliteitsniveau moet op alle niveaus van het onderwijs grondig herbekeken en opgetrokken worden.* Daarmee bewijzen we vooral de zwakkere leerlingen een dienst, en ook de democratisering – niet enkel de goede leerlingen.

Kinderen en jongeren voorbereiden op de complexe samenleving doe je niet door als een kip zonder kop alle hypes achterna te lopen, door elk technisch hulpmiddel als de oplossing te zien. We kunnen kinderen en jongeren maar weerbaar maken tegen de informatiestroom en stroom van ervaringen, door hen een *stevige basiskennis mee te geven*. In het onderwijs zal men natuurlijk wel een inspanning moeten leveren om de nieuwe media als middel zinvol te integreren in het curriculum. Onder dergelijke voorwaarden kunnen we proberen een toenaadering te vinden tussen de wereld van de jongeren en deze van de volwassenen, waarbij de volwassene toch nog altijd en meer dan ooit een belangrijke educatieve rol speelt.

## 3 Reacties op visie van Wim van den Broeck

### 3.1 Korte instemmende reacties

*\*Huub Philippens (Nederland):* "Een helder en goed betoog. Het is steeds weer nodig om opgeblazen, mooi ogende verhalen als *'je moet aansluiten bij de belevingswereld van de leerlingen'* door te prikken. Door schade en schande wijzer geworden, begint men in Nederland door te krijgen dat ook (sociaal)-constructivistische concepties van onderwijs, desastreuze gevolgen hebben.

Ik heb het geluk gehad in de groep van vijf te zitten die de Nederlandse Beroepen In het Onderwijswet, mocht herschrijven. Deze nieuwe tekst ligt nu bij de (nieuwe) minister van Onderwijs en moet nog door de kamers. Daar hebben we de bekwaamheden van de leraar kort en krachtig omschreven als bekwaamheden op het gebied van vakinhoud, vakdidactiek en pedagogiek. Nu zijn we bezig in de algemene beroepsvereniging (De Onderwijs-Coöperatie) om het Nederlandse onderwijs verder te verbeteren door de positie van de leraar te versterken in de professionele ruimte. Het betoog van Van den Broeck is weer een mooie opsteker die ons helpt om niet te weg te glijden in tomeloos onzin-onderwijs."



\**Raf Waumans*: "Uw woorden klinken bevrijdend! Eindelijk! Ik ben ervan overtuigd dat heel wat onderwijsgevend perfect voelen wat U in uw betoog aanhaalt. Ik vrees alleen dat het onderwijs al veel te lang links-progressief wordt aangestuurd om de essentie van onderwijs te kunnen (mogen) behouden. Als leerkracht weten wij vaak maar al te goed waar het schoentje knelt. Alleen is onderwijs zo stilaan een gemeengoed geworden waar heel veel pseudo-experten van aan de zijlijn het beleid bepalen en sturen. Doe dit dan ook nog in een heel hoog tempo en de échte experts in de klas haken af. Een warme oproep: back to basics! Zonder ballast, zonder angst voor kennis."

\**Lionel Marrocco*: "Leerkrachten en studenten in de lerarenopleiding krijgen voortdurend te horen dat leren vooral leuk moet zijn. Bovendien moet het leren ook vanuit het kind zelf komen, en winnen competenties ook steeds meer aan belang ten koste van pure kennis. ... Kinderen komen in de eerste plaats naar school om te leren en om zich voor te bereiden op de toekomst. Leerlingen met een andere thuistaal dan Nederlands zullen je veel dankbaarder zijn als je ze helpt om iets te bereiken in hun leven dan als je ze spelletjes laat spelen. Wat zijn kinderen immers met competenties als ze de basiskennis niet beheersen als spelling, rekenen en/of kennis over de wereld - zo belangrijk om je toekomstkansen te vergroten. *Leren mag leuk zijn, maar de essentie van onderwijs; kennisoverdracht mag niet uit het oog verloren worden.*"

\**Walter Baeckelmans*: "Eindelijk iemand die het aandurft niet enkel vragen te stellen bij ... maar ook duidelijke standpunten durft innemen t.a.v. de 'hype' om steeds weer 'onderwijs-vernieuwend' onderwijs aan te bieden. De taak van het onderwijs is inderdaad onderwijzen en niet bewijzen dat we als leerkracht ook therapeut, socioloog en psychiater kunnen zijn naast onze 'core business' waar we voor opgeleid werden. Zelfs ik als ICT-coördinator bezondig me aan taalgebruik dat me niet 'eigen' is. Wim promoot met zijn betoog de eigenheid van het onderwijs dat dringend opnieuw moet 'her'-uitgevonden worden. En ja, engagement en voelbaar enthousiasme bij de leerkracht is de voedingsbodem bij uitstek voor motivatie bij de student. Verlos de leerkracht voor eens en altijd van alle randadministratie die de leerkracht zijn 'échte kracht tot leren' meer en meer ontnemt!"

\**Paul Fierens*: "Wat ben ik tevreden dat de holle-hype-begrippen, als 'streven naar welbevinden' en 'het ontdekken van talenten', deze keer in vraag gesteld worden door een professor. Als leerkracht mag je alleen toezien op het verloren gaan van de basiskennis; kritiek fulmineren op onderwijsvernieuwingen, ons aangedragen vanuit het buitenland, alwaar ze vaak reeds achterhaald zijn, is ten strengste verboden. Ons onderwijs werd steeds geroemd om zijn kwaliteit; nu, moet ieder kind een individueel leertraject kunnen volgen. 'Mijn kind is immers uniek'. Wel, dat kind zal wel terecht komen in een maatschappij, die niet *die* aandacht en *die* 'pampering' aan de dag legt. Waar er wel wordt van uitgegaan dat uw kind beschikt over waarden en normen, om zo optimaal mogelijk mee te draaien in onze complexe leefwereld. Dat kan hem meegegeven worden, door een leerkracht, die les geeft met liefde voor het vak, vanuit een gezond buikgevoel." *Bart Craane*: "Spijtig genoeg dringt dit nog niet door tot onze onderwijsinspectie"

\**Peter Marnef*: "Eindelijk toch ook eens een signaal vanuit academische hoek dat ons onderwijs 'overtherapeutiseerd' is. Los van alle bergen administratieve rompslomp die deze benadering met zich mee brengt, heb ik nog steeds niet begrepen wat de échte leerwinst (wat dat woord al mag betekenen) nu eigenlijk is?! Yes! Terug de meester (juf) die de touwtjes in handen mag houden en zélf beslist hoe/wat/waar en wanneer hij welke activiteit plant. En vooral .... de manier waarop hij dat doet."

\**Jokke Herrygers*: "Bedankt voor de steun! Ik ben 52 en zal nog met plezier 10 (of meer?) jaar lesgeven wanneer voor het leraar-zijn mijn engagement opnieuw het belangrijkste mag zijn. Hopelijk komt jouw boodschap ook tot bij minister Smet, Georges Monard en allen die de toekomst van ons (leraars én leerlingen) in handen hebben."

\**Leerkracht Anne*: "Ik ben heel positief aangegrepen geweest door uw uiteenzetting in het boekje COV een paar jaar geleden onder de titel 'Wat hebben volwassenen kinderen nog te zeggen?' Dit heeft me heel fel 'gesterkt' in mijn opvatting - als 'late' instapper in het onderwijs - dat er toch wel een aantal zaken fundamenteel 'fout' aan het lopen zijn. We wijken teveel af van het echte 'onderwijzen' en geraaken hierdoor 'verstrikt' in allerlei randtaken waarvoor we eigenlijk geen degelijke opleiding hebben gekregen, waarvoor we niet gekozen hebben. Deze belasting' maakt sommige onderwijzers 'onzeker' in hun taak enz..."

\*René De Cock: (Uitgever Abimo): “De lezing ‘De kracht van onderwijzen’ sluit perfect aan bij de visie in ‘Apologie van de school. Een publieke zaak’ van Jan Masschelein en Maarten Simons, KU Leuven. In zijn uiteenzetting refereerde prof. Van den Broeck uitvoerig naar die visie. Wat is het wezen van de school? - Plaats en tijd waarop de volwassen generatie en de jonge generatie elkaar ‘ont’-‘moeten’;- Culturele bagage is de grondstof om de wereld te vernieuwen; De school als de ‘speelruimte’ waar kennis om de kennis, het kunnen om het kunnen belangrijk zijn;- Liefde voor het vak, en de leraar als liefhebber. ... Deze ver-reikende en ver-rijkende lezing is een pleidooi voor kwalitatief onderwijs, lesgeven en instructie: (verlengde) instructie, convergente differentiatie, hoge minimumdoelen, aangepast oefenen en remediëren... door bedreven en gedreven leraren. Kinderen en jongeren die met de hulp van de leraar vorderen in Vygotsky’s zone van de naaste ontwikkeling naar een hoger leerdoel, zullen zich via intrinsieke motivatie welbevinden. Wat in het verleden evidencebased en via wetenschappelijk onderzoek leereffectief is gebleken, moeten we aanwenden om het onderwijs en de wereld in de toekomst op een veilige manier te vernieuwen (cf. Robert Marzano, John Hattie). Langs deze weg bedank ik Wim Van den Broeck in naam van de vele onderwijsbetrokkenen die achter zijn onderwijskundige en maatschappelijke breed gedragen visie staan.

\*Raf Feys: “In ‘Onderwijskrant’ formuleren we al vanaf 1977 kritische analyses van het zgn. ‘ervaringsgericht onderwijs’ van Laevers & het CEGO, dat zich bij het ontstaan situeerde in de anti-autoritaire en prestatievrijdige (knuffel-)pedagogiek uit die tijd. In *Onderwijskrant* 139 (december 2006) hebben we er nog eens een volledig themanummer aan gewijd (zie [www.onderwijskrant.be](http://www.onderwijskrant.be)). We merken hierbij dat in de loop van de tijd de oorspronkelijke visie afgezwakt werd: vooral vrij initiatief via zelfstandig spel en zelfgekozen hoekenwerk, milieu-verrijking gekoppeld aan ontwikkeling via omgang met materiaal à la Piaget, geen intentionele en gezamenlijke activiteiten,therapeutische bevrijdingsprocessen door b.v. agressie te laten afreageren,... Het CEGO probeerde telkens aan te sluiten bij nieuwe hypes. Vanaf de jaren negentig waren de nieuwe toverformules: *betrokkenheid* (vanuit de allerindividueelste verlangens en vragen van elk kind) en (momentaan) *welbevinden* als voorwaarden vooraf voor het leren en als maatstaven; en de ermee verbonden vijfpuntenschalen van het Kindvolgsysteem.

De voorbije jaren kwamen daar nieuwe modes bij: ondernemingszin, talentgericht onderwijs aansluitend bij de meervoudige intelligentietheorie van Gardner, constructivistisch & competentiegericht onderwijs ... We maakten in onze kritische analyses wel steeds het onderscheid tussen de extreme en naïeve theorie (ideologie) enerzijds en de praktijk in de klas anderzijds. We ergerden ons nog het meest aan het feit dat het CEGO vanaf 1991 de inspectie mocht patroneren en een paar jaar later het *Steunpunt* werd voor zorgverbreding en gelijke kansen - met een theorie die haaks staat op effectief achterstandsonderwijs.”

### 3.2 Instemmend opiniestuk van Natalie Lösch - leerkracht en psychologe (MSc)

“Uit de vlammende kritiek van *Wim Van den Broeck* op de zgn. progressieve, leerlinggerichte onderwijsmethoden spreekt een oprechte, wetenschappelijke bezorgdheid over de dramatische gevolgen voor onderwijskwaliteit en onderwijs(on)gelijkheid van het vigerende sociaal-constructivistische, leerlinggestuurde en competentie- i.p.v. kennisgerichte, onderwijsmodel. Deze bezorgdheid deelt hij niet enkel met een internationale liga van prominente geëngageerde pedagogen, leerpsychologen, sociologen, en politologen, maar ook met veel leerkrachten in basis-, secundair en hoger onderwijs.

Het leerlinggeïnitieerde en ervaringsgerichte leren heeft zijn superioriteit ten opzichte van het leraargestuurd, leerstofgericht onderwijs tot op heden niet kunnen bewijzen, noch in wetenschappelijke studies noch in de pedagogische praktijk. Internationaal onderzoek heeft herhaaldelijk aangetoond dat leerprestaties in probleemgestuurde, coöperatieve leeromgevingen nauwelijks/niet verbeteren of zelfs achteruitgaan.

Ondanks de sociaal-constructivistische claims van het zgn. actieve/participatieve leren, heeft dit geenszins bijgedragen tot een gelijkere verdeling van kennis en van gerelateerde onderwijskansen. Wetenschappelijke studies wijzen uit dat de progressieve leermethodes de onderwijsongelijkheid eerder bestendigen dan verhelpen. Het leerlinggericht en probleemgestuurd onderwijs vertoont een duidelijk Mattheüs-effect. Het blijkt vooral de taalvaardige(re) leerlingen met een relatieve kennisvoorsprong uit hoger opgeleide milieus ten goede te komen. Zwakkere leerlingen en kinderen van ouders met een lage(re) opleidingsachtergrond presenteren significant slechter dan in een leraarge-

stuurde leercontext. De door Van den Broeck aangehaalde nefaste gevolgen voor de taalontwikkeling van kleuters uit anderstalige en/of sociaal minder geprivilegieerde gezinnen zijn een sprekend voorbeeld van de ondemocratische effecten van een zgn. democratisch onderwijsmodel. Zoals hij in zijn lezing stelt, wordt onderwijsgelijkheid niet bereikt door het aansluiten van de leerstof bij de beleavingswereld van de leerling maar net door het stellen van vragen en het aanbieden van kennis waarmee de kansarmere leerling in zijn leefwereld niet in aanraking zal (kunnen) komen.

Ook betreffende de pedagogisch-didactische efficiëntie scoort het zgn. actieve leren via *peer teaching* beduidend slechter dan het klassikaal frontaal onderwijs met leraargestuurd onderwijsgesprek e.d. Dit blijkt niet enkel uit cijfers van representatief empirisch onderwijskundig onderzoek (b.v. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 1996) maar ook uit PISA: De toppers Japan, Korea en Finland (jawel!) zweren bij het traditioneel, expliciet klassikaal onderwijsmodel (dat in Finland overigens compatibel met individuele leerlingenbegeleiding blijkt).

Wat in het huidige onderwijs wordt voorgesteld (of beter: dwingend wordt opgelegd) als progressief pedagogisch model, blijkt dus eerder een ideologisch gemotiveerd, willekeurig distillaat uit een complex wetenschappelijk debat. *Helaas wordt dit distillaat – onterecht – als ultieme pedagogische waarheid gehanteerd en bepaalt inmiddels lerarenopleiding, navormingscursussen en – last but not least – de perceptie/evaluatie van de pedagogische kwaliteiten van leerkrachten en docenten.* De door Van den Broeck geprezen leraar-expert met liefde voor zijn vak is in het heersend onderwijsdiscours jammer genoeg verworden tot een ouderwets en pedagogisch suspect en elitair figuur - zonder enige voeling met de individuele onderwijsnoden van zijn leerlingen, - een beeld, dat past bij de toenemende de-intellectualisering in een vermeend democratischer onderwijs. Uiteraard staat vakexpertise niet gelijk met, maar ook zeker niet in tegenstelling tot pedagogische bekwaamheid en kindvriendelijkheid. Er is enige consensus dat vakkundige, strenge leerkrachten betere leerlingprestaties bereiken dan hun minder inhoudgerichte collega's met een vrijblijvendere 'zachtere' aanpak. De lezing van Van den Broeck laat een verfrissende wind waaien door het verplichte eenheidsdenken van de onderwijswereld. Het is wenselijk dat zijn stem en die van vele andere kritische wetenschappers en docenten in Vlaanderen (b.v. *Onderwijskrant*) gehoord wordt."

### 3.3 CEGO in debat met Van den Broeck

#### *CEGO: kritiek op Van den Broeck*

*Joost Maes (onderwijscoach CEGO-Leuven):* "Ik werk bij het centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs en geef dagelijks vorming, lezingen en coaching in scholen. Onze meest gevraagde vorming is jawel, *talentgericht onderwijs*. Ik kan dus niet anders dan reageren op de kritiek van prof. Van den Broeck. En met onnoemelijk veel verontwaardiging. Ik ben leerkracht van opleiding en werk nog in regelmatig in de klas met kinderen rond *talenten*." (*NvdR: De voorbije jaren pakt het CEGO meer en meer uit met de theorie van talentgericht onderwijs in het verlengde van de theorie van de Meervoudige Intelligentie van Gardner. Je moet het onderwijs zo vroeg mogelijk afstemmen op de specifieke intelligentie, talenten, van elk kind, enz.; zie kritische bijdrage over MI in vorige Onderwijskrant.*)

Maes vervolgt: "Van Den Broeck weet duidelijk niet wat dit *talentgericht onderwijs* oplevert. *Werken met talenten van kinderen betekent kinderen in hun kracht zetten, kinderen zelfrespect en een positief zelfbeeld bijbrengen.* Kan je daar tegen zijn? *Talentgericht onderwijs is geen hype, maar het onderwijs van de toekomst.* Uit onderzoek van Kerr blijkt trouwens dat kinderen gelukkiger en succesvoller worden als volwassenen *als ze de kans krijgen ergens echt goed in te worden, of dat nu rekenen, sterrenkunde, of knutselen is.* De liefde voor het vak is natuurlijk belangrijk, maar de passie om kinderen te helpen in hun ontwikkeling is veel, véél belangrijker.

*Ikzelf ben niet gelukkiger geworden door al de feitenkennis in mijn hoofd te proppen tijdens mijn schoolloopbaan.* Nee, het zorgde er zelfs voor dat ik met de hakken over de sloot mijn diploma mechanica behaalde. Toen ik mijn passie en talent mocht uitoefenen in de lerarenopleiding stegen mijn cijfers enorm, omwille van de eenvoudige reden dat die opleiding paste bij mijn talent. Helaas wist ik vóór mijn 18 jaar *niet* wat ik wilde worden. *Bedankt onderwijs, om mij zo onwetend te houden wat mijn passies en talenten waren.* Ik heb het per toeval mogen ontdekken op mijn 18 jaar.

Onderwijs moet er dus voor zorgen dat kinderen vanaf de kleuterklas gestimuleerd worden om hun talentenkiemen vanonder het stof te halen. Basis-kennis meegeven, mag en moet zelfs! Maar de verhoudingen zijn vaak nog veel te sterk uit even-

wicht. Vraag kinderen waarom ze leren: 'Voor de punten' is het antwoord. *Kinderen leren graag, maar wij leren ze het af!* Leren wordt omwille van de extrinsieke motivatie, om een beloning te krijgen, om goede punten te halen, omdat het moet ...

School moet een plek worden waar kinderen naartoe hollen, omdat men hen daar positief waardeert om wie ze zijn, een plek waar men hen helpt in de ontwikkeling. En dat kan niet als je in de eerste plaats kijkt naar de leerstof! ... *Onderwijs moet kinderen op een positieve manier stimuleren in een optimale ontwikkeling. Daar past geen klassikaal onderwijs bij, onmogelijk! Elk kind is anders, dus goed onderwijs = gedifferentieerd onderwijs, punt. Klassikaal onderwijs genereert vooral schijnbetrokkenheid.* Kinderen kijken wel naar het bord, maar zijn ze inderdaad aan het leren op dat moment?! ... *Kinderen moeten de keuze tussen al dan niet instructie zelf kunnen maken, zelfkennis is van fundamenteel belang."*

#### **Reactie van Wim Van den Broeck op CEGO**

"Joost, je bent duidelijk erg gedreven en overtuigend van je gelijk. Zo'n gedrevenheid is op zich heel goed en daar pleit ik ook voor in mijn lezing. *Maar helaas staat je gedrevenheid ten dienste van een ideologische stellingname die noch de toets der logische consistentie, noch die met de wetenschap kan doorstaan.* In mijn lezing laat ik o.a. zien dat er geen enkele basis is voor de intelligentie- en talenttheorie van Gardner, integendeel, ze wordt door zowat alle andere wetenschappers tegengesproken.

Je eigen schoolgeschiedenis is revelerend. Je ontdekte pas op 18 jaar je talenten en je verwijt aan het onderwijssysteem dat ze dat niet eerder hebben ontdekt. Dat is heel normaal. Ook ik heb mijn talenten pas heel laat ontdekt, pas aan het eind van de unief (en daar ben nu net blij om). *Dit is slechts één probleem van de Meervoudige-Intelligentie-benadering, nl. de illusie dat je die specifieke talenten al heel vroeg bij kinderen zou kunnen ontdekken.* Dat is ontwikkelingspsychologische onzin - we kunnen dat echt niet. De ontwikkeling van een kind ligt dan nog heel open, en dat is ook heel goed. In welke dingen iemand goed wordt, hangt van heel veel factoren af: pas na jaren scholing, het opdoen van allerlei ervaringen, en allerlei toevallige omstandigheden komt dat tot uiting. Voor de ene komt dat wat vroeger, voor de andere wat later, maar zeker is dat je jonge kinderen best niet vastpint op één of ander vermeend talent.

Ik weet wel dat zij die werken met de talententheorie dat goed bedoelen, maar in de feiten en in de consequenties zal dit leiden tot *het massaal reproduceren van ongelijkheid*: het zullen nl. de kinderen uit de betere klassen zijn die meer in de klassieke intelligenties (*rekenknop, woordknop*) zullen vallen, terwijl de zwakkeren het moeten doen met *beweegknop, beeldknop, zelfknop, muzieknop*, enzovoort. Vraagt u maar eens aan ouders welke talenten ze het liefste zouden zien bij hun kinderen, uiteraard de klassieke intelligenties, om de eenvoudige reden dat deze veel belangrijker zijn voor de schoolse ontwikkeling. Dit wordt dan sociale dumping, maar met de positieve (?) groeten van Gardner. Een dergelijke ideologie is dus aantoonbaar kansenondermijnend en vernietigt de essentie van onderwijs, nl. dat alle kinderen gemeenschappelijke verstandelijke vermogens hebben. ...

Jij stelt ook '*bij talentgericht onderwijs past geen klassikaal onderwijs*'. Al het wetenschappelijk onderzoek toont helaas aan *dat directe instructiemethoden altijd beter werken dan ervaringsgerichte.*

*Door het verdoemen van klassikaal onderwijs en het zweren bij gedifferentieerd onderwijs, laat je ook zien dat je in feite pleit voor een hyper-individualisme.* Je gaat voorbij aan het feit dat het individu tot de norm verheffen, impliceert dat we ons niets meer hoeven aan te trekken van kinderen die achterblijven. Of anders gezegd: (divergent) differentiëren creëert de facto verschillen tussen kinderen en creëert kansenongelijkheid.

Een positief zelfbeeld is op zich prima, *maar kinderen ontwikkelen geen gezond positief zelfbeeld door narcistisch naar zichzelf te leren kijken, wel door een positief beeld van de wereld te krijgen en daarbij is scholing heel belangrijk.*

Ik heb ook niets tegen werken in groepen (bv. om convergent te differentiëren) nadat goede klassikale instructie de basis heeft gelegd. Onderzoek toont overigens helemaal niet aan dat kleine groepen sowieso beter zijn, wel dat voor kinderen die achterblijven extra instructie in kleine groepen, en eventueel individuele instructie goede resultaten geeft voor die kinderen."

"Joost, je haalt in je *tweede reactie* heel wat zaken door elkaar. Ik som een aantal punten op.

(1) *Je bent vooreerst verwonderd dat het EGO in een aantal reacties op het Klasse-filmpje klappen krijgt.* Dat kan echter niet anders omdat de ideologie

van het EGO niet in overeenstemming is met wat we over de ontwikkeling van een kind (en de mens) weten. Een mens (biologisch) wordt maar een mens (psycho-sociaal) omdat hij gesocialiseerd wordt. Of zoals de grote humanist Erasmus het zei: "een mens wordt niet geboren maar gevormd".

*Aan de ene kant overschatten jullie het kind schromelijk, aan de andere kant onderschatten jullie het enorm. De overschatting zit in jullie 'geloof' dat zowat alles vanuit het kind moet komen (hoewel daartoe wel EGO-opgeleide leerkrachten een must zijn!), dit vooral op basis van enkele fundamentele basismotieven (typisch groei-model). De enculturatie kan echter nooit tot stand komen zonder het kind op de een of andere manier de cultuur eigen te maken (o.m. via scholing).*

*Anderzijds onderschatten jullie de verstandelijke mogelijkheden van kinderen. Heel opvallend is dat in de theorie van Deci & Ryan (net zoals in andere verwante groei modellen, cf. Maslow) er geen sprake is van het motief tot kennis. Vandaar dat dergelijke theorieën in feite erg eenzijdig zijn. De genoemde motieven zijn op zich zeker reëel, maar ze missen één van de allerbelangrijkste motivaties van de mens, nl. de motivatie om de wereld te kennen. Dergelijke theorieën hebben dan ook de essentie van de moderne psychologie gemist. Sinds de 60-er en 70-er jaren heeft zich in de psychologie de cognitieve revolutie voorgedaan (tegen behaviorisme en psychoanalyse in). Het kind (en de mens) wil in de eerste plaats kennen om te kennen, kunnen om te kunnen.*

(2) *Natuurlijk weten wij wel dat jullie niet al te individualistisch willen zijn, maar het probleem is dat jullie zelfontplooiingsideeën daar wel sterk naar neigen (gelukkig is jullie praktijk niet zo erg als jullie EGO-theorie).*

(3) *In je schets van het soort scholen waartussen men zou kunnen kiezen, maak je een onzinnige polarisatie. Enerzijds de dorre leerstofgerichte scholen waar het kind zich niet goed voelt, en anderzijds de scholen die erin slagen de intrinsieke motivatie en talenten van kinderen aan te spreken en waar ze zich goed 'mogen' voelen. Ja, zo lijkt het niet moeilijk om te kiezen. Het is al vaker gezegd: EGO presenteert zich als een heilsleer. EGO heeft echter niet het alleenrecht op gemotiveerde kinderen die zich goed voelen! Ook in 'gewone' scholen, waar het idee centraal staat dat het de volwassenwereld is die moet weten wat ze aan kennis en vaardigheden*

wil meegeven aan kinderen zodat deze de wereld kunnen vernieuwen, kunnen kinderen zich goed en competent voelen.

(4) *Waar EGO ook aan voorbijgaat is dat welbevinden niet vooraf moet gaan aan, of geen voorwaarde is voor cultuuroverdracht en leren. EGO ontkent daardoor de wetenschap (de cognitieve revolutie) dat het hogere in de mens (o.m. de verstandelijke vermogens, maar ook gecultiveerde emoties en sociale relaties) niet te herleiden is tot, of gebaseerd is op meer primaire behoeften (welbevinden). Concreet: het is helemaal niet waar dat de kans groter is dat leren enkel plaatsvindt wanneer een kind zich goed voelt, dan wanneer het zich niet goed voelt. Of hoe dacht je dat Mozart, Beethoven en zovele andere giganten geworden zijn tot wat ze waren. Ze leefden vaak in de meest miserabele omstandigheden. (Dit betekent natuurlijk niet dat slechte omstandigheden een voorwaarde zijn om tot iets waardevols te komen). Maar omgekeerd geldt meestal wel dat een kind zich pas goed zal voelen op school indien het leren goed gaat. Kinderen zijn niet zo naïef, ze weten perfect waarom ze naar school gaan: om te leren en dus niet in de eerste plaats om zich goed te voelen.*

(5) *Je stelt ook dat de EGO-visie aansluit bij de zone van naaste ontwikkeling, een term van Vygotsky. Vygotsky zelf was echter helemaal geen voorstander van ervaringsgericht onderwijs, integendeel: cultuuroverdracht was zijn devies.*

(6) *Je maakt ook een onzinnige tegenstelling tussen "een school waar je leert te weten en een waar je leert te denken". Om te kunnen denken is weten echter onontbeerlijk.*

(7) *Je beklemtoont het opdoen van zelfkennis als doelstelling van het onderwijs. De school dient niet zozeer tot het opdoen van zelfkennis, daar dient het leven voor. Gelukkig dat ze dat mijn kinderen nooit hebben aangedaan! Een dergelijke school gedraagt zich letterlijk totalitair, want ze bemoeit zich met alle aspecten van het leven.*

(8) *Je sleurt er ook het probleem van de zelfmoord bij; daar heb je de heilsleer weer. Er zijn ongetwijfeld diverse redenen voor zelfmoord - onze Vlaamse stugheid zal daar wellicht een rol in spelen, maar ook de uitwassen van de zelfdeterminatietheorie van het CEGO.*

(9) *Grappig is ook dat je naar Nederland verwijst. Daar is de slinger echter helemaal terug richting discipline en leerresultaten. Het officiële onderwijs-*

beleid gaat daar nu onder de vlag van "opbrengstgericht onderwijs". Niet echt je smaak, denk ik.

(10) Talentgericht onderwijs (à la Gardner) is volgens mij beslist een hype: 10 jaar geleden was er ook nog geen sprake van in ons onderwijs.

(11) Ouders willen zeker dat hun kinderen *leren leven*. Dat leren ze echter vooral in het gewone leven en maar heel gedeeltelijk op school, ook niet in EGO-scholen! Jullie maken jezelf wat wijs door dat te pretenderen.

(12) Dat leerkrachten zich om de verkeerde redenen achter mijn visie zouden scharen, is m.i. niet juist en getuigt ook van een wat meewarige, paternalistische blik (zo van och arme, ze weten niet beter). Leerkrachten die erop uit zijn 'leerstof' mee te geven en die dat met bezieling doen, zijn excellente leerkrachten en zeker geen uit te roeien soort.

### 3.5 Moments welbevinden, zich goed voelen en gelukstraining?

*Herman* over hét doel van onderwijs: "Leren te leven en gelukkig zijn in ons korte levensbestaan! Blij met wie je bent in elke levensfase! Een positieve kracht, vertrekkende vanuit jezelf ten dienste van de anderen. Onszelf op 'alle' vlak blijvend ontwikkelen en zo groeien in gelukkiger mens zijn. Ons doel van onderwijs! Dit liefst elk op zijn eigen weg om het met volle 'goesting'? te blijven volhouden! Tip: Kijk ook eens naar het filmpje van Leo Bormans 'to feel good while doing good'."

*Antwoord van Van den Broeck*: "Herman: het doel van onderwijs is niet kinderen gelukkig te maken. Een management van het gevoelsleven van kinderen is niet het onderwijzen van kinderen, maar het programmeren van kinderen. Dit is geen educatie van de emoties maar een emotionele educatie. Wanneer de klemtoon op de gevoelens komt te liggen, dan zijn objectiviteit, onafhankelijkheid van denken en autonomie veraf, waarden die we terecht hoog in het vaandel voeren en die mede de grondslag vormen van onze beschaving.

Een kind trainen in hoe het zich moet voelen is veel meer opdringerig en dwingend dan een kind leren hoe het zich moet gedragen. *Gelukkig zijn kan men nu eenmaal niet leren*. Mensen hebben altijd het geluk nagestreefd. Maar tot voor kort werd geluk niet gezien als een doel dat je zomaar rechtstreeks kunt nastreven. Dat valt niet te programmeren. Uiteraard hopen leerkrachten altijd dat hun kinderen

gelukkig worden, en dat wat ze hen kunnen bijbrengen daar misschien een rol in kan spelen. (*NvdR: voelen mensen zich niet vooral gelukkig als iets lukt? Er is ook een groot verschil tussen 'momentaan' of 'onmiddellijk' welbevinden en 'verdiend' welbevinden (arbeidsvreugde) als gevolg van een geleverde inspanning en prestatie.*)

Hoe meer we proberen kinderen zich goed te laten voelen over zichzelf, hoe meer we hen afleiden om ervaringen op te doen die voor hen potentieel volvoering kunnen geven. *Dergelijke emotionele trainingen moedigen hen aan om meer met zichzelf bezig te zijn in plaats van uitdagingen aan te gaan waarmee ze geconfronteerd worden. Het promoten van narcisme in de klas bevordert eerder het gevoel dat ze een of ander psychisch probleem hebben als er iets niet direct in orde is.*"

### 3.6 Creatief onderwijs à la Ken Robinson?

*Tine Cluyts (maatschappelijk werker)*: "Ook al ben ik tegen het denken in hokjes en het labelen van mensen, in dit debat wil ik wel bewust een statement maken. Als tegenpool tegenover *Van den Broeck* plaats ik *Sir Ken Robinson*, internationaal expert op gebied van creativiteit en onderwijs. Hierdoor worden de paradigma's waarin *Van den Broeck* blijft hangen al voor een groot deel doorprikt."

*Antwoord van Van den Broeck*: "Het filmpje van Ken Robinson is natuurlijk allang bekend. Wat word ik graag geplaagd tegenover deze goeroe die behalve goedgelovige believers niemand kan overtuigen. Dat is nu inderdaad de kern van het verschil: een gedegen beargumenteerde visie op grond van kennis, wetenschap en cultuurhistorisch besef wordt hier vergeleken met *het ideologisch pep- en nepverhaal van Robinson dat wemelt van de interne tegenstrijdigheden*. Ik heb het als oefening al eens door mijn studenten laten analyseren op logische denkfouten (ze deden dat feilloos).

## 4 Besluit

Een fragment uit de lezing van *Van den Broeck* gaf aanleiding tot een interessant debat over de essentie van degelijk onderwijs. De CEGO-kopstukken hielden zich op de vlakte, en lieten dan maar medewerker *Joost Maes* reageren op de kritiek op hun ervaringsgerichte ideologie. De EGO-visie heeft nooit echt aanhang gekend in universitaire kringen, maar meestal bleef de kritiek binnenskamers. *Onderwijskrant* nam vanaf 1977 zijn verantwoordelijkheid op, maar kreeg te weinig steun.

## **Leraar Robert Van Puyvelde over de tirannie van de leuke school, nivellering, niet leren uitstellen van behoeften en permissiviteit**

Kritiek op mantra's van pedagogische nieuwlichters, en op competentiegericht leren & nivellering in hervormingsnota's van Smet en Monard

### **Woord vooraf van de redactie**

Op vrijdag 22 juni publiceerde de Leuvense leraar *Robert Van Puyvelde* een opiniestuk in 'De Standaard' met als titel '*De tirannie van de leuke school*'. De school moet aansluiten bij de leefwereld van de leerling, luidt de huidige mantra, en dus moet leren leuk zijn, en fun, en cool. Maar 'school is not cool', schrijft Robert Van Puyvelde: leren is niet altijd leuk, en daar is niet eens iets verkeerd aan. Hij reageerde hiermee ook op de visie die minister Pascal Smet en co in de oriëntatienota's voor de hervorming van het s.o. bepleiten. Op 9 mei 2012 getuigde dezelfde leraar op de DIROO-dialoogdag (St. Nikolaas) over analoge thema's. We citeren uit zijn bijdrage in '*De Standaard*' en vullen ze aan met passages uit zijn getuigenis op de DIROO-dialoogdag. Die dag beloofden we Van Puyvelde aandacht te zullen besteden aan zijn visie in *Onderwijskrant*. Zijn visie sluit ook goed aan bij deze van prof. Wim Van den Broeck in de vorige bijdrage en bij de visie die *Onderwijskrant* verkondigt.

### **1 Aansluiten bij de leefwereld, verleuken**

De discussie over de structuurhervorming in het secundair onderwijs die al enkele dagen in deze krant wordt gevoerd, lijkt helemaal los te staan van wat concreet in een school aan de gang is. Sta mij daarom toe even de praktijk van het lesgeven te schetsen. Beeldt u zich even de confrontatie in met bijvoorbeeld een klas waarvan de meerderheid niet geïnteresseerd is. Daar sta je dan met al je theorie: je hebt de keuze tussen klassiek onderwijs, competentieonderwijs of begeleid zelfstandig leren, het kan allemaal, maar het lukt toch niet, want ze vinden alles saai. (Tussen haakjes: er zijn nog altijd geïnteresseerde leerlingen, maar 'school is saai' is toch aan de winnende hand.)

*De beleidsmakers prediken dan wat de evidentie zelf schijnt te zijn: maak het leuker, laat het meer aansluiten bij de leefwereld van de kinderen, breng nog meer computers en ook spelletjes in de klas en zorg vooral voor leerkrachten die cool zijn.*

### **2 De lat steeds lager leggen, nivellering**

Maar de school vervult nog altijd een maatschappelijke functie en als de samenleving met steeds meer nadruk (en volkomen terecht) vraagt om voldoende competente, hoogopgeleide en creatieve afgestudeerden, dan hoor je een aantal deskundigen roepen dat we de lat hoog moeten blijven leggen en dat meer jongeren moeten afstuderen mét een diploma. Er verandert echter niets: de lat komt steeds lager te liggen en jongeren kunnen steeds minder.

### **3 Leren is niet zomaar leuk**

Beide tendenzen, meer aansluiten bij de leefwereld van het kind en het algemeen niveau dat zakt, zijn nauw verwant. Want sinds de school begon 'leuk' te worden, is ze in een soort schizofrenie terechtgekomen: op de eerste plaats wil ze immers kinderen opvoeden en vormen, maar aan de andere kant wil ze dat zoiets ook als leuk wordt ervaren. Dat is niet mogelijk, want kinderen vormen betekent: hen leren nieuwe kennis verwerken, hen met falen leren omgaan, hen leren ingaan tegen natuurlijke neigingen. Dat is allemaal niet leuk. Er is ook niets mis mee dat het niet leuk is. Er is zelfs niets mis mee dat lessen soms als saai worden ervaren, op voorwaarde dat behalve op kennis heel dat proces op de vorming van iets veel waardevollers is gericht: de persoon en het karakter van de leerling. De mens in het kind, dus. Leuk en saai zijn irrelevante categorieën om over onderwijs na te denken.

### **4 Leraar als kruising van een clown en een atleet?**

Heel wat pedagogen en ook de overheid zitten echter helemaal in de waan van de leuke school gevangen: het maandblad *Klasse* geeft elke maand tips voor de leuke, coole leerkracht (iemand die de beste kwaliteiten van een clown en een atleet combineert). Deze leugen is onder andere de reden van de hoge uitstroom van beginnende leerkrachten. Ze willen hun lessen zo leuk mogelijk maken, menen zich anders te moeten voordoen dan ze zijn, wat tot een onhoudbare spanning leidt en waardoor ze na

een jaar opgebrand zijn. En dat terwijl het meestal om waardevolle mensen gaat. Het effect op oudere leerkrachten is dikwijls dat ze van zichzelf gaan denken dat ze al die jaren niet goed bezig zijn geweest en dan ook gefrustreerd raken. Welke meerwaarde biedt dat voor de leerlingen?

## 5 Leren uitstellen van behoeften; meer eisen

De leuke school is ook de school van de oppervlakkigheid, waar men leeft op het niveau van zijn impulsen, en waar straffen vanzelfsprekend uit den boze is. Alles mag, want je moet de leerlingen zichzelf laten zijn, je moet hun vrijheid en hun keuze respecteren. De waarheid is echter dat ze moeten worden opgevoed tot vrijheid. Toegeven aan de sterkste prikkel is geen vrijheid. Vrijheid betekent kunnen kiezen voor het goede. Maar als je slaaf bent van je prikkels, blijf je een kind. Als we onze kinderen willen opvoeden tot vrije mensen, laten we dan de tirannie van de leukheid overboord gooien.

Als man van de praktijk zijn mij de laatste jaren een aantal evoluties opgevallen: het toenemend probleem met gezag en discipline; het toenemend aantal leerlingen met leerstoornissen; een toename van het aantal leraren die na één jaar uit het onderwijs stappen; een toenemende frustratie bij de oudere leraren; de daling van de kennis bij de leerlingen inzake talen - vooral van de moedertaal; een daling van het volgen van studie-adviezen; een daling van het uitreiken van C-attesten en een daling van het aantal mannelijke leraren in het onderwijs. Het zijn geen positieve dingen. Wat is de reden daarvan? ...

Ik denk een belangrijke verklaring gevonden te hebben in het boek *'Inleiding tot de verwondering'* van Cornelis Verhoeven. Ik lees een passage uit dat boek, p. 118: *"Het uitstellen van de bevrediging van zijn behoeften maakt een wezen tot een menselijk wezen dat in het uitstel leeft en daar, geconfronteerd met zijn eigenmachtigheid, de dialoog met het gebeuren aangaat. Door de enge trechter van een crisis heen krijgen de dingen hun betekenis in de cultuur. De mens is te definiëren als het wezen dat zijn behoeften in het uitstel van de bevrediging daarvan tot een voorwerp van beschouwing maakt en in die beschouwing zich verheft tot een heel ander niveau dan waarop de behoeften staan. In deze beschouwing wordt het menselijk niveau als een onherleidbare waarde ontdekt."* Tot daar Verhoeven.

Volgens Verhoeven is de ruimte die ontstaat in het uitstel van behoeften de bron van cultuur en beschaving en ook de bron van filosofische verwondering. En volgens mij is het ook de bron van aandacht. Het is de menselijke ruimte bij uitstek. In deze ruimte is de mens pas mens. Volgens mij draait heel de onderwijscrisis rond dat probleem en zelfs de hele maatschappelijke crisis. Door het teloorgaan van die menselijke ruimte staan de leerlingen bloot aan ontelbare prikkels en ze gaan daar onmiddellijk op in. Dat wordt vaak als een kwaliteit aangezien, in de verwoording als 'ze zijn spontaan, ze zijn nog kind', enz. De vraag is of we op deze manier van onze jonge mensen nog mensen maken. Maar, bij deze vraag staat men te weinig stil.

## 6 Waarden en normen versus permissiviteit

Hoe kunnen we onze leerlingen opnieuw vertrouwd maken met het uitstel, met het op afstand verwijlen bij de dingen? Ik denk dat we opnieuw normen en waarden in en door concrete gedragingen moeten laten gelden. Zo is er in elke school een reglement en bij de aanvang van elk schooljaar moet dat trouwens ondertekend worden. Nu stel ik vast dat het enkel in extreme gevallen wordt toegepast. Concreet betekent dit dat kinderen zich bijna alles mogen permitteren. Ik geef enkele voorbeelden: aanhoudend babbelen in de klas; etend en drinkend door de gangen gaan; geen hand meer moeten opsteken in de les; kritiek van leerlingen op hun leraren wordt als normaal beschouwd; chaotische klassen komen steeds vaker voor; schoolmateriaal wordt beschadigd en leerlingen gaan niet meer opzij als een leraar wil passeren.

Waarom eist men dat niet meer van de leerlingen? Geloof men dat men de leerlingen pijn zou doen als men iets eist? Ik hoor dan rechtvaardigingen als 'het is niet meer van deze tijd - de wereld is veranderd', enz. Het is juist dat de wereld veranderd is, maar wat niet veranderd is, is de mens. Een mens heeft nog altijd een ziel. Een ziel moet kunnen ademen. De permissiviteit die op vele scholen heerst, verstikt de ziel. Het klinkt paradoxaal, maar hoe permissiever, hoe minder vrijheid. De leerlingen blijven leven op het niveau van hun kleutertijd.

Er is ook een verband tussen permissiviteit en het toegenomen geweld. Wat kunnen we doen? We moeten leefregels inoefenen waardoor we de zelfbeheersing van de leerlingen cultiveren. Niet alleen de leerlingen, maar ook wij leven meer en meer op onze impulsen. Dit alles heeft invloed op de kwaliteit



van het werk. Er is een toename van de regelgeving, maar de oudere collega's leggen die naast zich neer, wat frustratie oproept bij de jongere collega's. Mijn besluit: welke onderwijshervorming men ook doorvoert of niet doorvoert, de (morele) opvoeding zal bepalend zijn.

### Reacties op opinie in 'De Standaard'

*Bart Haers:* "Pascal Mercier schreef in 'Nachttrain naar Lissabon' een prachtig werk, waarin de hoofdfiguur zich presenteert als een classicus en ook nog eens een geliefde leraar blijkt. *Ik denk dat de heer van Puyvelde gelijk heeft te stellen dat onderwijs niet leuk is.* Hoe kan men de relativiteitstheorie begrijpen als men niet eerst voldoende wiskunde en natuurkunde onder de knie heeft gekregen. *Het andere aspect is dat een verhandeling schrijven of een uitgebreide oefening wiskunde best wel een mens in een flow kan brengen en tot een zeker plezier kan leiden. Met andere woorden, wil men een leerling plezier laten krijgen, dan moet men geen clown voor de klas zetten, wel iemand die hen voor een uitdaging plaatst.* En dan moet de basis er zijn. Hoe kan men genieten van de lectuur van 'Jacques le Fataliste et son maître' zoals Kundera dat verwerkte? Juist als men goed Frans kent. Maar ook Engels lezen vraagt aandacht. En ja, zelfs Lewis begrijpen vraagt enige literaire kennis. Niet nuttig? Redekunst?"

*Bert D.:* "Ervaringsdeskundigen met een jarenlange staat van dienst worden nooit gevraagd als het om veranderingen gaat in het onderwijs. Daarom zijn die veranderingen stevast gemiste kansen in plaats van echte verbeteringen. Het probleem is dat de 'nieuwe mentaliteit' door de beleidsmensen vertaald wordt in een leuk-dictaat dat haaks staat op onze hoofdtaak: de jongeren competent voorbereiden op en weerbaar maken tegen de probleemmaatschappij daarbuiten.

Ik heb ook een aantal jaren toegegeven aan de leuktrend en ben nu terug overgestapt op aantrekkelijk (is wat anders) kwaliteitsonderwijs: ondanks mijn leeftijd vinden de leerlingen mij een 'coole' leerkracht bij wie ze veel bijleren, ook al is het niet altijd makkelijk. Cool is meestal *niet* een synoniem van leuk. Wel of niet cool heeft te maken met hoe je je leerlingen benadert en behandelt."

*Paul Q.:* "Het probleem is dat het onderwijs stilaan in de greep is gekomen van een aantal *wereldvreemde pedagogen die al dan niet in een of andere*

*kaderfunctie van het ministerie zijn terechtgekomen.* En dus moeten er nu eenmaal theoretische rapporten gemaakt worden. Voor die pedagogen moet het onderwijs leuk zijn, is een mislukking de schuld van de school of de leerkracht, is de PC zowat het enige onderwijsinstrument geworden, moet elke vorm van competitie geweerd worden, is een school die B-attesten toekent een eliteschool... De leerlingen nog meer pampieren zal echt niet helpen, zo bewijst de evolutie in het hoger onderwijs. Ondanks alle mogelijke hervormingen daar (semestersysteem, minder ex-cathedra onderwijs, meeneembaarheid van een vak waarvoor men een onvoldoende behaalde, slaagcijfer voor een vak van 12 naar 10...) is het globaal slaagcijfer niet noemenswaardig gestegen. Studeren vraagt een inspanning en neen, dat is niet altijd leuk, wat men de jongeren ook wil wijs maken."

*Robert Bocklandt:* "Ik wil daaraan toevoegen dat alle psychologische inzichten in de puber ten spijt, onze minister nog steeds niet door heeft dat het eigen is aan pubers om alles saai te vinden. Hoe kan een puber zich nog ergens tegen afzetten als hij of zij steeds begrepen wordt en zijn of haar zin krijgt. Als ik terugdenk aan de leerkrachten die voor mij nog steeds speciaal en waardevol zijn, dan zijn dat de veeleisende leerkrachten die ik op dat moment alleen maar 'pain in the \*\*\*' vond. Mensen die net dat ietsje meer van me vroegen dan ik aanvankelijk bereid was te investeren. Zij zijn degenen die ik nu dankbaar ben. Zij hebben bij mij vooruitgang te weeggebracht.

De jonge mensen die nu bij mij in de klas zitten, moeten zich morgen meten met de wereld. PISA-onderzoeken wijzen erop dat de resultaten van onze scholen achteruit boeren ten opzichte van landen zoals Korea, China, India. De lat mag niet alleen niet lager liggen, ze moet omhoog t.o.v. vroeger."

*Tom D.:* "Ik zou zelfs verder willen gaan: de meeste kinderen 'willen' helemaal niet dat hun leefwereld de schoolmuren binnenkomt. De gedachte dat je als leerkracht moet vertrekken vanuit de leefwereld van de jongeren is de grootste pedagogische blunder uit de geschiedenis van de mensheid. Evert D.: Inderdaad. Toen ik op school zat vond ik het belachelijk dat bepaalde leraars cool en hip probeerden te zijn. Leraars waren 'oude zakken', en dat was/is nu eenmaal de gang van zaken. Ik heb de beste herinneringen aan de leraars die zich niets van de nieuwste jongerentrends aantrokken. Ik ben nu zelf een oude zak, en de leefwereld van jongeren

laat ik voor wat het is, namelijk de leefwereld van de jongeren. “

*Katleen D.:* “Volgens mij is de eerste doelstelling van het onderwijs nog steeds het behalen van de eindtermen. Natuurlijk is het belangrijk dat kinderen zoveel mogelijk plezier ervaren maar toch: Wiens leven is altijd leuk? Wiens job is altijd leuk? Veel wetenschappelijke artikels wijzen net uit dat overbescherming van kinderen leidt tot kinderen die onvoorbereid zijn op het latere realistische leven, alsook dat het ervaren van falen, ergernissen etc een deel uitmaken van leerproces van jongvolwassenen. Dus neen niet alles hoeft 'leuk' te zijn, niet alles hoeft 'eerlijk' te zijn, niet alles hoeft 'veilig' te zijn,....”

*Luc Meeusen:* “Een collega - in een eerdere baan nochtans werkzaam als vrijgestelde in een jeugdbeweging, dus wel degelijk in contact met de leefwereld en interesses van jongeren - heeft het ooit schitterend geformuleerd: *'Onderwijs heeft als taak om datgene te leren kennen waarvan ik niet wist dat ik het niet wist.'* M.a.w. niet alleen maar bestaande kennis uit te breiden, maar werelden en aspecten van de realiteit te openen waarvan het kind of de jongere voordien zelfs het bestaan niet kon vermoeden. En die dus op het eerste gezicht niet meteen bij de al bekende leefwereld aansluiten. Wie in die nieuwe werelden verder doordringt, gaat mettertijd trouwens ervaren dat ze minder vreemd waren dan ze op het eerste gezicht leken. En wel omdat auteurs, kunstenaars, wetenschappers mogelijkheden van het mens-zijn tonen die universeel-menselijk zijn. En dat je natuurlijk aanvankelijk een aanknopingspunt moet vinden bij waar je leerlingen al ervaring mee hebben, dat heeft elke goede leraar altijd geweten.”

*Tinne D.:* “Wat een verademing om een nuchtere en op ervaring gebaseerde opinie te lezen die jongeren niet ophemelt noch demoniseert: simpelweg de waarheid zoals ze is. School is soms leuk maar vaak niet echt en soms helemaal niet. School is op die manier een afspiegeling van het leven, dat ook inspanningen vraagt, zelfbeheersing vergt en het voorbijgaan aan de korte termijnprikkels ten bate van een lange termijnvisie op het leven. De leefwereld van jongeren is *hun* wereld, de school is een *andere* wereld. Laten we dat zo houden en respect opbrengen en vragen voor dat onderscheid.

Erik C.: “Wat lees ik daar: 'Leren is niet altijd leuk, maar daar is niets verkeerd aan'? De schrijver durft nogal! Hij hoeft blijkbaar niet voor een hedendaags schoolpubliek te staan. Voor dit moet leren altijd vanzelf gaan en mag het nooit een inspanning kosten. Examens gebeuren dus steeds met open boek. Verder dient de leerkracht een coole buddy te zijn die samen met hen gore taal uitslaat. Fysiek en verbaal geweld in de klas moet kunnen, zoveel mogelijk. Aan eindtermen en invloed op beroepskansen mag niet worden gedacht. Beetje cynische, maar realistische beschrijving van de evolutie van de laatste 20 jaar.”

## Januari-2013-debat over niveaudaling en achteruitgang basiskennis:deel 2

Opiniebijdragen, getuigenissen, standpunten over het belang van kennis en instructie in het Internet-tijdperk, googlificatie, evolutie van O-ZON-debat sinds 2007 ...

Raf Feys

### 1 Inleiding

#### 1.1 Januari-debat over kennis & niveaudaling

De tegenvallende resultaten van een bevraging van een 1000-tal studenten lerarenopleiding naar hun politieke, sociaaleconomische, geografische en historische (parate) kennis lokten begin 2013 heel wat discussie uit in de media (Kurt Monten en Jan Swerts, docenten lerarenopleiding Katholieke Hogeschool Limburg). Dit gaf aanleiding tot de opflakking van het debat over het belang van (parate) basiskennis en over de rage van het zgn. vaardigheidsonderwijs, over de ontscholing van ons onderwijs. De voorstanders van vaardigheidsonderwijs en ontscholing maken een kunstmatig onderscheid tussen kennis en vaardigheden en minimaliseerden het belang van (basis)kennis en van alles wat te maken heeft met de overdracht van kennis en cultuur, met de instructieopdracht van de leerkracht.

#### 1.2 Overzicht bijdrage

In de vorige Onderwijskrant besteedden we al een bijdrage aan de opflakking van het kennis- en ontscholingsdebat begin 2013: *Gebrekkige basiskennis: niet enkel bij kandidaat-leerkrachten, maar ook bij leerlingen lager en secundair onderwijs en bij universiteitsstudenten*. In die bijdrage verwezen we o.a. naar de opiniestukken van de lerarenopleiders Swerts, Monten en De Bruyckere, van Mia Doornaert en van prof. Alex Vanneste. Na de samenvatting van nummer 164 verschenen nog een aantal interessante opiniestukken en reacties. In deze bijdrage gaan we hier verder op in.

In punt 2 bekijken we de gunstige evolutie van het debat over kennis, niveaudaling en ontscholing sinds 2007 en de verstomming van de kritiek op het O-ZON-gedachtegoed. Naast de opiniebijdragen van Geert Van Istendael (punt 5) en Etienne Vermeersch (punt 6) waarin gepleit wordt voor een herwaardering van alles wat te maken heeft met de kennis- en cultuuroverdracht, nemen we ook enkele getuigenissen op waarin leraren lager en secundair onderwijs wijzen op concrete oorzaken van de niveaudaling (punt 3).

Voorafgaand aan de opiniestukken van Van Istendael en Vermeersch laten we in punt 4 *prof. Paul Kirschner* nog eens uitleggen waarom in het internettijdperk basiskennis en instructie eerder meer dan minder belangrijk geworden zijn.

### 2 Debat en bewustwording sinds O-ZON-campagne 2007

#### 2.1 Breed draagvlak voor O-ZON-standpunten over basiskennis & niveaudaling

De recente heropflakking van het debat over het belang van kennis en over de rol van de school bij de cultuuroverdracht in januari 2013, was mede gestimuleerd door het debat dat we met de actiegroep O-ZON (Onderwijs Zonder ONtscholing) hierover op gang brachten. Begin 2007 richtten we vanuit Onderwijskrant de actiegroep O-ZON op om onze campagne tegen de ontscholingstendensen, tegen de daling van het niveau van de basiskennis en de basisvaardigheden,... te intensifiëren.

Duizenden leerkrachten onderschreven het O-ZON-manifest. We organiseerden in mei 2007 een symposium in de Blandijnberg en publiceerden tegelijk een witboek van 100 pagina's (Onderwijskrant nummer 140, zie [www.onderwijskrant.be](http://www.onderwijskrant.be)) en een boek hierover: *Ik (moet) mag naar school* (Academia Press, Gent, 2007, 345 pagina's; ook Google-book).

We protesteren al 25 jaar tegen onderwijskundigen, taalkundigen, ministers, topambtenaren, leerplanontwerpers, begeleiders ... die beweren dat kennis niet zo belangrijk meer is en morgen al weer verouderd is, dat de leerkracht niet meer vooraan in klas mag staan en lesgeven, die voor de taalvakken een kunstmatige scheiding maken tussen kennis en vaardigheden en het belang van taalkennis minimaliseren ... Zo voerden we in 1993 een eerste campagne tegen de uitholling van de taalvakken in de ontwerpeindtermen voor Nederlands en Frans. Sindsdien schreven we hier tientallen bijdragen over.

In heel wat opiniestukken van januari 2013 en in heel wat reacties van leerkrachten op Internet-websites werden eens te meer de O-ZON-standpunten over het belang van cultuuroverdracht en over de niveaudaling onderschreven.

Het verheugt ons ook dat een krant als *De Morgen* opvallend veel aandacht besteedde aan deze thematiek. De commentaar '*Kennis is de corebusiness van het onderwijs*' van *De Morgen*-redactrice Kim Herbots (24 januari) klonk ook vrij accuraat: "*Onderwijsminister Pascal Smet (sp.a) zegt 'niet echt verrast te zijn door de resultaten' van de peiling van de basiskennis bij toekomstige leerkrachten. 'Mensen zijn gewoon minder bezig met zaken als politiek. Ze zijn meer bezig met filmsterren. Dat is een stuk de veramerikanisering van de samenleving', aldus Smet. Dat het onderwijs vindt dat er te veel dingen in hun schoenen geschoven worden, is begrijpbaar.*

*Je kunt je de vraag stellen of scholen jongeren moeten leren rijden, laten inenten tegen baarmoederhalskanker of erop toezien dat er in de pauze op een appel gekauwd wordt in plaats van op een Chacha. Ouders hebben per slot van rekening ook nog een taak. Alleen gaat het hier om kennis. Schoolse kennis. De corebusiness van het onderwijs. Vaardigheden zijn cruciaal. Maar kennis is dat evenzeer, alleen is ons onderwijs, of althans het beleid, dat al jaren uit het oog verloren. Wat ben je met een tekst die je kunt lezen, maar niet kunt kaderen? Hoe voer je mee een discussie als je achtergrondkennis nihil is. Als een minister van onderwijs 'niet verrast' is door deze resultaten dan is het te hopen dat daar maar één reden voor is: hij wist dat al en hij is verdomd hard aan het werken om daar iets aan te doen."*

## 2.2 Afname van verzet tegen O-ZON-gedachtegoed & brede bewustwording

Een andere vaststelling in de context van het niveaudebat van januari 2013 lijkt ons eveneens vermeldenswaard. O-ZON kreeg in 2007 veel kritiek op zijn standpunten over de niveaudaling vanwege het vernieuwingsestablishment: politici (Sp.a -minister Vandenbroucke, kabinetschef Koen Pelleriaux, Ludo Sannen, Dirk De Cock ...), onderwijskoepels, kopstukken van de inspectie, propagandisten van competentiegericht vaardigheidsonderwijs, prof. Ferre Laevers (CEGO), Klasse-redacteur *Jan T' Sas*, (socio-)linguïsten, leerplanvoorzitters van taalvakken...

Het was in 2007 niet makkelijk om een campagne op gang te brengen omdat de tegenstanders er alles aan deden om de O-ZON-actie te verzwijgen. *Jan T'Sas*, eindredacteur Klasse, zorgde er voor dat het gedachtegoed en de campagne van O-ZON, doodgezwegen werd in zijn overheidstijdschrift. Het verzwijgen van het bestaan van O-ZON en van de O-ZON-standpunten wees erop dat Klasse, de beleidsmakers, Guy Tegenbos van *De Standaard*, de onderwijskoepels ... er alles aan deden om een open debat hierover te vermijden. Na de enthousiaste reacties van veel leerkrachten in 2007, kwam het er op aan dat het debat niet stil viel en dat we onze ontscholingsanalyses verder uitdiepten en verspreidden. Het tij was aan het keren, maar de strijd was nog lang niet gestreden. Al bij al zijn we na vijf jaar campagne voeren best tevreden met wat we met O-ZON en *Onderwijskrant* sinds 2007 bereikt hebben. Het debat kwam op gang en steeds meer mensen van binnen en buiten het onderwijs namen eraan deel.

Bij het begin van de campagne in 2007 probeerden ook heel wat beleidsmakers het 'gevaarlijke' debat in de kiem te smoren. Zo riepen *Ludo Sannen* en *Dirk De Cock* van Spa-Spirit de collega's van de onderwijscommissie op om kordaat afstand te nemen van de *gevaarlijke en reactionaire* O-ZON-standpunten. *Sannen* en *De Cock* stelden dat er absoluut geen sprake kon zijn van niveaudaling. Zij vreesden dat het in overweging nemen van een niveaudaling (op alle onderwijsniveaus) meteen zou betekenen dat de paradepaardjes van de onderwijshervormers in vraag gesteld zouden worden: de invoering van eindtermen en basiscompetenties, de hervorming van het hoger onderwijs, de hervormingsplannen voor het s.o. ...

De voorbije drie jaar en ook tijdens het recente januari-debat merkten we echter dat ook heel wat onderwijscommissieleden zich zorgen maakten over de niveaudaling, de achteruitgang van de basiskennis, het onderpresteren van de beste leerlingen... en hierover pertinente vragen stelden aan minister Smet. Dit gebeurde ook naar aanleiding van tegenvallende resultaten bij de evaluatie van de eindtermen taal, wiskunde ... in de eerste graad secundair onderwijs. Een positieve evolutie.

In tegenstelling met 2007 stelden we in januari 2013 ook vast dat kopstukken van de onderwijsnetten en van de inspectie, professoren als *Ferre Laevers*, *Roger Standaert*, *Martin Valcke*, *Peter Vanpetegem*, *Ronald Soetaert* en *André Mottart*, voorzitters van

leerplancommissies taal ... zich niet langer ge-  
roepen voelden om zich te mengen in het debat, om  
de O-ZON-standpunten te weerleggen, om te  
stellen dat O-ZON weinig of geen aanhangers had.  
In de reacties van de kopstukken van inspectie en  
DVO op onze O-ZON-campagne van 2007 werd het  
belang van basiskennis nog ontkend met banale  
argumenten als: *Leerlingen onthouden slechts 10 %  
van de gedoceerde kennis. Moet je nog kunnen  
hoofdrekenen, met een rekenmachine op zak? Je  
zoekt toch gewoon op hoe een woord gespeld moet  
worden. Waarom wordt weten wie Rubens was, ho-  
ger aangeslagen dan weten wie David Beckham is -  
en 'culture & parlure bourgeoise' hoger dan 'culture  
& parlure vulgaire'. Het gaat om Frans kunnen en  
niet om Frans kennen.*" Dergelijke banale kritieken  
werden de voorbije maanden niet meer geformuleerd.  
Veel critici van weleer ... hielden zich gedeisd.

Ook in de recente inspectieverslagen treffen we nu  
ook al minder kritiek aan op leerkrachten en scholen  
die nog veel belang hechten aan kennis en in-  
structie. Er wordt ook niet langer expliciet gesteld  
dat het vooral aankomt op vaardigheidsonderwijs en  
dat kennis niet meer zo belangrijk is. Ook de 60-40  
norm (vaardigheden versus kennis) voor de taal-  
vakken verdween. Op zich is dit een belangrijke  
evolutie - ook al blijven er klachten over de opstel-  
ling van individuele inspecteurs.

Belangrijk vonden we ook dat de voorbije jaren  
eindelijk officieel erkend werd dat de niveaubewa-  
king in het lager en secundair onderwijs en de  
accreditatie-visitaties in het hoger onderwijs onder-  
maats zijn.

Het voorbije jaar stelden de beleidsmakers ook niet  
langer dat ons onderwijs *"sterk is voor de sterke  
leerlingen, maar ..."* Zelfs Smet en co erkennen nu  
dat onze sterke leerlingen onderpresteren en dat er  
dus te weinig aandacht is voor excellent onderwijs.  
De strijd is nog niet gestreden, maar we boekten  
toch al een aantal overwinningen.

### 3 Getuigenissen van praktijkmensen

In getuigenissen van leerkrachten op Internetweb-  
sites van de kranten wordt ingegaan op de oor-  
zaken van de niveaudaling - b.v. nivellerende eind-  
termen en leerplannen. In deze bijdrage vermelden  
we enkel een paar uitgebreidere getuigenissen.

#### 3.1 Els Vande Ginste over niveaudaling in lager onderwijs & nivellerende leerplannen

*Onderwijzeres Els Vande Ginste reageerde in janua-  
ri 2013 op de Klasse-website: "In het nieuws deze  
ochtend luidde het: 'Het is slecht gesteld met de  
algemene kennis van de toekomstige leerkrachten.  
Vooral de kennis van geschiedenis en aardrijks-  
kunde scoren slecht'. Dat heeft men vastgesteld na  
een onderzoek!*

*En dat had men niet zien aankomen? Dat weet men  
pas nu. Wees nu eens even serieus a.u.b.! Hoe  
komt het dat leerlingen over minder basiskennis  
beschikken? In het vijfde leerjaar lager onderwijs  
mag ik welgeteld acht en een half lesuur besteden  
aan geschiedenis in een heel schooljaar! In die tijd  
moet ik hen de geschiedenis bijbrengen vanaf de  
oerknal tot en met onze eigen tijd. Als ik puur de  
planning en het handboek volg, krijg ik dus ander-  
half lesuur voor de prehistorie, 2 lesuren voor de  
oudheid, anderhalf lesuur voor de middeleeuwen, 2  
lesuren voor de nieuwe tijden (waarin de wereld-  
oorlogen nergens terug te vinden zijn!) en anderhalf  
lesuur voor de eigen tijd!*

*Ik krijg ook anderhalf lesuur om Europa én de Euro-  
pese Unie uit de doeken te doen. Daarenboven mag  
ik aan mijn leerlingen niet vragen om de landen van  
de Europese Unie uit het hoofd te leren. Ze moeten  
wel het antwoord kunnen geven op de vraag: Waar  
kan je het vinden? Het antwoord luidt dan "Ik zoek  
het op het internet. Ik kijk in een atlas. Ik vraag het  
aan iemand die het wel weet". Dat laatste antwoord  
zullen ze over enkele jaren overigens mogen  
schrappen want waar gaan ze die mens vinden?!*

*En men heeft dan een groot onderzoek nodig om  
vast te stellen dat het niet goed gaat met de alge-  
mene kennis bij de jongeren? U had het gewoon  
aan ons, leerkrachten, kunnen vragen. We hadden  
u het antwoord gratis en in twee minuten kunnen  
geven. En als u over enkele jaren benieuwd zou zijn  
naar de kennis van het Frans bij toekomstige  
leerkrachten, bespaar u dan de tijd, de moeite en  
het geld van een onderzoek. Als een leerling 'wie'  
schrijft op zijn toets Frans in plaats van 'oui', dan  
mag ik daar in theorie geen punten voor aftrekken  
want in de lagere school ligt het accent op Frans  
kunnen spreken en niet op Frans kunnen schrijven.  
(NvdR: woorden kunnen schrijven is met opzet niet  
opgenomen in de eindtermen Frans. Leerkrachten  
die toch nog woorden dicteren krijgen hiervoor vaak  
kritiek vanwege de inspectie.)*

Alles moet bovendien ook vooral 'leuk' zijn en niemand vindt het leuk als er punten afgetrokken worden ...

Wel, beste leerplanopstellers en beleidsmensen, als u het antwoord wil op de vraag hoe het staat met de kennis van het Frans bij de toekomstige leerkrachten, vraag het dan aan iemand die het weet, met name aan de leerkrachten in het werkveld. Ik vrees dat u het antwoord niet zo leuk zal vinden. Indien u dan toch echt iets wil laten onderzoeken, laat dan misschien eens onderzoeken hoe het gesteld is met uw lange-termijn-denken en met uw inzicht in oorzaak en gevolg."

*Een leerkracht voegt hier instemmend aan toe: "Vroeger waren we in onze lagere school met specialisten voor de drie zaakvakken. Mijn hobby was geschiedenis, mijn collega was een crack in aardrijkskunde en een andere collega een specialist in natuurkennis. We gaven die lessen in de drie vijfdes. We wisselden in de namiddag van klas voor de kennisvakken. De luxe was, dat de leerlingen naar de lessen uitkeken, omdat ze met enthousiaste onderwijzers te maken hadden, die hen konden boeien met hun leerstof. Nu zitten we met wereldoriëntatie,.... boekje nemen .... blaadje invullen .... een hutsepot van alles en nog wat. Voor de inspectie telt het cognitieve niet meer. Men moet dynamisch-affectief zijn. In de normaalschool was men destijds zeer selectief en was de slaagkans op het scherp van de snee. Nu slagen er veel, omdat de normaalscholen hun aantal studenten moeten behouden om het korps van opleiders in stand te kunnen houden. Straks zal men werken met junior-onderwijzers en later senior-onderwijzers. Wie zal nog zin hebben? Iedereen weet waar het schoentje knelt !"*

*NvdR: de matige score voor natuurkennis op de recente TIMSS-toets bij 10-jarigen is een gevolg van het feit dat er in de eindtermen en leerplannen al te weinig interesse is voor de basiskennis binnen de zaakvakken en voor de cursorische aanpak. De voorzitter van de eindtermencommissie wereldoriëntatie was de Leuvense prof. Ferre Laevers die vanuit zijn ervaringsgerichte CEGO-theorie weinig of geen belang schenkt aan basiskennis. In het recente inspectieverslag lezen we eens te meer dat het vak wereldoriëntatie problematisch blijft. Dit wekt ten onrechte de indruk dat dit de schuld is van de leerkrachten.*

### 3.2 Luc Meeusen over uitholling taal- onderwijs, begeleid zelfstandig leren ...

"Men kan niet denken zonder woorden, en niet genuanceerd denken zonder een genuanceerde taal.' Mia Doornaert slaat hier - en op veel andere plaatsen in haar opiniebijdrage - spijkers met koppen. Onze prof logica - een vak dat je toch eerder in de sfeer van de wiskunde situeert dan in die van literatuur - stelde destijds al: alle denken gebeurt in taal, en als je dus een arme taal hebt, is je denken ook arm! Systematisch doen leren van lijstjes ietwat gevorderde woordenschat is echter verboden, evenals systematisch en gestructureerd grammatica-onderwijs. Ook in het volwassenonderwijs, zo heb ik enkele jaren geleden zelf in een taalopleiding ondervonden - terwijl wij er bij onze docent om smeekten (en zij gaf het ons ook, maar vertelde erbij dat ze dat van haar inspectie niet mocht!).

Een collega Engels op school vertelde me vorige week nog dat zij van haar inspectie 'op haar kop krijgt' als ze nog klassieke literatuur durft te onderwijzen. En wie buiten de les Nederlands punten aftrekt voor taalfouten, krijgt zowel leerling als ouders en de eigen directie over zich heen (die laatste omdat ze onder druk staat van de twee vorige én omdat zij anders zelf teruggefloten wordt door 'hogere' onderwijsverantwoordelijken).

Wat de algemene kennis betreft: enkele jaren lang zijn wij, leerkrachten, bestookt door de nieuwlichters van 'begeleid zelfstandig leren', die ons kwamen voorhouden dat doceren uit den boze was en dat een leerkracht i.p.v. een doorgever van kennisinhouden een 'coach' van leerprocessen moest zijn. Je leest het ook anno 2013 voortdurend in verslagen van de doorlichting: doceren ('leraargestuurd onderwijs') wordt ook daar als negatief aangemerkt. 'Je leerling weet meer dan jij!' hield een van hen ons ooit voor.

Natuurlijk moeten leerlingen actief bij het leerproces betrokken raken en blijft er van louter eentonig doceren weinig over. Maar dat een leerling zonder voorafgaand referentiekader, aan te reiken door een vakspecialist, met al zijn gesurf en ... gegoogel niet verder zal komen dan het niveau waarop hij voordien op café al zat (je merkt dat ook als je (jonge) leerlingen zomaar ongestuurd voor een pc zet om 'informatie op te zoeken'), dat kwam blijkbaar niet op bij die BZL-profeten die met belastinggeld academisch gevormde leraren mochten gaan betutelen en schofferen.

Het probleem manifesteert zich wellicht het duidelijkst bij de jonge studenten lerarenopleiding, maar de schuldigen zitten elders. En een staatsexamen... ik ben soms geneigd het te bepleiten. De vraag is echter wie dan aan de knoppen van dat examen zal zitten. En dat Nederland - dat al lang met nationale eindexamens werkt - het gidsland zou zijn als het gaat om onderwijskwaliteit en kennisniveau van zijn afgestudeerden, daar zijn we inmiddels toch ook al wel overheen.“

### 3.3 Beknoptere getuigenissen

*Jan P.:* Laat ons beginnen met het begin! *Na zes jaar basisonderwijs slagen de meeste leerlingen er nog steeds niet in om hun Nederlandse taal ook zonder fouten te beheersen, is hun kennis van wiskunde ondermaats en blijven er nog maar weinig sporen over van alle andere kennisvakken.* Na nog eens zes jaar middelbaar onderwijs kampen deze leerlingen nog steeds met gelijksoortige problemen. Ook de onderwijzersopleidingen bieden nauwelijks enig soelaas aan het probleem. Zelfs na universitaire studies stelt men vaker dan ooit vast dat zowel de germanist als vele anderen van zijn collega's de spellingshiaten niet weten te remediëren. Met andere woorden: de hele cyclus van ons onderwijssysteem vertoont toenemend tekorten. Vroeger was het ondenkbaar dat een onderwijzer, regent of laat staan een universitair geschoolde leraar zelf spellingfouten en gebrek aan parate kennis etaleerde, nu is dat 'bon ton'. Eén oplossing: expliciet over de hele lijn meer 'Gründlichkeit'.

*Stijn D.:* Een deel van het probleem van vooral het lager onderwijs is dat onderwijzers (m/v) zich meer en meer moeten bezig houden met kinderen met afwijkend gedrag (ADHD, enz.) en leerstoornissen (dyslexie, enz) dan met kinderen met normale vaardigheden, die hieronder lijden en zich niet normaal kunnen ontwikkelen. Stuur die kinderen toch naar scholen die daarin gespecialiseerd zijn i.p.v. naar klassen waar ze niet mee kunnen, zelf gefrustreerd raken en een klimaat scheppen waarin de klasgenoten niet kunnen leren. Minder eenheidsworst, meer diversificatie dus. *(NvdR: het ontwerp van decreet betreffende "belangrijke en noodzakelijke maatregelen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften" zal de kwaliteit van het onderwijs nog veel meer aantasten.)*

*Geri Gesquiere:* "De meeste van mijn leraars waren regenten. De meesten waren competentere dan sommige licentiaten. Ze waren ook pedagogisch beter geschoold. Wat vroeger kon moet nu ook nog

kunnen. Het heeft weinig met intelligentie te maken, maar des te meer met attitude. Ik stel vast dat als er iets misloopt, dit meestal te herleiden is tot gemakzucht. En ja, het pure lesgeven moet terug in ere hersteld worden. Er gaat al te veel energie en tijd verloren in administratie. Het middel is doel geworden. Wat niet op papier staat, bestaat niet, is het uitgangspunt van de pedagogen. Dat moet wel mislopen. Als een 'inspecteur' de kleine moeite zou nemen om de schriftelijke examens door te nemen, dan zou hij al snel kunnen vaststellen wat er werd onderricht en met welk resultaat. Blijkbaar is dat te moeilijk.

*Erik C.:* "De grote verantwoordelijke voor de achteruitgang is de overheid. Iedereen moet een diploma krijgen, of ze het waard zijn of niet. Altijd maar omlaag nivelleren tot er geen niveau meer te bespeuren valt. Tucht en discipline zijn vieze woorden, het laat-maar-gaan is een verplichting geworden. Het B-attest is afgeschaft en het C-attest mag niet meer. Zoniet komt de Raad van State eraan te pas. Deze neergang is al 10-tallen jaren bezig. Als leerkracht sta je machteloos tegenover deze georganiseerde verdomming.

*Raf Ottoy:* "Eindelijk een paar wijze onderwijzers die beseffen dat kennis essentieel is om wat dan ook te leren. Ik heb jaren Engels en Duits gegeven in het middelbaar. Vaardig moesten de leerlingen zijn! Daarom werd de verhouding 40/60 ingevoerd voor kennis/vaardigheden. Nog nooit was het zo belabberd gesteld met hun eigenlijke beheersing van het Duits. Ik herinner me mijn collegetijd in de jaren '60. Spraakkunst en woordenschat moest je leren! De Franse subjonctief kan ik nog hanteren, hoewel ik jaren geen Frans meer geleerd heb."

## 4 Kennis? Het staat toch op het web!?

Een Nederlandse collega maakte ons attent op een recent standpunt over de thematiek van deze bijdrage op de interessante website van 'blogcollectief onderzoek onderwijs'. Prof. Paul Kirschner publiceerde er op 14 februari een samenvatting van zijn standpunt over het belang van basiskennis en instructie in het Internettijdperk. Kirschner is in Nederland een specialist op de domeinen van de leerpsychologie en onderwijstechnologie. Hij besteedde de voorbije jaren veel energie aan het doorprikken van een aantal onderwijshypes als *het nieuwe leren, de zgn. leerpiramide, multitasking, zelfontdekkend leren ...*

*Paul Kirschner*: "Hier weer een ICT-gerelateerde broodje-aap verhaal, namelijk de tendens om het onderwijs los te weken van het leren van dingen en te veranderen in onderwijs gericht op het zoeken (en hopelijk vinden) van dingen. Uitgangspunt van deze verandering van focus is dat wat wij zouden moeten weten en leren al op het web staat. Docenten hoeven al die vervelende feiten, concepten, enzovoort niet meer te doceren en studenten hoeven het niet meer te leren en onthouden. Als zij iets nodig hebben of moeten weten, dan googlen zij dat gewoon, leren dus door informatie te zoeken.

### **Kennis is houdbaar als verse vis**

Het idee achter de stelling dat doceren/instructie en leren vervangen kunnen worden door het zoeken naar informatie is:

(1) *dat de halfwaardetijd van informatie steeds korter wordt*; men zegt soms dat kennis even houdbaar is als verse vis. Roel in 't Veld, ooit kortstondig staatssecretaris zei ooit "*Studenten hoeven maar een paar dingen te leren voor ze een beroep gaan uitoefenen. Kennis is net zo houdbaar als verse vis en het geheugen is slecht*". De houdbaarheidstermijn wordt steeds korter ([http://www. delta. tudelft.nl/artikel/kort-nieuws/6472](http://www.delta.tudelft.nl/artikel/kort-nieuws/6472))

(2) *dat het weten van iets overbodig is omdat alles op het web staat*.

De boodschap lijkt te zijn: \*leer het niet omdat het meteen achterhaald of onjuist is en \*doeer het niet omdat lerenden het zelf kunnen vinden. Men noemt dit de *Googlificatie van het onderwijs*, een slap aftreksel van *resource-based-learning* (Hill & Hannafin, 2001).

*Het idee dat onze kennis snel verouderd klopt niet*. We moeten vooreerst een onderscheid maken tussen kennisveroudering en informatiegroei. Het is inderdaad waar dat in de laatste decennia er een enorme groei is in de hoeveelheid beschikbare informatie. Dit is vooral te danken aan eenvoudige en goedkope distributiemogelijkheden zoals het internet en het World Wide Web. Dit betekent echter allerm minst dat de kennis die bestond voor deze 'internetrevolutie' verouderd, irrelevant of niet langer juist is. De beschikbaarheid van nieuwe informatie maakt oude kennis niet minder juist. Sterker nog, het is van groot belang dat wij over deze kennis beschikken als wij de waarde en juistheid van deze nieuwe informatie willen (kunnen) beoordelen. Het is ook niet zo dat alles wat op het web staat juist is!

### **Webvaardigheid en informatiewijsheid**

Bovendien gaat het niet alleen over het zoeken naar informatie, maar over het zoeken, vinden, evalueren, selecteren, verwerken, organiseren en uiteindelijk presenteren van informatie. Dit is niet iets dat kinderen vanzelf kunnen. *Hannafin en Hill* (2007, p. 526) waarschuwen: "*terwijl ICT geprezen is voor het potentieel om toegang tot informatie te democratiseren, is en blijft 'gebruik van ICT in het onderwijs problematisch omdat men niet webvaardig is, omdat wat er op het web staat multi-interpreteerbaar is en omdat het web vol zit met meningen en propaganda*". De verzameling activiteiten en/of vaardigheden die nodig is om goed te kunnen omgaan met deze informatie wordt vaak *informatiewijsheid* genoemd, of *internetwijsheid* als ICT een belangrijke rol speelt. Een verwante omschrijving is *21e eeuw vaardigheden* (European Commission, 2002). *Saskia Brand-Gruwel en collega's* laten zien dat het gaat om vaardigheden, kennis en attitudes om: informatiebehoefte te herkennen; bronnen te kunnen identificeren; relevante informatie te verwerken en te organiseren; gevonden informatie samen te brengen in een product; zelf kennis te construeren.

Onderzoek heeft veelvuldig laten zien (Bilal, 2000; Large & Beheshti, 2000; MaKinster, Beghetto, & Plucker, 2002; Wallace, Kupperman, Krajcik, & Soloway, 2000) dat het oplossen van informatieproblemen (Information Problem Solving: IPS) een majeu-re, zo niet onbereikbare, cognitieve prestatie is die voor de meeste leerlingen niet weggelegd is. Daarbij is duidelijk (Brand-Gruwel, Wopereis, & Vermetten, 2005; Branch, 2001; Gross & Latham, 2007; Lazonder, 2000) *dat leerlingen de zelfregulerende vaardigheden missen om een informatieprobleem goed te definiëren en te identificeren wat zij wel en niet kennen/weten*. Samengevat: leerlingen moeten leren hoe informatieproblemen opgelost kunnen worden en zoek- en evaluatiestrategieën verwerven voor dat zij doelmatig en doeltreffend informatie kunnen zoeken, vinden, evalueren, selecteren, verwerken, organiseren en presenteren. Hierbij is de hulp van docenten onontbeerlijk.

### **Het staat op het web!?**

Dit brengt ons tot de tweede premisse. Als het allemaal al op het Web staat, waarom moet je het dan nog doceren en waarom moeten studenten het leren? Inderdaad, veel, zo niet alles dat wij moeten leren staat op het Web maar, zoals ik jaren geleden schreef (Kirschner, 1992; 2009): "*Wat wij weten bepaalt wat wij zien (en hoe wij het zien) en niet andersom*". Als wij niets weten van scheikunde en



we lopen een scheikundig laboratorium binnen, dan zien we alleen vlammen, borrelende vloeistoffen en glaswerk. Als wij een basale kennis hebben van de scheikunde, dus als wij iets weten, dan zien we misschien dat iemand bezig is om iets te destilleren uit een of andere vloeistof. Als we nog meer weten, dan zien we aan de opstelling dat een Erlenmeyerkolf met wat vloeistof erin in een waterbad staat en dat de inhoud van de kolf (dat wat eruit gedestilleerd moet worden) een verdampingspunt moet hebben lager dan 100 graden Celsius (het kookpunt van water). Anders zal er geen verdamping en dus geen destillatie plaatsvinden. Enzovoorts. Onze voorkennis bepaalt grotendeels hoe wij de informatie die wij op het Web tegenkomen zoeken, vinden, evalueren, selecteren, en verwerken. Wij weten uit onderzoek dat het hebben van weinig voorkennis een negatieve invloed heeft op het zoekproces (Fidel et al., 1999; Hirsch, 1999). Studenten met veel voorkennis zijn in het voordeel omdat zij hun voorkennis kunnen koppelen aan het probleem en aan de informatie die zij op het Web vinden (Nivelstein, 2009).

#### **Intermezzo: Oeps! Beroemde patriot of massamoordenaar?**

In 2011, bij de Republikeinse voorverkiezing voor presidentskandidaten in de VS was Michele Bachman, lid van de Huis van Afgevaardigden uit de staat Minnesota, in Waterloo, Iowa om officieel bekend te maken dat zij campagne zou voeren om presidentskandidate te worden. Voor de draaiende televisiecamera's en schrijvende pers vertelde zij hoe trots zij was om dit bekend te maken in een dorp waar zo'n een grote en beroemde Amerikaan als John Wayne had gewoond. Helaas voor haar had iemand een beetje verkeerd gegoogled! Waterloo, Iowa was de woonplaats van een ander beroemde (eigenlijk beruchte) John Wayne een melding in Wikipedia®, maar dat was John Wayne Gacy, een seriemoordenaar die veroordeeld en geëxecuteerd werd voor de verkrachting van en moord op 33 jongens en mannen!

Het feit dat leerlingen gebruik maken van een veelvoud aan ICT-apparaten en door onderwijsgoeroes digitale autochtonen worden genoemd, betekent niet dat zij goede ICT-gebruikers zijn als het om leren gaat. Zij kunnen googlen, maar missen de informatievaardigheden om informatie doelmatig en doeltreffend te vinden en missen de voorkennis om wat zij gevonden hebben te beoordelen op parameters als juistheid, relevantie en onpartijdigheid. Zo kom je werkstukken tegen over de wetenschappelijke methode volgens Francis Bacon

waarbij onwetend informatie is verwerkt over de 20e eeuw Britse kunstenaar Francis Bacon en niet over de 16<sup>e</sup> eeuwse filosoof, wat de bedoeling is. Of werkstukken over gezonde voeding gebaseerd op websites van fastfoodketens.

**Tot slot** Hoewel er heel veel zinvolle dingen zijn te zeggen over het gebruik van het web in en voor het onderwijs, is er ook veel onzin. *Deze bijdrage leert de lezer, hopelijk, dat doceren, basiskennis en een kritische houding bijzonder belangrijk zijn willen wij goed, webgebaseerd onderwijs maken en gebruiken.* Dit betekent ook dat wij (1) de docent(e) informatievaardiger moeten maken c.q. helpen te worden en (2) onderwijs ontwikkeld moet worden dat de lerenden informatievaardiger maakt."

#### **5 Van Istendael: weten is mijn zoete plicht**

Geert Van Istendael publiceerde op 29 januari in *De Morgen* het opiniestuk: *Weten is mijn zoete plicht*. Hij vindt de onwetendheid van toekomstige leraren niet alleen antisociaal, maar ook antidemocratisch. Van Istendael is schrijver, dichter, essayist, publicist en vertaler.

"Over de krasse onwetendheid van grote scharen toekomstige Vlaamse leerkrachten zag ik afgelopen dagen in deze krant menig uitmuntend stuk. Zo stelde onderwijsspecialist Pedro De Bruyckere terecht dat we voor veel van de vaardigheden en houdingen die we in onze samenleving nodig achten juist heel veel kennis nodig hebben.

Ik heb vooral vragen over die kennis. Of liever: over de *ruïne van de kennis*. Toen ik in de vijfde klas lager onderwijs zat, konden alle leerlingen de Belgische provincies en hun hoofdsteden foutloos opsommen. Te veel hedendaagse toekomstige leerkrachten kunnen dat niet meer. Het kennispeil is dus alarmerend gezakt. Zoiets heet achteruitgang.

Waar komt die schrikbarende achteruitgang vandaan? Van jaren verwaarlozing. Jaren koppige, moedwillige verwaarlozing tegen beter weten in. Uit het hoofd leren? Taboe, want papegaaienwerk. Spraakkunst? Taboe, want niet leuk genoeg. Grote verbanden? Oubollig, want je moet met thema's en projecten werken. Gevolg: er worden binnenkort volwassenen op de jongeren losgelaten die denken dat de Tweede Wereldoorlog iets van de negentiende eeuw is. Kun je alles opzoeken? In een mum, in een flits? Jazeker. Op voorwaarde dat je genoeg weet. Vooraf. *Wat we nu zien is het resultaat van de beeldenstorm der pedagogen.* Ruïnes. Zoals na elke

beeldenstorm. Wat een beeldenstorm is? Zoek het op. Ik vind dat toekomstige juffen, meesters, leraren, leraressen, en ja, ook kleuterleid(st)ers, de verdomde plicht hebben te weten. Die plicht is democratisch en sociaal gefundeerd.

### **Kennis = kansen voor kansarmen**

De Vlaamse school munt vandaag niet uit in het dichten van maatschappelijke kloven. Het is ooit anders geweest, b.v. in de jaren zestig, die je nu zo vaak hoort verketteren. Het was de tijd van stuwende democratisering in het onderwijs. In mijn retorica waren de eerste, de derde en de vierde van de klas zonen van arbeiders. Vergelijkbare gegevens vond je in honderden retorica's. Al voor de jaren zestig trok de democratisering aan. Een toppoliticus als Wilfried Martens kwam uit een gezin van kleine boeren. Louis Michel? Vader arbeider. De afkomst van Elio Di Rupo is algemeen bekend. Nog vroeger: Gaston Eyskens was een kleine handelsreiziger.

*Vandaag is de school nog steeds de enige plek waar kansarme kinderen middelen krijgen om uit de vangarmen van de kansarmoede te ontsnappen.* Een kansarm kind dat niet behoorlijk leert spellen op school, leert het thuis evenmin. Een kind uit een beter gesitueerd gezin dat dt-fouten maakt, wordt thuis bijgespijkerd en indien niet, dan is ook voor zulke kinderen de school de enige plek waar ze onmisbare kennis opdoen. Leert een kind uit een beter gesitueerd gezin op school nauwelijks Frans? Zijn ouders sturen hun lieveling naar een taalkamp in Frankrijk of Wallonië. Ouders van kansarme kinderen hebben daar geen geld voor. Ze weten vaak niet eens dat dergelijke mogelijkheden bestaan. Ook dat soort voorbeelden kan ik vermenigvuldigen. Conclusie: *Als kansarme kinderen het niet van de juf of van de meester krijgen, krijgen ze het niet.* Daarom hebben toekomstige leerkrachten, van welk soort school dan ook, de verdomde plicht te weten. En de plicht dat weten mee te delen aan al hun leerlingen. Vooral aan de kansarme. Maar wie niets weet, kan geen weten meedelen. Daarom is de onwetendheid van toekomstige juffen, meesters, leraren, en kleuterleid(st)ers antisociaal, en antidemocratisch.

### **Weten is leuk, maar vergt training**

Is al die kennis te moeilijk, te saai, domweg niet leuk? Integendeel. Weten is wél leuk. Dat is niet hetzelfde als gemakkelijk. Over twee meter springen is ook aartsmoeilijk. Je moet trainen en trainen en trainen. Maar wat een triomf als het lukt! Zo ook met weten. In vergelijking met sporten als hoogspringen heeft kennis opzuigen één reuzenvoordeel. Na een aantal jaren zal iets als hoogspringen niet meer zo

vlot lukken. Weten blijft lukken. Sterker nog, hoe meer je weet, hoe makkelijker je nieuw weten opslorpt. Nee, weten is geen nutteloze versiering. Kennis vergaren is geen dom papegaaienwerk. Kennis is noodzaak. En kennis is plezier. Puur plezier. Je weet niet half wat je mist als je niet weet. Weten en dat weten meedelen is een onmisbare sociale en democratische opdracht, vandaag meer dan ooit. Toekomstige leerkrachten: spuit in grote letters op de muur boven uw bed: Weten is mijn zoete plicht. Te oubollig, die kreet? Schrijf dan: Kennis is cool!

## **6 Prof. E. Vermeersch over kennis**

*Prof.em. Etienne Vermeersch*, publiceerde het opiniestuk *Nood aan nieuwe afspraken maken over essentiële kennis* in de krant *De Morgen* van 28 januari. Vermeersch: "Vooreerst iets over de test van onderzoekers Jan Swerts en Kurt Monten (DM 24/1). *Paul Yperman*, raadgever van onderwijsminister Pascal Smet (DM 25/1), zegt hierover: "Het waren echte weetjesvragen opgemaakt als een quiz. Die vragen evalueren niet of de leerlingen van vandaag al dan niet de eindtermen halen." Totaal onjuist. Ik heb de 92 vragen op de site van Knack (correct) beantwoord. Ik neem aan dat er voor jongeren een paar moeilijke waren, maar elke student had toch minstens tachtig van die vragen feilloos moeten oplossen. Wie dat niet kon heeft de 'eindtermen' zeker niet behaald; zoniet is er met die eindtermen iets grondig mis.

Het op de kaart kunnen aanduiden van de Belgische provincies en hun hoofdsteden, van de oceanen en de grote landen, is mijns inziens leerstof van het basisonderwijs. De vragen over historische feiten gingen niet over 'weetjes'. Om die betreffende de 'beeldenstorm' op te lossen moest je dat in de 16de eeuw kunnen situeren: de alternatieven vielen dan weg. En dat gold voor al die historische gegevens.... Dat de Hervorming (ook de eerste excessen ervan) in de 16de eeuw plaats vond, is geen 'weetje', maar kennis die iedereen na het secundair onderwijs moet beheersen. Als het kabinet van minister Smet het belang van deze vragenlijst onderschat, hebben ze van het probleem helemaal niets begrepen.

Hier komt immers niet alleen een gebrek aan interesse voor de actualiteit naar voren, maar ook een totale onwetendheid betreffende elementaire kennis van geschiedenis en aardrijkskunde. Hoe wil je dat iemand belangstelling krijgt voor wat zich nu in ons land, in Europa en in de wereld voordoet, als alles wat buiten onze grenzen gebeurt, of voor 1960

gebeurd is, achter een ondoorzichtig gordijn verborgen ligt? Als ik een dergelijk fiasco vergelijk met de uiteenzettingen bij de 'eindtermen' van het secundair onderwijs, dan is het evident dat die ofwel te hoog gegrepen zijn, ofwel in de praktijk geen adequate toepassing kennen (ofwel allebei). In mijn optiek (en die van veel anderen) heeft dat te maken met visies op het onderwijs die sinds een veertigtal jaar door sommige pedagogen worden verspreid en die langzamerhand gemeengoed zijn geworden. Een belangrijk aspect hiervan is het onderscheid tussen 'kennis' enerzijds en 'vaardigheden' en 'attitudes' anderzijds, waarbij het belang van echt parate kennis in de verdrukking raakte.

### **De meeste leerinhouden zijn kennis-inhouden (in de ruime zin) en kennis-samenhangen**

Aan de basis lag een immens misverstand. Bij de studie van wiskunde, natuurkunde en scheikunde is het altijd evident geweest dat het theoretisch formuleren van stellingen of wetten gevolgd werd door oefeningen, omdat men alleen hierdoor die kennis volledig beheerst. Niemand zag vroeger de noodzaak het ontbinden in ondeelbare factoren of het oplossen van vergelijkingen als 'vaardigheden' te zien. En ook het toepassen van wetten in elementaire metingen en experimenten, behoorde tot het echt 'kennen' van de natuur- en scheikunde. Ik beleefde als puber een grote vreugde toen ik in mijn labo thuis voor het eerst waterstof produceerde. Wist ik veel dat dit een 'vaardigheid' was die ik aan een 'attitude' te danken had. Ik schreef het eerder toe aan mijn liefde voor kennis en aan de onmisbare steun van Jongens en Wetenschap.

Naast de meer 'nomothetische' (wettenstellende) wetenschappen, waar het toepassen van de wetten essentieel is, zijn er ook de meer 'idiografische', waar de beschrijving van particuliere feiten en processen de hoofdbrok vormt. De notie 'oefening' komt hier veel minder aan bod: het wezenlijke is dat men erin slaagt particuliere gegevens een plaats te geven in meer overkoepelende kaders. Een bepaald plaatselijk incident - de verwoesting van een klooster - vormt dan een aspect van een algemeen gebeuren 'beeldenstorm' en dat wordt dan weer gesitueerd, enerzijds in de verspreiding van de Hervorming en anderzijds in de interactie met de Spaanse koning en zijn landvoogden. *Dit is allemaal kennis van feiten, al worden die natuurlijk met elkaar verbonden tot een hoger geheel. Het 'van buiten kennen' van enkele stapstenen daarin, maakt het inzicht in de samenhang tot een blijvende*

*verworvenheid.* Ook hier is de enige zinvolle 'attitude' de hunker om feiten en hun samenhangen te kennen: de 'vaardigheid' om die met andere, eventueel hedendaagse, te vergelijken, vloeit daar vanzelf uit voort. Hoe meer men bepaalde gegevens, bijvoorbeeld datums zoals 313, 843, 1517, 1648... paraat heeft (in hun kader geplaatst), hoe gemakkelijker, zinvoller en vooral beklijvender het allemaal wordt. Maar ook bij andere beschrijvende wetenschappen is dat het geval. Eenmaal in mijn leven heb ik de moeite gedaan om de geologische tijdperken van buiten te leren (Cambrium, Ordovicium, Silur, Devon, Carbon, Perm, Trias, Jura, Krijt...). Ik hoef daarvoor dus nooit meer Google te raadplegen. En wat een onvoorstelbare basis voor inzicht in de totale werkelijkheid heeft iemand die de essentie van het boek *Powers of Ten* paraat heeft (Morrison, zie Google).

Welk een zaligheid is het ook gedichten en andere teksten uit het hoofd te kennen en dankzij de herhaalde confrontatie met schilderijen te weten: dit is een Caravaggio, een Rubens, een Rembrandt een Schiele of een Kandinsky. Zijn daar vaardigheden en attitudes mee gemoeid? Ik heb er nooit bij stilgestaan. Wat ik op dat vlak van leraars zoals E.H. Nolle heb meegekregen was 'kennis'. Die kennis was dan weer gebaseerd op zijn brede culturele bagage; een 'lerarenopleiding' had hij nooit gehad.

### **Opnieuw vastleggen wat basiskennis is! Weg met holle eindtermen!**

Wat zijn de besluiten? De school moet het doen. Mijn ouders hadden alleen lagere school gevolgd, mijn vader tot 11 jaar; alleen de school kon mij op eenzelfde niveau als mijn bourgeoisvriendjes brengen. Ouders moeten hun kinderen opvoeden tot fatsoenlijke mensen. *De rest is onderwijs en dat is in de eerste plaats kennisoverdracht: het overige komt vanzelf.* Wel is er leergierigheid nodig en bereidheid om te studeren, ook als er harde noten te kraken vallen.

De school zelf moet jaar na jaar (telkens de eerste veertien dagen) nagaan of de basiskennis van de vorige jaren aanwezig blijft. *Wat van die kennis essentieel is, moeten we opnieuw duidelijk vastleggen, maar dan concreter dan die holle 'eindtermen'.* Het doel is dubbel: bedreven en gedreven vakmensen vormen en tevens burgers opleiden met inzicht in het maatschappelijk leven en dus met verantwoordelijkheidszin.

**Redactiesecretariaat  
en eindredactie**

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

Oudere nummers Onderwijskrant  
staan op [www.onderwijskrant.be](http://www.onderwijskrant.be)

**Redactie**

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

**Hoofdredeur:** Raf Feys  
raf.feys@telenet.be; 050.312409

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



Lid van de Unie  
van de Uitgevers van  
de Periodieke Pers

**Abonnement (4 nrs.): € 20**

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

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

**Tijdschrift, verschijnt driemaandelijks**

**April-mei-juni 2013 – € 6,00**

*Vlaams ivoren-toren-, omwentelings-, uniformiserings- en grootschaligheids-beleid; foute sterkte/zwakte-analyses	2
*Geen <i>Pan-(h)orama</i> over hervorming secundair onderwijs maar eenzijdige VRT-voorstelling & stemmingmakerij	17
*VRT bewierookt onderwijsparadijs Finland in <i>Terzake</i> -repor- tages en stelt Vlaams secundair onderwijs karikaturaal voor	27
*Visie van prof. Wim van den Broeck en reacties: Krachtig en inhouds- en wereldgericht onderwijzen voorbij de hypes	29
*Leraar Robert Van Puyvelde en collega's over de tirannie van de leuke school, nivellering, niet leren uitstellen van behoeften en permissiviteit	39
*Januari-2013-debat over niveaudaling en achteruitgang basiskennis:deel 2	43



**Indien hiernaast een x staat**

**is dit het (voor)laatste nummer**

**dat u ontvangt.**

**HERABONNEER dus om onderbreking**

**te vermijden!**