

170



‘Afschieten van (hervorming) s.o. is misdadig’

- *‘Onderwijsdebat’-ers Nicaise & Van Houtte blazen koud en warm over s.o. & fnuiken debat over hervorming
- **Kritiek op hervorming s.o. en vermeende knelpunten vanwege secretaris-generaal verbond katholiek hoger onderwijs Wilfried Van Rompaey*
- *‘Afschieten hervorming s.o. is misdadig’: eigenninnige en onbesuisde uitspraken van *Mieke Van Hecke* op Kanaal-Z (7 juni) en HLN (28 juni)
 - **Denken kleuterleid(st)ers en leraren van 1ste leerjaar hetzelfde over het voorbereidend leren lezen? Te weinig aandacht voor letterkennis?*
 - *Competentiegericht onderwijs = dwaling = incompetente leerlingen
Kritiek van bekeerde cgo-paus *Marcel Crahay*
 - **Kritiek van Nico Hirtt (APED) op competentiegericht onderwijs en socles de compétences in Franstalig België*
 - *Examens met merkeuzevragen: toepassen van giscorrectie en voorstel alternatieve verbetermethodes
- **Bedenkingen bij uitspraken ere-rector André Oosterlinck over het laag intellectueel niveau & prestige van ‘gemiddelde’ Vlaamse leraar & succes van Finse leraars*
 - *De leraar spreekt... Open brief aan alle leraars - Mei 2014
 - **Rik Torfs en collega’s rectoren roepen op tot verzet tegen dure & nefaste NVAO-visitatiecommissies. Onderwijskrant sluit zich aan bij protest.*
- *Geen discipline nodig op school, maar onderhandelingspedagogiek à la CEGO?

‘Onderwijsdebat’-ers Nicaise & Van Houtte blazen koud en warm over s.o.

& fruisken debat over hervorming: *wij sociologen verkondigen dé ‘wetenschappelijke waarheid’, andersdenkenden enkel slogans*

Deel 1: bedenkingen van Raf Feys (Onderwijskrant)

Deel 2: Recensie ‘Het Onderwijsdebat’ door Marc Maes (begeleider boco-scholengroep Brussel)

Deel 1 Bedenkingen van Onderwijskrant

1 Nicaise & co: Vlaanderen kampioen sociale gelijkheid én ongelijkheid!

Enkele ‘sociologische’ pleitbezorgers van radicaal comprehensief onderwijs publiceerden in mei j.l. hun *standpunt in De Standaard (3 mei) en in het EPO-boek Het Onderwijsdebat*. In de begin maart verspreide aankondiging van het EPO-boek schreven Nicaise, Van Houtte, Spruyt, Kavadias: “In ‘Het Onderwijsdebat’ luiden ‘onderwijskundigen’ (?) de alarmbel: een grondige hervorming is broodnodig. Jongeren worden door een te vroege oriëntatie op het verkeerde spoor gezet en raken gedemotiveerd, de sociale ongelijkheid wordt uitvergroot, het voortijdig schoolverlaten in de hand gewerkt, technische en beroepsscholen gestigmatiseerd. Sterker, niks doen legt een tijdbom onder de welvaart van Vlaanderen.” Ook in november j.l. orakelde Nicaise nog in ‘De Gids’: “Sociale discriminatie is een tijdbom onder ons secundair onderwijs.”

In een aankondiging van het boek begin april poneerden Nicaise en co plots iets anders: “Jawel, het Vlaamse onderwijs behoort inzake kwaliteit tot de Europese top: de gemiddelde prestaties van onze leerlingen inzake wiskunde en wetenschappen zijn uitstekend. En jawel, zelfs achtergestelde groepen (kansarmen, migranten) doen het in Vlaanderen niet slechter dan elders. Nog groter was onze verwondering toen Ides Nicaise en Mieke Van Houtte op 3 mei in ‘De Standaard’ voor het eerst toegaven: “zwakke en kansarme leerlingen presteren beter dan elders” (zie verder bij punt 1.2).

In het boek ‘Het Onderwijsdebat’ vinden we echter die positieve uitspraken over het Vlaams onderwijs niet meer terug. Nicaise en co opteren er zelfs voor een nog radicaler comprehensief onderwijs dan in het Masterplan, het liefst tot 16 jaar (zie recensie, punt 2). Hun argument voor de ‘grote sprong vooruit’ luidt daar: “Het onderwijs moet onze jongeren voorbereiden op de gemondialiseerde, postmoderne, hoogtechnologische en superdiverse samenleving van de 21ste eeuw. Het gevaar is groot dat de

zelfgenoegzaamheid uitmondt in inertie, want nu reeds boeren we stilaan achteruit in internationale rankings”. Naast de cliché-stoerdoenerij over de postmoderne, superdiverse maatschappij e.d. schrijven ze nu ook de niveaudaling op naam van de onderwijsstructuur. Ze verzwijgen dat ze in het verleden steeds stelden dat het Vlaams onderwijs *sterk was voor de sterke leerlingen*. Dat een lagere PISA-score vooral een gevolg is van de ontscholende hervormingen en van de toename van de superdiversiteit en taalproblemen, vermelden ze niet.

2 Uitspraken Nicaise & Van Houtte in DS 3 mei

In *De Standaard* van 3 mei legde Tom Ysebaert een aantal stellingen van zgn. tegenstanders voor aan Nicaise en Van Houtte (*Wetenschappers verdedigen onderwijshervorming*).

**Stelling 1: Ons onderwijs creëert geen ongelijkheid. De sociaal zwakkeren scoren hier hoger dan elders.* Nicaise & Van Houtte: “Het is correct dat niet alleen de sterkste leerlingen, maar ook zwakke en kansarme leerlingen beter presteren dan hun evenknieën in sommige landen.” In hun boek ‘Het Onderwijsdebat’ (EPO) zelf luidt hun grote aanklacht echter opnieuw: ‘sociale discriminatie’.

Nicaise en Van Houtte geven in DS dus wel even en voor het eerst toe dat er in Vlaanderen niet minder, maar meer gelijkheid is dan elders. Met tegenzin. Ze voegen er onmiddellijk aan toe: “Toch is dat maar een halve troost. Je moet ook naar de relatieve posities van de leerlingen kijken. Leerlingen uit sterkere milieus vinden we vaker in het aso.” Wie het minder goed doet in een sterke groep (land), dreigt evenzeer gefrustreerd & uitgesloten te worden als wie achteraan bengelt in een zwakke groep”.

Nicaise en co streven dus nog steeds klassenloze participatie aan het aso, universitair onderwijs ... na en ‘gelijke uitkomsten’. Ze gaan er ook ten onrechte van uit dat de intellectuele aanleg evenredig verdeeld is over alle sociale klassen. Ze gaven in ‘De Standaard’ wel toe dat onze kansarme leerlingen beter presteren, maar blazen koud en warm tegelijk.

**Stelling 2: De Schooluitval is in Vlaanderen lager dan elders.*

Nicaise en Van Houtte ontweken een antwoord op deze stelling met als alibi: "Schooluitval valt moeilijk internationaal te vergelijken, al was het maar omdat de leerplicht verschilt. Het is een feit dat in Vlaanderen 1 op de 8 jongeren zonder diploma uitstroomt." De auteurs verzwijgen de landenvergelijkende Eurostat-cijfers waaruit blijkt dat de schooluitval lager is dan in vergelijkbare landen: in 2013 amper 7,5% beneden de 24 jaar zonder diploma - zelfs lager dan 'comprehensief' Finland, een land met weinig kansarme & allochtone leerlingen.

Nicaise en co gaven in 'De Sociale staat van Vlaanderen-2013' (december j.l.) wel toe dat de schooluitval beperkt(er) is en te vergelijken is met Finland. Die goede Vlaamse score was volgens Jan Van Damme, Ides Nicaise, ... vooral een gevolg van onze gedifferentieerde eerste graad en van het vroeg aanbieden van technische opties. Nicaise en Van Houtte verzwegen in het interview van 3 mei die vroegere uitspraak. In de maart-aankondiging van het boek luidt het zelfs dat onze gedifferentieerde eerste graad tot een grotere schooluitval leidt. Nicaise en co verzwijgen ook dat de schooluitval vooral groot is bij anderstalige leerlingen en verwaarloosbaar bij autochtone meisjes. Ze beweren wel in het voorwoord van 'Het Onderwijsdebat' dat zij dé wetenschappelijke waarheid over schooluitval, gelijkheid ... verkondigen. Precies onze vroege differentiatie voorkomt schoolmoedigheid en schooluitval, maar Nicaise en co verkondigen de omgekeerde 'waarheid' in hun EPO-boek.

**Stelling 3: Minder goede schoolprestaties hebben niets met de sociale achtergrond van de leerlingen te maken, maar alles met taalachterstand.*

De tegenstanders van de hervorming stellen dat uit PISA & TIMSS en uit cijfers i.v.m. schooluitval blijkt dat lage prestaties en schooluitval vrij frequent voorkomen bij anderstalige leerlingen en veel te maken hebben met taalachterstand. Zowel Nicaise en Van Houtte behoren echter tot het kamp van de weldenkende taalachterstandsnegationisten die steeds de invoering van intensief NT2 (taalonderwijs) bestreden hebben. We waren dan ook benieuwd naar hun antwoord op deze stelling.

Nicaise en Van Houtte antwoordden: *'Mocht het alleen aan de taal liggen, dan was de ongelijkheid al lang opgelost, want dan volstaat het daarop in te zetten. Schoolachterstand bij allochtonen kan in belangrijke mate teruggevoerd worden tot ver-*

schillen in sociaal-economische status – zeg maar opleiding en het beroep van de ouders.' Niemand heeft ooit beweerd dat enkel taalproblemen een rol spelen, maar het gaat hier om een belangrijke oorzaak van de problemen en om een zaak waarop het onderwijs effectief invloed kan uitoefenen.

**Stelling 4 : Ons secundair onderwijs behoort tot de Europese top. Het hoeft niet hervormd te worden.*

Nicaise & van Houtte: *"Het is niet omdat ons onderwijs goed scoort dat er zich geen problemen voordoen. Een probleem is de studieoriëntering op 12 jaar. Ouders kiezen eerst zo hoog mogelijk, zeg maar aso, en pas als dat misloopt, voor iets anders. Maar dat betekent voor het kind een 'demotie', een afdaling op de sociale ladder en een beperking van de toekomstmogelijkheden op jonge leeftijd. Daar zit een democratisch gevaar in. Die jongeren dreigen wrokkig te worden, tegenover de school, maar ook tegenover de samenleving. Zij koesteren meer ondemocratische attitudes zoals racisme."*

Uit zo'n krasse uitspraken blijkt de totale depreciatie voor ons tso/bso en voor hun leerlingen. Volgens ons en volgens prof. Roger Standaert behaalt ons tso/bso nog steeds een Europese topscore; het is nog steeds een export-product. Voor PISA-2012-wiskunde behaalden onze 15-jarige tso-leerlingen 520 punten, dat is nog iets meer dan de score van de gemiddelde Finse leerling: 519 punten. Daarnaast hebben de 15-jarige tso-leerlingen ook al veel technische kennis en vaardigheden verworven – wat niet het geval is bij leerlingen uit Finse middenscoles. Veel tso-leerlingen volgen later ook met succes hoger en universitair onderwijs. Het ergste nog is het feit dat de hervormers precies door het afschaffen van de technische opties in de eerste graad ons tso/bso veel minder leerlingen zou rekruteren en dat veel leerlingen al zouden afhaken in de brede – lees theoretische – eerste graad.

3 Wij verkondigen de wetenschappelijke evidentie', de praktijkmensen & andersdenkenden werken met slogans

De auteurs van 'Het Onderwijsdebat' beweren dat ze een breed debat willen 'opstarten'. Ze wekken de indruk dat er de voorbije jaren geen sprake was van een debat. Even opvallend is ook dat ze zelf de voorbije jaren het debat afremden. Ze gingen nooit openlijk in gesprek met mensen die er een andere opvatting op nahouden en verwezen zelden of nooit naar publicaties en argumenten van hun tegenstanders. Ze bestempelen ze wel als 'irrationeel en

onproductief. In het 'voorwoord' van 'Het Onderwijsdebat' lezen we: *"De geplande hervorming van het s.o. doet stof opwaaien. Vooral bij het begin en het einde van het schooljaar worden opiniepagina's volgeschreven en laaien de debatten bij momenten hoog op. Dat debat wordt niet altijd netjes gevoerd. Onderwijs beroert. Daardoor haalt de emotie het al eens van de rede, worden argumenten vervangen door slogans en worden de grootste doembeelden van stal gehaald. Zo'n debat is zelden productief. Dit boek tracht de rede een grotere plaats te geven in het debat. Het is geschreven door een groep wetenschappers die de onderwijshervorming nauw volgen, die in het verleden onderzoek verrichtten naar thema's die nauw aansluiten bij die hervorming, of de hervorming zelfs bepleit hebben. De afgelopen jaren is er inderdaad veel onderzoeksmateriaal verzameld over het Vlaams (secundair) onderwijs. Dat studiemateriaal kan beter gebruikt worden dan tot nog toe het geval was. Het huidige onderwijsdebat mist immers diepgang en gaat vaak voorbij aan de wetenschappelijke evidentie die voorhanden is."* Nicaise en co stellen zelf dat de sociale discriminatie een tijdbom betekent, maar beschuldigen de mensen die dergelijke slogans weerleggen van doemdenken en slogangebruik.

'Het Onderwijsdebat' wil zogezegd een breed debat op gang brengen, maar Nicaise en co houden in hun publicaties geen rekening met de visie van de leraars, docenten en professoren die massaal hun egalitaire hervormingsvoorstellen afwijzen. Bij de voorstelling van hun boek in Gent, Brussel en Leuven was er ook geen enkele echte tegenstander van de hervorming als discussiant uigenodigd. De EPO-sociologen Nicaise, Van Houtte ... minachten de (ervarings)kennis- en wijsheid van de praktijkmensen en pretenderen wel zelf *dé wetenschappelijke waarheid* te bezitten. Ze bestempelen de hervorming als een '*wetenschappelijke evidentie*'. Ze vergeten dat zelfs de onderwijswetenschappers het al meer dan 50 jaar oneens zijn over comprehensief onderwijs en dat dit soort onderwijs zijn deugdelijkheid in al die jaren nog steeds niet bewezen heeft.

Ook in onze talrijke en gestoffeerde analyses zouden we dus enkel met slogans gewerkt hebben. De 13.000 mensen die onze petitie ondertekenden - ook veel bekende professoren - hebben het volgens hen totaal verkeerd voor. In hun boek besteden ze dan geen aandacht aan de vele kritiek van de praktijkmensen en aan de peilingen. Ze verzwijgen angstvallig het bestaan ervan. Elders

beweren ze dat collega-onderzoekers met een tegengestelde analyse - als Wim Van den Broeck en Wouter Duyck - ongelijk hebben. Tegelijk preten-deren de auteurs 'dé wetenschappelijke waarheid en evidentie' te verkondigen'. In de vorige *Onderwijskrant* hekelde de socioloog Jaap Dronkers nog de egalitaire ideologie en dubieuze SES-interpretaties van sociologen als Nicaise en van beleidsverantwoordelijken.

4 Bemoeizucht ideologen met beleid

De bekende Nederlandse socioloog J. Van Doorn hekelde enkele jaren geleden ook al de grote bemoeizucht en pretentie van de sociale wetenschappen met het onderwijsbeleid en het feit dat ze zoveel invloed mochten uitoefenen op het beleid: *"Intellectuelen hebben zich te veel opgeworpen als ideologen, vertegenwoordigers van de wetgevende rede die de ervaringswijsheid van de gemiddelde burger bij voorbaat afdoen als een manifestatie van vooroordelen, onbegrip en onwetendheid."* Dat is precies wat Nicaise en co de praktijkmensen verwijten: onwetendheid en het werken met slogans.

Van Doorn: "Democratie is de politiek van het menselijk tekort en in die politiek dient common sense het uitgangspunt te vormen. Maar de tendens is onmiskkenbaar: de wetenschap nestelt zich meer en meer in het hart van de politiek. Het punt is echter dat voorspellen té moeilijk is voor de (mens-) wetenschappen. Precies daarom hebben we de politiek, die de eigen broek moet ophouden. Het is dan ook niet de politiek die steeds wetenschappelijker wordt, maar de wetenschap die zich steeds breder maakt omdat de politiek het laat lopen. Sommige wetenschap is politiek met voetnoten."

Ook redacteur Martin Sommer zette in de *Volkskrant* vraagtekens bij de 'verwetenschappelijking' van het onderwijs(beleid). Sommer stelde: *"Iedere beginnende methodoloog weet dat naarmate wetenschappelijke uitspraken harder worden, het belang ervan met rasse schreden afneemt"*. Politici moeten volgens hem dan ook niet te rade gaan bij b.v. sociologen, want die kunnen niet vertellen wat goed onderwijs is. *"Ze moeten in de eerste plaats naar leraars en ouders luisteren."* In het *Rapport Dijsselbloem* (2008) over de vervreemding van het onderwijsbeleid in Nederland, lezen we iets dergelijks: *"De beleidsmakers negeerden ten onrechte de kennis van de belangrijkste onderwijsexperts, de leraars. De praktijkmensen werden niet geraadpleegd door de beleidsmakers en hervormers."*

Deel 2: *Het Onderwijsdebat*:recensie Marc Maes

Het is duidelijk dat de hervorming van het secundair onderwijs brandend actueel wordt in de Vlaamse regeringsvorming na de verkiezingen van 25 mei 2014 en dat de verwezenlijking van een al sterk afgezwakt Masterplan voor heel wat verdere discussie zal zorgen. Daarom verschijnt een boek als 'Het Onderwijsdebat' (EPO, 252 blz., € 24,90) op een goed moment. De ondertitel wijst er echter al direct op dat het niet om een evenwichtige, neutrale vergelijking van standpunten gaat, maar om de verdediging van een broodnodige hervorming. Redacteuren en auteurs *Ides Nicaise, Bram Spruyt, Mieke van Houtte en Dimokritos Kavadias hebben in het verleden herhaaldelijk polemische standpunten hierover ingenomen*. Naast wetenschappelijk onderbouwde argumenten larderen ze het boek ook met getuigenissen van (oud-)leerlingen, ouders en onderwijsdeskundigen.

In een eerste hoofdstuk klagen ze de *sociale segregatie van een opdeling in aso, tso en bso met watervaleffecten aan*. Ze wijzen ook op enkele goede punten in het masterplan (een breder aanbod voor iedereen in het eerste jaar van de eerste graad). *Het Masterplan gaat volgens hen echter niet ver genoeg en laat de scholen ook te vrijblijvend kiezen*.

Daarna wordt ruime aandacht besteed aan een *opwaardering van wetenschap en technologie* in het onderwijs, waarbij zowel een grotere technische geletterdheid voor iedereen als een positievere waardering voor technische opleidingen worden nagestreefd. Door de onderwijsvormen aso, tso en bso af te schaffen en te vervangen door vijf thema- of domeinstromen gaan auteurs als Bram Spruyt ervan uit dat de *lagere* maatschappelijke waardering en status van technische en beroepsvoorbereidende richtingen zullen verdwijnen. Maar meteen stuiten we op een eerste paradox die het hele boek door opduikt: *men kan er niet omheen dat niet alle leerlingen op hetzelfde niveau geletterd en bekwaam zullen zijn en dat men – zij het alleen binnen hetzelfde domein- dus toch B-attesten moet kunnen behouden – die leerlingen dan doorverwijzen naar iets minder moeilijke en meer praktijkgerichte trajecten. Deze eerste paradox betreft de spanning tussen een (romantische?) egalitaire droom van een volledig comprehensief onderwijs waarin iedereen tot alles kan opgeleid worden en anderzijds het inzicht bij andere auteurs in het feit dat mensen en leerlingen nu eenmaal sterk verschillende belang-*

stellingen en begaafdheden hebben en ontwikkelen. Het argument dat dit ook het geval kan zijn binnen eenzelfde gezin – waar de sociaal-economische achtergrond dus dezelfde is – komt nergens in de redeneringen in dit boek aan bod.

Wie wil meegaan in de argumentatie van een aantal auteurs, zoals b.v. *Mieke Van Houtte*, zal klakkeloos moeten aanvaarden dat de opdeling in aso, tso en bso *“een erfenis is uit de standenmaatschappij uit het verleden”* en het onderwijs dus een gegeven maatschappelijke hiërarchie bestendigt. Door de *waterval* (hoog starten in aso en dan afzakken) kunnen leerlingen niet op een positieve manier hun eigen capaciteiten ontdekken en uitleven. *Hier krijgen we overigens een tweede paradox als een rode draad (!) door het boek: sommige auteurs vinden de opdeling van ons onderwijs in een doorstroming die voorbereidt op academisch hoger onderwijs, in een meer op de beroepspraktijk gerichte opleidingen en in iets daartussenin wél verdedigbaar; alleen moet die keuze dan positief zijn en niet via een negatieve waterval*. Het is immers al herhaaldelijk gezegd – ook in dit boek : *de waterval zit niet zozeer/alleen in de structuren, maar wel in de hoofden van de ouders en de leerlingen zelf*.

Bram Spruyt vermeldt uitdrukkelijk dat mensen met een tso- of bso-opleiding ook hoge lonen kunnen verdienen. *Maar het is volgens hem ook zo dat er door het “afzakken” een andere of zelfs tegen-schoolcultuur kan ontstaan in door te velen als “lager” gepercipieerde onderwijsvormen en studierichtingen. De relatie tussen een (te) vroege studie-keuze waarop men dan moeilijk kan terugkomen en de sociale achtergrond van leerlingen is het belangrijkste thema en argument van de meeste auteurs*. Toch blijken een aantal zich te kunnen vinden in de basisprincipes van het afgezwakte Masterplan, namelijk het aanbieden van een breder kennismakingspakket in het eerste en al wat minder in het tweede jaar van de eerste graad, plus het aanbieden van belangstellingsgebieden, domeinen ... daarna, maar dan wel op voorwaarde dat er zoveel mogelijk domeinen in eenzelfde school worden aangeboden en dat in elk domein minstens één “doorstromings-“ en één “arbeidsmarktgerichte” finaliteit worden aangeboden, zodat iemand die voor de twee-de kiest niet gestigmatiseerd wordt door van school te moeten veranderen.

Zoals zo dikwijls in andere onderwijsdebatten is gesteld, vrezen sommige auteurs inderdaad dat er

binnen elk belangstellingsdomein weer niveaustromen (vergelijkbaar met aso, bso en iets daartussenin) zullen opduiken *en er eigenlijk alleen maar naambordjes worden verhangen*. Een wezenlijke praktische flessenhals voor een drastische hervorming komt slechts vluchtig en zeer zijdelings aan bod: voor domeinen als taal en cultuur, economie en organisatie en gedeeltelijk ook voor welzijn en maatschappij kunnen doorstromings- en arbeidsmarktgerichte stromen inderdaad vrij makkelijk in eenzelfde school georganiseerd worden, maar dat is niet meer het geval voor technologische scholen die een heel specifieke uitrusting vereisen (horeca, kappers, hout, metaal, elektriciteit, muziekinstrumenten, podiums, sport ...). Waar geen enkele van de auteurs ook maar oog voor heeft is de problematiek van veiligheid en omkadering in deze scholen: de meeste leerlingen in tso en bso – zeker in de “harde” richtingen – hebben een (veel) groter “gewicht” dan leerlingen in aso: er zijn dus kleinere klassen voor hen en soms hoge risico’s op ongevallen of de noodzaak aan intensieve trainingen.

Het kan best zijn dat er wetenschappelijke studies bestaan die aantonen dat (zeer) heterogene klassen geen nadeel betekenen voor kansrijkere leerlingen en alleen maar voordeel voor kansarmeren, maar toch moet men rekening houden met de infrastructuur en het feit dat een postindustriële maatschappij naast een gedeelde algemene (persoonlijkheids)vorming toch ook reeds enige specialisatie veronderstelt op het einde van het secundair onderwijs.

Een tweede verwaarloosd aspect in dit boek dat zo goed als uitsluitend door sociologen en economen is geschreven, is de bedenking van een aantal cognitieve psychologen in het debat die stellen dat een zekere heterogeniteit wel degelijk alle leerlingen kan stimuleren, maar dat te grote verschillen in belangstellingen en begaafdheden tot wrevel kunnen leiden bij toppresterders en tot een nog veel lager zelfbeeld bij zwakker presterenden.

Er is een heel hoofdstuk gewijd aan de mogelijke oplossing voor dit probleem door op verschillende manieren te differentiëren. De auteurs van dit hoofdstuk geven toe dat dit niet makkelijk is, dat er geen echte bewijzen zijn dat het ook beduidend beter werkt en dat het voor leraren een verveelvoudiging betekent van hun voorbereidingswerk plus teamwork om binnen eenzelfde klas verschillende groepjes te begeleiden.

In tegenstelling tot een algemene conclusie van het boek komen Nadine Engels e.a. dan tot de conclusie dat men beter veel meer zou investeren in het begeleiden van leraren en leerlingen (zeker niet de lat te laag leggen!) dan in het omgooien van structuren. Wie pleit voor differentiatie erkent ook dat er enorme verschillen kunnen zijn tussen leerlingen en mensen en dat men die niet mag ontkennen.

Dat er een correlatie kan zijn tussen de sociale achtergrond van leerlingen en hun ‘lagere’ schooltrajecten kan evenmin ontkend worden, maar enkele getuigenissen tussendoor bewijzen wel degelijk dat ook in het huidige onderwijssysteem en soms tegen adviezen van de voormalige PMS en directies in, maar met steun van leraren die “wel iets zagen in mij”, doorstromingstrajecten of succesvolle arbeidsmarktloopbanen kunnen gerealiseerd worden voor “kansarmen”.

Het boek heeft de grote verdienste om duidelijke standpunten in te nemen – die overigens naargelang van de auteurs genuanceerd kunnen zijn – en als centrale verwachting te stellen dat een structureel uitvlakken van verschillen tussen aso, tso, bso automatisch zullen leiden tot het wegvallen van “watervallen” en stigma’s. Hierbij maken de auteurs echter nogal selectief gebruik van cijfers en argumenten. Zo hebben ten minste twee auteurs hun huiswerk niet goed gemaakt, want ze baseren zich nog steeds op de cijfers van PISA 2009 – waarin Finland als enige Europees land nog tussen Vlaanderen en de grote Chinese steden staat, wat in 2012 niet meer het geval is. (NvdR: Vlaanderen behaalde een hogere score dan Finland, meer toppers, hogere resilience-score ...).

De auteurs vergroten ook negatieve cijfers uit: in de reclametekst voor het boek staat dat ook de 10 à 15 % laagpresteerders in Vlaanderen het nog altijd even goed doet als vergelijkbare groepen in andere OESO-landen. We vinden geen spoor van die relativisering terug in het boek zelf. Een enkele auteur durft het aan om te stellen dat een grote kloof tussen top- en laagpresteerders op zich geen probleem hoeft te zijn: als dit niet op basis van sociale discriminatie gebeurt biedt het juist aan iedereen volle kansen. Dat is echter niet de teneur van het boek. Het echte onderwijsdebat van de komende maanden zal aantonen welke richting(en) het uitgaat.

Kritiek op hervorming s.o. en vermeende knelpunten vanwege secretaris-generaal verbond katholiek hoger onderwijs *Wilfried Van Rompaey*

Raf Feys & Pieter Van Biervliet

1 Van Rompaey: kritisch over structuurhervorming s.o. - sinds 2002

1.1 Kritische bijdrage van mei 2014

In mei 2014 publiceerde *Wilfried Van Rompaey*, secretaris-generaal Vlaams Verbond Katholiek Hoger Onderwijs, een kritische bijdrage over de hervormingsplannen van ons s.o.: *Onderwijsonderzoek en de hervorming secundair onderwijs*. Hierin besteedt hij vooral veel aandacht aan de conclusies in een recente studie van de *Brusselse prof. Wim Van den Broeck* (eind februari 2014). In deze studie wordt op basis van PISA-2012 de kritiek van de hervormers op onze gedifferentieerde eerste graad weerlegd (zie vorige *Onderwijskrant*).

Van Rompaey: "Van den Broeck stelde vast dat Vlaanderen niet alleen heel goed scoort in het algemeen, maar ook voor de zwakkere leerlingen. En dit terwijl in de media en door anderen net de grote sociale ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs werd geëtaleerd en bekritiseerd." *Van Rompaey* wijst er tussendoor ook op dat de vaststellingen van Van den Broeck aansluiten bij PISA-analyses die hij zelf al vroeger gemaakt heeft. Zo schreef hij in 2005 een interne nota binnen het Vlaams Parlement waarin hij kritiek formuleerde op de officiële voorstelling van de PISA-2003-resultaten. Hij was dan nog medewerker van de CD&V-studiedienst en concludeerde: "Je kan dus niet zeggen dat het Vlaamse onderwijssysteem niet werkt: het leidt niet enkel tot een grote groep toppresteerders, maar ook onze slechtst presterende leerlingen doen het nog altijd relatief goed, beter dan in de meeste landen." Hij werkte in die tijd nog samen met toenmalig volksvertegenwoordiger en huidig gouverneur *Cathy Berx* die in 2012 nog resoluut afstand nam van de stelling dat ons s.o. kampioen sociale discriminatie is en van het gedweep met onderwijsparadijs Finland.

In zijn mei-bijdrage 2014 stelt *Van Rompaey* dat Van den Broeck in zijn recente studie nog overtuigender met eigen onderzoeksgegevens aantoont dat Vlaanderen meer onderwijskansen biedt aan kansarme leerlingen en dat de aantijgingen inzake sociale discriminatie dus totaal onterecht zijn.

Van Rompaey stelde verder ook vast dat een aantal scholen zich de laatste tijd al te graag en al te vlug presenteren als middenscholen met een brede en gemeenschappelijke eerste graad. In het *derde deel* van zijn bijdrage plaatst hij de nodige vraagtekens bij dergelijke pretenties van de middenschool Kindsheid Jesu (Hasselt). Hieruit blijkt eens te meer dat *Van Rompaey* niet gelooft in de gemeenschappelijke eerste graad en de ermee verbonden zegeningen.

1.2 Kritiek Van Rompaey in 2002 en 2009

Toen de zgn. *Ronde-tafelconferentie* in 2002 pleitte voor de invoering van een gemeenschappelijke eerste graad en afschaffing van de onderwijsvormen, publiceerde *Van Rompaey* al een uitgebreide reactie waarin hij afstand nam van gratuïte uitspraken over het wegwerken van de onderwijsvormen. Hij stelde in een nota van 2005 kritische vragen bij de manipulatie van de PISA-resultaten door de beleidsmensen en hervormingsgezinden (zie punt 1.1).

Toen in 2009 het hervormingsplan-Monard verscheen, nam hij er ook al vlug afstand van. Hij was inmiddels secretaris-generaal van het verbond van het katholiek hoger onderwijs geworden. Zijn basiskritiek op het willen afschaffen van de onderwijsvormen luidde: "Het naïeve geloof in de remedierende kracht van het puur afschaffen van de termen aso, tso, bso en kso stoort mij al langer. Ziet men dan niet dat studierichtingen altijd een naam zullen hebben en dat die naam altijd bepaalde kenmerken van 'moeilijker' of 'gemakkelijker' zal hebben, van 'eerder theoretisch georiënteerd, dan wel 'eerder praktisch' (of een of andere combinatie van de beide oriëntaties). Hiermee is trouwens niets mis" (*Enkele reflecties bij het plan Monard, H'ogelijjn*, september 2009).

Van Rompaey wees er in die bijdrage tevens op dat ook de algemene vergadering van de Associatie KU Leuven haar bezorgdheid uitte over de algemene strekking van het rapport-Monard. De Associatie vreesde vooral voor niveauverlaging. Ook enkele maanden geleden nog uitte rector *Rik Torfs* zijn grote bezorgdheid.

Van Rompaey verwees in die bijdrage van 2009 ook naar een stellingname van Mieke Van Hecke, directeur-generaal van de katholieke onderwijskoepel. Eind augustus 2009 stelde Van Hecke dat ze weinig heil verwachtte van een structuurhervorming s.o. Als alternatief pleitte ze vurig voor het wegwerken van (taal)achterstanden in het kleuter- en lager onderwijs. De hardliners binnen het *Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs (VVKSO)* waren in die tijd niet gelukkig met de kritische uitspraken van de twee kopstukken van de koepel.

1.3 2014 : Van Rompaey versus Van Hecke

Van Hecke en Van Rompaey verkondigden in 2009 dus nog een zelfde standpunt. De opstelling van de secretaris-generaal in de bijdrage van mei 2014 wijkt echter in sterke mate af van deze van Mieke Van Hecke en van het officiële VVKSO-standpunt. Van Rompaey bleef zijn vroegere standpunten getrouw, maar Van Hecke maakte eind 2011 een bocht van 180 graden en ontpopte zich plots als de vurige apostel van de structuurhervorming. Mieke Van Hecke verkondigde onlangs nog in een interview op Kanaal 7 (9 juni) dat er binnen de katholieke koepel volstrekte eengezindheid bestaat over de hervorming en ze stelde deze als vanzelfsprekend voor (zie volgende bijdrage).

Zelfs de tegenstanders van de hervorming zijn het volgens Van Hecke eens met de knelpunten die de hervormers voorop stelden - b.v. sociale discriminatie door gedifferentieerde eerste graad. Niets is minder waar. Vanaf het verschijnen van het rapport-Monard in 2009 hebben we herhaaldelijk aange-toond dat de hervormers onze sterke en gedifferentieerde eerste graad, een exportproduct, ten onrechte als dé probleemcyclus voorstelden. De kritiek van de velen die de sterke kanten van ons s.o. willen vrijwaren, werd door Van Hecke tijdens het Kanaal-Z-interview als 'moordend voor het onderwijs' bestempeld. De critici van de hervorming beschouwen precies de structuurhervormingen als een aanslag op de kwaliteit van het onderwijs.

Op Kanaal-Z verzweeg Van Hecke de recente opstelling van Van Rompaey en uiteraard ook dat ze zich tot voor een paar jaar zelf uitsprak tegen de hervorming van het s.o. en er ook geen GOK-heil van verwachtte (zie bijdrage in *Onderwijskrant* nr. 167). Pas vanaf eind 2011 pleitte ze plots voor een structuurhervorming. Tijdens de '10 uren voor de democratische school' (OVDS) op 19.11.2005 stelde ze b.v. nog expliciet: "Het uitstellen van de keuze

van leerlingen met uitgesproken technische vaardigheden en ze nog 2 jaar samen te nemen in een intellectuele studie is geen goede keuze."

2 Inleiding bijdrage Van Rompaey

We citeren even uit de inleiding van de mei-bijdrage van Van Rompaey in H'ogelij. "Op 3 december 2013 werd het nieuwe PISA-2012-rapport gepubliceerd. Traditiegetrouw werd daarover toen in de pers druk gerapporteerd en vond er op 12 december 2013 een gedachtewisseling plaats met minister Smet in de Commissie voor Onderwijs en Gelijke Kansen. De voorbije jaren werd ook steeds de verbinding gemaakt tussen dit PISA-onderzoek en de hervorming van het secundair onderwijs. Tijdens een lezing in de Gentse Sint-Bavohumaniora liet VUB-hoogleraar Wim Van den Broeck op 27 februari 2014 een nieuw en ander geluid horen, dat een en ander duidelijk onderbouwd nuanceerde. Van den Broecks recente onderzoeksrapport is een erg interessante bijdrage aan het debat over een belangrijk en complex thema dat zeker ook nog prominent op de agenda van de volgende Vlaamse regering zal prijken. Het is de rechtstreekse aanleiding tot - en het hoofdbestanddeel van - mijn meer bescheiden en populariserende bijdrage.

In dit stuk verwijs ik ten eerste naar enkele oudere ideeën die ik ooit zelf neerpende, samen met toenmalig Vlaams Parlements lid Cathy Berx over een KBS-rapport i.v.m. het lot van allochtone leerlingen. In een tweede deel beschrijf ik de essentie Van den Broecks stellingen, die op een nuancerende manier een uitdrukkelijke meerwaarde vormen ten aanzien van een aantal al vaak herhaalde uitspraken over ons onderwijs vanuit sociologische hoek. Ten slotte breng ik ter illustratie een casus in dit debat van een concrete, Vlaamse middenschool, met mijn vragen en commentaren."

In een eerste deel van zijn bijdrage verwijst Van Rompaey dus naar zijn vroegere kritische analyse van een rapport van de Koning Boudewijn Stichting i.v.m. de onderwijsskloof tussen autochtone en allochtone leerlingen in Vlaanderen en de Franse Gemeenschap (2007). Van Rompaey en Berx toonden vooral aan dat men uit PISA-2003 niet kon afleiden dat allochtone leerlingen in Vlaanderen minder onderwijskansen kregen dan in andere landen. Zij stelden dat ook in landen met comprehensief onderwijs als Zweden de kloof met de autochtone leerlingen vrij groot is. Zij vonden zelf dat vooral intensief en vroegtijdig NT2-onderwijs

heel belangrijk is voor anderstalige allochtone leerlingen en betreurden dat het rapport geen uitsluitend gaf over het belang hiervan. Ze betreurden ook dat in het rapport plots gesteld werd dat allochtone leerlingen in 'eenheidssystemen (= met gemeenschappelijke lagere cyclus) betere resultaten behalen dan in 'gedifferentieerde systemen' zoals in Vlaanderen. Het rapport PISA-2003 poneert nochtans zelf dat dit onderzoek die vraag niet sluitend kan beantwoorden. De vastgestelde tendens in het voordeel van de gemeenschappelijke lagere cyclus was volgens PISA-2003 vrij beperkt én tegelijk niet statistisch significant."(NvdR: uit PISA-2012 blijkt overigens dat in comprehensieve landen als Zweden en Finland de resultaten van de allochtone leerlingen in geen geval beter zijn dan in Vlaanderen. Integendeel!)

3 Voorstelling van - & instemming met studie Van den Broeck

Aangezien we in de vorige Onderwijskrant al de belangrijkste aspecten van Van den Broecks onderzoek uitvoerig voorstelden, beperken we ons hier tot enkele citaten uit Van Rompaeys bijdrage die betrekking hebben op de algemene conclusies.

*"Uit zijn analyses trekt Van den Broeck interessante conclusies die rechtstreeks een aantal 'klassieke waarheden' (als sociale discriminatie, nadelen van tracking e.d.) in het dossier-hervorming secundair onderwijs deels op de helling zetten. Hij stelde vast dat Vlaanderen niet alleen heel goed scoort in het algemeen, maar ook voor de zwakkere leerlingen.

• Vlaanderen heeft binnen Europa het hoogste percentage jongeren uit de 25% laagste SES-groep wier prestaties in de 25% hoogste wiskundescores zitten. Als die resultaten gecontroleerd worden voor de maatschappelijke diversiteit, is Vlaanderen voor beide de beste van Europa; en dit terwijl in de media en door anderen net de grote sociale ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs werd geëtaleerd en bekritiseerd. Prof. Van den Broeck heeft overtuigend de negatieve berichtgeving over sociale ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs gecorrigeerd."

*Van den Broeck bevestigt ook dat de correlaties tussen de leeftijd waarop de studiekeuze wordt gemaakt en de gemiddelde prestatie van een land statistisch niet-significant zijn. *Het effect van tracking op het gemiddelde prestatieniveau is dus verwaarloosbaar. Studiekeuze op een later moment zal geen niveaustijging veroorzaken, wat voorstanders ervan toch beogen. Onderwijssystemen met late*

tracking leiden niet tot betere algemene resultaten, en bij vroege *tracking* blijven er niet méér talenten onbenut. Volgens Van den Broeck zijn vermoedelijk landen met een hoge diversiteitsindex als Vlaanderen beter af met vroege *tracking*, terwijl het tijdstip van *tracking* voor landen met een gematigde of lage diversiteitsindex weinig uitmaakt. (NvdR: *Van den Broeck pleit dus voor het behoud van de differentiatie binnen de eerste graad en voor relatief homogene groepen. In landen met een gemeenschappelijke lagere cyclus worden overigens ook vormen van tracking/niveau-onderwijs toegepast.*)

*In zijn bijdrage gaat Van Rompaeey ook nog even in op het feit dat de PISA-score voor wiskunde een stuk lager ligt dan in PISA-2003. Pascal Smet en andere hervormers hebben volgens hem al te vlug die daling aangegrepen als een argument te meer voor een drastische structuurhervorming. Van Rompaeey sluit zich vooreerst aan bij de door Van den Broeck vermelde oorzaken van de daling: de toegenomen superdiversiteit (& de ermee verbonden taalproblemen) én het verdwijnen van een consistente onderwijsvisie i.v.m. degelijk onderwijs. Allereerste modieuze aanpakken tast(t)en volgens Van den Broeck de kwaliteit aan. Van Rompaeey poneert in verband met de taalproblemen e.d.: *"Ik blijf het enorme belang van tijdige en voldoende participatie aan ons goed kleuteronderwijs benadrukken. Allerlei onderwijsproblemen zijn al een feit tegen het einde van de lagere school; ze zijn nadien nog moeilijk te verhelpen. Kleuterparticipatie kan hierbij een positieve rol spelen."*

Daarnaast vindt Van Rompaeey ook terecht dat de nieuwe eindtermen/leerplannen/lessentabellen voor wiskunde in de eerste jaren van het secundair onderwijs mede verantwoordelijk kunnen zijn voor de daling sinds PISA-2003. In *Onderwijskrant nummer 168* besteedden we een kritische bijdrage aan de nefaste evolutie van het wiskundeonderwijs in de eerste graad s.o. en aan de invoering van een gemeenschappelijk leerplan.

Nog dit: In het boek 'Visie(s) op onderwijs' (Pelckmans, 2014) zet prof. Wim Van den Broeck zich ook af tegen een aantal tendensen en modes in het hedendaagse onderwijs: *het natuurlijk leren en learning by doing, het individualisme, het zgn, ervaringsgericht werken & welbevinden, meervoudige intelligenties, verleuken van het onderwijs ...*

4 Vragen bij middenschool-pretenties

“In deze laatste paragraaf wil ik inzoomen op de concrete visie op de eerste graad secundair onderwijs in een concrete school. We relateren daarbij enkele elementen uit die visie aan de inzichten van professor Van den Broeck. Het gaat in de bewuste school om een innovatieproces dat gestart is in 2008 en verwacht wordt volledig geïmplementeerd te zijn in 2018.

In de *Middenschool Kindsheid Jesu* (Hasselt) wil men de toegenomen diversiteit aan instromende leerlingen benaderen met een curriculum dat uit drie onderdelen bestaat: een brede basisvorming - met de klassieke schoolvakken, inclusief onder andere techniek, economie, artistieke vorming en sociale en studeervaardigheden, voor 28 lessen per week. Daarbinnen wordt vervolgens (maar alleen voor Nederlands, Frans, Engels en wiskunde) via zogenoemde specifieke leertrajecten geremedieerd voor wie dat nodig heeft en verdiepend gewerkt voor wie dat aankan.

Ten slotte zijn er zogenoemde verkennende projecten, met name vijf projecten rond telkens een andere vakkencluster voor vier of vijf lessen per week, waarbij in het eerste jaar drie projecten gekozen worden (van telkens ca. tien weken) en in het tweede jaar twee (van telkens een half schooljaar); de vakkenclusters matchen met de studiedomeinen zoals die in het verleden al vermeld werden in het rapport- Monard (2009) ...

Van de zeven onderliggende principes zijn vooral de principes twee, drie, vier en vooral vijf relevant. Ik lijst die principes eerst op en voeg er nadien wat commentaar en vragen aan toe, die verband houden met wat we hierboven lezen en opmerkten bij het onderzoek van professor Van den Broeck.

- *Principe 2: een brede basisvorming voor alle leerlingen.*
- *Principe 3: specifieke leertrajecten voor leerlingen met grotere noden of leerachterstanden.*
- *Principe 4: de eerste graad stimuleert een op talenten gebaseerde studiekeuze.*
- *Principe 5: differentiatie binnen homogene of heterogene groepen.*

Die laatste twee principes vormen een eigenaardige combinatie van twee toch totaal verschillende zaken, maar blijkbaar wordt onder principe 4 verstaan “zichzelf goed kunnen inschatten in relatie tot en

met anderen” (sic!), wat op zich toch niet voor de hand ligt. Heel frappant is ook wel dat de zgn. projecten ontkoppeld zijn van iedere vorm van abstractieniveau, wat duidelijk anders is in de VVKSO-visietekst en in het ‘*Masterplan*’.

Hoewel het doel van het middenschoolproject expliciet stelt iedere leerling ‘hoger te tillen’, lijken de verschillende vormen van differentiatie (i.c. heterogene groepen) strijdig met prof. Van den Broecks vuistregel omtrent het niveau waarop men in het onderwijs het best werkt met meer homogene groepen.

Inzake ‘brede basisvorming’ luidt de hamvraag ook altijd: welk deel van die brede basisvorming is voor iedereen bedoeld (= haalbaar voor iedereen) en welk deel biedt een soort extra voor wie meer aankan. Dit is ook de vraag waaraan *Van den Broeck* in zijn studie veel aandacht besteedt. In de visietekst van *Kindsheid Jesu* geeft de auteur als voorbeeld van een gangbare praktijk in het Vlaamse onderwijs: het onderscheid in leerstof voor Frans in de klas Grieks-Latijn versus de klas Sociale en technische vorming. Gelet op het gemiddeld genomen verschillende publiek in die twee klassen, is het toch niet onlogisch dat de lat- ook voor de basisvorming - verschillend gelegd wordt.

In de *Middenschool Kindsheid Jesu* (Hasselt) zegt men wel dat de brede basisvorming voor alle leerlingen geen eenheidsworst is, maar dan duikt tegelijk de notie “*gelijkwaardigheid van de basisvorming/gelijkwaardigheidsonderwijs*” op en ook “*recht op dezelfde (sic!) basisleerstof voor alle leerlingen*”. Leerlingen met verschillende capaciteiten gelijkwaardig behandelen is uiteraard prima, maar hoe kan dat om dezelfde basisleerstof gaan? Het is ook prima dat men in die basisvorming een voor alle leerlingen gemeenschappelijk deel afbakt dat door alle leerlingen minimaal wordt bereikt, eventueel mits extra begeleiding voor de zwakkeren; maar ook die minimale grens zal variëren naargelang van de mogelijkheden van de concrete leerlingen in die concrete school.

Bij de toelichting van principe vijf in de visietekst, met verwijzing naar binnenklasdifferentiatie en leer-groepdifferentiatie, volgt hier nog een merkwaardige passage: “*We spreken ons niet uit over de keuze homogeen of heterogeen werken. Beide hebben voor- en nadelen. Afhankelijk van de cultuur en de geschiedenis van de school kan een positieve keuze voor de ene of de andere methode gemaakt*

worden. Punt is wel dat zowel in heterogene als homogene setting gedifferentieerd dient te worden. Zelfs de meest homogene groep heeft een hoog gehalte aan heterogeniteit.” (p.19)

Na het lezen van professor Van den Broecks analyse in verband met heterogeniteit/homogeniteit in onderwijs en van de Kindsheid Jesu-visietekst blijf ik moeilijk vinden wat we nu het best doen in zo'n eerste graad voor welke onderwijsinhouden en voor welke leerlingen. De zin van de gebruikte termen homogeniteit en heterogeniteit voelt iedereen wel aan, maar als men een en ander accurater wil afpalen, is dit niet zonder problemen. En wat is de precieze inhoud van de basisvorming (zowel het makkelijkere deel (voor iedereen) als het moeilijker deel (voor slechts een bepaalde groep) enerzijds en van de specifieke vorming (in specifieke studierichtingen cf. *tracking*) in een latere fase van het s.o. anderzijds? Op het eerste gezicht voldoet de aanpak van Kindsheid Jesu niet aan de opvatting van professor Van den Broeck, die voor Vlaanderen pro relatief vroege - & relatief grote homogenisering van klasgroepen opteert.

Uitspraken als *'we spreken ons niet uit over de keuze homogeen of heterogeen werken'* klinken dan ineens weer zo relativerend dat men de aanpak in Kindsheid Jesu niet zo makkelijk of eenduidig kan interpreteren. Misschien is dat laatste net wel heel typisch voor het al heel oude debat van homogene versus heterogene klassen.

Kritiek op uitspraken over de lerarenopleiding

Bij de toelichting van principe vijf van de Kindsheid Jesu-visietekst, zijn ook enkele implicaties van de visie voor de lerarenopleiding opgenomen (p.19). In de tekst lezen we: *"Te veel wordt de nadruk gelegd op inhoud, te weinig op strategie. Toekomstige leraars worden niet voldoende voorbereid op wat de échte job van een leraar inhoudt."* En dan volgt een huizenhoog cliché over de leraar geschiedenis die vroeger veel kennis moest hebben, maar nu beter leert om leerlingen te leren hoe ze die kennis (die zgn. overal en altijd voorhanden is) kunnen vinden en beoordelen. Dit is op zich al heel kort door de bocht, maar het wordt pas echt erg als gevraagd wordt dat leraars los van de ooit gekozen onderwijsvakken ingezet moeten kunnen worden.

Ik vind net dat een degelijke, inhoudelijke expertise in een (beperkt) aantal schoolvakken een gezonde

basis van elke lerarenopleiding is en blijft. Uiteraard varieert dat beheersingsniveau gedeeltelijk afhankelijk van het onderwijsniveau en de onderwijscontext waarvoor men opleidt; en dat alles gekoppeld aan voldoende en expliciete vakdidactiek (dus niet zomaar 'verstoppt' onder de vak(ken)studie en alleen als er nog wat tijd over is. Doen alsof men in het s.o. met dat fundamentele uitgangspunt geen rekening moet houden, is een illusie. Dat een leraar er *en cours de route* vakken bijneemt waarvoor hij wel eerst goed geschoold wordt, kan uiteraard wél, maar ook dat aantal is het best niet te uitgebreid om nog beheersbaar te blijven.

Een groot stuk van het laatste opleidingsjaar naar het s.o. brengen? Dat is nu al ten dele het geval. Ik betwijfel wel of scholen geneigd zijn om stagiairs nog langer op te nemen dan nu. Voor scholen die nu al veel doen daarin, begrijp ik trouwens dat ze niet nog meer moeten gaan doen. Het moet om allerlei redenen redelijk blijven. Ten slotte pleit Kindsheid Jesu er nog voor dat meer lerarenopleiders met meer ervaring vanuit secundair en lager onderwijs ingezet worden in de lerarenopleidingen. Ik ben daar niet tegen, maar stel alleen vast dat het in de praktijk met zulke doorstroming echt geen grote vaart loopt in Vlaanderen én dat een goede leraar SO of BaO nog niet per se een goede lerarenopleider is en omgekeerd ook niet. (NvdR: *door de invoering van de enveloppefinanciering valt de rekrutering van docenten met de nodige praktijkervaring te duur uit.*)

5 Besluit

Secretaris-generaal Van Rompaey spreekt zich al vanaf 2002 kritisch uit over het afschaffen van de onderwijsvormen en de invoering van een gemeenschappelijke eerste graad. In zijn publicatie van mei 2014 maakt Van Rompaey vooral duidelijk dat zijn vroegere visie bevestigd wordt in de recente studie van prof. Van den Broeck en in PISA-2012.

Aan de hand van de zich middenschool noemende Kindheid Jesu toont *Van Rompaey* ook duidelijk aan dat de brede eerste graad zijn pretenties moeilijk kan waarmaken. Ook het VVKSO slaagde er de voorbije jaren nog niet in zijn visie over de brede eerste graad echt te concretiseren (cf. verslag Codisvergadering mei 2014). Er is ook nog niets uitgewerkt voor de tweede graad en de groepering in domeinscholen blijft ook een moeilijke zaak.

“Afschieten hervorming s.o. is misdadig”: eigenzinnige en onbesuisde uitspraken van Mieke Van Hecke op Kanaal-Z (7 juni) en HLN (28 juni)

Raf Feys, Noël Gybels & Marc Hullebus

1 Van Hecke: afschieten hervorming=misdadig

Op 7 juni werd *Mieke Van Hecke*, directeur-generaal *katholieke onderwijskoepel (VSKO)*, geïnterviewd op Kanaal-Z. De hervorming van het s.o. kwam uitvoerig ter sprake. Vooral de vraag of de hervorming niet ten koste zou gaan van de kwaliteit van het s.o. en van de sterkere leerlingen, gaf aanleiding tot een bitsige en tegelijk eigenzinnige verdediging van de hervorming. *Van Hecke* bestempelde zelfs “*het afschieten van de hervorming als dodelijk voor het onderwijs.*” Op 28 juni noemde ze dit afschieten in *Het Laatste Nieuws* ‘misdadig’. Als dit waar is, dan zit ook haar eigen onderwijsnet vol ‘misdadigers’. (*Mieke Van Hecke beukt in op N-VA, Wij geven ook de zwakkeren een stem* in: *HLN*, 28 juni).

Zo’n doemdenken wekt de indruk dat ons s.o. momenteel de ondergang nabij is en dat de hervorming de verlossing uit al die ellende zal brengen. Maar tegelijk gaf doemdenker *Van Hecke* in het zelfde interview paradoxaal genoeg toe dat ons secundair onderwijs “*voor 90% goed functioneert*”. Zijn mensen die niet willen dat de sterke kanten van het s.o. vernield worden misdadigers?

Van Hecke haalde hard uit naar de vele tegenstanders van de hervorming, maar verzweeg dat ze in het verleden zelf de hervorming afschoot. Ze reageerde vele jaren samen met ons tegen de afbraak van onze gedifferentieerde eerste graad en onderwijsvormen, maar stelt nu zelfs dat die strijd ‘misdadig’ is (zie bijdrage over bocht van *Van Hecke* in *Onderwijskrant* nr. 137). *Van Hecke* toont niet het minste respect voor de overgrote meerderheid van de praktijkmensen die niet willen dat de hervormers precies de sterke kanten van ons s.o. zouden afbreken. Ex-CD&V-ondervoorzitter *Cathy Berx* was/is overigens ook tegenstander van de hervorming. In het *Kanaal-Z-interview*, in *HLN* en in *Terzake* situeerde van Hecke de ‘misdadigers’ vooral in het kamp van de N-VA. Veel directeurs en leraars apprecieerden niet dat CD&V-er *Van Hecke* als (afscheidnemend) chef van het katholiek onderwijs zo te keer ging tegen de N-VA. Dergelijke partijpolitieke uitspraken beschadigen het imago en open karakter van het katholiek onderwijs.

2 Geen brede consensus & vage en uiteenlopende voorstellen

2.1 Van Hecke: eensgezindheid over knelpunten! Geenszins!

Van Hecke fantaseerde in het interview zonder verpinken dat zelfs de tegenstanders de uitgangspunten van de hervorming, de grote knelpunten, onderschrijven. De hervormers bestempelden onze gedifferentieerde eerste graad steeds als dé grote probleemcyclus en als de oorzaak van alle mogelijke kwalen. Niets is volgens de critici echter minder waar. Wij - en vele anderen met ons - hebben steeds gesteld dat b.v. onze sterke en gedifferentieerde eerste graad ten onrechte al sinds 1991 als dé probleemcyclus werd voorgesteld en dit op basis van kwakkels over zittenblijvers, sociale discriminatie, PISA-scores, schooluitval ... Wij poneren eveneens dat het vroegtijdig aanbieden van technische opties een zegen is en er voor zorgt dat die leerlingen minder vlug afhaken, dat de zwakke en kansarme leerlingen niet minder, maar beter presteren dan elders, dat de vlotte (her-)oriëntatie een goede zaak is en geenszins een dramatische waterval betekent ... We verzetten ons tegen de afbraak van de sterke kanten van onze onderwijsstructuur en hielden pleidooien voor andere prioritaire hervormingen. In landen met een gemeenschappelijke eerste graad is er in de hogere leerjaren ook steeds een opsplitsing tussen algemeen vormende richtingen en meer specifieke/beroepsgerichte. Nergens wordt gewerkt met domeinscholen.

2.2 Vage en uiteenlopende voorstellen

Van een consensus bij de hervormers en van concrete plannen is nog geenszins sprake - ook al wekte *Van Hecke* de stellige indruk dat dit wel het geval was.

Tijdens de verkiezingsdebatten is het opnieuw sterk opgevallen dat iedereen een vage en uiteenlopende invulling gaf aan b.v. de idee van een brede eerste graad. Volgens de N-VA zou er weinig of niets veranderen, volgens de Sp.a zou er veel veranderen. Volgens CD&V zouden de leerlingen toch nog altijd vanaf 12 jaar kunnen kiezen voor Latijn en

andere leerlingen zouden dan naast het basispakket bijgewerkt worden voor taal en wiskunde.

Ook de katholieke onderwijskoepel slaagde er de voorbije jaren niet in om zijn vage hervormingsvoorstellen concreet en geloofwaardig in te vullen. *Secretaris-generaal Chris Smits* gaf onlangs zelf toe dat er bij de praktijkmensen nog geen draagvlak is voor de VVKSO-hervormingsprincipes. (*Breedbeeld*, juni 2014). Ook in het verslag van de meivergadering van CODIS (= vertegenwoordigers van directies) lezen we dat het plan voor de eerste graad nog steeds veel te vaag is. Het beperkt zich overigens tot de invulling van de optie-uren. Een eerste voorstel voor de invulling van de optie-uren lokte veel kritiek uit bij de (Codis-)directies en werd achteraf blijkbaar nog niet bijgewerkt (zie *Onderwijskrant* nr. 167). Er staat verder nog niets concreets op papier in verband met de invulling van de tweede graad. Leerkrachten stellen zich ook grote vragen over de keuze van een studierichting bij de start, tijdens en op het einde van de tweede graad. Qua concretisering van de idee van *domeinscholen* staan we *officieel* ook nog geen stap verder dan de vage omschrijving in het Masterplan. We hebben steeds gesteld dat de grote problemen vooral zouden blijken bij de concrete invulling van de mooi-klinkende principes. Het is geen toeval en tegelijk veelzeggend dat die concretisering uitblijft.

Van Hecke zelf gaf op 7 juni een eigenzinnige invulling aan de *'brede eerste graad'*. Waar de meeste hervormers aansturen op meer heterogene klassen, opteerde *Van Hecke* voor meer homogene. Zij draaide zelfs dé de hervormingslogan - *'ons onderwijs is sterk voor de sterke leerlingen, maar zwak voor de zwakkere'*, gewoon om. Ze stelde dat onze eerste graad wel een passende differentiatie voor de zwakkere leerlingen biedt, maar niet voor de betere die te weinig worden uitgedaagd (zie punt 4).

2.3 Zelfs geen consensus binnen Guimardstraat

Van Hecke verzweeg ook dat er zelfs geen consensus bestaat bij de kopstukken van haar eigen koepel. In mei j.l. publiceerde de secretaris-generaal van het Vlaams Verbond Katholiek Hoger Onderwijs *Wilfried Van Rompaey* nog een vrij kritische en gestoffeerde bijdrage over de hervorming: *'Onderwijsonderzoek en de hervorming secundair onderwijs'*. Hij sloot zich hierbij o.a. aan bij de kritiek van *prof. Wim Van den Broeck* op de hervorming (*Enkele reflecties bij het plan Monard*,

H'ogelijjn, september 2009, zie vorige bijdrage). *Van Rompaey* neemt eens te meer afstand van de door de hervormers vooropgestelde knelpunten in de eerste graad s.o. en van de invoering van een gemeenschappelijke eerste graad.

In een bijdrage van september 2009 nam hij ook al afstand van het hervormingsplan van *Monard*. *Van Rompaey* schreef o.a.: *"Het naïeve geloof in de remediërende kracht van het puur afschaffen van de termen aso, tso, bso en kso stoort mij al langer. Ziet men dan niet dat studierichtingen altijd een naam zullen hebben en dat die naam altijd bepaalde kenmerken van 'moeilijker' of 'gemakkelijker' zal hebben, van 'eerder theoretisch georiënteerd, dan wel 'eerder praktisch' (of een of andere combinatie van de beide oriëntaties). Hiermee is trouwens niets mis."*

Van Rompaey verwees in zijn bijdrage van 2009 ook naar een stellingname van *Mieke Van Hecke* (eind augustus 2009), waarin deze eveneens stelde dat ze weinig heil verwachtte van een structuurhervorming s.o. en als alternatief vurig pleitte voor het prioritair wegwerken van (taal)achterstanden in het kleuter- en lager onderwijs. Pas in 2011 zagen we dat *Mieke Van Hecke* plots een bocht maakte van 180 graden en voortaan zomaar de visie van enkele kopstukken van het verbond van het secundair onderwijs overnam. In *Onderwijskrant* nr. 167 (november 2013) schreven we al een bijdrage over de evolutie van *Mieke Van Hecke*: *van tegenstander (2004-2011) naar fervent voorstander van de structuurhervorming van het s.o.* In de inleiding van dit artikel schreven we: *"Mieke Van Hecke is in de periode 2004-2011 nooit vragende partij geweest voor een prioritaire en comprehensieve structuurhervorming van het s.o. Ze bleek zelfs een tegenstander te zijn."*

3 Knelpunten s.o.: merkwaardige uitspraken, geen consensus

3.1 Sterk voor de sterke leerlingen, zwak voor de zwakkere, of omgekeerd?

In *Onderwijskrant* stellen we sinds 2009 dat de hervormers zich blindstaren op grotendeels vermeende knelpunten en precies sterke punten van ons s.o. als grote knelpunten voorstellen. We voegden er ook steeds aan toe dat ze anderzijds blind zijn voor de echte knelpunten als b.v. de gestage niveaudaling en nivellering van de voorbije 25 jaar, de bureaucratisering, de grote taalproblemen, ...

Dé belangrijkste hervormingsslogans luiden: 'ons onderwijs is sterk voor de sterke leerlingen, maar zwak voor de zwakke' en ermee verbonden: 'de kloof dempen'. Ook Mieke Van Hecke stelde nog op 1 september 2012 in *De Tijd* dat vooral de kloof tussen de sterkste en de zwakste leerlingen veel te groot was. Op Kanaal-Z beweerde Van Hecke op 7 juni j.l. precies het omgekeerde van wat ze op 1 september nog poneerde. Ze stelde dat de huidige eerste graad vooral nefast is voor de sterke leerlingen en de middenmoot, die beide te weinig worden uitgedaagd en onderpresteren. Dit leidt er volgens haar zelfs toe dat sommigen op het einde van het s.o. een diploma verwerven, "maar grif toegeven dat ze er niets moesten voor doen". We zijn de voorbije jaren te veel vergeten de sterke leerlingen uit te dagen; nivellering dus. Nu nam Van Hecke zelfs de analyse van de Masterplantegenstanders over en lamenteerde ze niet langer over de prestatiekloof. Dirk Van Damme (OESO-expert) beweerde op 23 mei j.l. in *Trends echter* nog steeds dat het Vlaams onderwijs tot nog toe "gericht was op de selectie van de beste 10 tot 20 procent".

In *Onderwijskrant* stellen we al vele jaren dat er sprake is van een gestage niveaudaling, nivellering, ontscholing, ... We schreven ook dat onze sterkere leerlingen zowel in het lager onderwijs als in de eerste graad s.o. te weinig werden uitgedaagd. Toen we begin 2007 met *Onderwijskrant* de *O-ZON-campagne* tegen ontscholing, nivellering, uitholling van de taalleerplannen ... lanceerden, werd dit nog door de onderwijsverantwoordelijken (beleidsmakers, onderwijskoepels als VVKSO ...) ten stelligste ontkend. Het VVKSO besteedde in september 2007 zelfs een thema-nummer van *Nova et Vetera* aan de bestrijding van de OZON-campagne, de aangeklaagde niveaudaling en nivellering ... Toen 2 jaar geleden uit enquêtes van *Het Nieuwsblad* en *De Standaard* bleek dat 75% van de leraars en docenten gewaagde van niveaudaling en nivellering werd dit nog ten stelligste ontkend door Chris Smits, secretaris-generaal VVKSO. En nu geeft Mieke Van Hecke plots toe dat inderdaad de sterkere leerlingen te weinig worden uitgedaagd.

Het zijn de *critici van de hervorming* die hierbij aanluitend poneren dat precies de grotere gemeenschappelijkheid in de brede eerste graad tot een nog grotere niveaudaling en nivellering zou leiden. Zelf stelden we dat er nu al te veel gemeenschappelijkheid is. We pleitten o.a. voor meer differentiatie binnen de grote groep leerlingen die momenteel de optie *Moderne wetenschappen* kiezen.

We hebben ons ook verzet tegen het feit dat het VVKSO vanaf 2009 begon met de invoering van nivellerende gemeenschappelijke leerplannen. We bestreden ook de competentiegerichte en constructivistische aanpak zoals die gepropageerd werd door de commissie-Monard en door de onderwijskoepels - een aanpak waarvan de zwakkere leerlingen nog het meest de dupe zijn.

Na jarenlange negatie van de niveaudaling en nivellering en van de echte knelpunten, pakt Van Hecke nu plots uit met de stelling van de critici dat we vooral ook de nivellering moeten bestrijden en eerder meer dan minder moeten differentiëren.

3.2 Geen kampioen schooluitval, sociale discriminatie,...

Van Hecke poneert dus ten onrechte dat er een consensus bestaat over de grote knelpunten en dat zelfs de tegenstanders het er mee eens zijn. De hervormers beweerden ook steeds dat vooral de zwakke en kansarme leerlingen de dupe waren van onze gedifferentieerde eerste graad en dat dit tevens leidde tot grote schooluitval. De tegenstanders betwisten de hoge sociale ongelijkheid en schooluitval en de relatie met differentiatie en vroege opties in de eerste graad.

Op 7 juni gaf Van Hecke verrassend toe dat vooral de betere leerlingen te weinig leeransen krijgen en dat het onderwijs zich meer afstemt op de zwakkere dan op de sterkere leerlingen. Als ze A zegt, moet ze ook B zeggen en toegeven dat onze eerste graad de zwakkere leerlingen passende leeransen biedt en dus ook de schooluitval van deze leerlingen afremt. In 2005 verdedigde ze overigens nog de vroege keuze: "Het uitstellen in de eerste graad van de keuze van leerlingen met uitgesproken technische vaardigheden en ze nog twee jaar samen nemen in een intellectuele studie, is absoluut geen goede keuze" ('10 uren voor de democratische school' van OVDS op 19.11.2005).

Critici van het opdoeken van onze eerste graad poneerden steeds dat de vroege differentiatie en de technische opties tot minder i.p.v. meer schooluitval leidden en dat de hervormers zich vergissen. Eurostat bevestigde onlangs nog dat er in 2013 slechts 7,5% uitval (= 24-jarigen zonder eindexamen) was voor Vlaanderen - minder dan in landen met een gemeenschappelijke lagere cycli. In 'De Sociale Staat van Vlaanderen' (december 2013) schreven ook de professoren Jan Van Damme, Bieke De

Fraine, Ides Nicaise ... dat er minder schooluitval is - als gevolg van onze differentiatie (opties) in de eerste graad en van het feit dat we vroegtijdig technische opties aanbieden. Precies door dit laatste geraken minder theoriegerichte leerlingen minder vlug gemotiveerd en haken ze minder af dan in landen met een gemeenschappelijke lagere cyclus die steeds sterk theoriegericht is. Ook *Mieke Van Hecke* stelde in 2005 nog dat het afschaffen van technische opties heel nadelig zou zijn voor die leerlingen. We vinden dus dat de differentiatie in de eerste graad belangrijk is voor een tijdige oriëntatie en heroriëntatie. In tegenstelling met de hervormers en *Van Hecke* willen we ook de B-attesten behouden.

Sinds de kwakkels in het tendentieuze rapport '*Het onderwijsbestel in België*' (1991) van Monard en co spant *Onderwijskrant* zich al meer dan 20 jaar in om duidelijk te maken dat onze eerste graad weinig zittenblijvers en afhakers telt en ook veel kansen biedt aan kansarme leerlingen – zelfs meer dan in landen met een gemeenschappelijke lagere cyclus.

Hervormers als Nicaise en Mieke Van Houtte gaven op 3 mei in '*De Standaard*' wel plots toe dat ook onze zwakkere en kansarmere leerlingen "*beter presteren dan elders*", dat er meer sociale gelijkheid is. Uit PISA-2012 bleek eens te meer dat die leerlingen relatief gezien goed presteren (= minder leerlingen die niveau 2 niet halen). Onze hoge resilience-score wijst er ook op dat meer kansarme leerlingen een hoge score behalen (= sociale doorstroming). Dit alles werd ook onlangs nog eens bevestigd in de PISA-studie van *prof. Wim Van den Broeck* (februari 2014).

3.3 Te weinig aandacht voor techniek, maar technische opties afschaffen!

Van Hecke vermeldde ook nog als belangrijk knelpunt de volgens haar onvoldoende aandacht voor techniek en wetenschappen. Wat techniek betreft is het vooreerst zo dat er in onze eerste graad momenteel opvallend meer aandacht is voor techniek dan in landen met een gemeenschappelijke lagere cyclus. De hervorming zou precies leiden tot het afschaffen van de belangrijke technische opties, tot een aderlating van tso/bsso. Een recent OESO-rapport betreurt dat er in de OESO-landen in de lagere cyclus amper 0,3% van de tijd besteed wordt aan techniek. In Vlaanderen is er voor alle leerlingen twee uur (algemene) technologie per week en daarnaast zijn er voor een groot deel van de

leerlingen nog minstens 5 uur technische opties. Ook *Roger Standaert*, prof. comparatieve pedagogiek, getuigt dat Vlaanderen inzake tso/bsso nog steeds een voorbeeld is voor de andere landen. Merkwaardig is evenwel dat de hervormers beweren dat er te weinig aandacht is voor techniek, maar dat ze anderzijds de technische opties in de eerste graad willen schrappen. De weerstand destijds tegen het VSO ging het meest uit van de technische scholen omdat het VSO ervaren werd als een aanslag op het tso. Gelukkig voerde minister Herman De Croo vanaf 1976 weer de technische opties in, tot 10 uur per week in het tweede jaar- tot grote tevredenheid van de tso-scholen.

Inzake de aandacht voor wetenschappen hebben wij steeds betreurd dat voor het basisonderwijs de opstellers van de eindtermen en leerplannen wereldoriëntatie het *zaakvak natuurkennis* zomaar schraptten in de hogere leerjaren. Sindsdien komt natuurkennis nog enkel aan bod in verwaterde vorm. De vroegere degelijke lessen over hefbomen, eigenschappen van de lucht, water ... werden overigens opgebouwd vanuit technische toepassingen in het dagelijks leven. Het zijn de onderwijsverantwoordelijken die het vak natuurkennis opgedoekt hebben die nu klagen over te weinig aandacht voor wetenschappen en technische toepassingen. We betreurden ook dat de onderwijsverantwoordelijken in de eerste graad s.o. de vakken fysica en biologie afschaften en integreerden binnen het brede domein wetenschappen. Ook dit leidde tot meer oppervlakkigheid. Het nieuwe vak wordt gegeven door leraars-regenten die vaak zelf geen opleiding voor biologie of fysica genoten hebben. In de hervormingsplannen van het VVKSO was er ook sprake van het veralgemeend werken met brede leerdomeneinen in de eerste graad. Laat ons alvast maar hervormingen waardoor wetenschappen en techniek in het gedrang kwamen terugdraaien, verzet aantekenen tegen het afschaffen van de technische opties in de eerste graad en tegen het voornemen om met brede leerdomeneinen te werken.

4 Eerste graad: zelfde schoolpoort, maar vier verschillende niveaus

4.1 Zelfde schoolpoort als wondermiddel?

In het recente interview kwam het er volgens *Van Hecke* vooral op aan dat de leerlingen allemaal via dezelfde schoolpoort naar school komen. Volgens haar is het momenteel zo dat een leerling die via een tso/bsso-deur een school binnenkomt als een

echte 'loser' wordt beschouwd; wie via een andere poort de school binnenkomt is iemand met kwaliteit. Dergelijke denigrerende uitspraken getuigen van een sterke onderwaardering en stigmatisering van ons tso/bsu.

Van Hecke verwacht ten onrechte veel heil van *dezelfde schoolpoort*. We hebben zelf gedurende 40 jaar van nabij het leven op een campusschool meegemaakt waarbij alle leerlingen door de zelfde groene poort naar binnen kwamen. Dit betekende geenszins dat er veel contacten waren tussen de leerlingen van de verschillende onderwijsvormen. En *Van Hecke* zal toch ook wel beseffen dat we niet zomaar scholencampussen kunnen oprichten.

4.2 Meer homogene klassen: vier niveaus

Van Hecke verwacht veel heil van *door dezelfde schoolpoort*, maar dat betekent volgens haar geenszins *'door dezelfde klasdeur'*. Eenmaal binnen de school moeten die leerlingen niet samen zitten in dezelfde, heterogene klas, maar *"met leerlingen van dezelfde talenten en interesses."* Volgens het plan-Monard, de meeste hervormers, de sociologen ... betekent een gemeenschappelijke eerste graad echter meer gemeenschappelijke leerinhouden én meer heterogene klassen.

Van Hecke gaat hier dus regelrecht in tegen het gangbare hervormingsdiscours en hoopt zo de nivelleringskritiek te kunnen counteren. Nu stelde ze zelfs dat er in onze eerste graad wel een passende differentiatie is voor de zwakkere leerlingen, maar niet voor de betere. In de brede eerste graad zullen de leerlingen volgens haar dus ingedeeld worden in relatief homogene groepen: *"leerlingen die talent hebben om abstract te denken brengen we samen, ook leerlingen die meer aanleg hebben voor meer concreet denken en tussen die tweegroepen nog twee tussenniveaus. Er zal en moet meer gedifferentieerd gewerkt worden."* Voor de sterkere leerlingen moeten we hun interessegebied, b.v. Latijn-Grieks, sterk uitdiepen.

Van Hecke wil een meer algemene graad, maar tegelijk meer differentiatie en nog meer homogene groepen van bij de start. Dit veronderstelt ook dat we op 12 jaar kunnen uitmaken wie meer aanleg heeft voor abstract, respectievelijk concreet denken. Dat alles staat haaks op wat de hervormers steeds gesteld hebben.

Het zijn precies de critici die gepleit hebben voor het behoud en verder versterken van de bestaande dif-

ferentiatie en opties in de eerste graad. Vanuit *Onderwijskrant* hebben we ook *steeds gepleit tegen de gemeenschappelijke leerplannen* en gesteld dat er te weinig differentiatie was voor de grote groep leerlingen die de optie *'Moderne wetenschappen'* kiezen (bijna 50%). We stelden een bijkomende sterke optie voor – b.v. intensief Engels. Als *Van Hecke* er mee akkoord gaat dat de 12-jarigen al sterk verschillen qua talent en interesse dan zou ze er ook akkoord moeten meegaan dat de leerinhoud mag verschillen en dat het dom is dat haar VVKSO al gemeenschappelijke leerplannen invoerde om hiermee vooruit te lopen op de gemeenschappelijke eerste graad. Op b.v. het gemeenschappelijk leerplan wiskunde kwam veel kritiek vanwege de leerkrachten.

5 Lieten tegenstanders zich misleiden door oneliners!?

Interviewster Goossens van Kanaal-Z wees er *Van Hecke* op dat de hervorming sterk gepolariseerd is, dat velen de hervorming niet lusten. Volgens *Van Hecke* zijn de (vele) tegenstanders van de structuurhervormingen ofwel onwetend, ofwel conservatief. *Van Hecke* wijt nog steeds het massaal afwijzen van de hervorming aan het feit dat de praktijkmensen misleid werden door de oneliners in de media. *Van Hecke*: *"Ik heb minstens een kwartier nodig om 1 oneliner te weerleggen."* Op 6 november op de boekenbeurs drukte ze het zo uit: *"Zowel de leerkrachten als wijzelf waren van plan om de leerkrachten nog te informeren over de knelpunten en over de hervormingsvoorstellen. We zouden daarna vragen of de leerkrachten zich daarin konden vinden. Maar men heeft ons in het publieke debat deze mogelijkheid ontzegd. Op basis van oneliners in de pers zijn de leerkrachten verontwaardigd met ons in gesprek gegaan. Om te zeggen dat deze hervormingen niet door beugel konden"*.

Van Hecke gaat ervan uit dat de koepel een mandaat kreeg/bezit om zelfstandig een standpunt te bepalen. Het kwam er volgens haar enkel op aan om achteraf de basis hiervan te overtuigen. *Van Hecke* beseft te weinig dat de koepel de scholen vertegenwoordigt er er ook door betaald wordt. Zij verzwijgt tevens dat er zelfs geen eensgezindheid is binnen de koepel en dat de hervorming tevens in politieke middens vrij controversieel is.

Van Hecke wekte ook de indruk dat vooral de ideeën van de verdedigers van de huidige onder-

wijsstructuur vaak aan bod kwamen in de pers. Niets is minder waar. Kritiek op de hervorming werd veelal angstvallig doodgezwegen in de media, in Klasse, in de publicaties van de onderwijskoepels ... Andersdenkenden werden zelden of nooit uitgenodigd voor een debat. Zo wordt uiteraard ook de recente studie van *prof. Wim Van den Broeck* - waarin de uitgangspunten van het Masterplan weerlegd worden, doodgezwegen door VH en door het VVKSO. *Van Hecke* zelf ging de voorbije jaren ook nooit in op de vele kritiek en analyses van de andersdenkenden. Niettegenstaande één van ons bestuurslid is van een aantal secundaire scholen, weigerden de VVKSO-kopstukken elk gesprek omtrent de hervorming. *Van Hecke* slaagde er naar eigen zeggen gemakkelijk in om in gesprekken de kritische leraars te overtuigen van hun ongelijk. Niets is minder waar. Zelf stelden we vast dat er bij leraars een grote nood is aan juiste informatie over zaken als PISA, de (beperkte) schooluitval, het juiste aantal zittenblijvers in de eerste graad, de situatie en problemen in landen met een gemeenschappelijke eerste graad ... Het zijn precies de hervormers en de media die met hun oneliners, slogans en kwakzels over sociale discriminatie, schooluitval, prestatiekloof ... de praktijkmensen misleiden.

6 Besluiten

Op 7 juni verkondigde *Van Hecke* een eigenzinnige visie op de knelpunten en de hervorming s.o. Uit deze bijdrage blijkt ook dat er geen sprake is van eensgezindheid omtrent de knelpunten tussen hervormers en tegenstanders - en evenmin tussen de hervormers. Waar de hervormers tot nog toe steeds stelden dat de zwakkere en de kansarmere leerlingen te weinig kansen krijgen, stelde *Van Hecke* op 7 juni dat het eerder de betere leerlingen en de middenmoot zijn die te weinig uigedaagd worden.

Na al die jaren is men er ook nog niet in geslaagd een concrete invulling uit te tekenen van een brede eerste graad, domeinscholen ... Dat *Van Hecke* veel heil verwacht van het samen via de zelfde schoolpoort naar binnen komen, lijkt ook vrij simplistisch.

Als tegenstanders streden/strijden we voor het behoud van de sterke kanten van ons onderwijs en van onze eerste graad in het bijzonder. Voor ons betekent het afschieten van de huidige gedifferentieerde eerste graad, een succescyclus, vernieling i.p.v. vernieuwing. *Van Hecke* vindt de strijd voor het behoud van die (succes)cyclus 'dodelijk voor het onderwijs' en zelfs 'misdadig'. Anderzijds

gaf de doemdenker & verlosser schoorvoetend toe dat ons onderwijs wel voor 90% goed bezig is. *Never change a winning team*, zou je dan denken. In een interview van 2004 met als titel *'Met onderwijs experimenteer je niet'* - poneerde *Van Hecke* zelf: *"Ik wil niet te veel schotten afbreken. Moeten we de studiekeuze uitstellen? Roepen we dan geen nieuwe frustraties op bij jongeren die al perfect weten wat ze willen studeren? Creëren we dan geen nieuwe schoolmoeheid?"* (Knack 25.08.04). Ze formuleerde in de periode 2004-2011 net dezelfde kritiek op de structuurhervorming als deze van de tegenstanders waarover ze zich nu kleinerend uitlaat. We begrijpen nog steeds niet al te best waarom *Van Hecke* een bocht nam van 180 graden.

Als zowel onze sterke als zwakkere leerlingen Europese topscores behalen, dan is dit mede een gevolg van het feit dat de structuur van onze lagere cyclus beter (i.p.v. slechter) functioneert dan in landen met een gemeenschappelijke eerste graad - waar de leerlingen opvallend lagere scores behalen en waar de schooluitval groter is. Het is geen toeval dat in landen als Zweden, Noorwegen, Frankrijk ... die zwak presteerden voor PISA-2012 precies de gemeenschappelijke lagere cyclus in vraag wordt gesteld. Zelfs in Finland is dit meer en meer het geval.

In de bijdrage in *'Het Laatste Nieuws'* van 28 juni volhardde *Van Hecke* in de boosheid: *Mieke Van Hecke beukt in op N-VA. 'Wij geven ook de zwakkeren een stem'*. Dit laatste wekt de indruk dat de critici van de hervorming elitair onderwijs nastreven en weinig begaan zijn met het lot van de zwakkere leerlingen. Niets is minder waar. We hebben ook steeds gesteld dat vooral de zwakkere leerlingen het meest de dupe zouden zijn van een gemeenschappelijke eerste graad, van het afschaffen van de technische opties ... Hoogdravende uitspraken als *'afwijzen van de hervorming is misdadig'* klinken ook vrij bezwerend. Het zijn uitspraken van een onheilsprofeet die de verlossing uit de ellende predikt.

We begrijpen ook niet waarom *Van Hecke* zich als afscheidnemend chef katholiek onderwijs de voorbije maanden geroepen voelde zich zo sterk in de media te manifesteren als CD&V-er en als tegenstander van de N-VA-onderwijsvisie. Het kiezen van een politieke van een bepaalde politieke partij als chef van een omvangrijk onderwijsnet, lijkt ons niet voor herhaling vatbaar. We hopen en vermoeden dat haar opvolger, *prof. Lieven Boeve*, zich buiten het partijpolitieke woelwater zal houden.

Denken kleuterleid(st)ers en leraren van 1ste leerjaar hetzelfde over het voorbereidend *leren lezen*? Te weinig aandacht voor letterkennis?

Dascha Degryse & Pieter Van Biervliet (RENO-Torhout)

1 Inleiding

Al in 1998 maakten we een overzicht van een aantal onderzoeken met betrekking tot de zogenaamde leesvoorwaarden: Wat moet een leerling kennen of kunnen vooraleer hij/zij in het eerste leerjaar leert lezen? De onderzoeken (of verwijzingen ernaar) die we in dat verband onder de loupe namen, waren die van Lundberg e.a. (1988), Moenaert (1983, 1984), Spoelders & Van Damme (1982), Van Damme (1990), Van den Broeck (1996) en Yopp (1988). In die studies zijn vooral statistische analyses gemaakt waarbij gezocht is naar verbanden tussen de leesvoorwaarden en het latere leessucces; of ook naar de effecten van oefenprogramma's *leesvoorwaarden* op het latere leren lezen. De voornaamste conclusie luidde meestal: *er zijn geen exclusieve leesvoorwaarden, toch kunnen bepaalde kennis en vaardigheden het latere leren lezen faciliteren, d.w.z. gemakkelijker maken* (Van Biervliet, 1998).

Intussen zijn nog andere meta-analyses uitgevoerd zoals die van de *National Reading Panel (2000)* en *Bosman & van Orden (2003)*. Hoewel het niet eenvoudig is om eensluidende conclusies te trekken – omdat de keuze en operationalisering van de variabelen in de diverse onderzoeken nogal verschillend zijn (Aarnoutse, 2004, 37) – kunnen we toch zeggen dat ook die studies de conclusie van destijds min of meer bevestigen.

2 Rol van het fonologisch bewustzijn

Centraal in al die onderzoeken stond hoofdzakelijk de voorwaardelijke rol van het zogenaamde *fonologisch bewustzijn*: *de bekwaamheid om klanken te herkennen, ermee te manipuleren en erover te reflecteren* (Wagner & Torgesen, gecit. in Aarnoutse, 2004, 10). Vooral de volgende fonologische vaardigheden zouden het latere leesleerproces vergemakkelijken: het isoleren van een klank (*Wat is het kopje in 'roos'?*), het analyseren in fonemen (*Welke klanken hoor je in het woordje 'mot'?*), het schrappen van een foneem (*Welk woord blijft er over als je 'm' wegneemt uit het midden van 'lamp'?*) en het specificeren van een weggelaten foneem (*Wat hoor je niet meer in 'eet' wat je wel nog hoort in 'meet'?*) (Van Biervliet, 1998). De faciliterende invloed van

andere fonologische vaardigheden (bijv. de auditiële synthese: *Ik zeg de aparte klanken 'm' – 'o' – 't', welk woordje heb je dan?*) is bijzonder klein of zelfs onbestaande.

Naast de fonologische vaardigheden is ook beperkt onderzoek gedaan naar de zogenaamde visuele voorwaarden (bijv. visuele discriminatie: *Schrap in de rij met letters telkens die letter die je voor de streep ziet: b / b d b b / b d d b*). Daaruit blijkt dat er inderdaad een verband is met het latere leessucces maar dat er evengoed een hoog verband is met het latere rekenen. Het is zelfs zo dat deze visuele voorwaarden zich op langere termijn eerder als specifieke rekenvoorwaarden aandienen (Moenaert, 1983 & 1984).

Andere topics in het zogenaamde leesvoorwaarden-onderzoek zijn: *zingeving*: de leerling herkent een gedrukte tekst als 'te-lezen'; *objectivatie*: de leerling kan zich losmaken van het inhoudelijk aspect van de woorden en is dus in staat zich alleen te richten op de presentatievorm ervan (zo kan de leerling aanduiden welk woord het langst is: kaboutertje of reus); *leesrichting*: de leerling kan bijv. de eerste letter van een woord aanduiden; *kennis van het metatag jargon van het technisch lezen*: de leerling kent begrippen zoals woord, zin, klank, letter enz.; *korte termijngeheugen*; *benoemen van de letters* (Van Biervliet, 1998). In verband met het benoemen van de letters kan men zich evenwel afvragen of deze vaardigheid niet al een aspect is van het eigenlijke leesleerproces (zie verderop).

3 Onderzoek afstemming tussen leraren omtrent leesvoorwaarden

Vragen die in het onderzoek met betrekking tot de zogenaamde leesvoorwaarden wellicht nooit zijn gesteld, luiden: *Welke kennis en vaardigheden moeten volgens de leraar zijn beheerst vooraleer een leerling leert lezen? En bestaat daarover een consensus tussen de leraren, in het bijzonder tussen de leraren in het kleuteronderwijs en die in het lager onderwijs?* De opvattingen van leraren omtrent het leren leren, in casu het leren lezen, zijn o.i. heel belangrijk, zelfs al zijn ze niet 'evidence-based'. Een analyse van die opvattingen kan ons immers

heel wat leren over wat er in de concrete klas-senpraktijk gebeurt. Als dan bijvoorbeeld blijkt dat er weinig afstemming is tussen die opvattingen, dan kan de vraag worden gesteld naar de oorzaak ervan.

Om bovenstaande vragen te beantwoorden ontwikkelden we een enquête die door tweedeaarsstudenten van de bacheloropleiding lager onderwijs (BALO) van RENO-Torhout is afgenomen. Door studenten als enquêteurs in te schakelen, wilden we hen o.m. vertrouwd maken met enkele beginselen van het wetenschappelijk onderzoek. Vooraf kregen de studenten al een cursus over het aanvankelijk lezen en de mogelijke leesvoorwaarden. (RENO is de Torhoutse lerarenopleiding van de Katholieke Hogeschool Zuid-West-Vlaanderen (KATHO - vanaf academiejaar 2013-2014 Vives.)

4 Onderzoeksgroep

De enquête is door de studenten voorgelegd aan de leraren van het eerste leerjaar bij wie zij in november 2012 stage liepen (dus eigenlijk een at random steekproef in West-Vlaanderen; de Torhoutse studenten komen uit de gehele provincie, zowel uit stedelijke gebieden als platteland. Tegelijk is dezelfde enquête afgenomen van de leraren van de derde kleuterklas van de respectieve scholen. De ingevulde enquêtes werden verwerkt door Dasha Degryse, derdejaarsstudent van het academiejaar 2012-2013, binnen het kader van haar bachelorproef (Degryse, 2013). Het aantal respondenten bedroeg zowel in de lagere school als in de kleuterklassen telkens 63.

5 De enquête

De enquête bestond uit 22 items met voorbereidende vaardigheden die naar het oordeel van de leerkracht mogelijks belangrijk worden geacht om tot resultaat bij het latere leren lezen te komen. Bij elk item moest de leerkracht dus met een simpel 'ja' of 'nee' aangeven of het oefenen van een vaardigheid al dan niet belangrijk is ter voorbereiding van het leren lezen. Bij elke vaardigheid is een voorbeeld gegeven:

- 1) Klank-woord vergelijking: Hoor je een/f/ in "kalf"?
- 2) Woord-woord vergelijking: Beginnen "pen" en "pijp" met dezelfde klank (hetzelfde kopje)?
- 3) Rijmherkenning en rijmproductie: Rijmt "vak" op "tak"? Geef een woord dat rijmt op "vak".
- 4) Isoleren van een klank: Wat is de eerste klank (het kopje) in "maan"?

- 5) Foneemanalyse: Welke klanken hoor je in het woordje "mot"? (of: Stap het woordje "mot" en zeg elke klank)
- 6) Foneemtelling: Hoeveel klanken hoor je in het woordje "lamp"?
- 7) Foneemsynthese: Als ik zeg /k/-/a/-/t/, welk woord is dat?
- 8) Foneemschrapping: Welk woord blijft er over als /m/ wordt weggenomen uit het midden van "lamp"?
- 9) Specificeren van een weggelaten foneem: Als ik zeg "eet", welke klank is daar verdwenen die je wel hoort in "meet"?
- 10) Foneemomkering: Zeg het woordje "loop" met de eerste klank laatst en de laatste klank eerst.
- 11) Foneemdiscriminatie: Zijn /k/ en /t/ hetzelfde? (of: Klinken ze hetzelfde?)
- 12) Objectivatie: Wat is het langste woord: kabouter of reus?
- 13) Visuele discriminatie: Hier zie je een letter staan. Achter de streep staan nog twee letters. Zet een rondje om de letter die precies hetzelfde is als deze voor de streep.
- 14) Visuele analyse: Hier zie je een woord staan. Naast het woord staan letters. Zoek de eerste letter van het woord in de rij letters naast het woord en zet daar een rondje omheen.
- 15) Begrippen: Kijk eens naar dit woord en zet een rondje om de eerste letter (het kopje). Zet nu een rondje om de laatste letter (het staartje). Enz.
- 16) Woorden nazeggen: Ik ga een paar woorden zeggen en die moet jij nazeggen.
- 17) Letters benoemen: Hier heb je een kaart waarop allemaal letters staan. Kun je ook zeggen hoe de letters klinken? (niet alfabetisch)
- 18) Letters benoemen: Hier heb je een kaart waarop allemaal letters staan. Kun je ook zeggen hoe de letters klinken? (alfabetisch)
- 19) Letters schrijven: Ik ga letters zeggen en die moet jij voor mij opschrijven.
- 20) Alfabet: Zeg alle letters van het alfabet: a-b-...
- 21) Zingeving: Je toont een boek, een tekst... en vraagt: Waarvoor dient dit? (Wat kan je ermee doen?) Je verwacht dat de leerling inziet dat dit alles dient om te lezen enz.
- 22) Leesrichting: Toon het eerste woordje van de zin.

Van de 22 beoordeelde vaardigheden is voor de leraren van de kleuterschool respectievelijk lager onderwijs telkens een top 3 van de sterkste en van de zwakste items gemaakt. De top 3 van sterkste items geven dus aan wat de leraren als belangrijkste vaardigheden zien die de leerlingen zeker moeten beheersen vooraleer men aan het

leren lezen kan beginnen. De 3 zwakste items geven aan wat volgens de bevraagde leraren de minst belangrijke vaardigheden zijn die leerlingen op het einde van de kleuterklas moeten beheersen in functie van het leren lezen.

6 Visie van de leraren & mate overeenstemming

Voor de leraren van de kleuterschool is de top 3 van sterkste items: woorden nazeggen (100% zegt 'ja'), rijmherkenning en -productie (100% zegt 'ja'), woordwoord vergelijking (100% zegt 'ja'). De top 3 van zwakste items: foneemschrapping (97% zegt 'nee'), foneemomkering (94% zegt 'nee'), alfabet (91% zegt 'nee'). Voor de leraren lager onderwijs is de top 3 van de sterkste items: visuele discriminatie (100%), woorden nazeggen (97%), objectivatie (97%). De top 3 van zwakste items: foneemschrapping (100%), foneemomkering (94%), letters (alfabetisch) benoemen (94%).

De resultaten zijn opmerkelijk. Voor de top 3 van zwakste items is er blijkbaar volledige overeenstemming tussen de leraren. De overeenstemming is er over de scholen heen want hier werd nog niet gekeken naar de mate van overeenstemming binnen iedere school apart. In dat laatste geval gebruiken we overigens liever de term 'afstemming' (cf. infra).

7 Overeenstemming zwakste items

Foneemschrapping (*Welk woord blijft er over als /m/ wordt weggenomen uit het midden van "lamp"?*), foneemomkering (*Zeg het woordje "loop" met de eerste klank laatst en de laatste klank eerst*) en letters (alfabetisch) benoemen (of alfabet kunnen opzeggen) scoren dus zowel bij leraren van de kleuterschool als bij leraren van het eerste leerjaar heel zwak. Toch blijkt uit eerder onderzoek dat bijvoorbeeld 'foneemschrapping' een grote faciliterende rol in het latere leren lezen kan spelen (cf. supra). Misschien vinden leraren dat de formulering van opdrachten om deze vaardigheid te oefenen, moeilijk te vatten is voor derdekleuters of eerste klassers?

De faciliterende rol is er ook voor 'foneemomkering'. Uit onderzoek van Lundberg, Oloffson en Wall (1980) blijkt immers dat *de bekwaamheid om de volgorde van fonemen te wijzigen of om te keren een geschikte determinant voor het leren lezen is* (gecit. in Aarnoutse, 2004, 13).

De zwakke score voor 'letters alfabetisch benoemen' (of alfabet kunnen opzeggen) is wel begrijpelijk. Tijdens het leren lezen wordt immers niet de alfabetische (bijv. /pee/) maar de natuurlijke klank (bijv. /pə/) gebruikt. Anders wordt de synthese van de klanken een onmogelijke zaak (vergelijk /pee+/ie+/e/ en /pə+/i+/ll/).

Verwonderlijk is wel dat we echter vaststellen dat *benoemen van de letters met de natuurlijke klank zowel bij leraren van de kleuterschool als bij leraren van het eerste leerjaar heel zwak scoort: 80% respectievelijk 89% zegt 'nee'. Dat is opmerkelijk want letterkennis wordt zelfs als de beste voor-speller van het latere leessucces beschouwd*. Bepaalde onderzoekers stellen heel duidelijk dat het leren van fonologische vaardigheden in functie moet staan van het leren lezen en dus moet samengaan met het leren van letters (cf. Ball & Blachman, 1991, gecit. in Aarnoutse, 2004, 38). Wellicht speelt het idee dat het 'leren van letters' en 'schrift' niet thuishoren in de kleuterschool, nog steeds parten. We vermoeden dat het gegeven van 9% méér leraren van het eerste leerjaar (89% t.o.v. 80% in kleuteronderwijs) die dit item als zwak beoordelen, op een defensieve reflex van die leraren duidt: 'Letters zijn alleen voor het eerste leerjaar!' Volgens Aarnoutse (2004, 44) *houdt dit idee echter geen rekening met de werkelijkheid waarin kleuters tegenwoordig leven. Elke dag worden ze met 'lettertjes' geconfronteerd, soms tot in de soep toe*.

8 Overeenstemming sterkste items

Voor de top 3 van sterkste items is er op het eerste gezicht minder overeenstemming. Alleen 'woorden nazeggen' (*Ik ga een paar woorden zeggen en die moet jij nazeggen*) wordt door de beide partijen als zeer belangrijk beoordeeld (100% in kleuterschool, 97% in lager onderwijs). Studies uit de jaren 1970-1980 laten inderdaad zien dat het zogenaamde verbaal werkgeheugen een belangrijke rol speelt bij het leren lezen. Vanaf de jaren 1990 is de onderzoeksmethodologie evenwel verfijnder en wordt gewag gemaakt van slechts zwakke effecten van het verbaal werkgeheugen op het leren lezen (Aarnoutse, 2004, 15).

Rijmen en woord-woord vergelijking (Beginnen "pen" en "pijp" met dezelfde klank/hetzelfde kopje?) worden vooral door de leraren van de kleuterschool als zeer belangrijk geacht. Op het eerste gezicht is dat misschien niet zo voor de leraren van het eerste leerjaar tenzij men er vanuit gaat dat 'objectivatie' –

wat 97% van de leraren van eersteklascertjes wel als zeer belangrijk aanduiden – eigenlijk een basisvoorwaarde is voor het kunnen rijmen en vergelijken van woorden. Om dat te kunnen moeten leerlingen inderdaad in staat zijn abstractie te maken van de betekenis van een woord (Wat is het langste woord: kabouter of reus?), wat dus met de term 'objectivatie' wordt aangeduid.

Leraren van het eerste leerjaar wijzen ons als enige wel op het belang van de zgn. visuele voorwaarden, in casu het 'visueel discrimineren'. Onderzoek wijst wel op een verband met het latere leessucces, maar evenzeer op een hoog verband met het latere rekenen. Die visuele voorwaarden dienen zich op langere termijn eerder aan als specifieke rekenvoorwaarden (cf. supra). We stellen merkwaardig genoeg vast dat kleuterleid(st)ers in hun top 3 geen melding maken van deze vaardigheid. Moet de verklaring gezocht worden in het enquête-formulier waar voor het item 'visueel discrimineren' een voorbeeld is gegeven waarbij letters moeten worden onderscheiden? (cf. eerder beschreven taboe op letters lezen in de kleuterklas)

9 Grootte van overeenstemming

Bij de analyse is ook vanuit een andere invalshoek naar de mate van overeenstemming onder leraren gekeken. Zo is voor elk item het verschil tussen de percentages 'ja'-antwoorden berekend. Hoe groter het verschil hoe minder overeenkomst er is tussen de visie van de leraar van de derde kleuterklas en die van de leraar van het eerste leerjaar. We stellen totaal geen verschil vast voor de items 'foneemschrapping' (in beide gevallen 0%), 'specificeren van een weggelaten foneem' (in beide gevallen 9%) en 'letters schrijven' (in beide gevallen ook 9%). Deze resultaten liggen dus in de lijn van de voorgaande analyses. Bovendien wordt nogmaals bevestigd dat 'letterkennis in de kleuterklas' volgens de bevroegde leraren uit den boze is, en zeker het schrijven ervan - de consensus daarover bij de leraren is volledig.

De grootste verschillen treffen we aan bij 'begrippen' (71% in kleuter t.o.v. 86% in lager) en bij 'zingeving' (91% in kleuter t.o.v. 80% in lager). Een mogelijke verklaring voor het verschil omtrent 'begrippen' is dat leraren van het eerste leerjaar dagelijks geconfronteerd worden met het belang van een typisch metatalg jargon bij het leren lezen: lees dat woord, vooraan in de zin, achteraan in de zin, welke klank hoor je?, kijk eens naar de eerste

letter van dat woord... Als leerlingen die begrippen niet kennen, wordt het moeilijk om de instructies van de leraar te begrijpen. Wellicht voelen kleuterleiders minder de noodzaak aan van die kennis. Bij 'zingeving' is het precies andersom. Waar het voor de leraar van het eerste leerjaar evident is dat zijn/haar leerlingen zich bewustzijn zijn van de functies van het lezen en het schrijven (*Waarvoor dient dit boek?*) en meestal geen enkele leerling daar nog problemen mee heeft, is dat voor de kleuterleid(st)er wellicht niet zo. In de kleuterklas moet bij sommige leerlingen immers nog flink gewerkt worden aan dat bewustzijn.

10 Mate van afstemming

In een verdere analyse is ook per item naar de mate van afstemming binnen elke school gezocht. Per item is gekeken in hoeveel percent van de scholen de leraren dezelfde visie delen. In 100% van de scholen is er volledige afstemming met betrekking tot 'foneemschrapping'. In alle scholen is er men het dus over eens dat die vaardigheid helemaal niet belangrijk is. Dat is bijna ook zo voor 'foneemomkering' (in 97% van de scholen) en voor 'woorden nazeggen' (in 97% van de scholen, maar dan als heel belangrijk te beschouwen).

De minste afstemming is er voor *foneemtelling*- 69% *begrippen* -63% en *foneemanalyse* -57%. Al bij al vallen deze resultaten mee. Geen enkel item scoort lager dan 50%, m.a.w. per item is er in meer dan de helft van de scholen voldoende afstemming. Het is zelfs zo dat 17 van de 22 items meer dan 80% scoren, 20 items meer dan 70%.

11 Conclusies & leren van letters(?)

Alhoewel er in de scholen voldoende afstemming is tussen kleuterleid(st)ers en leraren van het eerste leerjaar omtrent het oefenen van vaardigheden die het latere leren lezen kunnen faciliteren, blijken uit de studie toch enkele opmerkelijke zaken. Vooreerst stellen we vast dat *foneemschrapping* en *foneemomkering* in beide groepen heel zwak scoren. Onderzoek laat evenwel zien dat de faciliterende rol van deze vaardigheden als groter mag worden beschouwd dan die van andere zgn. fonologische vaardigheden zoals auditieve synthese, auditieve discriminatie enz. (cf. supra). Een mogelijke verklaring zou te maken kunnen hebben met de moeilijkheid om opdrachten omtrent deze vaardigheden op een kindvriendelijke wijze, op kleuterniveau, te formuleren. Welk woord blijft er over als /m/ wordt

weggenomen uit het midden van “lamp”? is inderdaad niet te begrijpen voor veel kleuters. Misschien ligt hier een uitdaging om toch naar spelvormen te zoeken die deze vaardigheden op de een of andere manier uitlokken? We doen deze suggestie evenwel zonder het belang van deze vaardigheden voor het latere leren lezen te willen overdrijven. Uit een analyse van Van den Broeck waarnaar we al in 1998 verwezen, blijkt immers dat een zuivere auditieve training van onder andere deze vaardigheden maximaal 5% van de verschillen in leesprestaties verklaart (Van Biervliet, 1998, 25). Zoals eerder vermeld is het beter dat fonologisch bewust-zijn samen met de letters te onderwijzen. Onderwijs in fonologische vaardigheden samen met de koppeling van klanken aan letters laat in onderzoeken het meeste effect zien.

Dit leidt ons tot de tweede bedenking. Als klanken en letters in combinatie met elkaar worden onderwezen, is het effect op het latere leren lezen groot. *Nu blijkt uit de enquête dat zowel leraren van de kleuterschool als van de lagere school niet te vinden zijn voor het leren van letters voor men met het eigenlijke leren lezen (in het eerste leerjaar) start.* We vermeldden al dat Aarnoutse terecht stelt dat men daarmee de werkelijkheid in en buiten de school eigenlijk ontkent. Kleuters zien dat papa de krant leest of mama een boodschappenlijstje maakt; op straat zien ze boodschappen van een lichtreclame, of een verkeersbord met letters...; op school zien ze de juf die een mail schrijft of uit een boek voorleest ... Activiteiten waarbij letters uitdrukkelijk aan klanken worden geassocieerd mogen in elk geval in speelse, betekenisvolle contexten in de kleuterklas aan bod komen. Zo herinner ik me een activiteit waarbij mijn zoon Toon in de derde kleuterklas een verhaal mocht verzinnen en er tekeningen bij maakte. Bij elke tekening bedacht hij één of twee zinnen. Die werden door de juf in drukletters voorgeschreven en door Toon nagetekend. Via dergelijke activiteiten krijgen kleuters meer zicht op het verband tussen gesproken en geschreven taal, wat essentieel is voor het latere leren lezen. Aarnoutse pleit er voor om zulke activiteiten een duidelijke plaats in het rooster van elke dag te geven (Aarnoutse, 2004, 44).

In veel Europese landen (Nederland, Frankrijk...) - krijgen kinderen overigens al in de kleuterschool expliciete instructie in letterkennis. In het leerplan ‘*National Literacy Strategy*’ (DfEE, p. 18) van het *Vereinigd Koninkrijk* lezen we b.v.: “*Reading letter(s) that represent(s) the sound(s) a-z, ch, sh, th.*” & “*writing*

each letter in response to each sound”. Soms gebruikt men ook als argument dat veel kleuters thuis al heel wat letters leren en dat kinderen die daar de kans niet toe krijgen, die kans op school moeten krijgen om niet benadeeld te worden. In Vlaanderen is het debat hierover en het afwegen van de pro's en contra's nog niet echt op gang gekomen.

Een laatste bedenking slaat op het aanleren van begrippen (zin, woord, leesteken, letter, voorste letter enz.). De hoge score voor dit item bij de leraren van eerste klassertjes mag volgens ons gerust worden begrepen als een signaal naar de kleuterleid(st)ers toe, die dat aspect van het voorbereidend lezen blijkbaar minder belangrijk achten. Het belang van de school- of instructietaal valt niet te onderschatten. Als leerlingen de instructie van de leraar niet begrijpen, zal dat het leesleerproces niet ten goede komen. Kleuterleid(st)ers kunnen hun leerlingen daar zeker op voorbereiden.

Literatuur

- Aarnoutse, C.A.J. (2004). Ontwikkeling van beginnende geletterdheid. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen. Internet, 2013-01-06 (http://dare.ubn.kun.nl/bitstream/2066/19451/1/19451%20_ontwvabeg.pdf)
- Degryse, D. (2013). Wat is noodzakelijk om te leren lezen? (niet-gepubliceerde bachelorproef). Torhout: KATHO-RENO.
- DfEE (Department for Education and Employment) (1998). The National Literacy Strategy. London).
- Lundberg L., Frost J. & Petersen O. (1988). Effect of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly* 23, p. 263-84.
- Moenaert, H. (1983). Een empirisch onderzoek rond een aantal (vermoedelijk) specifieke leesvoorwaarden en -aspecten. In R. Godijns & F. Loncke, *Leerproces en taalverwerving bij kinderen* (dl. I, p.55-80). Leuven: Acco.
- Moenaert, H. (1984). Voorbereidend en aanvankelijk lezen in het gewoon lager onderwijs: een veldonderzoek (niet-gepubliceerd onderzoek). Torhout: PMS 2.
- Spoelders, M. & Van Damme, L. (1982). Early metalinguistic awareness and reading. *Scientia Paedagogica Experimentalis* 19 (1), p.117-129.
- The National Reading Panel (2000). *Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction*. Internet, 2013-07-20 (<http://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/documents/report.pdf>)
- Van Biervliet, P. (1998). Zijn er nog leesvoorwaarden? *Onderwijskrant* 102, p.24-27.
- Van Damme, L. (1990). Van niet-lezer tot lezer. Een longitudinaal psychopedagogisch onderzoek naar de rol van metalinguïstisch bewustzijn bij aanvankelijk lezen (niet-gepubliceerde doctoraatsverhandeling). Gent: RUG.
- Van den Broeck, W. (1996). Voorspellen en voorkomen van leesproblemen bij beginnende lezers. In K.P. van den Bos & D.R. van Peer (red.), *Dyslexie '96* (p.43). Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Yopp, H. (1988). The validity and reliability of phonemic awareness tests. *Reading Research Quarterly* 23 (2), p.159- 177.

Competentiegericht onderwijs = dwaling = incompetente leerlingen Kritiek van bekeerde cgo-paus *Marcel Crahay*

Raf Feys

1 Inleiding : cgo: nog actueel?

1.1 Competentiegericht onderwijs in Vlaanderen

Competentie en competentiegericht onderwijs (= cgo) is een begrip dat de voorbije 25 jaar veel furore heeft gemaakt. Het onderwijsonderzoek naar de effectiviteit van cgo is echter nog steeds vrij beperkt. "Niet alleen de implementatie van competentiegericht onderwijs, maar juist ook het concept van CGO deugen niet. Dat blijkt alleen al uit het feit dat er in alle kilo's papier die daar aan besteed zijn, nog steeds geen enkele duidelijkheid is over wat het nu precies voorstelt. Zodra je het hebt over competenties waan je je in Babylon."

In het VLOR-memorandum 2004 pleitte de VLOR-onderwijsraad heel enthousiast voor competentiegericht onderwijs. Mensen moesten volgens de VLOR *"immers niet meer zozeer een uitgebreide encyclopedische kennis bezitten, maar doelgericht kunnen handelen in gevarieerde en nieuwe situaties, zowel op de werkvloer als in hun persoonlijk en maatschappelijk leven."* Ook in een advies van de Algemene Raad van februari 2004 over OBPWO vonden we uitspraken over cgo. De VLOR stelde: *"Cgo opent perspectieven voor een betere integratie van kennis, vaardigheden en attitudes en is duidelijker ingebed in de realiteit. Door deze levensechtheid is het ook meer motiverend dan klassieke onderwijsconcepten. Cgo sluit ook beter aan bij behoeften van jongeren en volwassenen in het kader van het levenslang en levensbreed leren.... Competentiegericht onderwijs impliceert dat onderwijs vertrekt vanuit datgene wat iemand al kan en nauwer aansluit bij de reële leerbehoeften. Dit betekent dat leertrajecten specifiek en individueler kunnen worden. Het individu heeft een grotere verantwoordelijkheid om zijn competenties op peil te houden en zijn leren te sturen."*

In 2008 publiceerde de VLOR een rapport over cgo van bijna 200 pagina's. Groot was onze verbazing toen we merkten dat in het rapport en in het slot hoofdstuk *'perspectieven voor het debat'* enthousiast en ongenueanceerd gepleit wordt voor radicaal cgo en dit op alle niveaus van het onderwijs. Voor het opstellen van dit rapport werd enkel een beroep

gedaan op competentie-propagandisten. Geen enkele cgo-criticus werd erbij betrokken. En nergens wordt naar de publicaties van cgo-critici verwezen. We bespraken dit rapport uitvoerig in *Onderwijskrant* nr 167.

In het decreet op de lerarenopleidingen van 1996 en in het decreet *beroepsprofielen en basiscompetenties* (1998) werd een lijst met basiscompetenties opgelegd - samen met het toepassen van een competentie- en studentgecentreerde methodiek. In een lijvige bijdrage in de volgende *Onderwijskrant* zullen we aantonen dat dit tot een aantasting van de kwaliteit van de lerarenopleidingen heeft geleid. Al vanaf 1992 hebben we ons hiertegen verzet. In Nederland wordt de cgo-aanpak momenteel als de belangrijkste oorzaak aangezien voor de niveaudaling in het hoger onderwijs en de lerarenopleiding.

Cgo was gedurende vele jaren hét favoriete thema op studiedagen. De Leuvense *prof. Filip Dochy* reisde Vlaanderen en Nederland rond om de heilzaamheid van het cgo te prediken. Het thema 'competentiegericht' blijft nog steeds actueel. In de hervormingsnota van de commissie-Monard (2009) en in *'Mensen doen schitteren'* (2011) van minister Smet lazen we dat competentiegericht onderwijs in de toekomst ook dé doelstelling moet zijn voor het hervormd en innoverend secundair onderwijs: *"werken aan competenties als motor van innovatie"* (nota-Smet p. 15). Ook op de hoorzittingen over de hervorming van het s.o. van 2011 pleitten Georges Monard, Antonia Aelterman, Ferre Laevers ... voor cgo. Zelf nam ik afstand van die aanpak op de hoorzitting, in reacties op de hervormingsplannen in *Onderwijskrant*, op colloquia van de universiteiten Hasselt en KULAK in 2009.

De door het ministerie voorgestelde onderzoeksprojecten 2012 bevatten ook nog een projectvoorstel over competentiegericht onderwijs. Het project wordt er omschreven als volgt: *"In de internationale en Vlaamse onderwijscontext, o.m. in de plannen van de hervorming van het secundair onderwijs, wordt gekozen voor competentiegericht onderwijs. Het is evenwel belangrijk om zicht te krijgen op de voorwaarden voor competentiegericht onderwijs. Wat zijn motieven voor competentiegericht*

onderwijs? Wat is de meerwaarde ervan? Welke organisatie van het onderwijs is nodig om competentiegericht onderwijs mogelijk te maken? Wat is het profiel van de leraar/leraren? Wat betekent competentiegericht onderwijs voor het curriculum? Op welke wijze kan assessment plaats vinden? Heeft competentiegericht onderwijs een invloed op de scholeninfrastructuur?"

1.2 Kritiek in Franstalig België

In 'Franstalig België' is het cgo sterker in de onderwijspraktijk doorgedrongen dan in Vlaanderen. De invloed van het cgo op de 'socles de compétences', de leerplannen en methodiek werden er door Nico Hirtt en vele anderen verantwoordelijk gesteld voor de daling van het onderwijsniveau (zie kritiek van Hirtt in volgende bijdrage). Opvallend hierbij was wel de (late) bekering in 2006 van de Waalse competentiepaus, professor Marcel Crahay (prof. Luik en Genève). Crahey was lange tijd een van de vurige propagandisten van het cgo, maar bekeerde zich in 2006. Hij wees er dan onder meer op dat het cgo-concept in strijd was met de elementaire leerpsychologische inzichten.

De Luikse professor Marcel Crahay, was dus dé vader van de competentiegerichte aanpak in Franstalig België. Samen met tal van andere onderwijskundigen propageerde hij er in de jaren negentig de competentiegerichte aanpak. Deze professoren hadden opvallend veel invloed op het beleid in Franstalig België en op de opstelling van de zgn. 'socles de compétences' rond 1995 - vergelijkbaar met onze eindtermen, maar meer in termen van (vage) competenties geformuleerd. Ze beklemtoonden ook sterk dat de leerkrachten telkens moeten werken vanuit probleemsituaties, authentieke contexten e.d. Competentiegericht onderwijs (cgo) werd er ook stevast geassocieerd met constructivistisch en zelfstandig leren. Die 'socles de compétences' waren ook verbonden aan het project 'Ecole de la réussite', dat echter tot meer mislukkingen (i.p.v. minder) leidde. In die tijd werd overigens in de meeste landen cgo heel sterk gepropageerd.

In deze bijdrage brengen we een samenvatting van de kritiek die de Luikse prof. Marcel Crahey al enkele jaren geleden formuleerde. Deze bijdrage ligt al een tijdje in onze lade, maar pas nu vinden we er in *Onderwijskrant* wat ruimte voor. In 2006 al bekende de Luikse prof. Marcel Crahay dat hij en de vele cgo-propagandisten zich deerlijk hadden vergist en dat precies de competentie-ideologie veel

schade heeft aangericht in Franstalig België en in Franstalige landen als Canada: *Dangers, incertitudes et incomplétudes de la compétence*. *Revue française de pédagogie*, 2006, nr.154, 97-110. Ook Nico Hirtt & Aped stellen het cgo mede verantwoordelijk voor de achteruitgang van het niveau in Franstalig België (zie volgende bijdrage).

De competentietheorie is volgens Crahay slecht doordacht, niet voldoende wetenschappelijk gefundeerd en veroorzaakt veel onzekerheid en verwarring bij de leerkrachten. De wollige en rekbare invulling van het begrip alleen al leidde tot verschillende zware uitschuivers. De kritieken van Crahay aan het adres van het cgo zijn velerlei (zie volgende punten). Sinds het verschijnen van de bijdrage van Crahay werd ook in Franstalig België algemeen de vraag gesteld: *Faut-il finir avec les compétences?* We merken dat ook andere vurige propagandisten als professor Rey hun oorspronkelijke opvattingen sterk relativeerden. Rey gelooft bijvoorbeeld niet langer in de notie 'compétences générales' (leren problemen oplossen e.d.) en beseft nu dat deze strijdig is met de meeste onderzoeken omtrent 'transfer'.

2 Dubieuze leerpsychologische fundering, containerbegrip & pedagogische modes

De kritieken van Crahay aan het adres van het cgo zijn velerlei. We plaatsen er enkele op een rijtje. Een eerste en algemene kritiek luidt dat de leerpsychologische fundering niet deugt: "*Le statut scientifique du concept de compétences est incertain. Les emprunts opérés par différents auteurs aux diverses théories psychologiques pour le légitimer ne sont pas pleinement convaincants*". Het competentieconcept kan volgens Crahay en vele anderen "de toets van geen enkele ernstige wetenschappelijke analyse doorstaan"; verschillende auteurs beroepen zich op uiteenlopende psychologische theorieën (b.v. constructivisme) om het concept te legitimeren, maar dit is absoluut niet overtuigend.

Cgo is volgens Crahay en volgens ons een typisch containerbegrip en het is daardoor ook niet bruikbaar en werkbaar voor de klaspraktijk. Zo zou een leerkracht binnen een competentiegerichte aanpak met alles tegelijk moeten bezig zijn en alles tegelijk viseren: "*Selon la diversité de ses lectures, il lui faut apprendre à jongler avec les connaissances déclaratives, procédurales et même stratégiques sans oublier les processus méta-cognitifs, avant de s'interroger sur les rapprochements à faire avec les*

notions de savoirs, savoir-faire, savoir-être, attitudes, habiletés, capacités, schémas opératoires, représentation du problème, schèmes, habitus, etc. »

Crahay distantieert zich niet enkel van het cgo, maar tegelijk van de vele ermee verbonden pedagogische hypes: “*L'école ressemble à une mer tumultueuse où déferlent des vagues successives pédagogie active, pédagogie par centres d'intérêt, pédagogie fonctionnelle, pédagogie par projets, pédagogie par objectifs et, dernière rage, pédagogie par compétences.*”. Crahay neemt dus ook afstand van de vele modes en hypes die zo centraal stonden/staan binnen de *pédagogie francophone* in Franstalig België, Frankrijk, Québec, Franstalig Zwitserland ..., maar ook in andere landen en taalgebieden.

Besluit: “Paradoxe extrême, la notion de compétence prétend fédérer tout cet arsenal théorique en un unique concept.” Competentie is een rekbaar en comprehensief containerbegrip waarin al de didactische hypes van de voorbije decennia tegelijk gestopt worden. *Com-petentie* dus in de eerder etymologische zin van het woord: alles samen (=com) trachten te bereiken (=petere).

3 Herkomst cgo: invloed bedrijfswereld, OESO... kennis ondergeschikt aan handelen & reductie human karakter

De notie van competentie leidt volgens Crahay tevens tot een sterke inhoudelijke reductie van het *humane karakter* van het leergebeuren; het is een “*illusion simplificatrice qui vient tout droit du monde de l'entreprise et qui passe par perte et profit la dimension nécessairement humaniste de l'école*”. Men kan en mag b.v. niet zomaar uit de noden van het bedrijfsleven en uit beroepstaken afleiden hoe het onderwijs er moet uitzien.

Crahay legt verder uit dat het competentieconcept gebaseerd is op een brede consensus tussen uiteenlopende belangengroepen: “*entre les attentes du patronat pour lequel il est urgent d'étendre les savoir-agir, et celle de courants pédagogiques pour lequel il est important de développer le pouvoir-agir*”. In verband met de chronologie van de intrede van competenties in het onderwijs verwijst Crahay naar het opduiken ervan in de wereld van de ondernemingen al decennia geleden, naar de linguïst Chomsky die er in 1955 een wetenschappelijk statuut aan toekent. (NvdR: denk aan zijn onderscheid tussen competence en performance).

Het competentieconcept werd vervolgens overgenomen door de OESO die het verspreidde bij de beleidsmensen, meer bepaald in de sector van de beroepsopleiding en later ook in de sector van het algemeen onderwijs, en uiteindelijk werd het ook een centraal concept binnen de onderwijskunde. Ook volgens het VLOR-rapport van 2008 is het cgo op alle onderwijsniveaus van toepassing.

Het competentieconcept werspiegelt ook de utilitaire, pragmatische manier van denken binnen de Engels sprekende wereld: kennis is ondergeschikt aan handelen en handelen staat in functie van het oplossen van problemen. Dit is volgens Crahay en vele anderen een enorme reductie van de ambities van het onderwijs.

4 Tegenstrijdige leertheorieën: breed toepasbaar én tegelijk situatiegebonden

Volgens Crahay en volgens ons doet de competentietheorie een beroep op de meest uiteenlopende leertheorieën – ook als die onderling tegenstrijdig zijn. *Zo worden bijvoorbeeld competenties voorgesteld als situatie- en contextgebonden en tegelijk als transversaal en algemeen toepasbaar.* Het allesomvattend containerbegrip ‘competentie’, een mengmoes van diverse didactische aanpakken, maskeert de theoretische leegheid van het competentiebegrip: *les emprunts effectués tant au constructivisme de Piaget qu'à la psychologie cognitive, puisent dans les théories psychologiques classiques non seulement sans les renouveler, mais en les juxtaposant même lorsqu'elles s'opposent. Autrement dit, la "notion de compétence fait figure de caverne d'Ali Baba conceptuelle”.*

5 Algemene of sleutelcompetenties?

Crahay plaatst in deze context ook heel wat kritische kanttekeningen bij begrippen als *algemene of transversale* competenties, sleutelcompetenties e.d. Ook in OESO-publicaties heeft men het voortdurend over sleutelcompetenties. Met dergelijke algemene doelstellingen kan men nog alle richtingen uit en krijgt men weinig concrete aanwijzingen bij de vormgeving van het curriculum. In de volgende *Onderwijskrant* tonen we aan dat dit ook geldt ook voor de *basiscompetenties* voor de lerarenopleidingen.

6 Oplossen van “*problèmes complexes et inédits*” in levensechte context?

Vertrekken vanuit en werken met complexe en authentieke taken/opdrachten?

Crahay ergert zich in deze context ook aan competentiedefinities als van *Le Boterf en Beckers* waarin het algemeen toepasbaar en flexibel karakter van competenties in nieuwe en complexe situaties overbeklemtoond wordt. Het volstaat niet dat een leerling kennis en vaardigheden verwerft; de leerling moet deze ook nog kunnen toepassen op complexe situaties/problemen die hij nog niet ontmoet heeft. *Boterf*: ‘*La compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités, ...) à mobiliser, mais dans la mobilisation même de ces ressources. La compétence est de l’ordre du ‘savoir mobiliser.’ Pour Beckers la compétence doit être entendue ‘comme la capacité d’un sujet à mobiliser, de manière intégrée, des ressources internes (savoir, savoir-faire et attitudes) et externes efficacement à une famille de tâches complexes pour lui et inédites*’ (p.57).

Ook in het cgo-VLOR-boek van 2008 worden aan competenties al té hoge eisen gesteld. We citeren even: “*Een competentie is een geïntegreerde basiscluster van kennis, vaardigheden en attitudes die aan een individu de capaciteiten biedt om effectief te kunnen handelen, problemen te onderkennen en op te lossen in de context van een bepaalde complexe taak, beroep, functie, rol, netwerk en organisatie*” (p. 161).

Crahay bekritiseert hier dus dat meestal wordt gesteld dat competenties slechts gestalte krijgen bij het oplossen van complexe en nieuwe taken, van “*problèmes complexes et inédits*”. Het gaat dus om *prestaties die in een complexe en levensechte context geleverd moeten worden*. Aan het cgo worden volgens Crahay e.a. aldus *onhaalbare en onverantwoorde eisen* gesteld. Men zou steeds moeten vertrekken vanuit en werken met complexe en authentieke taken/opdrachten.

Crahay vindt tevens de eis dat leerlingen *van meet af aan* al hun capaciteiten moeten en kunnen mobiliseren om complexe en nieuwe problemen op te lossen, totaal overtrokken en onrealistisch. Er worden volgens Crahay tal van niet bereikbare eisen gesteld aan de leerlingen: “*c’est confronter les élèves à un niveau d’exigences extrêmement élevé, niveau que la grande majorité n’atteindra pas.*” Zo kunnen leerlingen soms wel het probleem aan,

maar ze slagen er niet in de juiste oplossing te vinden omdat ze gewoon een meet- of rekenfout maken: “*du simple fait de la haute probabilité des erreurs de mesure. Et si c’est une erreur de mesure qui fait que le problème n’est pas réussi, faut-il alors déclarer incompetents des élèves qui ne le sont pas moins que leurs condisciples qui réussissent l’épreuve? C’est un des risques majeurs de l’approche par compétence: la confusion entre situations d’apprentissage et d’évaluation.*”

7 Verwarring tussen *pour compétence* en *par compétence*

Wijzelf en andere auteurs wezen in dit verband op de verwarring binnen het cgo tussen leren *pour compétence* (de uiteindelijk te bereiken competenties) en *par compétence*. Men verwacht het einddoel, de eindterm, met de lange leerweg naar het bereiken van competenties, naar het kunnen toepassen van een veelheid van kennis en vaardigheden in complexe situaties. Zo geven b.v. de eindtermen *lezen* op het einde van het zesde leerjaar al te weinig richting aan de lange weg erheen.

De competentietheorie mist een visie op *competentieontwikkeling*, op de lange weg in de ontwikkeling van (eind)competenties. Het feit dat we op school op het einde van het lager, secundair of hoger onderwijs bepaalde competenties willen bereiken, betekent nog niet dat je van meet af aan moet werken met een competentiegerichte aanpak (= *par compétence*, via taakgerichte aanpak b.v.). Het feit dat een leerling uiteindelijk zijn kennis zelfstandig in allerhande situaties moet kunnen toepassen, betekent niet dat we hem van meet af aan moeten confronteren met dergelijke (complexe) situaties en taken. Aan het uiteindelijk kunnen begrijpend lezen van teksten van een bepaalde moeilijkheidsgraad, gaat een lange leerweg vooraf. De Vlaamse eindtermen voor lezen, schrijven ... zijn uitgedrukt in algemene competenties zoals het begrijpend kunnen lezen van allerhande soorten teksten, maar dit zegt weinig of niets over de lange weg naar het uiteindelijk verwerven van deze competentie. Zo kunnen ook de vaag geformuleerde basiscompetenties weinig richting geven aan een curriculum voor toekomstige leerkrachten.

In deze context lijkt ons ook volgende formulering van Crahay relevant: “*Tout aussi grave à nos yeux: dans l’approche par compétences, le risque de confusion entre situations d’apprentissage et d’évaluation est maximal.*”

8 Geen plaats voor geautomatiseerde vaardigheden en oefenen binnen cgo

Crahay formuleert ook nog een ander fundamenteel leerpsychologisch bezwaar tegen de invulling en pretenties van cgo. *“Een chirurg die er voor de veertigste keer in slaagt een hart te transplanteren, zou volgens de cgo-visie geen blijk geven van zijn competentie”,* ironiseert Crahay, *“omdat die complexe taak voor hem een routine geworden is. De competentiegerichte aanpak zou dus slechts toepasselijk zijn in extreme gevallen of crisissituaties. De kinderen leren vlot uit het hoofd te rekenen, te leren vlot omspringen met de spellingregels, ... zou dan weinig te maken hebben met competentie en vaardigheid. Waarom extreme en exceptionele situaties - die zich zelden of nooit zullen voordoen - tot norm verheffen”* vraagt Crahay zich af.

Vlot kunnen (technisch) lezen, zaken als de tafels van vermenigvuldiging uit het hoofd kennen en op een gestandaardiseerde wijze vlot kunnen rekenen, vlot kunnen 'lassen' bij routineopdrachten, ... zouden volgens de meeste definities van competentie weinig te maken hebben met competentie. Wim Westera drukte zijn kritiek zo uit: *“Als wij in bomen zouden klimmen en van de ene tak naar de andere zouden slingeren (= moeilijke situatie), dan heet dat dus competent gedrag. Apen kunnen dat veel beter, haast spelenderwijs en zonder enig nadenken, maar dan heet het enkel vaardigheid: de aap doet een kunstje, terwijl Tarzan in feite toch wel competent is. Best verwarrend. Als ik dan denk aan de competente piloot die bij ieder bochtje bedachtzaam overweegt wat te doen, heb ik toch liever de gewoon vaardige vlieger, die haast achteloos en zonder getalm en geteem de ideale lijn neemt.”*

Als cgo betekent dat we de leerlingen onmiddellijk moeten confronteren met complexe en nieuwe problemen zoals een expert dat doet, dan heeft het verwerven van competentie precies niets te maken met langzaam opbouwen van kennis en nog minder met vaardigheid in betekenis van routine of automatiseren. De kinderen leren stap voor stap vlot uit het hoofd te rekenen (gestandaardiseerd rekenen), vlot om te springen met de spellingregels, vlot te leren 'lassen' ... heeft vanuit zo'n visie weinig te maken hebben met competentie; enkel het onmiddellijk voorleggen van complexe problemen in contexten zou de competentie (en vaardigheid) bevorderen. *Het aspect 'automatisme' dat we aan het begrip vaardigheid verbinden, steekt niet in het begrip 'competentie'; automatiseren is*

nochtans heel belangrijk binnen schoolse leerprocessen – zowel binnen het leren rekenen als binnen het leren timmeren en lassen.

Cgo betekent dus niet enkel dat de klassieke kennis en de klassieke vakdisciplines op de achtergrond geraken (zie punt 9), maar ook *een minachting voor alles wat te maken heeft met inoefenen en automatiseren*. Dat is precies ook een belangrijke kritiek op het competentiegerichte en constructivistisch wiskunde- en taalonderwijs: op de wiskunde-aanpak van het Nederlands Freudenthal-Instituut, op het *taakgericht* taalonderwijs van het Leuvens CTO (voorheen: Steunpunt NT2).

9 Te los van leerinhouden & vakdisciplines

Volgens dergelijke cgo-visies zijn de klassieke leerinhouden, leerplannen en methodes (voor wiskunde, taal ...) vooreerst niet zo belangrijk meer. Ze mogen dan ook niet langer het leerproces oriënteren en structuren. Dit doet ons denken aan onze Vlaamse eindtermen-ideologen die ook afkondigden dat de leraars zich enkel mochten richten op de eind-termen op het einde van de lagere school, eerste graad s.o. ... en niet langer op de leerinhouden van de leerplannen per leerjaar ... Voor de lerarenopleiding waren dan de (vage) basiscompetenties het vertrek- en het eindpunt.

De basisconclusie van Crahay luidt: *“Het lijkt ons dringend noodzakelijk te pleiten voor een terugkeer naar de leerinhouden en de vakken”*. Crahay: *“Behalve luisteren, spreken, lezen en schrijven vraag ik me af of er competenties bestaan die men in allerlei situaties kan toepassen.”* Crahay gelooft dus ook niet in het aanleren van transversale, algemene, flexibele competenties – los van concrete leerinhouden. We zouden in deze context ook kunnen stellen dat de zogenaamde sleutelcompetenties nooit het directe doel van het onderwijs kunnen zijn, net zo min als intelligentie doel van onderwijs is. Er zijn wel mensen die zo'n formele intelligentie-aanpak hebben gepropageerd en uitgeprobeerd, maar dat is steeds beroerd afgelopen.

We moeten volgens Crahay opnieuw de leerinhouden en vakdisciplines en het geleid leerproces centraal stellen. De vage competentiegerichte 'socles de compétences' en de competentiegerichte leerplannen bieden al te weinig steun en structuur. Zo wordt de achteruitgang in Franstalig België mede op naam gebracht van de invoering van de vage

'*socles de compétences*' in plaats van de klassieke leerplannen met duidelijke leerdoelen.

Crahay pleit tevens voor een gestructureerde aanpak van het leerproces. In plaats b.v. van het onmiddellijk confronteren van leerlingen met complexe probleemsituaties, pleit hij voor een (o.i. klassieke) aanpak in drie fasen: "*apprentissage en contexte, transposition dans d'autres contextes et retour réflexif sur les apprentissages.*" Een nieuw begrip kan vaak in een eenvoudige context worden aangebracht en pas later op complexere contexten (vraagstukken) worden toegepast.

10 Competenties moeilijk te evalueren en minder competente leerlingen

Crahay stelt zich verder vragen bij het kunnen evalueren van algemene competenties: "*Mais comment évaluer ce savoir-mobiliser qui devient vite la résurrection du savoir-transférer? ... Son nom le plus connu est l'intelligence, conçue comme l'aptitude à s'adapter aux situations nouvelles. En définitive, selon nous, la logique des compétences véhicule une idolâtrie de la flexibilité*", schrijft *Crahay*. Ook cgo-propagandisten als *Filip Dochy* geven toe dat de evaluatie van competenties een moeilijke zaak is.

In Vlaanderen leidde het competentiedenken tot de gekunstelde richtlijn binnen leerplannen taal om 60% van de punten te besteden aan de vaardigheden en hoogstens 40% aan kennis. En het aanbrengen van kennis moest gekoppeld worden aan een vaardigheidscontext, waardoor de gestructureerde aanbreng van bijvoorbeeld woordenschat, spelling en grammatica verloren gaat. Aangezien b.v. het spreken van Nederlands, Engels... moeilijk te evalueren is - en zeker binnen een schriftelijk examen - werd het ook moeilijk om de opbrengst van de lessen taal te evalueren. De leerlingen wisten/weten dat ze toch voldoende punten zouden krijgen voor de vaardigheden, en hecht(t)en dus weinig belang aan de (kennis)toets.

De competentiegerichte aanpak in Franstalig België - zoals ze gestalte kreeg in het 'décret missions' en in de 'socles de compétences' en de erop gebaseerde leerplannen leidden volgens *Marcel Crahay* en vele anderen tot veel onduidelijkheid inzake de leerinhouden en het leerproces en tot een toename van de mislukkingen. In de hierop volgende bijdrage diept *Nico Hirtt* (*APED*) de nefaste invloed binnen Franstalig België verder uit.

11 Conclusies

Marcel Crahay en vele anderen roepen dus op om de competentie-religie vaarwel te zeggen. *Crahay* pleit voor een restauratie van de concrete vak- en leerinhouden, van het vakdisciplinaire. Hij kan zich ook maar moeilijk voorstellen dat intellectuele competenties kunnen verworven worden los van de overdracht van vakinhouden. Voor vakken als geschiedenis is het denken in termen van competenties nog moeilijker dan voor de taalvakken.

We zijn uiteraard tevreden dat *Marcel Crahay* na een aantal jaren ingezien heeft dat hij totaal fout zat met zijn theorie over - en zijn gedweep met - competentiegericht onderwijs. Het is tegelijk betreurenswaardig dat *Crahey* met zijn cgo het onderwijs de verkeerde richting heeft uitgestuurd - net zoals b.v. *prof. Filip Dochy* e.a. dit deden in Vlaanderen.

Al te veel onderwijskundigen en leerpsychologen hebben de voorbije decennia de meest eenzijdige en naïeve opvattingen over het leerproces met een wetenschappelijke stelligheid gepropageerd en verspreid. Ook op bijscholingen ging/gaat de aandacht jammer genoeg meestal naar dergelijke hypes.

Noot: wegens plaatsgebrek in dit nummer verschuiven we een gestoffeerde bijdrage over de nefaste invloed van cgo op de lerarenopleidingen in Nederland en Vlaanderen naar een volgend nummer van *Onderwijskrant*. We wijzen er ook nog eens op dat we een kritische analyse van het VLOR-rapport over cgo (2008) publiceerden in *Onderwijskrant* nr 167.

Bijlage over Marcel Crahay

Marcel Crahey heeft de voorbije jaren ook veel gepubliceerd over sociale ongelijkheid in het onderwijs, zittenblijven e.d. Zo dweept hij een paar jaar geleden nog met Zweden als hét land van de sociale gelijkheid en waarin het zittenblijven met succes was opgedoekt. Uit PISA-2012 bleek echter eens te meer dat zowel de betere als de zwakkere Zweedse leerlingen opvallend zwak presteren dat de 'sociale ongelijkheid' er volgens de PISA-normen ook vrij groot is. *Crahey* heeft wel zijn vroeger simplistisch en dweperig denken i.v.m. met cgo afgezworen, maar propageert op andere domeinen toch vrij dogmatische opvattingen.

Kritiek van Nico Hirtt (APED) op competentiegericht onderwijs en *socles de compétences* in Franstalig België

1 Kritiek van Nico Hirtt en Aped (OVDS)

Op de website van Aped (Appel pour une éducation démocratique) en van de OVDS (Oproep voor een democratische school) wijst Nico Hirtt, leraar fysica, al een aantal jaren op de nefaste gevolgen van de competentiegerichte aanpak. Hij illustreerde dit vanaf 2008 aan de hand van de nefaste gevolgen van de invoering van de '*socles de compétences*' in Franstalig België: "*Les nouveaux programmes sont d'une lourdeur incroyable sur le plan des directives pédagogiques. En revanche, ils créent le flou artistique quant aux contenus à enseigner.*" Het competentiedenken veroorzaakte volgens Hirtt een sterke niveaudaling in het Franstalig onderwijs. De vage Vlaamse eindtermen voor de taalvakken vertonen het meest gelijkenis met de *socles de compétences*.

De visie hieromtrent van Nico Hirtt en andere Aped-kopstukken werd in juli 2009 nog eens verwoord op de website van APED en van *De Democratische School*. We citeren even: "*De uittrekkende regering van de Franse Gemeenschap heeft duidelijk gekozen voor de voortzetting van de decreten 'Missie van het leerplichtonderwijs' (1997) en 'Contract voor de school' (2004). De competentie-aanpak is het begin en het einde gebleken van het schoolsysteem; zodanig zelfs dat we eens te meer aan de alarmbel moeten trekken. De uitgangspunten van de competentiepedagogie hebben enkele raakvlakken met de constructivistische pedagogiek. Deze pedagogen stellen dat een werkelijke toegang tot kennis enkel mogelijk wordt als de leerling actief deelneemt aan het opbouwen van zijn kennis. Bij de competentie-benadering is het verwerven van kennis niet meer het doel van de pedagogische aanpak, maar enkel een middel om het reële doel te bereiken: de competentie. Het is een instrumentalistische benadering en ontsporing.*"

Onze voornaamste kritiek op de benadering via de competenties slaat op de wijze waarop ze in praktijk werd gebracht, in het bijzonder ook in het Franstalig onderwijs: pedagogisch dogmatisme gebaseerd op een misleidende visie op het begrip 'competentie' en ontregeling van de cognitieve inhoud. De nieuwe leerplannen vallen inzake pedagogische richtlijnen ongelooflijk zwaar uit, maar op het vlak

van de te onderwijzen inhoud is alles vaag. Dit werkt ook de ongelijkheid in de hand: een systeem waar elitescholen en restscholen de leerplannen kunnen interpreteren à la tête du client ... De leerplannen missen ambitie, precisie, eisen ... en leesbaarheid."

Hirtt zoekt ook een verklaring voor de zwakke prestaties van de Waalse leerlingen voor PISA in vergelijking met de Vlaamse leerlingen. Nadat Hirtt de sociaal-economische verschillen onder de loep heeft genomen, concentreert hij zich op de pedagogie en de verschillen tussen de leerplannen in de Franse en Vlaamse gemeenschap. Zijn conclusie luidt: "*Om het hoofd te bieden aan het gebrek aan financiële middelen is de Franse Gemeenschap haar heil gaan zoeken in weinig verantwoorde pedagogische hervormingen en leerplannen, met een bijzonder ontregelende werking tot gevolg. Een gedetailleerd onderzoek van de 'socles de compétence' (eindtermen) en de leerplannen voor wiskunde in het Franstalig onderwijs toont aan dat ze heel wat minder ambitieus, precies en veeleisend zijn dan de Vlaamse tegenhanger. Wegens een in onze ogen dogmatische toepassing van de aanpak via vaardigheden, verwaarlozen ze in extreme mate het belang van gestructureerde kennis en schieten ze enorm tekort in leesbaarheid". In deze omstandigheden hoeft men niet verbaasd te zijn dat de schuchtere pogingen om de gemeenschappelijke stam te verlengen en om het percentage zittenblijvers te doen dalen, gedoemd waren om te mislukken. Zo konden ze enkel leiden tot een verlaging en het verder uiteengroeien van de prestaties.*"

In het Franstalig onderwijs zijn de eindtermen en de leerplannen dringend aan herziening toe. De flou artistique en het onbegrijpelijke pedagogisch jargon zijn rampzalig. Het is broodnodig om duidelijkheid te scheppen. De leerstofeisen moeten verhoogd worden en de leerplannen moeten leesbaarder worden geformuleerd. Een minimale samenhang is broodnodig. Klaar en duidelijke taal over welke kennis gekend moet zijn en welke discipline vaardigheden de leerlingen onder de knie moeten hebben in plaats van vage verwoordingen over transversale competenties die vaak elke wetenschappelijke basis missen."

2 Vier kritieken op het competentieonderwijs

2.1 Inleiding

In een vroeger dossier van het tijdschrift "De democratische school" (nr. 39, september 2009) maakte Nico Hirtt een grondige kritiek van het cgo onder de titel "*Het competentiegericht onderwijs: een pedagogische mystificatie*". Sindsdien heeft hij deelgenomen aan talrijke conferenties en debatten over dit thema, in België en in het buitenland. Hieronder volgen uittreksels van een toespraak in 2012.

Hirtt: "Het competentiegericht onderwijs is ook in Vlaanderen aan een gestage opmars bezig. In zijn eerste oriëntatienota (september 2010) over de hervorming van het secundair onderwijs kiest minister Smet *resoluut* voor competentiegericht onderwijs en men mag vrezen dat deze optie ook zal terug te vinden zijn in zijn conceptnota over de hervorming. Hier volgen een vijftal kritieken op het competentiegericht onderwijs, meer bepaald op de vorm zoals het is ingevoerd in het Franstalig onderwijs (in België) en zoals ik het heb leren kennen tijdens uitwisselingen met collega's van vele landen."

2.2 Dode kennis? Competentie enkel via toepassen in nieuwe en complexe situaties?

Het probleem van de 'dode kennis', d.w.z. dat leerlingen niet in staat zijn kennis in nieuwe contexten toe te passen, is een reëel probleem. Ik betwist ook niet de noodzaak om in de eindjaren doelstellingen in te lassen inzake competenties, waaronder ik versta: *de reële capaciteit om gevarieerde kennis te gebruiken in nieuwe en complexe situaties*. Iets anders is echter het geheel van de programma's en van de schoolpraktijk te herdefiniëren binnen het restrictief kader van de competentiegericht aanpak. Deze aanpak gaat er ten onrechte vanuit dat *de mobilisatie van de kennis* zo niet het enige, maar in elk geval het grootste probleem is op het vlak van de formulering van de doelstellingen en van de methodes.

Ten eerste: de noodzaak om wat men leert beter in een context te zetten zodat kennis méér betekenis krijgt voor de lerende, lijkt een belangrijker en voorafgaandelijk probleem, dat men niet enkel kan oplossen door zich te richten op de competenties. De zin van de kennis ligt niet enkel in het gebruik dat ik ervan kan maken, maar ook en vooral in de vraagstelling die heeft geleid tot de opbouw van deze kennis. Ten tweede: de noodzaak om leerlingen

actief te laten deelnemen aan zo'n proces van deconstructie van hun concepten of ideeën en van (re)constructie van nieuwe concepten, kan niet uitsluitend via de competenties gebeuren. Als ik bv. de leerlingen probeer bepaalde wetten van de beweging van de planeten te laten ontdekken op basis van reeds verworven kennis (theorie van de gravitatiekracht, dynamica van de cirkelvormige beweging, algebra ...), dan schrijf ik me duidelijk niet in in een aanpak om een competentie te ontwikkelen maar wel om kennis op te bouwen (zelfs als ik terloops ook competenties inoefen doorheen deze aanpak). Competentiegericht onderwijs brengt met andere woorden geen antwoord op de vraag : hoe kennis overbrengen via meer efficiënte praktijken dan het simpel ...overbrengen ?

Door alle aandacht bij de herziening van de programma's te concentreren op de competenties, heeft de invoering van het competentiegericht onderwijs de facto ertoe bijgedragen dat de vraag 'welke kennis moet men onderwijzen?' naar de achtergrond werd verwezen.

2.3 Belang en de waarde van kennis

Ik wil zelfs verder gaan. Gewild of niet, maar *de invoering van het competentiegericht onderwijs heeft geleid tot een relativering van het belang en de waarde van de kennis*. De eerste reden is dat niet alle kennis zich leent tot een mobilisatie in complexe en nieuwe situaties (toch niet in een schoolse omgeving). Moet ik het opgeven om leerlingen op het einde van het secundair onderwijs de oerknal of enkele noties van de kwantummechanica te laten ontdekken, onder het voorwendsel dat het onmogelijk is hen te brengen tot het uitbaten van deze kennis in een 'complexe en nieuwe' context of in 'situaties van het dagelijks leven'? Tenzij men zijn toevlucht neemt tot kunstmatige praktijken zoals de realisatie van een "powerpoint", een affiche of een website over deze onderwerpen. Natuurlijk ontwikkelt men dan bepaalde competenties (of vaardigheden?) van bureaucratie, expressie of grafische kunst, maar men verhoogt bij de leerlingen geenszins hun capaciteit om kennis van fysica te mobiliseren.

Een tweede reden is dat de invoering van het competentiegericht onderwijs (in Franstalig België) is gepaard gegaan met een herdefiniëring van de referenties (eindtermen, eindcompetenties, leerplannen) waarbij (soms) gesteld of (vaak) gesuggereerd werd dat de keuze van de kennis die moest gemobi-

liseerd worden voor het inoefenen en evalueren van een competentie van weinig belang was.

Soms gaat men nog verder. Zo kan men in een leerplan 'geschiedenis' in het Franstalig katholiek onderwijs lezen dat "*de geleidelijke opbouw van een referentiekader en van een georganiseerde visie van de geschiedenis niet het einddoel van de evaluatie kan inhouden*" (FESec, Histoire et formation historique, 2e et 3e degrés, Humanités générales et technologiques, Bruxelles.) Deze evaluatie mag enkel op vier algemene competenties slaan: *nuttige informatie selecteren, bronnen analyseren en kritiseren, een synthese maken en een communicatiestrategie over een historisch feit tot een goed einde brengen*. Betekent dit niet dat men in naam van de competenties de kennis de rug toekeert? (NvdR: ook in het kader van de invoering van de eindtermen in Vlaanderen werd gesteld dat het vooral gaat om vaardigheidsonderwijs en dat kennis enkel een dienende rol kan spelen.)

In de lessen fysica verbiedt men mij voortaan expliciet om nog de theoretische en wiskundige inleiding te geven die leidt tot b.v. de formule van de kinetische energie ($E_k = m \cdot v^2 / 2$). *Ik moet mij beperken tot het laten inoefenen van deze formule bij het oplossen van vraagstukken*.

Als men kennis enkel vanuit haar praktische nut beoordeelt, kan men deze keuze rechtvaardigen. De leerling zal dan geleerd hebben een formule toe te passen waarvan hij de oorsprong niet begrijpt (wat het lot is van vele professionelen vandaag: van mijn chauffagist tot mijn architect). Hij zal ook begrepen hebben dat een wagen met een snelheid van 80 km per uur vier maal (en niet tweemaal) meer energie verbruikt dan aan 40 km per uur. Deze leerling zal dan wel de kans hebben gemist om te leren begrijpen dat onze voorstellingen van de (fysieke of andere) wereld geen wetten zijn die uit de lucht vallen maar opgebouwd worden door waarnemingen en redeneren. "Ik weet dat het zo is, maar ik weet niet waarom het zo is". Natuurlijk zullen veel onderzoekers die de competentiegerichte aanpak hebben ontwikkeld, beweren dat zij deze ontsporingen niet hebben gewild. Maar het blijft niet minder waar dat de zaken zo zijn geëvolueerd.

2.4 Sociale (on)gelijkheid

Het vorige punt werkt op een tweevoudige wijze negatief in op de sociale gelijkheid op school. Sommige leerkrachten die de nieuwe leerplannen

letterlijk opnemen, zijn van mening dat het niet hun taak is (of niet meer zo expliciet) de kennis en de vaardigheden op te bouwen die zullen worden gemobiliseerd in de ontwikkeling van de competenties. Zo'n leraar geschiedenis laat zijn leerlingen dan oefenen in het opzoeken, in historische documenten, van permanente kenmerken, breuken, oorzakelijke verbanden. Magnifiek. Maar bij het examen slaat het document waarop de leerlingen moeten werken, op een nieuwe context (zoals voorgeschreven bij de competentiegerichte aanpak).

Dit bevoordeelt heel waarschijnlijk de leerlingen die deze nieuwe context kunnen vatten dankzij hun bagage aan historische kennis, dus het cultureel kapitaal dat ze thuis hebben opgedaan. *De zeer grote vaagheid van de formuleringen van de beoogde competenties en de vrijheid die aan de leerkracht wordt gelaten om de leerobjecten te kiezen waarmee de competenties zullen worden ingeoeffend, leiden tot uiterst rekbare interpretaties van de doelstellingen*. In het rapport van de Inspectie van het Franstalig onderwijs lezen we: "*het gebrek aan precisering van de (nieuwe) doelstellingen heeft als gevolg dat de beoogde en de verwachte niveaus sterk variëren van school tot school of zelfs van de ene tot de andere klas*". (Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique. Service général de l'inspection, *Rapport établi par le Service général de l'inspection au terme de l'année scolaire 2009-2010*, Octobre 2010, p. 15.) Hoe kan men dan voorkomen dat de leerkrachten die voor klassen staan met grote verschillen de eisen van dergelijke vage leerplannen zeer verschillend interpreteren?

2.5 Pedagogische praktijken

Men had kunnen verwachten dat de nieuwe wind van het competentiegericht leren een bevrijding op het vlak van de pedagogische praktijken zou betekenen en zou leiden tot een bloei van experimenten en innovaties. Het tegendeel is waar. De competentiegerichte aanpak heeft ons opgesloten in routineprocedures. Soms gaan de leerplannen zo ver dat ze opleggen hoe de leraar zijn lesvoorbereiding moet maken, met een opsomming van alle competenties die aan bod moeten komen. De invoering van het competentiegericht onderwijs heeft soms ook geleid tot een resümé microcompetenties die allemaal geëvalueerd moeten worden. Deze taylorisering en bureaucratisering van het werk van de leerkrachten weegt vooral op de jonge collega's, die in regel willen zijn met wat ze – terecht of ten

onrechte – zien als eisen van de inspectiediensten. Dit alles slurpt veel tijd op die beter zou besteed worden aan het zoeken van echte innovatie, originaliteit en diversiteit.

Ik kan ook getuigen dat deze uniformisering van de praktijk een bron is van verveling en dus van demotivatie bij de leerlingen. Vroeger waren ze tevreden als een les geschiedenis eens begon met het uitlezen van documenten waarop ze zouden werken in plaats dat ze naar de leerkracht moesten luisteren. Vandaag zuchten ze: opnieuw! Tezelfdertijd stelt men een demotivatie vast bij leerkrachten die het gevoel hebben dat ze niet meer mogen doen wat normaal de essentie van hun beroep uitmaakt: onderwijzen. Ik denk dat het meer verrijkend is om diversiteit in de onderwijsmethodes aan te moedigen in plaats van een standaardisering.

3 Relatie met pedagogisch constructivisme?

Hirtt: “Ik eindig dit betoog met een jammerlijke vaststelling. Leerkrachten en onderzoekers die kritisch staan t.a.v. het competentiegericht onderwijs, associëren het vaak met het pedagogisch constructivisme dat ze dan op zijn beurt ook gaan veroordelen. Dit betoog wordt gevoed door het feit dat sommige voorstanders van competentiegericht onderwijs dit voorstellen als een erfenis van het pedagogisch constructivisme.

Een dergelijke associatie lijkt mij nochtans totaal misplaatst. Competentiegericht onderwijs en pedagogisch constructivisme plaatsen beide de zelfstandige activiteit van de leerling in het middelpunt. Maar daarmee houdt de gelijkenis dan ook op. De functie van deze activiteit en de plaats van de kennis daarbij zijn totaal verschillend. Bij een constructivistische aanpak zet ik de leerling aan het werk op een probleemstelling die goed gekozen is om zin te geven en om de opbouw van nieuwe kennis (concepten, noties ...) te bewerkstelligen. Bij de competentiegerichte aanpak daarentegen dienen de probleemstelling en de leerlingenactiviteit als ondersteuning bij het inoefenen of evalueren van een competentie waar kennis (verworven of ‘beschikbaar’) enkel een werktuig is. In het ene geval hebben we een aanpak die erop gericht is om de wereld te begrijpen, in het andere geval een utilitaristische visie op onderwijs....”

Commentaar van Raf Feys

Samen met de meeste critici en ook samen met de meeste voorstanders van cgo vinden wij dat er wel degelijk een verband is met het constructivisme. In 2009 schreven Hirtt en co zelf nog: “De uitgangspunten van de competentiepedagogie hebben enkele raakvlakken met de constructivistische pedagogiek.” Volgens prof. Marcel Crahey is competentie een containerbegrip waarin al de didactische hypes van de voorbije decennia (ook constructivisme) tegelijk gestopt worden. Het verrast ons dat Hirtt dit ontkent en het constructivisme als leertheorie lijkt te verdedigen.

We lezen ook in de samenvattende bijdrage in het VLOR-rapport over cgo (2008) dat het cgo mede samenhangt met het *nieuwe onderwijskundige paradigma van het constructivisme* dat aanstuurt op zelfsturend, construerend, reflectief en authentiek leren in contextgebonden en complexe omgevingen. *De verstrengeling tussen constructivistische en competentiegerichte leerprocessen komt in het VLOR-rapport overduidelijk tot uiting* (zie schema).

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

In onze studie over *Jean Piaget* (KU Leuven, 1969) wezen we ook op de verstrengeling tussen Piagets visie op het verwerven van *competenties* (schema's) en anderzijds de constructie van kennis door het kind/de leerling. Piaget wordt beschouwd als een van de vaders van het constructivisme en van het competentiegericht leren.

Examens met meerkeuzevragen: toepassen van giscorrectie en voorstel alternatieve verbetermethodes

Paul Dudal

Situering en probleemstelling

Tegenwoordig wordt in de aanvangsjaren van het universitair en hoger onderwijs veel gebruik gemaakt van examens met meerkeuzevragen (multiple choice examens, of kortweg mc-examens). Bij de start van het academiejaar 2013-2014 kwam deze examenvorm en meer bepaald de manier waarop studenten hierop antwoorden en beoordeeld worden, uitgebreid in het nieuws. Aanleiding was de onvrede bij de studenten over de toepassing van de giscorrectie die bij de verbetering van deze examenvorm courant wordt toegepast.

Op 15 oktober 2013 werd door de Onderwijsraad UGent (met een representatieve vertegenwoordiging van studenten, wetenschappelijk en academisch personeel) met grote meerderheid een beargumenteerd advies geformuleerd over het afschaffen van de giscorrectie. Op 6 december volgde de Raad van Bestuur dit advies en besliste om vanaf volgend academiejaar (2014-2015) de giscorrectie als verbetermethode bij meerkeuzevragen af te schaffen. Er werd geopteerd voor 'standard setting' als nieuwe methode om mc-examens te verbeteren.

Over dit onderwerp (de giscorrectie afschaffen en de mogelijke alternatieven ervoor) werd in de late maanden van 2013 op ruime schaal van gedachten gewisseld en ook de media (de kranten en het radio1-programma *Hautekiet*) besteedden de nodige aandacht aan de voor- en nadelen van de door sommigen verguisde giscorrectie. Centrale persoon in deze gedachtewisselingen was Martin Valcke, professor onderwijskunde aan de UGent die onderzoek heeft verricht over deze examenvorm en de correctiemaniër ervan (zie SCHAMPER, het studentenblad van UGent, 15 en 23 september 2013).

Ook professoren van andere studierichtingen hebben zich gemengd in het debat en geven een genuanceerde mening: Dries Benoit in *TAPTOE*, 16 oktober 2013; Joris Walraevens en Thomas Demoor in *EOS Wetenschap* van 10 december 2013: 'Afschaffen giscorrectie maakt examens niet eerlijker.'

Andere universiteiten en hogescholen volgen niet onmiddellijk de Gentse maatregel. Zo kiest bijv. KU Leuven (voorlopig toch) voor het behoud van de giscorrectie. Het laatste woord over de ideale manier om tot een volledig eerlijke beoordeling te komen bij mc-examens is blijkbaar nog niet gezegd.

1 Inleiding

Goed opgestelde examens met meerkeuzevragen hebben vele voordelen. Met deze vorm van schriftelijk examineren kan men alle studenten op hetzelfde ogenblik en in vergelijkbare omstandigheden een groot aantal en dezelfde vragen aanbieden. Het geheel van de aangeboden vragen kan representatief gespreid worden over de volledige cursusinhoud en kan een beroep doen op een goede mix van veronderstelde kennis, inzicht en toepassingsvaardigheid. Een bijkomend voordeel is dat de scoring of correctie van de examens op een vlotte manier en volledig objectief gebeurt.

Bij mc-examens wordt het ook mogelijk om achteraf veel informatie te verzamelen over het examen in zijn geheel (gemiddelde score, spreiding der resultaten, percentielen,) en ook over de afzonderlijke vragen (moeilijkheidsgraad, aantrekkelijkheid van de afleiders, ...). Deze vele gegevens zijn een mogelijke basis voor het optimaliseren van volgende examens en voor de op puntstelling van de vragen en antwoordalternatieven.

Mc-examens hebben ook hun beperkingen. Een aantal cognitieve vaardigheden zijn moeilijk te meten met deze vraagvorm. Zelf een redenering ontwikkelen, genuanceerde commentaar geven op een stelling, structureren van een langere bewijsvoering, dieper ingaan op een gestelde vraag, ... zijn bekwaamheden die niet geëvalueerd worden.

Onderwijsdeskundigen wijzen er ook terecht op dat het opstellen van kwaliteitsvolle mc-examens een moeilijke en tijdsintensieve opdracht is voor de examinerator en zijn onderwijsteam. Het vereist een vorm van opleiding om als ondervrager deze examenvorm op de juiste manier te leren hanteren. Sommigen zien deze inspanning en dus noodzakelijke tijdsinvestering vooraf, als een mogelijk nadeel.

Een groter en écht nadeel is dat studenten bij mc-examens kunnen gokken bij de vragen waarop ze het juiste antwoord niet kennen. Het raden of gissen heeft een invloed op de score en die zal bij de individuele student zelden een volledig exacte weergave zijn van het aanwezige kennisniveau van de cursus.

In dit (eerder technische) artikel behandelen we een aantal voorstellen om het gokgedrag van studenten onder controle te houden en zo tot een eerlijker examenbeoordeling te komen.

2 Het examenmodel

Gemakshalve nemen we als model of voorbeeld steeds een examen met 40 meerkeuzevragen. Bij elke vraag worden vier antwoordopties of alternatieven aangeboden. Er is slechts één juist antwoord op elke vraag en de drie afleiders zijn alle drie fout of duidelijk minder juist dan het ene goede antwoord.

Er zijn mc-varianten mogelijk waarbij 30 of 50 vragen worden gesteld. Bij het aantal antwoordopties wordt soms gekozen voor 3 of 5 alternatieven per vraag. In dit artikel houden we het steeds bij een mc-examen met $N = 40$ vragen, met bij elke vraag $n = 4$ antwoordopties of alternatieven.

3 De klassieke giscorrectie

Wanneer student A bij een examen met 40 vragen 24 keer het juiste antwoord zeker weet en ook aanduidt, staat zijn score reeds op 24/40. Indien hij bij de resterende 16 vragen onzeker is en een aantal keren of eventueel altijd gokt naar het juiste antwoord, wordt zijn score verhoogd met enkele surpluspunten.

De klassieke giscorrectie wil de invloed die het gissen heeft op de score, wegwerken. Er wordt een correctie ingebouwd die gokgedrag bestraft. De correctieformule veronderstelt dat er blind wordt geraden tussen de vier antwoordopties, wanneer men het juiste antwoord niet kent en toch wil kiezen voor een alternatief.

Volgens die redenering kan student A bij de 16 vragen ($40 - 24$) waarop hij het juiste antwoord niet weet, 16 keer raden tussen de 4 aangeboden antwoordopties. Hierbij zal hij (volgens de statistische waarschijnlijkheid) gemiddeld 12 keren fout gokken en 4 keren juist raden. Om de gokwinst weg te

werken worden de 12 foutieve keuzes gedeeld door 3 ($= n - 1$). Van het aantal juist beantwoorde vragen ($24 + 4$) wordt een fractie ($1/3$) van de foute antwoorden afgetrokken ($12/3 = 4$). De score van student A die alle vragen beantwoordt, wordt na de giscorrectie terug zijn 'ware' score: $28 - 4 = 24$. Een fout antwoord wordt dus bestraft met $-1/3$ punt (in ons voorbeeld bedraagt de bestraffing: $12 \times -1/3 = -4$).

In deze klassieke giscorrectie zitten meerdere zwakke punten. Er wordt vooreerst verondersteld dat er steeds lukraak of blind wordt gegokt tussen de 4 antwoordopties wanneer men het juiste antwoord niet kent. In een reële examensituatie komt dit zuivere gokscenario zelden voor. Meestal kunnen studenten 1 of 2 van de 3 afleiders uitsluiten op basis van partiële kennis. Als men afleiders kan uitschakelen, wordt er bij gokgedrag niet meer gekozen uit 4 alternatieven, maar wel uit 3 of uit 2 antwoordopties. De kans op een juiste gok stijgt dan van 1 op 4 naar 1 op 3 of zelfs naar 1 op 2.

We keren terug naar onze student A en we veronderstellen dat hij op alle 40 vragen heeft geantwoord vanuit volgende kennissituatie. Bij 24 antwoorden is hij zeker: hij scoort reeds 24/40. Bij 4 van de overblijvende 16 vragen kan hij geen enkele antwoordoptie uitsluiten. De statistische verwachting is dat hij 1 keer juist gokt en 3 keer fout. Volgens de klassieke kanscorrectie scoort hij bij deze 4 vragen $0/4$ ($1 - 3$ keer $1/3$). Bij 6 vragen is hij zeker dat één van de 4 alternatieven fout is: hij gokt 6 keer uit de 3 overblijvende mogelijkheden (2 keer juist en 4 keer fout) en haalt zo $2 - 4/3 = 0,66$. Bij 6 vragen herkent onze student A zelfs 2 van de 4 foute antwoordopties en kan zo 6 keer raden uit telkens 2 opties. Bij die 6 vragen scoort hij (3 keer juist en 3 keer fout): $3 - 3/3 = 2$.

In totaal heeft hij: $24 + 1 + 2 + 3$ juiste antwoorden aangeduid en gokte hij $3 + 4 + 3$ keer fout. De score van student A, na toepassing van de klassieke kanscorrectie, wordt dus $30 - 10/3 = 26,66$ op 40 in plaats van 24/40.

Bij dit laatste voorbeeld nemen we aan dat student A alle 40 vragen beantwoordt, vanuit een combinatie van zekere kennis (bij 24 vragen), van beredeneerd gokken (bij 6 + 6 vragen) en ook van blind gokken (bij 4 vragen). Beredeneerd gokken (maar ook dit blijft gokken) levert dus een terechte winst op voor de student. Bij het voorbeeld, maar ook bij de klassieke giscorrectie, wordt steeds geredeneerd

vanuit een louter statistisch model dat slechts juist is bij grote aantallen (de 'gemiddelde' student). Voor een individuele student zal de score meestal in meer of in mindere mate afwijken van dit theoretische model.

Welke besluiten trekken we, als we het voorbeeld van student A veralgemenen naar alle deelnemende studenten?

a) De klassieke giscorrectie is een foute weergave van het reële antwoord- en gokgedrag van examinand. Bij een aantal van de vragen waarop men het antwoord niet kent, wordt meestal beredeneerd gegokt uit een aantal alternatieven dat kleiner is dan n . Dit verhoogt de kans op een betere score. De redenering die de klassieke giscorrectie ondersteunt is dus enkel juist, wanneer een student geen enkele afleider kan uitsluiten en blind gokt tussen de vier antwoordopties. Deze examensituatie komt nauwelijks of zelfs niet voor.

b) Bij het toepassen van de klassieke giscorrectie is het aangewezen om zoveel mogelijk vragen te beantwoorden. Dit is het meest lonende antwoordgedrag. Deze radende antwoordstrategie moet dan ook helder worden uitgelegd en aangeraden in de exameninstructie vooraf.

c) Wanneer een kanscorrectie wordt toegepast en er dus negatief wordt geciteerd bij foute antwoorden, blijft gissen voor plichtsbewuste studenten die graag op veilig spelen, een onprettig en moeilijk aanvaardbaar gedrag. Voor hen hoort gokgedrag niet thuis bij het beantwoorden van examenvragen. Deze (niet af te keuren) attitude weerhoudt risicoschuwe en nauwgezette studenten ervan om te gokken, zelfs wanneer ze 1 of 2 alternatieven kunnen uitsluiten. Zij worden benadeeld door de klassieke giscorrectie.

4 Meer vragen, meer antwoordopties

Om de ongewenste invloed van het gokken te verminderen, kan men het aantal examenvragen vermeerderen (bijv. 60 of 80 vragen) en/of ook meer antwoordopties per vraag aanbieden (bijv. telkens 6 of 8 alternatieven per vraag). Hoewel dit een statistisch correcte redenering is, wordt deze optie niet aangeraden door onderwijskundigen. Voor de examinerator wordt het immers een aartsmoeilijke opdracht om zoveel zinvolle vragen op te stellen én om bij elke vraag plausibele en goedgeformuleerde afleiders te bedenken. Ook voor de student wordt

zo'n examen een té ruim en verwarrend aanbod van problemen en mogelijke antwoordopties, waarbij rustig en bedachtzaam nadenken bij elke vraag sterk wordt bemoeilijkt. In de praktijk wordt dan ook (terecht) weinig gekozen voor deze variant.

5 Standard setting

In studentenmiddens en op internetfora worden regelmatig vraagtekens geplaatst bij het toepassen van de klassieke giscorrectie. Er heerst vooral onzekerheid over welke de beste antwoordstrategie is, wanneer foute antwoorden worden bestraft. Vooral nauwgezette studenten die risico's schuwen, worden benadeeld bij de giscorrectie. Zij durven te weinig gokken, ook al kunnen ze 1 of 2 van de antwoordopties uitsluiten. Studenten die graag gokken, halen profijt uit hun vlotte antwoordgedrag. Bij toepassen van de giscorrectie is er dus onbedoeld een te grote invloed van persoonlijkheidsfactoren en van een storende vorm van *irrelevante antwoordstress*.

Het afschaffen van de giscorrectie 'zou' hier voor een oplossing zorgen. Bij *standard setting* worden geen punten afgetrokken voor foute antwoorden. De score is het aantal juist aangeduide antwoorden. Deze scoringswijze heeft het voordeel van de eenvoudige duidelijkheid en kan gemakkelijk worden uitgelegd. Studenten moeten beseffen (en dus helder geïnformeerd worden) dat ze bij alle vragen 'moeten' antwoorden. Ook bij de vragen waar ze niet zeker zijn en zelfs geen enkele afleider kunnen uitsluiten. *Standard setting* houdt op die manier de irrelevante variaties in persoonsgebonden antwoordstrategieën onder controle. Risicoschuwe studenten worden in hun score niet langer bestraft voor hun té voorzichtige antwoordhouding.

Zijn er dan geen nadelen aan deze manier van scoren? Vooreerst: door de 'verplichting' om altijd een antwoord aan te duiden, wordt er meer gegokt dan bij toepassen van de giscorrectie. In academische/wetenschappelijke context wordt gokgedrag bij het oplossen van problemen niet sterk gewaardeerd. Er bestaat dus een (wellicht gezonde) weerstand tegen het stimuleren van gissen naar een juiste oplossing, wanneer men (nu als student en later in het beroepsleven) voor een probleem wordt geplaatst. Dit aanzetten om te gokken is de reden dat bijv. aan de KU Leuven (faculteit geneeskunde en ook meer algemeen) wordt gekozen om de giscorrectie (voorlopig toch) te behouden en niet over te schakelen op *standard setting*.

Gokken (het toeval) blijft dus bestaan en neemt zelfs toe bij *standard setting*. Dat blijkt ook wanneer men de slaaggrens (de cesuur) moet bepalen. We nemen opnieuw het voorbeeld van een examen met 40 vragen met telkens 4 antwoordopties. Bij *standard setting* zal men de slaaggrens leggen op 25/40. Als student A bij 20 vragen de juiste oplossing kent, heeft hij reeds 20/40 en verdient hij een 'net voldoende'. Indien hij daarnaast 20 keer gokt, scoort hij nog eens 5 punten surplus. Zo wordt 25/40 zijn nieuwe score voor een juist voldoende. Ook hier merken we dezelfde 'onjuiste' redenering als bij de gokcorrectie.

Het volledig blinde gokken komt niet zoveel voor: 20 keer een juist antwoord aanduiden en 20 keer blind gokken is geen realistische veronderstelling. Daarnaast is het een louter statistische waarschijnlijkheidsredenering die juist is voor grote aantallen, maar meestal niet samenvalt met de behaalde score van een individuele willekeurige student. Bij gokken is er altijd een speling van het toeval. Een student die 20 zekere antwoorden kent en 20 keer blind gokt, kan pech hebben en eventueel slechts 4 of 3 keer juist gokken. In dat geval wordt de waardering van voldoende een onvoldoende in de berekende score (24 of 23 en niet de vereiste 25/40). Wat juist is voor grote aantallen en de gemiddelde student (statistische waarschijnlijkheid) geldt meestal niet voor een willekeurige student en kan bij goktegenslag een fataal gevolg hebben.

We willen de *standard setting* ook bekijken vanuit de meer realistische goksituatie. We grijpen terug naar ons allereerste voorbeeld. Student A kent 24 juiste oplossingen en start met een zekere score van 24/40. Bij 4 vragen kan hij geen enkele afleider uitsluiten en raadt hij 4 keer uit de 4 antwoordopties. Zo krijgt hij 1 punt bij (1 keer juist geraden en 3 keer fout).

Bij 6 vragen kan hij telkens 1 antwoordoptie uitsluiten en zo gokt hij 6 keer uit 3 mogelijkheden. Hij raadt 4 keer fout en 2 keer juist en verhoogt zijn score met 2 punten. Bij de overblijvende 6 vragen herkent hij 2 antwoordopties als fout en raadt hij 6 keer uit de 2 overblijvende alternatieven. Hier haalt hij nog 3 bijkomende punten (3 keer juist raden en 3 keer fout). Zijn eindscore wordt volgens de kansberekening: $24 + 1 + 2 + 3 = 30$ op 40.

We bekijken ook student B. Die is zeker van 20 van de 40 antwoorden. We nemen aan dat ook hij (grotendeels toch) beredeneerd gokt bij de overblij-

vende 20 vragen. Bij 8 vragen kan hij geen enkele afleider uitsluiten. Hij gokt 8 keer (2 keer juist en 6 keer fout) en krijgt zo 2 punten. Bij 6 vragen herkent hij telkens 1 afleider als duidelijk foutief en zo gokt hij 6 keer uit 3 mogelijkheden. Hiervoor wordt hij opnieuw beloond met 2 extra punten (2 keer juist raden en 4 keer fout). Er zijn ook 6 vragen waarbij hij enkel twijfelt bij 2 opties. Hier wordt het 6 keer raden uit 2 mogelijkheden en komt hij uit op 3 punten (3 keer juist en 3 keer fout geraden).

Student B met zijn 20 'zekere' juist-antwoorden haalt dus een score van $20 + 2 + 2 + 3 = 27/40$. Dus dankzij beredeneerd gokken, ruim boven de voldoende-grens van 25/40. Ook de redenering bij student B veronderstelt de statistische waarschijnlijkheid die slechts klopt bij grote aantallen. Bij individuele studenten (ook al kennen ze precies evenveel) blijft de kans groot dat hun scores verschillen. Bij raden uit slechts 3 of zelfs 2 alternatieven blijft het toeval een rol spelen en zal de individuele student meer of minder geluk hebben.

Student C heeft bijv. pech bij het gokken. Naast zijn 20 zekere antwoorden, gokt hij 1 keer juist bij 8 vragen waarbij hij telkens geen enkel alternatief kan uitsluiten; lukt hij 1 juiste gok bij de 6 vragen waar hij 1 alternatief kan uitsluiten en scoort nog 2 punten bij de 6 vragen waar hij bij 2 alternatieven raadt. Zijn uiteindelijke score wordt $20 + 1 + 1 + 2 = 24$.

Ondanks zijn voldoende 'zekere' kennis (20) en ondanks zijn aanwezige partiële kennis (kunnen uitsluiten van 6 keer 1 en 6 keer 2 afleiders), haalt hij toch niet de vereiste grens van 25 op 40. Hij heeft immers serieus pech gehad bij het gokken en het levert hem in vergelijking met student B onterecht een onvoldoende op.

Bij *standard setting* worden de onderlinge kennisverschillen tussen de studenten ook kleiner. Wie 20 juiste antwoorden kent en 20 keer raadt, scoort 25/40 (een surplus van 5 punten). Wie 32 juiste antwoorden kent en 8 keer gokt, behaalt 34 punten (slechts 2 punten als surplus). Het echte verschil ($32 - 20 = 12$) vermindert ($34 - 25 = 9$ punten). Bij *standard setting* scoren zwakke studenten meer extra punten en hierdoor worden de onderlinge verschillen tussen de goede en zwakke studenten kleiner, hoewel de rangorde volgens het statistisch model dezelfde blijft.

Standard setting heeft dus ook nadelen als examensysteem. Het grote voordeel is echter dat het

antwoordgedrag bij alle studenten wordt gelijkgeschakeld (alle vragen worden door iedereen beantwoord). Zo wordt er een vorm van irrelevante antwoordstress weggenomen bij faalangstige en risicoschuwe studenten.

6 Partiële kennis eerlijk belonen

Bij de reeds besproken varianten wordt er een examen opgesteld met meerkeuzevragen, waarbij één alternatief het juiste antwoord is. De opdracht is steeds om dit ene juiste antwoord aan te duiden. Bij mc-examens wordt zelden afgeweken van dit klasieke model.

In de meeste artikels of bedenkingen over deze examenvorm en vooral over het bijhorende antwoordgedrag, lezen we dat studenten veelal niet blind gokken bij vragen waarvan ze het ene juiste antwoord niet kennen. Ze zullen integendeel eerst de afleiders uitsluiten waarvan ze zeker weten dat die fout zijn. Pas daarna wordt er gegokt uit de 3 of zelfs 2 resterende alternatieven. Deze veelgevolgde antwoordstrategie wordt aangeduid als beredeneerd gokken, waarbij de kans op een treffer wordt verhoogd. Bij $n=4$ wordt in die gevallen de succeskans 1 op 3 of zelfs 1 op 2.

Maar, zelfs bij kiezen uit 3 of uit 2 overblijvende alternatieven is er de ongewenste invloed van het toeval en blijft de kans op een juiste/foute gok steeds aanwezig. Individuele studenten scoren, zelfs bij gelijke zekere en partiële kennis, zelden exact hetzelfde resultaat.

Dan volgt een logische vraag. Wordt blind en beredeneerd gissen (en dus de rol van het toeval) niet grotendeels opgelost, indien de student als opdracht krijgt om bij elke vraag die alternatieven (of afleiders) aan te duiden die hij als 'zekere' fouten herkent. In plaats van te moeten kiezen voor het ene juiste antwoord, kan hij bij deze 'omgekeerde' instructie, genuanceerd reageren en ofwel 3 of 2 of 1 of geen enkel alternatief aanduiden als 'zekere' fout.

We blijven bij ons voorbeeld van een examen met 40 meerkeuzevragen met steeds één juist antwoord en drie foute afleiders. Het examen blijft dus voor de student volledig identiek wat betreft de opstelling naar inhoud en vorm en ook qua denkopdracht. Bij zoveel mogelijk vragen moet het ene juiste antwoord worden herkend. Alleen de manier om het antwoord aan te duiden, verandert. De aanwezige

partiële kennis (kunnen uitsluiten van foute afleiders) die anders ook (maar als beredeneerd gissen) de score meebepaalt, wordt hier op een rechtstreekse en eerlijke wijze beloond.

We laten onze student A het examen beantwoorden volgens de nieuwe instructie. Bij de 24 vragen waar hij zeker is van het juiste antwoord, duidt hij de drie afleiders aan (drie bolletjes kleuren: de drie foute antwoorden). Hij scoort hier $24 \times (3 \times 1/3) = 24$ punten. Bij 6 vragen herkent hij 1 foute afleider en duidt die aan. Hij krijgt hiervoor 6 keer $1/3 = 2$ punten. Bij 6 vragen ziet hij dat 2 afleiders fout zijn en scoort hij $6 \times 2/3 = 4$ punten. Bij 4 vragen herkent hij geen enkele afleider als fout en zal hij niet gissen (ook al kan dat, maar het levert hem niets op).

De totaalscore van student A wordt $24 + 2 + 4 + 0 = 30/40$. Belangrijk is dat bij deze instructie en bij dit antwoordgedrag, gokken en dus de rol van het toeval worden vermeden. Alleen de 'zekere' kennis (van het ene juiste antwoord) en de 'zekere' partiële kennis (de als fout herkende afleiders) hebben de score bepaald en hierbij is niet gegokt.

We geven nu meer uitleg over deze alternatieve manier van antwoorden en punten scoren. Voor elke afleider die als foutief antwoord wordt herkend en aangeduid, krijgt de student $1/3$ punt (bij $n = 4$). Indien hij 2 afleiders per vraag juist aanduidt, krijgt hij $2/3$ punt en als hij ziet dat alle afleiders fout zijn en hij dus het ene juiste antwoord weet, scoort hij 1 punt (de 3 afleiders als fout herkennen = 3 keer $1/3$). Zowel zijn zekere kennis, maar ook zijn partiële kennis worden rechtstreeks beloond. Alleen wanneer hij geen enkel alternatief kan uitsluiten, haalt hij (terecht) geen puntenwinst. Hij kan dan wel gokken, maar dit levert hem niets op. In dit geval van lukraak gissen, duidt hij op toeval bij elk van die vragen 3 alternatieven aan. Hij heeft hierbij slechts 1 kans op 4 dat hij volledig juist de 3 afleiders kiest (dus 1 punt), maar hij heeft 3 kansen op 4 dat hij 2 afleiders samen met het ene juiste antwoord aanduidt. In die gevallen is zijn kans 3 keer $1/3$ (telkens: $2 \text{ keer } 1/3 - 1$).

Wij geven alle mogelijke scores bij een meervoudige keuzevraag ($n=4$) waarbij de instructie wordt gegeven om de drie of zoveel mogelijk foute antwoorden te herkennen en aan te duiden.

**1: men kent het juiste antwoord en duidt de drie foute antwoorden aan (= $3 \times 1/3$). Dit is de situatie van de 'zekere en volledige' kennis.*

**2/3: er worden 2 van de 4 alternatieven als fout antwoord herkend en aangeduid. Er is een partiële kennis over het ondervraagde item.*

**1/3: van 1 van de afleiders is men zeker dat die fout is. De partiële kennis is hier minder groot en wordt dus ook minder beloond.*

**0: men kan geen enkele van de alternatieven uitsluiten. Men geeft geen antwoord of men gokt lukraak (op toeval 3 opties aanduiden).*

**-1/3: men duidt 3 alternatieven aan, maar 1 van de 3 is het ene juiste antwoord. Het juiste alternatief als een fout aanduiden, wordt bestraft: er wordt 1 punt afgetrokken bij het kiezen van het juiste antwoord als een foute oplossing op de vraag.*

**-2/3: men duidt 2 fouten aan, maar 1 van de 2 is het ene juiste antwoord.*

**-1: men duidt slechts 1 antwoordoptie aan als fout, maar dit is het ene juiste antwoord. We mogen dit terecht beschouwen als een zware fout: slechts 1 antwoordoptie als fout zien terwijl dit precies de ene juiste oplossing is op de vraag.*

Bij deze zeven mogelijke scores is het waarschijnlijk dat de drie negatieve scores weinig zullen voorkomen bij studenten die de cursus kennen. Het ene juiste alternatief (de oplossing voor het gestelde probleem) als enige fout antwoord aanduiden, wordt hierbij het strengst bestraft.

Indien verbeteren en rekenen met kommagetallen of breuken vervelend is voor de examinator, kan men de toets met 40 vragen ook quoteren op 120. Men krijgt dan volgende mogelijke scores bij de beantwoording van een vraag: 3, 2, 1, 0, -1, -2 en -3.

Bij aanduiden van de foute antwoordopties lijkt het correctiewerk misschien ingewikkelder. In realiteit is dit nauwelijks zo. Om een examen te scoren heeft men voldoende aan twee antwoordsleutels: een eerste die het totaal van de aangestreepte afleiders optelt (aantal $\times 1/3$ pt) en een tweede antwoordsleutel, die de aangeduide 'juiste' alternatieven telt (aantal $\times -1$ pt).

7 Voordelen van deze instructie

Omdat bij de klassieke meerkeuzevragen het juiste antwoord als enige antwoordmogelijkheid moet worden aangeduid, komen vele studenten dikwijls in stresserende twijfelsituaties (bij de giscorrectie) of worden ze gestimuleerd tot 'verplicht' gokken bij onzekerheid of bij gebrek aan kennis (standard setting). In beide gevallen krijgt het toeval een reële, maar ongewenste en ook niet te meten invloed op de score van de student.

De verklaring voor deze ongunstige exameneigenschap is dat er ofwel geen rekening wordt gehouden, ofwel op de verkeerde manier wordt rekening gehouden (bijv. bij beredeneerd gokken) met gedeeltelijke of partiële kennis van het bevraagde item.

Ook bij open vragen ziet men dat een examinator nuances en gradaties in zijn evaluatie inbouwt. Tussen een volledig gebrek aan kennis en een volledig juist antwoord ligt een tussenruimte van min of meer juiste antwoorden. Gedeeltelijke kennis over een onderwerp is een realiteit en mag dus ook gedeeltelijk en meer beloond worden dan een volledig gebrek aan kennis.

Indien men akkoord kan gaan met voorgaande stelling, moet die partiële kennis ook bij mc-examens op een eerlijke en rechtlijnige manier worden beoordeeld en beloond en moet het toeval (zoals bij beredeneerd gokken en bij verplicht antwoorden) nu zoveel mogelijk worden uitgesloten.

Het voorgestelde alternatief (aanstrepen van die afleiders die men met zekerheid als fout herkent) lijkt een oplossing te zijn voor veel van de gehoorde bezwaren tegen de klassieke meerkeuzevragen. Het stimuleert de student tot een vorm van nauwgezet en afgewogen nadenken, waarbij risico nemen en gokken (statistisch) nooit worden beloond. Alleen 'zekere' kennis van wat juist en van wat niet juist is, levert punten op. Voor de student is blind en zelfs beredeneerd gokken niet langer een gunstige optie of een verplichting.

Studenten krijgen de mogelijkheid om op een genuanceerde manier na te denken en te antwoorden op een voorgelegd probleem. Ze komen niet automatisch terecht in een dwingende wit-zwart situatie. Dit kan een vorm van irrelevante examenstress en

ook de tegenzin om te moeten gokken voor een flink stuk wegnemen.

Een bijkomend voordeel is dat deze antwoordvorm zwakheden in de opstelling van het examen gedeeltelijk ondervangt. Het is niet realistisch om te denken dat bij het uitdenken van vragen en bij het formuleren van antwoordalternatieven geen onnauwkeurigheden voorkomen. Zo kan het gebeuren dat knappe studenten terecht denken dat 2 van de 4 alternatieven eigenlijk een juist antwoord zijn op de gestelde vraag. In dit geval kunnen ze nog altijd met zekerheid de 2 foute afleiders aanduiden en blijft hun terechte ongenoegen over deze ingebouwde zwakheid beperkter dan indien ze verplicht worden om één juist antwoord aan te duiden (alles of niets principe). Aanstrepen van foute alternatieven schept een ruimte tot nuanceren.

Zijn er ook nadelen inherent aan deze manier van antwoorden? Er zijn lesgevers die menen dat deze antwoordvorm té expliciet de aandacht richt op 'negatieve' kennis en op die manier wegdrijft van het positieve zoeken naar juiste oplossingen voor een gesteld probleem.

Hierbij volgende bedenking. Bij deze antwoordvorm blijft het examen, zowel wat betreft de inhoud (de gestelde vragen, maar ook de keuze en formulering van de alternatieven) als wat betreft de vormgeving, volledig identiek aan de opstelling en vormgeving van examens met giscorrectie en standard setting. Het verschil is de manier waarop het antwoord genuanceerd wordt aangeduid op het antwoordblad.

We veronderstellen dat het bedoelde denk- en oplosgedrag bij de student niet anders zal zijn. In de meeste artikels over giscorrectie en *standard setting* wordt trouwens bijna steeds verwezen naar kunnen elimineren van afleiders als inherente denkactiviteit om zo tot een goed doordacht antwoord te komen.

8 Bepalen van de cesuur

Bij toepassen van de klassieke giscorrectie wordt de slaaggrens gewoonlijk vastgelegd op 20/40 (10/20). Bij *standard setting* plaatst men de cesuur ofwel bij 25/40 (op de meetschaal 0 tot 40) ofwel op 20/40 indien men het begin van de meetschaal start op -5. Bij de voorgestelde antwoordvariant (aanduiden en belonen van de foute alternatieven) is het niet

onmiddellijk duidelijk waar de grens voor een juist voldoende moet komen. De examiner kan oordelen dat 20 van de 40 vragen volledig juist moeten worden beantwoord. Daarnaast zal hij moeten bedenken hoe hij de toegekende bonus voor de partiële kennis beloont en meerekent om een verantwoorde slaaggrens vast te leggen. Zoals bij *standard setting* zou de cesuur 25/40 kunnen zijn. Terwijl bij *standard setting* het toeval een rol speelt en een individuele student kan straffen, is dit niet of veel minder het geval bij de methode om de foute antwoordopties aan te duiden.

9 Onderzoek gewenst

De minder gekende en weinig toegepaste antwoordvariant die we hebben voorgesteld, verdient verdere verkenning en onderzoek.

Vooreerst lijkt het wenselijk dat studenten, maar ook lesgevers/examinatoren deze manier van antwoorden en de onderliggende logica ervan, leren kennen. Een informatieronde met gedachtewisseling hierover lijkt een noodzakelijke eerste stap. In tweede instantie moet deze antwoordvorm in de praktijk worden getoetst op zijn haalbaarheid en waarde. Dit vereist een vergelijking met de twee courante antwoord- en correctiemodellen.

Het lijkt doenbaar om studenten die een cursus (of een deel ervan) hebben gestudeerd, een proefexamen voor te leggen, waarbij de opdracht luidt om de vragen volgens de ene en daarna volgens een andere antwoordmodus op te lossen.

Dit soort vergelijkend onderzoek kan toelaten om de waardering van de studenten voor elk van de gebruikte antwoordvarianten te bevragen (bijv. voor het oplossen van het examen en ook erna). Het zal ook interessant zijn de scoreverschillen bij dezelfde studenten te bepalen en om hen te laten oordelen over de 'juistheid' en 'eerlijkheid' van elk van de toegepaste varianten.

10 Besluit

Bij heel wat artikelen over de scoringswijze en de giscorrectie bij meerkeuze-examens wordt er gerekened vanuit statistische en wiskundige modellen. We geven als voorbeelden:

**Giscorrectie en optimaliseren van slaagkansen*: Wiskundeleraar *Koen De Naeghel* in het wiskundig tijdschrift *UITWISKELING*, jaargang 30 (2014).

**Afschaffen giscorrectie maakt examens niet eerlijker*: *Thomas Demoor en Joris Walraevens* van het 'Department of telecommunications and Information processing', univ.Gent op de website van EOS, december 2013.

**Waarom professoren een giscorrectie willen en studenten niet*. In *Taptoe*, blog van prof. Dries Benoit over statistiek en data-analyse.

Deze 'wiskundige' invalshoek lijkt een logisch gevolg van de realiteit dat bij de meeste mc-examens de invloed van het toeval niet te verwaarlozen is. Het is niet verwonderlijk dat er wiskundig en vanuit kansberekening wordt nagedacht over welke de meest lonende antwoordstrategieën zijn bij welke examencondities.

Dit leidt dikwijls tot analyses en beschouwingen die niet echt meer raken aan het inhoudelijke en uiteindelijke doel van een examen. Kenmerkend is ook dat de gemaakte berekeningen en de voorgestelde strategieën steunen op waarschijnlijkheidsmodellen die enkel geldig zijn voor grote aantallen (de gemiddelde student of de wet van de grote aantallen), maar meestal niet exact juist zijn voor de individuele student.

Misschien wordt het tijd om meer op zoek te gaan naar vooral onderwijskundig geïnspireerde en door-dachte oplossingen, die vertrekken vanuit de bedoeling om in de eerste plaats de kwaliteit van de vragen en van de antwoordopties te optimaliseren en ook om verder te zoeken naar een manier van beantwoorden die nauwer aanleunt bij het denkgedrag van de student en die terzelfdertijd een eerlijker manier van correctie en cesuurbeslissing toelaat.

Noot. Dit artikel zal ook in *CALEIDOSCOOP* verschijnen.

Bedenkingen bij uitspraken ere-rector André Oosterlinck over *het laag intellectueel niveau & prestige van gemiddelde' Vlaamse leraar* en succes van Finse leraars

Raf Feys & Stella Brasseur

1 Ongenuanceerde en kwetsende uitspraken

Ere-rector André Oosterlinck deed op 5 april in de krant 'De Tijd' en in 'De Ochtend' uitspraken over het *laag intellectueel niveau van de gemiddelde leraar*, over het tekort aan leraren ... Om de aantrekkingskracht en het prestige te vergroten, pleitte hij tegelijk voor meer professionele autonomie. Hij verwees bij dit alles als alternatief naar de Finse leraars die universitair opgeleid zijn en volgens hem veel aanzien genieten en goed presteren. Hij en anderen verwachten blijkbaar veel heil van selectieve toegangspoeven en/of van een masteropleiding zoals in Finland.

Op het eerste gezicht deed *Oosterlinck* een moedige uitspraak. Zelf vinden we het een eerder ongenueanceerde en ongelukkige uitspraak. Een leraar reageerde terecht: "*André Oosterlinck heeft gelijk dat het beroep van leerkracht veel van zijn aantrekkingskracht verloren is. Jammer genoeg doet hij het met zijn uitspraken nog meer glans verliezen.*" In de bijlage bij dit artikel pleit ook lerares *Bénédicte Verbeek* ervoor om prioriteit te verlenen aan het opnieuw aantrekkelijker maken van het leraarsberoep en op te houden met de stemmingmakerij.

2 Veel succesvolle en goede leraars!

We vinden *Oosterlincks* uitspraak over het laag niveau van de gemiddelde Vlaamse leraar vooreerst fout. Zoals velen staart *Oosterlynck* zich blind op het academisch opleidingsniveau en op de opleidingsduur, en daaraan gerelateerd het veronderstelde kennisniveau van leraren. *Oosterlinck* en co houden geen rekening met de leerresultaten die de Vlaamse leraars bij de leerlingen bereiken, met de hoge appreciatie van de ouders, met het feit dat leraars voor 3- à 15-jarigen heel veelzijdig moeten zijn ...

Het Vlaams onderwijs kent al een eeuw lang een ijzersterke traditie. Ook uit landenvergelijkend onderzoek blijkt sinds 1995 (TIMSS, PISA, IALS -zie ook punt 4) dat Vlaanderen een Europese topscore behaalt. Maar dit wordt merkwaardig genoeg nooit in verband gebracht met de kwaliteit van de leerkrachten en van hun opleiding. We moeten in de

eerste plaats kijken naar de kwaliteit van het effectief optreden van de leerkrachten in relatie tot de leerresultaten. En dan luidt de conclusie: *The proof of the teacher-quality is in the success of the Flemish pupils*. In landen die voor PISA-2012 een hoge score behalen worden de leraars geprezen door de beleidsverantwoordelijken. In Vlaanderen is dit nooit het geval. Veel beleidsmakers en onderwijskoepels vonden het zelfs spijtig dat de 15-jarigen Europese topscores behaalden, omdat daaruit blijkt dat onze lagere cyclus s.o. nog steeds een succescyclus is die beter functioneert dan de gemeenschappelijke lagere cyclus in comprehensieve landen.

Daarnaast is ook de algemene tevredenheid van leerlingen en ouders heel belangrijk. Die grote tevredenheid wijst er op dat we niet enkel veel succesvolle, maar ook veel goede en enthousiaste leraars hebben.

3 Relatie tussen prestige, tevredenheid en opleidingsduur?

Oosterlyncks analyse is ook simplistisch omdat hij de indruk wekt dat prestige & autonomie van de leraar en de aantrekkingskracht van het beroep hoofdzakelijk afhangen van het opleidingsniveau. Regenten en onderwijzers werden vroeger echter minder lang opgeleid, maar genoten meer prestige, gezag en autonomie. Vooral een aantal hervormingen en evoluties in het lager en secundair onderwijs tast(t)en het prestige, het gezag, de autonomie en welbevinden van de leraren aan. De op stapel staande hervormingen van het s.o., het M-decreet (=LAT-inclusie), de grootschalige scholengroepen, de nieuwe planlast (als gevolg van M-decreet, juridisering van deliberatieprocedures en attesten...) ... zullen overigens het beroep eveneens minder aantrekkelijk en uitvoerbaar maken (Zie getuigenissen en oproep van leraars in bijlage en in de volgende bijdrage).

Oosterlinck wijst op het tekort aan professionele autonomie bij leraars en het minder aantrekkelijk worden van het beroep, maar dit is vooral ook een klacht van zijn eigen 'werknemers', de docenten/professoren van de Leuvense Associatie. Zij heb-

ben de voorbije jaren hun misnoegdheid over deze evolutie herhaaldelijk geuit. De vele hervormingen leidden eerder tot een verkleutering van het hoger onderwijs dan tot meer professionalisering. Als oud-docent lerarenopleiding vraag ik me af of ik er zelf nog opnieuw aan zou beginnen. Er waren de voorbije jaren ook opvallend veel lerarenopleiders die solliciteerden voor een directiefunctie in het secundair onderwijs - veel meer dan vóór de hervormingen het geval was. Velen gingen ook vroegtijdig met pensioen. We vinden Oosterlincks pleidooi *vrijblijvend* omdat uitgerekend *Oosterlinck zelf* meegewerkt heeft aan grootschalige & bureaucratische hervormingen van het hoger/universitair onderwijs en aan de oprichting van grootschalige associaties, die niet alleen het beroep van docenten minder aantrekkelijk hebben gemaakt, maar ook tot een niveaudaling van de (leraren)opleidingen hebben geleid.

Als *Oosterlinck* professionele autonomie en arbeidsvreugde belangrijk vindt, dan moet hij ook de hervormingen en evoluties die geleid hebben tot minder prestige, autonomie en professionaliteit ter discussie durven stellen - ook deze waarvoor hij mede verantwoordelijk is. Vooral op het vlak van de autonomie en inspraak van - en het respect voor - de leraar kunnen we veel leren van Finland.

Als het niveau van de lerarenopleidingen gedaald is, dan is dit trouwens ook het gevolg van de vele nefaste hervormingen en van de oplegging van de competentiegerichte aanpak en van een lijst vage basiscompetenties in het bijzonder. Waarom vermeldt *Oosterlinck* dat niet en waarom heeft hij zich daar niet tegen verzet?

4 Stemmingmakerij tast prestige aan

We vrezen verder dat Oosterlincks uitspraak over *het laag niveau van de gemiddelde leraar* omgekeerde effecten zal opleveren dan deze die hij zelf beoogt: het verhogen van het prestige en de aantrekkingskracht van het beroep. Door de ontluistering en uitholling van het beroep haken te veel bekwame jongeren af en verlaten veel leerkrachten al na enkele jaren het onderwijs. Als uit een enquête van *De Standaard* blijkt dat slechts 40% van de leraars jongeren zou stimuleren om voor leraar te studeren, dan wijst dat er op dat het beroep minder aantrekkelijk aan het worden is.

De voorbije jaren maakten we een voortdurende stemmingmakerij tegen het onderwijs mee. De

doemdenkers-verlossers willen het s.o. al uit zijn ellende verlossen. De massale afwijzing van de hervorming bestempelde *Mieke Van Hecke* onlangs nog als 'misdadig' (zie p. 12 e.v.). Voor de Europese topscores krijgen de leraars geen waardering; integendeel. Ook het overheidstijdschrift *Klasse* deed bijna maandelijks zijn best om de leraars te bashen. In het edito van september 2013 beweerde *hoofdredacteur Lesaffer* dat de leerkrachten behoren tot de groep van 'extremisten' die de leerlingen lastig vallen met zinloos huiswerk en dit enkel voor de schone schijn. In onderwijsparadijs Finland zouden de leraars zoveel beter presteren. Nog in september poneerde hij in een interview in *'De Wereld Morgen'* dat de scholen en leraars zich niet bewust zijn van de dramatische situatie waarin ons onderwijs zich bevindt. De leraren stellen zich volgens hem 'zelfgenoegzaam' op.

Ongenuanceerde uitspraken als het niveau van de gemiddelde leraar is laag en het prestige van het beroep is heel laag, voeden de vele stemmingmakerij waarmee het beroep de voorbije jaren te kampen heeft. De sterke waardering van het onderwijs en zijn leraars vanwege de ouders wijst er alvast op dat het beroep nog relatief veel prestige geniet. Maar als men de ouders en leerlingen voortdurend voorhoudt dat ons onderwijs en onze leraars gebrekkig functioneren, dan tast men ook het prestige en gezag van het beroep aan.

5 Gemiddelde Vlaamse leraar presteert nog steeds vrij goed en 'op niveau'

We slagen er momenteel minder in dan vroeger om getalenteerde jongeren warm te maken voor het leraarsberoep, maar dat betekent nog niet dat men zomaar de indruk mag wekken dat *de gemiddelde Vlaamse leraar zwak presteert*.

In een demotiverend klimaat van ontluistering en prestigeverlies van het leraarsberoep moeten we blijven beklemtonen dat het Vlaamse onderwijzers en regenten met hun leerlingen nog steeds de Europese topscore behalen - zelfs hogere wiskundescores voor de 10-, 14- en 15-jarigen op PISA en TIMSS dan de Finse universitair gevormde leraars, die door Oosterlinck als ideaal model worden voorgesteld. Straks maken we ook duidelijk dat Finland met een aantal analoge lerarenproblemen kampt als Vlaanderen.

De voorbije jaren ergerden we ons aan lichtzinnige en foute uitspraken over de kwaliteit van ons

onderwijs, van onze leraars en van hun opleiding. Men stelt - en grotendeels terecht - dat de kwaliteit van het onderwijs staat of valt met de kwaliteit van de leraars en van hun opleiding. Wie A zegt, moet echter ook B-zeggen: als de kwaliteit van het onderwijs (relatief gezien) hoog is, als Vlaanderen b.v. op PISA-2012-wiskunde en op TIMSS-2011 de Europese topscore behaalt, dan is dit toch ook grotendeels te danken aan de kwaliteit van de onderwijzers en regenten en van hun opleiding.

6 Universitaire opleiding: geen garantie voor succes, waardering, aantrekkingskracht ...

André Oosterlinck en anderen pakken al te vlug uit met een universitaire lerarenopleiding die garant zou staan voor onderwijskwaliteit en veel problemen zou oplossen. Hier valt o.i. een en ander op af te dingen.

In bijna alle Europese landen met een universitaire lerarenopleiding scoren de 10-, 14- en 15-jarigen voor PISA en TIMSS opvallend lager dan in Vlaanderen. In b.v. Frankrijk scoren de leerlingen opvallend lager en is de waardering van de ouders voor de universitair opgeleide leraars (7- à 15-jarigen) opvallend lager dan in Vlaanderen.

Het tekort aan kandidaat-leraars is in Vlaanderen overigens het grootst voor de universitair opgeleiden. Het vinden van een licentiaat wiskunde, fysica, scheikunde ... is uiterst moeilijk. De universitaire lerarenopleidingen slagen er niet in voldoende studenten aan te trekken; ze rekruteren steeds minder kandidaten.

Zolang er leraars tekort zijn en de beleidsmakers het beroep steeds minder aantrekkelijk en uitvoerbaar maken, kunnen we ons geen experimenten permitteren en moeten we oppassen met krasse en ongenueanceerde uitspraken die het beroep nog verder degraderen. We moeten uiteraard proberen om in alle lerarenopleidingen - ook de universitaire - zoveel mogelijk breed getalenteerde studenten aan te trekken, maar dit is niet zo eenvoudig. Bij invoering van selectie bij de start van de (universitaire) lerarenopleiding zouden er nog minder kandidaten opdagen. Bij selectie alleen al voor de gesproken en geschreven taal die voor een master-leraar wenselijk is, zouden er ook al een aantal sneuvelen. Voldoende intellect voor het leraarsberoep is belangrijk, maar ver van voldoende. *André Oosterlinck* is intellectueel voldoende begaafd, maar dat betekent nog niet dat hij

voldoende breed getalenteerd is om les te geven aan 7- à 15-jarigen. Als men momenteel een strenge selectieproef zou invoeren voor kandidaat-regenten en/of die opleiding zou verlengen, dan vrezen we dat het tekort aan leraars voor de lagere cyclus s.o. heel groot zou worden. Sinds 1984 werd het regentaat herhaaldelijk hervormd, maar elke hervorming betekende een achteruitgang. De verlenging van de opleiding met 1 jaar leidde tot een daling van de aantrekkingskracht. Het verlies van 1 jaar wedde en de kostprijs van een jaar langer studeren werden niet financieel gecompenseerd.

7 Relativering van succes Finse leraars & van voorstellen voor verlengde opleiding

Oosterlinck en vele anderen verwijzen ook al te vlug naar het succes van de universitair opgeleide Finse leraren. Finland wordt steevast als het onderwijsparadijs voorgesteld en Vlaanderen met zijn korte lerarenopleidingen als een tranendal. Dit gaat gepaard met pleidooien voor verlenging van de opleiding. We willen even het succes van de Finse masters en van een 'lange' opleiding relativeren.

De Finse masters behaalden de voorbije jaren voor de 10-jarigen (TIMSS 2011) en voor de 15-jarigen (PISA-2012) telkens een lagere score voor wiskunde dan de Vlaamse leraars. Voor PISA-2012 telde Vlaanderen 25% toppers en Finland amper 14%. In Vlaanderen behaalden meer kansarme leerlingen een topscore (10,3% en 7,5% in Finland). Volgens evaluatie-onderzoek van de universiteit van Helsinki (2010 & 2012) presteren de 15-jarige Finse leerlingen zelfs heel zwak voor de *schoolse leerinhoud*. In 2005 al klaagden 200 Finse professoren/docenten in een manifest het opvallend lage niveau van de Finse 18-jarigen aan. Volgens Eurostat is de schooluitval (= 24-jarigen zonder diploma) bij ons 7,5% - zelfs ietsje lager dan in Finland - een land met weinig kansarme leerlingen. Opvallend minder tso-leerlingen stromen door naar het hoger onderwijs. De Finse leraars zijn dus minder succesvol dan algemeen wordt voorgesteld.

In Finland worstelt men overigens ook met een aantal analoge problemen als in Vlaanderen. Men verzwijgt dat daar 20% van de leraars het onderwijs verlaten in de eerste vijf jaar. Men verzwijgt de vervrouwelijking van het beroep,... Men verzwijgt ook dat men voor de lagere cyclus te weinig leraars heeft voor vakken als wiskunde, fysica ... en dat die leraars weinig kunnen aanvatten met de hogere wiskunde, fysica .. die ze in hun opleiding genoten.

Moeten we veel heil verwachten van het zomaar verlengen van de opleiding? Vlaamse leraars genoten slechts twee en vanaf 1987 drie jaar opleiding. Vóór 1972 stonden meestal 19-jarigen al voor klas in het lager onderwijs. In Finland zijn de leraars gemiddeld 25-26 jaar als ze afstuderen. Is 25 jaar een ideale leeftijd om te starten als leraar basisonderwijs? We zijn er nog steeds van overtuigd dat een 3-jarige opleiding volstaat en dat ook de vroegere 2-jarige opleiding degelijk was. De verlenging van de regentenopleiding heeft ze zelfs minder aantrekkelijk gemaakt. Nog dit: als iedereen eventueel 45 jaar moet werken, zouden we straks 68-jarigen voor klas kunnen krijgen.

8 Besluit

Het aantrekken van voldoende en breed getalenteerde leraars is in de meeste landen een probleem. Simplistische ingrepen zullen geen soelaas brengen en kunnen leiden tot een toename van de problemen. We zouden alvast moeten proberen om de op stapel staande nefaste hervormingen die het lesgeven minder aantrekkelijk zouden maken, te voorkomen. We moeten ook de nefaste hervormingen van de lerarenopleidingen sinds 1984 terug draaien. En dan hebben we het b.v. ook over de invoering van de enveloppefinanciering waardoor het rekruteren van ervaren leraars secundair onderwijs voor de lerarenopleiding financieel niet meer haalbaar was (zie bijdrage over *evolutie van lerarenopleidingen* in *Onderwijskrant* nr. 167). En stop alvast met de vele stemmingmakerij en met het verspreiden van kwakkels over het functioneren van de leraars. We verwijzen hier ook naar de vurige oproep van lerares *Anneke Coessens* in de hierop volgende bijdrage en naar de bijlage.

Bijlage: Zeg nu eens duidelijk wat u van leerkrachten verwacht

Reactie van Bénédicte Verbeeck, leerkracht Maria-Boodschaplyceum Brussel. (De Tijd - 08 april 2014)

André Oosterlinck, ere-rector van de KU Leuven, heeft gelijk dat het beroep van leerkracht veel van zijn aantrekkingskracht verloren is (De Tijd, 5 april). Jammer genoeg doet hij het met zijn uitspraken nog meer glans verliezen. *In Finland genieten leerkrachten veel maatschappelijke waardering. Daardoor opteren sterke leerlingen voor een leerkrachtenopleiding. Bij ons worden leerkrachten openlijk gekleineerd en moeten ze steeds meer tijd en energie steken in klasmanagement en administratieve formaliteiten. En dan staat u versted dat weinigen voor dit beroep kiezen?*

Ik heb een academische vorming genoten, heb eerst aan

de universiteit gewerkt, heb dan twintig jaar in het bedrijfsleven gestaan en ben vier jaar geleden overstapt naar het onderwijs. Ik heb mijn hele leven hard gewerkt, maar nooit zo hard als nu. Geen enkel bedrijf legt in die mate beslag op de vrije tijd van zijn medewerkers: avonden en weekends gaan op in lesvoorbereidingen, verbeterwerk, administratie en parascolaire of naschoolse activiteiten. Mensen staren zich blind op het aantal vakantiedagen dat we hebben. Mocht ik mijn werkuren in rekening brengen, zoals men in de bedrijfs-wereld doet, dan had ik nu al recht op extra weken en salaris. Toch hou ik van dit beroep, en daar gaat het om.

Het allerbelangrijkste voor een leerkracht is idealisme. Daar heeft Oosterlinck met geen woord over gerept. Zonder de passie om jongeren kennis en vaardigheden bij te brengen houdt geen mens het uit in dit beroep. We moeten opboksen tegen toenemende desinteresse bij de jongeren, die zich - terecht - afvragen waartoe de leerplicht dient als ze tot werkloosheid leidt.

We moeten ook opboksen tegen de toenemende centralisatie van leerplannen, bedacht door pedagogen die weinig voeling hebben met de dagelijkse praktijk. Tegen doorlichtingen die ons evalueren op basis van formaliteiten. En, last but not least, *tegen een overheid die tegenstrijdige eisen stelt.*

Kan iemand eens duidelijk stellen wat men van leerkrachten verwacht? Men verwijt ons dat te veel leerlingen zonder diploma de school verlaten. *We moeten de lessen boeiender maken, beter laten aansluiten bij de leefwereld van de jongeren. Bijgevolg besteedt de leerkrachtenopleiding meer aandacht aan didactische vorming ten koste van de vakkennis.* We moeten de leerlingen opvoeden, hun de juiste attitudes bijbrengen, maar we mogen ze niet afrekenen op hun gedrag.

We mogen de kinderen niet lastigvallen met grammatica, niet eisen dat ze de taal waarin ze onderwijs volgen voldoende beheersen, maar we moeten wel garanderen dat ze hogere studies aankunnen. De school moet 'leuk' zijn, niet te veeleisend, maar we worden aan het eind van de rit wel volgens Pisa-normen vergeleken met Aziatische scholen die louter cognitief te werk gaan en hard optreden. Laten we de zaken eens objectief onder ogen nemen, mijnheer Oosterlinck. *Het feit dat zoveel bijscholingen voor leerkrachten niet over het vak handelen maar over klasmanagement, spreekt boekdelen.*

We mogen de leerlingen niet zozeer evalueren op (objectief meetbare) kennis, maar moeten focussen op vaardigheden, waarvan de evaluatie haast uitnodigt tot betwisting. Om dit laatste te voorkomen, moeten we ons voortdurend indekken en elke beslissing uitvoerig motiveren. Als de leerlingen meer respect tonen voor de leerkracht, kan die zich concentreren op de essentie van zijn beroep - kennis en vaardigheden bijbrengen - en komen we vanzelf in een opwaartse spiraal terecht. Als kennis en culturele bagage weer essentiële bestanddelen van het onderwijs worden, kunnen we jongeren motiveren om

De leraar spreekt... Open brief & oproep aan alle leraars - Mei 2014

Anneke Coessens, leerkracht Heilig-Hartcollege Wezembeek-Oppem

Beste collega's, ik wil graag tot u spreken. Diep verontwaardigd ben ik over enkele wansmakelijke uitspraken die onlangs in de pers verschenen over de leraar: leraren zouden niet bekwaam genoeg zijn. *Leraren hebben een te laag intellectueel niveau.* Een onderzoek van de Vlaamse Scholierenkoepel concludeerde in de pers dat leraren ongemotiveerd en uitgeblust zouden zijn. De Nederlandse schrijver Herman Koch schreef in de Morgen: *'Mensen met een persoonlijkheid worden geen leraar.'*

Ja natuurlijk, sommige van deze uitspraken werden achteraf gekaderd, genuanceerd en gemilderd. Maar ze waren toen al uitgesproken of gepubliceerd. Ik voel mij zeer beledigd en gekleineerd door deze uitspraken: ze treffen mij niet alleen als leraar, maar ook als mens. Heel mijn zijn wordt onderuit gehaald omdat ik als 'uitgeblust' en als 'iemand zonder persoonlijkheid' word afgeschilderd. En ik zeg u: ik pik dit niet. Ik kan dit niet pikken: ik heb te veel zelfrespect en ik ben te trots op wat ik doe. Mijn beroepseer en meer nog, wie ik zelf ben, staan hier op het spel.

Eind 18de eeuw publiceerde de filosoof Immanuel Kant zijn antwoord op de vraag: 'Wat is Verlichting?' Verlicht was volgens hem de mens die uit zijn onmondigheid treedt. Met andere woorden: de mens dient te spreken, dient mondig te zijn. Volgens Kant ben je zelf schuldig aan die onmondigheid. Want om te spreken heb je moed nodig! Wel, ik wil graag spreken.

Eind april verscheen het verslag "De staat van het onderwijs" van de onderwijsinspectie in Nederland. En ja, ik weet het, het Nederlandse onderwijs verschilt van het onze. Maar de conclusie zal u bekend, ja zelfs herkenbaar in de oren klinken: de Nederlandse leerling gaat met plezier naar school, maar kan weinig enthousiasme opbrengen voor het leren. De innerlijke motivatie van de leerling ontbreekt of is slechts beperkt aanwezig. Beste collega's, ligt daar niet het failliet van het onderwijs?

De Nederlandse schrijver Tommy Wieringa publiceerde dan weer een essay over het failliet van de

roman. Om te schrijven, aldus Wieringa, heb je nochtans weinig nodig: een potlood en een stuk papier en je kunt beginnen. De vergelijking is snel gemaakt. Om les te geven, heb je in essentie ook niet veel nodig. Ik denk hierbij spontaan aan het (geromantiseerde) beeld dat ik heb van Socrates. De leraar die in een eenvoudig gewaad de straat optrok om in dialoog te treden met leerlingen en hen zo tot bepaalde inzichten bracht. Een leermeester en een leerling, bij elkaar gebracht op basis van een wil, een innerlijke motivatie. Het is een minimum, een noodzakelijk minimum. Socrates, de archetypische leraar, was niet bekommerd om het materiële, maar onderwees onbezoldigd.

En - in de woorden van Quintilianus - *'Is het de plicht van leraren om onderwijs te geven; van de studenten wordt verwacht dat zij zich leergierig opstellen.* De ene plicht kan niet zonder de andere.' Dat is het noodzakelijke minimum. Als een van beiden het laat afweten, stopt het verhaal, stopt de les. Dan tuimelen ze samen als ongeleide projectielen de duisternis in. Leraar, leerling of beiden hebben hun plicht verzuimd. De leraar wordt dan de verdorde ambtenaar die vlucht in routine. De leerling verzuimt het leergierig te zijn: hij wentelt zich in lamlendigheid. De hartstocht is ver weg. Hoe is het zover kunnen komen?

De moed om te spreken. Wie durft luidop zeggen, dat de overgang van inhoudsgericht onderwijs naar vaardigheidsonderwijs een mislukking is geweest? Dat het zelfstandig begeleid leren met de leraar als coach misschien een verkeerd idee was? Wie durft luidop zeggen, dat wij en onze leerlingen als proefkonijnen worden ingezet? Kijk naar de verwarring en onwetendheid rond bijvoorbeeld onderzoekscompetentie met alle gevolgen van dien.

Het zal inderdaad geen toeval zijn, dat het toekomstige leraars soms aan inhoud ontbreekt, want zij worden voortdurend opgeleid rond het *hoe*, maar niet rond het *wat*. En zou dat ook niet een oorzaak van het gebrek aan innerlijke motivatie bij onze leerlingen kunnen zijn?

Bovendien, en nu verwijs ik even naar iets uit mijn eigen ervaring, wat te denken van een leerplan

(voor mij geschiedenis) dat bestaat uit tientallen bladzijden in een apart soort taal gesteld. *Een leerplan vol onleesbare zinnen en met onbegrijpelijke en dus onuitvoerbare doelstellingen, dat de test van verstaanbaarheid niet zou doorstaan? Wat moeten we daarmee?* En tegelijk wordt van mij verwacht dat ik aan taalbeleid doe. Deze situatie is zeker herkenbaar. *Het zijn allemaal stropen om onze nek, die wellicht ook onze innerlijke motivatie en liefde aanvreten.* Is dit het onderwijs dat wij willen?

De moed om te spreken. De stropen om onze nek, zoals de economisering van het onderwijs. De PISA-rapporten bijvoorbeeld: sinds 2001 tekenen ze de krijtlijnen van ons onderwijs mee uit. Alleen, die berusten op zuiver economische - lees meetbare - criteria en zo wakkeren ze de concurrentie tussen de landen om het beste onderwijs aan. En o jee, het onderwijswalhalla Finland is gezakt in de ranking.

Nu komt het denken over onderwijs in economische termen, doelgericht en efficiënt. *Nu streven ze naar grote, gefuseerde onderwijsinstellingen met managers aan het hoofd.* Liever leerlingen opleiden tot nuttige, volgzaam en in slaap gewiegd burgers die kunnen worden ingezet in de samenleving. Liever dat dan hen intellectueel uit te dagen, intrinsiek en algemeen te vormen tot kritische mensen met een vrije geest. Heeft iemand van ons ooit voor het onderwijs gekozen uit economische doelstellingen? Ik denk het niet. Noem mij een bedrijf waar je als werknemer je eigen schrijfgerei en papier meebrengt of misschien zelfs je iPad of laptop. *Zijn wij van nature steriele bureaucraten? Ik denk het niet. De klachtenstroom over de eeuwige administratieve strop om onze nek is niet nieuw. Wordt er echt naar ons geluisterd? Ik denk het niet.*

Hoe naïef ben ik geweest te denken dat nu net het onderwijs één van de weinige onafhankelijke domeinen is in een democratische samenleving. Een domein waar niet de eenheidsworst, maar de diversiteit primeert. Wel, ik heb mij vergist. *Hoe kunnen wij leraars, directie en scholen, ons werk doen, wanneer de juridisering van het onderwijs, de psychologisering van de maatschappij en de competentiegerichtheid van het onderwijs ons dat belemmeren?* Erger nog: dit alles getuigt van een wantrouwen tegenover ons. En welk resultaat levert dit op? Jongeren die innerlijk minder gemotiveerd zijn en de ongelijkheid die toeneemt in plaats van afneemt. De privéscholen zijn in opmars, net als thuisonderwijs. Heb je nog langer een school nodig om te leren?

'Geef de leraar zijn klas terug' schrijft filosoof Joke Hermsen. *'Laat leraars leraars blijven'* aldus Mia Doornaert. Roepende stemmen in de woestijn. Toen onze minister van onderwijs zich onlangs liet ontvallen dat niet alle doelstellingen bereikt hoeven te worden, dacht ik: *'Schaf ze dan af, want ze staan onze vindrijkheid in de weg, ze verwarren ons en verstikken ons mateloos.'* *'Schrijf duidelijke leerplannen van enkele bladzijden lang en geef ons onze autonomie terug. Vertrouw in ons kunnen en luister naar wat wij denken over wat goed onderwijs is vanuit de concrete praktijk en onze jarenlange ervaring. En neen, wij willen niet aan de kant staan in de klas. Wij willen als mensen van vlees en bloed centraal aanwezig zijn in de klas en tussen de leerlingen staan om hen te bezielen met de liefde voor ons vak vanuit wie wij zijn.'*

Beste collega's, ik keer even terug naar het begin. Wordt het niet eens tijd dat wij, de leraars, die zeer talrijk zijn, de moed vinden om te spreken? Wordt het geen tijd om ons te verenigen en om zelfs ongehoorzaam te zijn uit zelfrespect, uit fierheid en uit liefde voor ons beroep? Ik durf zeggen: 'Ik wil opnieuw maatschappelijke waardering voor mijn beroep krijgen'. Ik durf zeggen: 'Ik ben bekwaam en ik heb wel degelijk persoonlijkheid.' En read my lips: ik ben nog lang niet uitgeblust, wel integendeel, ik zit vol vuur en passie! En ik hoop jullie met mij!

Commentaar van Onderwijskrant

De verzuchtingen van lerares Anneke Coessens zijn ook allang deze van Onderwijskrant. Mevrouw Coessens heeft haar oproep ook gepubliceerd in de vorm van een petitie die we als Onderwijskrant met veel instemming en waardering ondertekend hebben. Coessens stelt ook terecht dat we mede schuldig zijn aan de onmondigheid van de leraars als we niet spreken en protesteren. Jammer genoeg stelden ook wij de voorbije jaren te weinig strijdvastheid vast bij al te veel leraars, directies en schoolbesturen. Zelfs mensen die het volmondig met ons eens zijn, ontmoedigen ons al te vaak met de stelling: 'Je kan er toch niets tegen doen. We zullen er ons toch moeten bij neerleggen.' We zijn het daarmee niet eens: nous continuons le combat!

www.petities24 Open brief aan alle leraars - De leraar spreekt ...

Rik Torfs en collega's rectoren roepen op tot verzet tegen dure & nefaste NVAO-visitatiecommissies. *Onderwijskrant* sluit zich aan bij het protest.

1 Kritiek van Torfs en rectoren op visitaties en accreditatie

In een interview in *Knack* (11 juni) formuleert de Leuvense rector *Rik Torfs* felle kritiek op de accreditatie(commissies) van de NVAO. Ze kosten volgens hem niet enkel te veel tijd en geld, maar tasten vooral ook de kwaliteit en identiteit van de opleidingen aan. *"Visitaties dringen niet door naar de kern van de zaak, ze kijken uitsluitend naar externe zaken."* (*Rik Torfs organiseert verzet tegen dure visitatiecommissies*, in: *Knack*, 11 juni, 2014). *Rik Torfs* was alvast van plan verzet te organiseren tegen de dure en nefaste visitatiecommissies van NVAO en in het bijzonder tegen het naast elkaar bestaan van de klassieke accreditatie en de nieuwe 'intellingsreviews' van 2015 tot 2028. Op 7 juli vernamen we dan dat alle Vlaamse rectoren in een protestbrief eisen dat de regering de nieuwe visitaties onmiddellijk stop zet: *"Wij vragen de beleidsvoerders de opstart van nieuwe visitaties en accreditaties met onmiddellijke ingang stop te zetten."*

Vanuit *Onderwijskrant* zijn we best tevreden met de kritiek van Torfs en de andere rectoren. Het verwondert ons enkel maar dat het zolang geduurd heeft alvorens onderwijsverantwoordelijken in verzet gingen tegen het accreditatiesysteem. Met *Onderwijskrant* hebben we van meet af aan zo'n systeem betwist en opgeroepen tot massaal verzet. Torfs bevestigt de kritiek die we al vele jaren formuleren (zie punt 2). We raden Torfs en de andere rectoren aan om bij het verzet ook de vele opleidingen hoger onderwijs te betrekken. De kritiek op de accreditatie in het universitair onderwijs, geldt o.i. minstens evenzeer voor het hoger onderwijs en voor de lerarenopleidingen in het bijzonder. We betreuren dat de VLUHR (*Vlaamse Universiteiten en hogescholenraad*) het initiatief van de rectoren niet genegen is. We citeren even enkele belangrijke passages uit het interview met Torfs van 11 juni.

"De geviseerde faculteit moet de visitatie uitgebreid voorbereiden en een zelfevaluatie-rapport opstellen voor de commissie. *'Het is een bijzonder bureau-cratische klus'*" zegt rector Torfs. *'Je loopt bovendien het risico dat het officiële rapporten oplevert die niet erg aansluiten bij wat er op de academische*

Raf Feys, ex-docent en -coördinator lerarenopleiding

vloer gebeurt.' Het grootste probleem is dat die visitatoren vaak andere wetenschapsparadigma's hanteren, dan wij. ... Visitaties zijn formalistisch en dringen niet door tot de kern van de zaken. Ze kijken uitsluitend naar externe en meetbare parameters. Daarom ervaren veel docenten die toetsing als een vervreemding, meer dan als een wezenlijke feedback die de opleiding naar een hoger niveau tilt'

Torfs stelt verder: *'Aan dit alles hangt ook een fikse factuur vast. Voor de visitatie van de kleine faculteit kerkelijk recht (met 60 studenten), kostte het de universiteit samen ruim 65.000 euro. Dit jaar zijn vijf bezoeken gepland met een prijskaartje van 231.806 euro. Maar dit is slechts de helft van het verhaal. Alle je er onze kosten nog eens bijrekent, verdubbelen de bedragen.'*

Torfs vermeldt ook met een kwinkslag dat de visitaties nogal eens worden uitgevoerd *"door gepensioneerde Nederlandse professoren die hier graag komen tafelen."* Torfs vermeldt niet dat er ook nogal wat Vlaamse gepensioneerde professoren en docenten bij betrokken zijn die ook graag de royale visitatievergoeding opstrijken.

In verband met de tijd en energie die de opleidingen aan het opstellen van het zelfevaluatie-rapport moeten besteden, stelt Torfs: *"Ook Esther-Marjam Sent, hoogleraar economie aan de Radboud Universiteit in Nijmegen, schreef alvast een opgemerkt opiniestuk in De Groene Amsterdammer. Daarin merkt ze onder meer op: 'Niet de wetenschappers maar de managers maken de dienst uit aan de Nederlandse universiteiten. In plaats van onderwijs en onderzoek te ondersteunen, zijn de administratieve afdelingen vooral druk doende met het samenstellen van spreadsheets ten behoeve van de volgende visitatie of accreditatie. Als gevolg daarvan ben ik bijna meer tijd kwijt met het verantwoorden van mijn onderwijs dan met het verzorgen ervan.'"*

Ook binnen de Vlaamse lerarenopleidingen wordt enorm veel energie besteed aan het opstellen van het uitgebreid zelfevaluatie-rapport (ZER) en aan de voorbereiding van de visitaties (tot en met rollenspel). De visitaties zelf waren op een aantal opleidingen beperkt tot 1 dag.

2 Protest Onderwijskrant i.v.m. accreditatie in de lerarenopleidingen

De accreditatie valt niet enkel duur en tijdrovend uit, maar tast inderdaad ook de kwaliteit en identiteit van de opleidingen aan. De voorbije 10 jaar hebben we dit al herhaaldelijk betoogd in *Onderwijskrant*. In *Onderwijskrant* nr. 160 (januari 2012) formuleerden we eens te meer kritiek op de accreditatie. We vonden dat de accreditatie niet enkel in Nederland, maar ook in Vlaanderen tot een niveaudaling leidde. In verband met de accreditatie-doorlichtingen in het hoger onderwijs klaagden we vanaf 2005 in *Onderwijskrant* en elders aan dat de doorlichters weinig of geen aandacht besteedden aan de productcontrole, aan de leerresultaten en aan het niveau van de studenten en van de opleidingen. We betreurden vooral ook dat de NVAO en de doorlichters/visitors vooral procesgerichte criteria hanteerden/oplegden die ontleend waren aan een competentiegerichte en constructivistische onderwijsvisie - die mede verantwoordelijk is voor de niveaudaling in het hoger onderwijs in Nederland en Vlaanderen.

Op 30 november 2011 sprak NVAO-voorzitter *Karl Dittrich* zich plots heel kritisch uit over de niveaudaling in het Nederlands hoger onderwijs en over de nefaste invloed van de competentiegerichte aanpak in het bijzonder (*'Kwaliteit vraagt om kwaliteitscultuur'*, toespraak ter gelegenheid van Nationaal Hoger Onderwijs Congres, Rotterdam 30 november 2011). De malaise en niveaudaling in het hoger onderwijs zijn volgens Dittrich vooral ook "een gevolg van de invoering van competentiegericht onderwijs, gecombineerd met al te grote verwachtingen rond de 'zelfstandigheid van studenten'; de visie op de docent als coach i.p.v. inhoudsdeskundige en docent en de onderwaardering van kennis.". We zijn het eens met Dittrich, maar betreuren dat precies zijn accreditatie-organisatie die competentiegerichte procescriteria bij de visitatie mede heeft opgelegd. In zowel de Nederlandse als Vlaamse rapporten lazen we dan dat volgens de NVAO de opleidingen nog te weinig de competentiegerichte aanpak toepasten.

In het Nederlands hoger onderwijs vond de competentiegerichte aanpak vroeger ingang dan in Vlaanderen en de invloed van de Nederlandse aanpak op de accreditatie-beoordelingscriteria voor Vlaanderen was vrij groot. Het is ook vaak zo dat in Vlaanderen een Nederlandse visitor - met een vaak andere visie op de lerarenopleiding - als voorzitter fungeert binnen de visitatiecommissies. Mijn eigen (ex-)

lerarenopleiding kreeg telkens (2x dus) een Nederlander als voorzitter. De eerste keer was de man in kwestie een sympathisant van de anti-autoritaire EigenWijs-scholen. De tweede keer was de vrouw-voorzitster een propagandiste van het zgn. constructivistisch *'kantelend leren'* - dat we enkele jaren geleden in *Onderwijskrant* als nefast hebben bestempeld. Ze was ook een uitgesproken en bevooroordeeld voorstander van het werkplekeren

Bij accreditatie-doorlichtingen op Vlaamse lerarenopleidingen stelden we verder zelfs vast dat er vaak geen enkele visitorator over enige ervaringsdeskundigheid binnen de Vlaamse normaalschoolopleiding beschikte. Het verwondert ons ten zeerste dat die opleidingen dit lijdzaam hebben ondergaan.

Niet enkel in Nederland, maar ook in Vlaanderen kregen lerarenopleidingen die barnumreclame maakten met hun doorgesloten competentiegerichte aanpak en met quasi schrappen van het lesgeven bij de eerste accreditatieronde veelal de hoogste accreditatiescore. Opleidingen die minder de competentiegerichte toer opgingen en beter de leerprestaties bewaakten, werden door de doorlichters veelal aangespoord meer competentiegericht te werken. De accreditatie-doorlichting en de overheid die bij de hervorming van het hoger onderwijs en bij de accreditatie de competentiegerichte aanpak oplegden, zijn dus mede verantwoordelijk voor de niveaudaling in het hoger onderwijs. Gelukkig waren er in Vlaanderen meer docenten die lippendienst bewezen aan de opgelegde aanpak dan in Nederland. In het 'Zelfevaluatie-rapport' dat aan de doorlichters werd voorgelegd, probeerde men dat wel zoveel mogelijk te verdoezelen.

De accreditatie-komedie viert hoogtij! Het is hoog tijd voor een massaal protest. We hopen dat het hoger onderwijs en de lerarenopleidingen zich aansluiten bij het protest van de universiteiten. Het VLUHR-argument dat Torfs de NVAO-medewerkers in een ongunstig daglicht stelt en dat 20 banen op de tocht staan, weegt o.i. niet zwaar.

Bijlage: Instellingsreviews naast klassieke visitatie

Volgens Torfs dreigt er in de nabije toekomst nog een groter gevaar dan de klassieke visitaties. "*De Vlaamse en Nederlandse overheden hebben beslist om ze op termijn te vervangen door zogenaamde instellingsreviews. Daarbij wordt de instelling (universiteit, hogeschool) als geheel geëvalueerd in plaats van de verschillende onderdelen. Beide systemen blijven van 2015 tot 2028 naast elkaar blijven bestaan. Dat betekent dubbele kosten en dubbel zoveel tijdverlies.*"

Geen discipline en respect nodig op school, maar onderhandelingspedagogiek à la CEGO!?

Raf Feys

In het radioprogramma Hautekiet (Radio 1) was er op 10 september 2013 een item over tucht en discipline op school. *Studiogast Johan Declerck* (academische lerarenopleiding Leuven & CEGO-medewerker) verkondigde er een o.i. nefaste visie over gezag op school. Als alternatief voor discipline en gezag, verwacht Declerck alle heil van de zgn. *onderhandelingspedagogiek* - zoals het *Centrum Ervaringsgericht Onderwijs* dit allang bepleit. Dit is volgens Declerck *de nieuwe bedrijfscultuur die scholen nodig hebben*. De meeste scholen zijn daar volgens Declerck nog absoluut niet aan toe, maar in enkele voortrekkersscholen wordt die nieuwe aanpak en de ermee verbonden horizontale bedrijfscultuur wel al toegepast.

Het gangbare model van discipline-afspraken maken en hier rechtlijnig naar handelen, haalt volgens Declerck niets uit en is volledig achterhaald. Belonen en straffen helpt ook niet. Enkel een radicale onderhandelingspedagogiek kan soelaas brengen. Er is volgens hem immers geen respect meer vanwege de leerlingen en ouders voor de eisen van de school, voor disciplinerend optreden van leerkrachten en directies. Als een leerling b.v. gestraft wordt, dan zullen niet enkel de leerling, maar ook zijn ouders dit betwisten. Het 'verticale' tijdperk en het gezag zijn verleden tijd.

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

We leven volgens Declerck in een horizontaal tijds-klimaat dat een totaal andere aanpak en bedrijfscultuur vereist. Kinderen sprokkelen autonoom hun eigen normen vanuit hun allerpersoonlijkste ervaringen; ze vormen hun allerindividueelste meningen à

la carte, beïnvloed door hun allerindividueelste ervaring en aanvoelen. Ze laten zich niets meer voorzeggen en laten zich niet beïnvloeden. Het collectieve en het gezag zijn volledig aan het verdwijnen. In onze 'horizontale' cultuur mogen we volgens Declerck geen respect meer verwachten voor de school als instelling en voor de leerkrachten zoals dit vroeger het geval was. De leerlingen sturen b.v. een e-mail met hallo en hoi, en vragen iets later aan de leraar waarom hij nog niet heeft geantwoord. Dat is nu eenmaal zo en dat moeten we volgens Declerck maar gedogen.

De leerlingen moeten over alles kunnen onderhandelen. Declerck's Leuvense geestesgenoten van het CEGO pleiten allang voor de zgn. *onderhandelingspedagogiek*. In het tijdschrift *Impuls* (maart 2006) schreef CEGO hier o.a. over: "Het gaat om een permanent onderhandelings- en participatieproces, een onderhandeling tussen evenwaardige partners. We moeten elke gelegenheid te baat nemen om de leerlingen te betrekken bij het bepalen van waarnaartoe gewerkt wordt. Leraren moeten ook afstappen van het proberen te overtuigen van jongeren van de zin die ze zelf geven aan bepaalde leerdoelen. Leerlingen hebben al te vaak te maken met belerend gedrag van leerkrachten, die weten wat goed is voor de jongeren. Vaak verwijzen de leerkrachten dan naar later, naar een vervolgstudie of naar arbeidsomstandigheden waar jongeren hun voordeel zullen kunnen doen. We pleiten er verder voor om jongeren te benadering als volwaardige partners. De jongere mag niet gereduceerd worden tot een rol als leerling. Bij het begin van een schooljaar b.v. kunnen de leraren ook samen met de leerlingen de eindtermen en leerdoelen onderzoeken. Om samen met hen te onderzoeken in welke mate aan die doelen betekenis gegeven kan worden en er samen voor te kiezen om bepaalde onderdelen minder te benadrukken. Ook bij het opmaken van een jaarplanning moet met de jongeren overlegd worden."

In *Onderwijskrant* nr 139 (zie www.Onderwijskrant.be) besteedden we een themanummer aan het ervaringsgericht ontplooiingsmodel van het CEGO waarin ook onze kritiek op de naïeve en nefaste onderhandelingspedagogiek wordt uitgewerkt.

Onder de leeslamp. Vroeg begonnen is Voorstelling nieuwe kinderboeken

Noël Gybels

Een selectie uit het overrompelende leesaanbod voor de jeugd van Uitgeverij De Eenhoorn (www.eenhoorn.be) aangevuld met enkele aanraders uit recente titels van Uitgeverij Lemniscaat (www.lemniscaat.nl). Uitstekende websites en een prima klantendienst.

Berre vindt een papiertje Annemie Berebrouckx ill. auteur

Berre de beer verzamelt allerlei. Alles zet zijn verbeelding aan het werk. Een wegwaaiend papiertje intrigeert hem en dat wil hij zeker te pakken krijgen. Een gevoelig, warm verhaal rondom verzamelen, verzamelwoede en vriendschap. Aantrekkelijke illustraties. Leessuggesties zijn te downloaden. (3+ 14,95 euro 40 blz. 25 x 30 cm ISBN 9789058387455) De Eenhoorn

De krokodil die niet van water hield Gemma Merino ill. auteur

Deze kleine krokodil houdt helemaal niet van water. In bomen klimmen dat vindt hij pas leuk. Wat is er mis met hem? Wat denken de anderen daarvan? En wat denkt de lezer? Om leren na te denken over afwijkend gedrag. Knappe tekeningen en verrassend slot zorgen voor veel leespret. (3+ 13,95 euro 32 p. gebonden 22 x 28 cm ISBN 9789047706144 Lemniscaat

Op mijn hoofd Emile Jadoul ill. auteur
Fris prentenboek met een onverwacht einde. Fijne pentekeningen. Aangesneden thema's: werkelijkheid t.o.v. dromen, zich leren verweren i.p.v. te vluchten voor problemen. (3+ 9,95 euro 36 blz. 19 x 16 cm ISBN 9789058389077) De Eenhoorn

Het boek van Akim Claire De Lombaert ill. Ann De Bode
Boeken, de bib, lezen ... ben je wijs als je slim bent? Kan je leven in een verhalenwereld? Erg leuke illustraties bij een verhaal dat tot leesdenken aanzet. (6+ 9,95 euro 32 blz. 21 x 15,5 cm ISBN 9789058389183) De Eenhoorn

Plasje doen Emile Jadoul en Siska Goeminne ill. auteur

Groot worden betekent ook zelf naar het toilet gaan. Een fijn, grappig prentenboek over Leon, die dat ook moet leren. (3+ 12,50 euro 24 blz. 24,5 x 17,5 cm ISBN 9789058389244) De Eenhoorn

Een pluim voor jou Sine Van Mol ill. Carianne Wijffels/Erika Verhoeven

Warm verhaal met fijne illustraties (mixed media – techniek). Vriendschap, afscheid nemen, leven met begrippen begin / einde komen aan bod. (5+ 14,50 euro 32 blz. 21 x 30 cm ISBN 9789058389343) De Eenhoorn

Een heel bijzondere kat Greet Bosschaert ill. auteur

Voor poezenliefhebbers en/of -bezitters. Een herkenbaar, fijn verhaal over katten en hun baasjes. Knappe illustraties (collagetechniek). (4+ 14,50 euro 32 blz. 30,5 x 21,5 cm. De Eenhoorn; ISBN 9789058388957)

Het ei van egel Nozomi Takahashi/Siska Goeminne ill. auteur

Kan een egel ook een ei uitbroeden? Kan echt alles, als je er maar in gelooft? Een ontroerend verhaal met tere prenten van de Japanse auteur. (3+ 14,95 euro 32 blz. 30,5 x 23,5 cm ISBN 9789058389282) De Eenhoorn

Ik ben niet klein Stephanie Schneider ill. Henrike Wilson

Tembo (Swahili voor olifant) is de kleinste olifant. Hij wil van dat etiket af en zoekt naar een oplossing, die uiteindelijk zichzelf zal aandienen. Fraai prentenboek met knappe knuffeltekeningen over opgroeien, zich klein voelen en/of groot willen zijn. (5+ 14,95 euro 32 blz. gebonden 26,5 x 38 cm ISBN 9789047706212) Lemniscaat

Gruffalo geluidenboek Julia Donaldson ill. Axel Schiffler

Gruffalo, het angstaanjagende bruine monster, dat kinderen overal zo leuk vinden. Nu komt het verhaal zelfs tot leven, je kan knopjes indrukken, waardoor de bosgeluiden (muis-slang-vos-uil) opklinken. Lees -pret verzekerd. (5+ 17,95 euro 32 blz. Gebonden 9789047705949) Lemniscaat

Rosalie kleuren Brigitte Minne ill. An Candaele

Kleuren leren herkennen en benoemen samen met eend Rosalie. Een kleurrijk verhaal met losse flap-pen, die tot onderzoeken aanzetten. Speels en leer-rijk. (2+ 11,95 euro 16 blz. 18 x 18 cm ISBN 978905839220) De Eenhoorn

Rosalie verkleedt zich Brigitte Minne ill. An Candaele

Eendje Rosalie trekt diverse kleren en accessoires aan om telkens een ander personage/beroep uit te beelden. Kleurrijk met losse controleflappen. Kle-dingstukken herkennen en benoemen kan je hier-mee oefenen. (2+ 11,95 euro 16 blz. 18 x 18 cm ISBN 978905839237) De Eenhoorn

Samen over een muurtje Geert De Kockere

Een feestbundel om 25 jaar poëzie van de auteur met 101 nieuwe gedichten te vieren. Vrije fantasie, spelen met taal. 25 illustratoren-medewerkers maak-ten paginagrote prenten bij de speelse gedichten. Aantrekkelijke vormgeving door het halflinnen om-slag met leeslint. Beslist geschikt voor gebruik in de hele lagere school rondom thema's als liefde/vriendschap/verwondering/humor. (5+ 18,95 euro 112 blz. 21,5 x 17,5 cm ISBN 978905839435) De Eenhoorn

Veters leren knopen en integralen leren oplossen kan & moet in dezelfde inclusieve klas volgens prof. Annelies D'Espallier

Annelies D'Espallier over M-decreet, inclusief onderwijs & VN-verdrag

We illustreren even hoe radicaal hardliners denken over inclusief onderwijs en over het M-decreet. Annelies D'Espallier, assistente Rechten KULeuven, publiceerde onlangs nog een boek over het *VN-verdrag over de rechten van personen met een handicap*.

Een recent interview met D'Espallier in het weekblad TERTIO (28 mei) heeft als titel: *"Impact gehandicaptenverdrag VN. Drempels zijn verlaagd niet weggenomen."* Als hardliner stelt deze Leuvense academica: *"Cru gesteld, is het volstrekt aanvaardbaar dat in een klas een leerling zijn veters leert knopen terwijl zijn klasgenoten zich over integralen buigen"*. Dat is volgens haar perfect in overeenstemming met het VN-verdrag.

Het M-decreet is volgens haar dan ook niet radicaal genoeg. Volgens Annelies D'Espallier hanteert het M-decreet nog te veel het curriculum en het behalen van de eindtermen als criterium om jongelui met beperking toegang tot het regulier onderwijs te ontzeggen. De eindtermen fungeren als mathematische ondergrens en dit is volgens D'Espallier volstrekt onaanvaardbaar. (N.v.d.R: het M-decreet stelt jammer genoeg niet zo'n strikt curriculum-criterium, maar daar willen we het nu niet over hebben.) *(In een volgend nummer van Onderwijskrant zullen we bijdragen besteden aan het M-decreet.)*

Grootvader Victor D'Espallier, destijds mijn Leuvense prof. onderwijskunde, zou het volgens mij absoluut niet eens geweest zijn met zijn kleindochter. *Victor D'Espallier* was vele jaren onderwijzer geweest en verkondigde een nuchtere kijk op het onderwijs. Door die praktijkervaring wijs geworden, dweepte hij ook veel minder met nieuwlichterij dan vaak wel het geval is bij professoren die geen ervaring hebben met de klaspraktijk (R.F.)

Redactiesecretariaat

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

*www.onderwijskrant.be: al **330.000**
bezoekers, 100-den artikels

***Dagelijkse berichten op:**

*Facebook 'Onderwijskrant
 actiegroep'
 *Tweets Raf Feys
 *Blog 'Onderwijskrant Vlaanderen'

Redactie tijdschrift:

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

Hoofredacteur: Raf Feys

raf.feys@telenet.be; 050.312409

Onderwijskrant brengt beschrijvin-
 gen 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
 mensen uit de lerarenopleiding.
 Onderwijskrant is een onderwijs-
 tijdschrift met redactieleden uit de
 drie onderwijsnetten. *Onderwijskrant*
streeft vernieuwing in continuïteit na.



Lid van de Unie
 van de Uitgevers van
 de Periodieke Pers

Abonnement (4 nrs.): € 20

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

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

Tijdschrift, verschijnt driemaandelijks

Juli-augustus-september – € 6,-

- *'Onderwijsdebat'-ers Nicaise & Van Houtte blazen koud en warm over s.o. & fnuiken debat over hervorming 2
- **Kritiek op hervorming s.o. & vermeende knelpunten vanwege secretaris-generaal verbond katholiek hoger onderwijs* 7
- "Afschieten hervorming s.o. is *misdadig*:" eigenzinnige en onbesuisde uitspraken van *Mieke Van Hecke* op Kanaal-Z (7 juni) en HLN (28 juni) 12
- **Denken kleuterleid(st)ers en leraren van 1ste leerjaar hetzelfde over het voorbereidend leren lezen? Te weinig aandacht voor letterkennis?* 18
- *Competentieverricht onderwijs = dwaling = incompetente leerlingen *Kritiek van bekeerde cgo-paus Marcel Crahay* 23
- **Kritiek van Nico Hirtt (APED) op competentieverricht onderwijs en socles de compétences in Franstalig België* 27
- *Examens met merkeuzevragen: toepassen van giscorrectie en voorstel alternatieve verbetermethodes 33
- **Bedenkingen bij uitspraken ere-rector André Oosterlinck over het laag intellectueel niveau en prestige van 'gemiddelde' Vlaamse leraar en succes van Finse leraars* 41
- *De leraar spreekt... Open brief aan alle leraars - Mei 2014 45
- **Leuvense Rector Rik Torfs roept op tot verzet tegen dure & nefaste NVOA-visitatiecommissies. Okrant sluit zich aan bij protest.* 47
- *Geen discipline en respect nodig op school, maar onderhandelingspedagogiek à la CEGO? 49
- *Onder de leeslamp: jeugdboeken 50
- **Veters leren knopen en integralen leren oplossen kan in dezelfde inclusieve klas volgens prof. Annelies D'Espallier* 51



Indien hiernaast een x staat

is dit het (voor)laatste nummer

dat u ontvangt.

HERABONNEER dus om onderbreking

te vermijden!