

179



***Wordt 2016-2017 jaar van de grote doorbraak van de
onderwijshervormingen???**

***Dialogoschool: uitgeholde identiteit & godsdienstlessen & dialoog met islam als verlossing !??**

***Verontrustende M-decreet-berichten: augustus-oktober 2016**

***Populistische consultatiecampagne eindtermen: VanWeinigBelang!**

***Kritiek op consultatie-rapporten eindtermen in de media: weinig bruikbaar**

***Eindrapporten consultatiecampagne over eindtermen**

***Conceptnota Modernisering s.o.: recente kritiek: ook vanuit TSO, VLOR, enz.
bevestigt onze kritische analyse in vorig nummer**

***Bestuurlijke optimalisering: oppervlakkige en controversiële conceptnota**

***Kritiek op anti-pedagogische visie van Jacques Rancière -
en ook van prof. Jan Masschelein en Goele Cornelissen**

***Onder de leeslamp: rijke oogst aan kinderboeken e.d.**

***Professor Geert Kelchtermans over terechte weerstand tegen onderwijsinnovatie**

Wordt 2016-2017 jaar van de grote doorbraak van de onderwijshervormingen??? **Voorbarige euforie van minister Crevits – Vooral chaos, onzekerheid, ontwrichting en ongenoegen**

*Burgers hebben meeste vertrouwen in instelling onderwijs,
maar nieuwlichters vinden ons onderwijs hopeloos verouderd*

In de recente VRIND lazen we eens te meer dat de Vlamingen veel - en het meest - vertrouwen hebben in het onderwijs. Maar de nieuwlichters trekken zich niets aan van *never change a winning team*. Ook volgens 7 recente & officiële adviezen over de toekomst van ons onderwijs en de nieuwe eindtermen zou ons onderwijs hopeloos verouderd zijn.

Als we minister Crevits en een aantal kranten mogen geloven, dan wordt dit schooljaar hét jaar van de grote doorbraak van de onderwijshervormingen die al zo lang op de agenda staan.

Door het al jaren uitblijven van een wettelijk (decretaal) kader, gingen scholen her en der al wild en eigenzinnig hervormingen doorvoeren: geïmproviseerde STEM-optie in de 1ste graad, domeinscholen, fusies met andere scholen... In principe moet men wachten op de decreten, maar Crevits veroorzaakt die anomie en chaos door regelmatig scholen & onderwijskoepels te prijzen die eigenzinnig hervormen zonder wettelijk kader. Dit leidde ook al tot een aderlating voor de tso- en VTI-scholen - haaks op de beloofde herwaardering.

In het beste geval beschikken we momenteel over conceptnota's, maar de grote problemen duiken vooral op bij de concretisering. Men zou niet mogen uitpakken met conceptnota's als men nog geen zicht heeft op de concrete uitwerking. We vrezen alvast ook dat dit het schooljaar wordt van de toenemende financiële zorgen van de scholen: als gevolg van de blijvende besparingen, maar ook als gevolg van eventuele hervormingen die de scholen op extra kosten kunnen jagen (zie punt 7).

Minister Crevits beseft al wel dat ze een aantal controversiële hervormingsdossiers geërfd heeft; en dat de meeste van haar controversiële hervormingsplannen afgewezen worden door de overgrote meerderheid van de praktijkmensen - en ook door heel wat politici. En toch wil ze die hervormingen dit schooljaar nog doordrukken. We zetten een aantal hervormingen op een rijtje en plaatsen er de nodige commentaar (vraagtekens) bij. Verderop in dit nummer depen we ze verder uit.

1. De dure en populistische eindtermenconsultatie 'VanLerensbelang' leverde weinig of niets op - net zoals we op voorhand voorspelden.

De *volksraadpleging* waarbij God en klein Pierken zich ineens mochten bemoeien met de toekomst van het onderwijs en van de eindtermen werd een maat voor niets - waanzinnig volgens rector Rik Torfs. Komt er straks ook een volksraadpleging over de opstelling en spelwijze van de Rode Duivels? Drie begeleidende studiebureaus die niets afweten van de vigerende eindtermen en van degelijk onderwijs, pikten uit de grabbelton van voorstellen net deze uit die modieus klinken en/of die ze zelf genegeen zijn. Vooral veel fantasierijke voorstellen en valse verwachtingen die het verdere debat zullen bemoeilijken en aansturen op verdere ontscholing.

Minister Crevits legt de vele kritiek naast zich neer. Ze bestempelt het maatschappelijk participatiedebat als *bijzonder geslaagd en verrijkend*. Crevits en Co hebben ook ten onrechte de indruk gewekt dat er ruimte is voor heel wat nieuwe eindtermen en/of leerdomeinen. De voorbije 2 jaar verschenen er nu al een 7-tal 'officiële' rapporten/adviezen over de toekomst van ons onderwijs. Ze sturen *alle aan op minder aandacht voor basiskennis en op verdere ontscholing*. In die gecontesteerde rapporten investeerden *Crevits en Co* vele miljoenen euro's; maar niemand durft naar het kostenplaatje vragen. Liever geen nieuwe eindtermen dan eindtermen die de onderwijspraktijk ontwrichten en die tot ontscholing i.p.v. de nodige herscholing zouden leiden (zie bijdrage op p. 23 e.v.).

Er is begin oktober ook nog steeds geen duidelijke en effectieve strategie voor de opstelling van de nieuwe eindtermen. In een nota van het ministerie wordt b.v. voorgesteld dat de zgn. 'Uitgangspunten' bij de eindtermen - die momenteel vooral een controversieel pleidooi inhouden voor een constructivistische en competentiegerichte aanpak - ook decretaal opgelegd zouden worden. Het gaat hier in sterke mate over het 'hoe' van het onderwijs en dit zou neerkomen op een soort staatspedagogiek. We lezen verder ook dat het parlement niet langer de concrete eindtermen zou moeten goedkeuren en opleggen, maar enkel nog algemene oriëntaties.

Mede gezien de slechte en controversiële start van de eindtermenoperatie en het ontbreken van een effectieve strategie, vrezen we dat dit een uiterst moeilijke operatie wordt die nog veel tijd zal vergen en veel controverses zal uitlokken. De vorige eindtermenoperatie was effectiever opgezet, maar duurde toch nog zes jaar - van 1992 tot 1998.

2. Het loopbaanpact- debat verloopt al enkele jaren uiterst stroef en dreigt de intrinsieke motivatie van de leraren af te remmen

We verwachten ook weinig heil van een zgn. loopbaanpact. Een paar redenen.

*Minister Crevits stelt steeds opnieuw dat er voor het loopbaanpact geen extra financiële middelen beschikbaar zijn. Maar hoe kan men dan straks jonge leraren begeleiden, meer werkbaar werk voor oudere leerkrachten voorzien, de vele interimarissen niet langer financieel uitbuiten?

*Een belangrijk onderdeel van het loopbaanpact heeft betrekking op het beter willen bepalen en meten van de taakbelasting, of het zgn. reguleren van de werkdruk. Maar dit gaat veelal de richting uit van extrinsiek controleren van het werk van de leerkrachten en is nadelig voor hun intrinsieke motivatie. De intrinsieke motivatie waar onze leraren om bekend zijn, wordt langzaam maar zeker om zeep geholpen.

In die context vallen plannen voor de invoering van een bredere schoolopdracht en eventueel een 38-uren-week, niet in goede aarde bij de leerkrachten. Leraren doen al sinds mensenheugenis aan thuiswerk; leerkrachten met passie zelfs een vrij groot aantal uren per week. Een aanzienlijk deel van de tijdsbesteding bestaat uit lesvoorbereiding en nazorg. Hoe kan men dit alles kwantificeren en controleren? De meer gepassioneerde leraren zullen nog het meest de dupe zijn van het disciplineren en controleren van het werk van de leraar. Zullen de leraren voor de uren die ze thuis presteren een papertje moeten kunnen voorleggen?

*Tegelijk pakken de beleidsmensen ook uit met hervormingsplannen voor de invoering van grootschalige scholengroepen en met allerhande andere hervormingen als het M-decreet die de betrokkenheid, passie en motivatie van de leraren ten zeerste aantasten en die de taak- en planlast verder opdrijven. Crevits beloofde bij haar aantreden minder taak- en planlast, maar we vrezen voor het omgekeerde - ook voor directies.

3. Het grote ongenoegen over het M-decreet zal dit schooljaar enkel maar toenemen.

In het Hautekiet-VRT-programma van begin september bleek in een poll dat 86% van de respondenten het M-decreet een mislukking vond. De oriëntering van het gewoon en buitengewoon onderwijs zet zich dit schooljaar verder door - niet enkel kwantitatief, maar nog meer kwalitatief. Het vroegere type 8 b.v. ging er niet enkel kwantitatief sterk op achteruit, maar werd volledig ontwricht. Het leerlingenpubliek in het zgn. 'basisaanbod' is zo divers geworden, dat het niet meer werkbaar is: leerlingen van type 8, type 1, uit het vroegere type 2 met een IQ hoger dan 60, sterk gedragsgestoorde leerlingen die in feite in type-3 thuishoren, krijgen er nu samen onderwijs.

Minister Crevits wou de recente noodkreten van de praktijkmensen niet eens horen. Crevits kiest nog steeds voor struisvogelpolitiek en negeert de vele kritiek - ook de scherpe kritiek van leden van de commissie onderwijs - op 18 oktober nog vanwege *Koen Daniëls* op het KULAK-debat (zie p.22). Zij beloofde een evaluatie van het M-decreet, maar wou de evaluatie bij de leerkrachten e.d. nog niet prijsgeven. Het M-decreet zal haar ook in het schooljaar 2016-2017 blijven achtervolgen.

4. Er kwam uiteindelijk een vage conceptnota over de bestuurlijke optimalisering, maar de concretisering blijft uit en er is geen draagvlak

Dit debat werd al jaren geleden opgestart bij het aantreden van minister *Pascal Smet*. Er zouden aanvankelijk grote scholengroepen komen met 6.000 leerlingen, e.d. Minister Crevits beloofde een concept-nota voor de herfst 2015, maar die kwam er pas in juni 2016. De voorbije jaren werden scholen door onderwijskoepels echter al onder druk gezet om grote scholengroepen te vormen.

De basisscholen en de COV-lerarenvakbond staan vrij kritisch ten aanzien van grote en niveauoverschrijdende scholengroepen, de SBK's (Schoolbesturen met bijzondere kenmerken). Ze zijn daar geen voorstander van, maar krijgen weinig gehoor bij Crevits en bij de onderwijskoepels. Veel lagere gemeentescholen vrezen dat de grote katholieke scholengroepen meer kinderen vanaf 2,5 jaar aan hun grote scholengroep zullen binden. Ook de overgrote meerderheid van de leerkrachten is nog steeds tegenstander van deze hervorming - die ook vrij nadelig zou zijn voor de betrokkenheid en motivatie van de leraren.

De kleinere onderwijsverstekkers namen afstand van het VLOR-advies. Ze verzetten zich tegen de voorstellen in de conceptnota, tegen het opleggen van schaalvergroting en het ermee verbonden toekennen van financiële voordelen.

Onderwijsverstrekkers of schoolbesturen die naar de rechter of Raad van State stappen om tegen de schaalvergrotingsdwang en de ermee verbonden financiële chantage te protesteren, zullen o.i. ook gelijk krijgen. Tal van voorstellen staan haaks op het principe van vrijheid van oprichting van scholen.

Ook de VLOR stelt in zijn *voorlopig* advies een aantal voorstellen in vraag – o.a. ook over de extra centen voor Schoolbesturen met Bijzondere Kenmerken (SBK's) en het vooropgestelde tijds kader.

5. Van de herwaardering van het lerarenberoep komt weinig terecht; integendeel!

Het lerarenberoep werd de voorbije 2 jaar minder aantrekkelijk – ook financieel. In oktober j.l. nog een stap achteruit inzake pensionering. De plan- & taaklast en de stress namen nog toe door de invoering van het M-decreet e.d.

Vorig jaar waren er al 10% minder kandidaat-leerkrachten in de lerarenopleidingen en dit jaar 15,4 in vergelijking met 2 jaar geleden. We beschikken nog niet over cijfers voor de universitaire lerarenopleidingen, maar veel scholen lieten weten dat er nu al geen gediplomeerde leraren meer te vinden zijn voor vakken als wiskunde, wetenschappen e.d. Dit wordt dus ook een groot probleem voor de STEM-vakken in de hogere leerjaren.

De respectloze wijze waarop minister Crevits zich begin dit schooljaar uitliet over de vele rotte appels in het onderwijs, bevordert ook geenszins de (her-)waardering. Zo spreekt een minister niet over mensen die minder goed presteren – vaak ook mensen die de dupe zijn van de voortdurende hervormingen en de steeds verder stijgende planlast. Ook het M-decreet leidde al tot meer taakbelasting, onrust en burn-outs.

6. We verwachten weinig inzake hervorming lerarenopleidingen en geïmproviseerde proefprojecten

Minister *Pascal Smet* pakte ook al uit met de hervorming van de lerarenopleidingen. Minister Crevits laat geregeld weten dat zij hier veel heil van verwacht. Als er problemen gesignaleerd worden dan antwoordt zij steevast dat die zullen aangepakt worden in het kader van de hervorming van de

lerarenopleidingen - deze week ook nog n.a.v. de vaststelling dat er steeds meer anderstalige leerlingen zijn.

Sinds 1984 maakten de lerarenopleidingen tal van hervormingen mee die meestal een stap achteruit betekenden. Dit alleen al maakt ons achterdochtig. Het begon al met het duo Coens-Monard dat de opleiding van toekomstige regenten met 1 jaar verlengde zonder enige financiële vergoeding. Dit maakte het beroep minder aantrekkelijk. Bij overmaat van ramp werden ook de zo belangrijke oefenscholen ineens afgeschaft - een aantasting van de praktijkgerichtheid. In praktisch alle landen is de opleidingssector een eigen sector met een eigen cultuur en specifieke reglementering & niveau-bewaking. Door de opname in multisectorale hogescholen in 1995 ging die specificiteit verloren.

Dit schooljaar pakt minister Crevits uit met een *proefproject waarin de universitaire en de geïntegreerde lerarenopleidingen moeten samen werken*. Vroegere proefprojecten zoals 'Accent op talent', het recente 'zwarte scholen-proefproject ... leverden weinig of niets op. We vrezen vooral ook dat de invloed van de universitaire lerarenopleiders op de proefprojecten en op de hervorming al te groot is.

De evaluatierapporten over de opleidingen werden opgesteld door onderwijskundigen als prof. Martin Valcke en universitaire lerarenopleiders die de voorbije jaren medeverantwoordelijk waren voor de vele hypes in het onderwijs; en dus ook voor de misvorming van de pedagogen en andere lerarenopleiders. Hun pleidooien voor een competentiegerichte aanpak hebben de opleidingen al in sterke mate aangetast. We hebben rond 1991 hun voorstellen en deze van Monard-Adé voor de academisering van de geïntegreerde lerarenopleiding met moeite kunnen counteren. De topambtenaren Monard & Adé en de universitaire lerarenopleiders beriepen zich steeds op het universitair worden van de opleidingen in Frankrijk; intussen is gebleken dat die hervorming een grote flop werd; en zijn die opleidingen weeral een paar keer hervormd.

Nog dit: steeds meer lerarenopleiders verlaten vroegtijdig de lerarenopleiding – vaak de meest gemotiveerde. Ook dit is een negatieve ontwikkeling – en een gevolg van de vele ondoordachte hervormingen vanaf 1995. In 1995 werden ervaren en kritische lerarenopleiders via een gouden handdruk gestimuleerd om vroegtijdig op prepensioen te vertrekken. Een nieuwe nefaste hervorming van de lerarenopleiding kunnen we missen als kiespijn.

7. Dit wordt het schooljaar waarin scholen zich meer financiële zorgen zullen maken.

*Eens te meer minder werkingstoelagen; en dat zal vermoedelijk de volgende jaren ook het geval zijn. De lage inflatie is ook nadelig voor scholen met grote leninglast. *De hervormingen van het s.o. zouden de meeste scholen op kosten jagen.

*De sterke terugloop van het aantal leerlingen in een aantal scholen betekent ook minder werkmiddelen: *in het tso* als gevolg van de hervormingen s.o.: STEM in aso, beperken technische opties in eerste graad, schrappen van studierichtingen; *in het buitengewoon onderwijs* als gevolg van M-decreet ... De scholen hadden nochtans bij het aangaan van leningen op die inkomsten gerekend.

8. En last but not least: Wat met de modernisering secundair onderwijs?

Minister Crevits is al de vierde minister die zich over dit controversiële dossier buigt. Zo werd met de hervormingsplannen al gestart op de *Rondetafelconferentie in 2002*. In 2012 bleek de kogel even door de kerk, maar nog steeds blijven de conceptvoorstellen voor de eerste graad, studiedomeinen ... uiterst vaag en omstreden - ook volgens het VLOR-advies van 15 september j.l.

Einde schooljaar wekten Crevits en Co de stellige indruk dat er eindelijk een consensus bereikt was en dat de voorstellen nu definitief waren. Zij wakte ook die voorbarige indruk in haar mededeling naar de *directies eind juni*. Wij schreven in *Onderwijskrant* nr. 178 (augustus j.l.) dat deze euforie misplaatst was en dat veel cruciale knopen nog niet doorgehakt waren. En we publiceerden zelf een dossier hier over in nr. 178. Op 15 september j.l. bleek dat ook de VLOR met veel zaken niet akkoord ging.

Als ooit overeenstemming over de algemene concepten bereikt wordt, is dit nog maar een eerste stap. De grote problemen komen pas aan de oppervlakte bij de concretisering van de (vage) concepten. En die concretisering is er nog lang niet! De katholieke koepel pakte in mei 2012 triomfantelijk uit met een conceptnota. Maar de voorbije 4 jaar mislukten de pogingen om de inhoud van de nieuwe eerste graad te concretiseren. In een aparte bijdrage besteden we veel aandacht aan de nog vele problemen voor de eerste graad.

We toonden in de vorige *Onderwijskrant* aan dat zoveelste invulling van het waanzinnige concept studiedomeinen & domeinscholen in de conceptnota nog wolliger, dommer en elastischer was dan

weleer. Die nieuwe invulling werd ook in VLOR-advies van 15 september, en door de onderwijskoepels verworpen. De onderwijskoepels pakten uit met een alternatief voorstel, maar ook dit is voor veel kritiek vatbaar. Studierichtingen die in een bepaald domein gestopt worden, hebben veelal ook weinig te maken met een zelfde belangstelling van de leerlingen. Tso-scholen appreciëren b.v. niet dat ze merken dat bepaalde van hun studierichtingen nu plots het etiket van 'louter arbeidsgericht' opgekleefd krijgen en zo minder getalenteerde leerlingen zullen aantrekken. Enzovoort.

We schreven dat ook de aangekondigde schrapping van veel studierichtingen nog op veel weerstand zou botsen. Net als *Onderwijskrant* stelt nu ook de VLOR "dat de doorlichting van - en het schrappen van - studierichtingen in de tweede en derde graad vooral een impact hebben op het bso, kso en tso en niet op het aso." Lees: tso/bso zal eens te meer de dupe worden van die hervormingsoperatie.

We waarschuwen al een paar jaar voor de gevolgen van de geïmproviseerde invoering van STEM in het aso: **hoort niet thuis in eerste graad; *zal geen volwaardig STEM-onderwijs zijn; *zal gekozen worden door leerlingen die het niet aankunnen; *en zal leiden tot een gevoelige daling van het aantal leerlingen in het tso/bso*. In de kranten verscheen onlangs een bijdrage over de sterke daling van het aantal VTI-leerlingen in Limburg. Ook elders is dit het geval. Minister Crevits legt - zoals meestal - de kritiek naast zich neer. Zij repliceerde in de commissie onderwijs van 19 september: "Ik ben het niet eens met de stelling dat de technische scholen zich aangevallen zouden moeten voelen door het aso. Je kunt je ook profileren als STEM-school. We zien dat een aantal technische scholen die beweging maken. Zij programmeren aso erbij."

Het schrappen van de meeste specifieke technische opties zal tot een derde adering voor het tso leiden (zie ook p. 36). *Prof. Van den Broeck* concludeerde dan ook terecht: 'Van een omgekeerd effect gesproken: in plaats van tso op te waarderen wordt het naar beneden gehaald.' De meeste ingrepen zullen overigens averechtse effecten sorteren.

We besteden verderop in dit nummer een aparte bijdrage aan de vele problemen waarmee de hervorming nog zal worstelen.

2016-17 wordt vermoedelijk niet het jaar van de grote doorbraak, maar wel van verdere chaos, onzekerheid, ontwrichting en ongenoegen.

Dialogschool: uitgeholde identiteit & godsdienstlessen & dialoog met islam als verlossing !??

Dialog met (moeilijk verzoenbare) islam kan 'verwaterde katholieke identiteit' niet reanimeren.
Waardeer & stimuleer open-minded dialoog over zingeving!

1 Uitgeholde identiteit & godsdienstlessen! Dialog met islam als verlossing !??

1.1 Verwaterde identiteit reanimeren via dialoog

Lieven Boeve, topman katholiek onderwijs, lamenterde: "Onze katholieke identiteit verwatert helemaal als we niets doen, als we niet ingrijpen. In een dialogschool zullen de leerlingen hun katholieke identiteit (her)ontdekken, omdat ze geconfronteerd worden met andere identiteiten en religies, b.v. die van hun islamitische klasgenoten" (in: KifKif, Diversiteit is dé opportuniteit van onze tijd - 20 mei).

In een interview van 4 mei in *De Morgen* illustreerde *Lieven Boeve* zijn visie op de dialogschool. We lazen: *"Katholiek Onderwijs Vlaanderen gaat moslims en andersgelovigen een volwaardige plek geven op school. Door een grote omwenteling komt er op scholen meer plaats voor hoofddoeken, speciale plekken om te bidden en vrijwillige islamles buiten de schooluren. Het katholieke onderwijs staat voor een ingrijpende omwenteling. Het maakt werk van een schoolmodel waarin andere religies en levensbeschouwingen een bijzonder grote rol krijgen. ... Anders gesteld: zij zullen hun religie volop mogen beleven. Er komt dan ook meer ruimte voor religieuze symbolen zoals de hoofddoek, mogelijk speciale plekken om te bidden naast de katholieke kapel en islamitische lessen of uitstappen naar b.v. moskee als vrijwillige buitenschoolse activiteit."*

Boeve stelde ook: *"Het dialoogproject wil tevens moslimleerkrachten aanzetten om les te gaan geven in katholieke scholen. Dit is een grote meerwaarde. Het lerarenkorps zal door de vergrijzing ook steeds meer moslims gaan tellen."* Prof. *Didier Pollefeyt* bevestigde: *Er is in de dialogschool dus ook plaats voor een gebedsruimte voor moslims en voor de hoofddoek".*

Achteraf moest *Boeve* wel zelf bekennen dat er binnen het katholieke onderwijsnet nog geen dialoog geweest was over de concrete uitwerking van de concepttekst: *"Momenteel zijn we nog bezig met de invulling van het project. Een tijd geleden werd de visietekst wel goedgekeurd op de raad van bestuur."* In zijn concrete voorstellen voor de uitwerking van het dialoogproject speelde *Boeve* dus cavalier seul.

1.2 Onheilsprofeten: 'Weinig gelovige leerkrachten, uitgehold godsdienstonderwijs' ...

Boeve en Co stelden hun nieuwe-dialoog-project in mei dus voor als een verlossing uit de ellende van de verwaterde identiteit. In de maanden die volgden ging het lamenteren verder door. In *Het Nieuwsblad* 4 juni was er de bijdrage *'Probleem in het katholiek onderwijs: de juf gelooft niet meer in God'*. *Boeve* beaamde en concludeerde: *"Wie geen band heeft met het christelijk geloof, geeft best geen godsdienstlessen meer. Liever leraars die zichzelf zijn dan pseudo-katholieken."* *Boeve* poneerde dus dat het vak godsdienst enkel gegeven zou mogen worden door goede gelovigen en niet door wat hij smalend bestempelde als *pseudo-katholieken*. In het basisonderwijs zouden die lessen gegeven moeten worden door een gelovige collega. In de praktijk is dit een onmogelijke zaak en de directies zijn het daar ook niet mee eens. Leerkrachten zouden volgens *Boeve* in klas ook heel expliciet moeten getuigen van hun geloof.

Boeve en de bisschoppen voegden er in de maand augustus ook nog aan toe dat de vele uren godsdienstonderwijs al bij al weinig rendement opleverden: *bitter weinig kennis over religie*. Er volgde een oproep om het godsdienstonderwijs weer meer religieus te maken en de fundamenten van het geloof en van de kerk meer uitdrukkelijk te onderwijzen. Er moest ook dringend een nieuw leerplan komen. Volgens *Leuvens theoloog* en vice-rector *Didier Pollefeyt* is het zelfs zo ver gekomen dat de jongeren het verschil niet meer zien tussen onze vasten en de ramadan – en hij vond dit onderscheid blijkbaar heel belangrijk. *Pollefeyt*: *"Het is eigen aan het christendom om open te staan voor anderen, maar de pendel is wel wat te ver doorgeslagen. We moeten dus aan de kinderen - ook moslimleerlingen - uitleggen wat de vasten in de christelijke traditie betekent. We moeten ook uitleggen wat de ramadan precies betekent."*

Als de bisschoppen en *Boeve* beweren dat de leerlingen in een 1.000 lessen godsdienst al bij al weinig opsteken, dan klinkt dat vernietigend voor de leerkrachten, maar ook voor het voortbestaan van het vak. Een aantal buitenstaanders grepen dit gelamenteer gewillig aan om er in opiniestukken in de kranten het vak in vraag te stellen.

1.3 Kritiek op gelamenteer & dialoogvorstellen

In reacties lazen we o.a. dat veel directeurs, leerkrachten, godsdienstwetenschappers... niet zomaar akkoord gaan met de concrete en weinig realistische dialoogvoorstellen (zie punt 2 e.v.). Boeve speelde cavalier seul en veroorzaakte veel ongenoegen, onbegrip en verdeeldheid.

Velen ervaren ook het gelamenteer over de verwaterde identiteit en godsdienstlessen, de pseudo-katholieke leraren als een kaakslag. De lamenterende uitspraken getuigen van een te enge opvatting over levensbeschouwelijk onderwijs en te weinig waardering voor de inzet van veel leerkrachten en directies op dit gebied. Er is meer nodig is dan het uitdrukkelijker onderwijzen van de *klas-sieke* fundamenten van het geloof en van de kerk: een veel ruimere visie op religie en een andere opstelling van de kerk als instituut. *In punt 7 zullen we uitvoerig pleiten voor een levensbeschouwelijke pedagogiek die ruimer & belangrijker is dan wat Boeve propageert; voor o.a. ruimte voor religiosité comme Einstein, Spinoza, Levinas ...*

Op de congresdag over de dialoogschool van 2 juni j.l. hadden de vijf sprekers-theologen, rector Torfs inclus, het jammer genoeg niet over die ruimere visie op zingeving en religie, de aangepaste levensbeschouwelijke pedagogiek, de andere opstelling van de kerk als instituut ... We maken in de punten 2 tot 6 duidelijk waarom Boeve zoveel kritiek kreeg op zijn concrete dialoog-vorstellen.

2 Sceptische reacties van directeurs, leerkrachten, theologen, professoren, politici ...

2.1 Kritische reacties: overzicht

De voorstelling van de dialoogschool in *De Morgen van 4 mei* gaf aanleiding tot heel veel reacties en tot veel onrust, onbegrip en kritiek.

In de bijdrage *'Blijje moslims, sceptische scholen'* in *De Morgen* van 6 mei lazen we dat men in de moslimkringen wel enthousiast en triomferend reageerde op Boeves concrete voorstellen, maar vanuit katholieke scholen en milieus eerder sceptisch en afwijzend. *Bart Brinckman* kwam op 10 mei in *De Standaard* tot dezelfde vaststelling: *"Heel wat schooldirecteurs willen helemaal niet weten van het concept van de dialoogscholen dat op zijn zachtst als 'te intellectualistisch', maar op zijn hardst als 'te moslimvriendelijk' wordt afgeschilderd."*

Lieven Boeve kreeg de kritiek dat hij eens te meer *cavalier seul* speelde en zijn eigenzinnige visie & voorstellen wou opleggen. We lazen verder als kritieken:

*dat het project te weinig voeling had met de praktijk en vanuit een Leuven cenakel bedacht werd door de theologen *Boeve en Pollefeyt*;

*dat er nu al sprake was van een open-minded dialoog over geloof en zingeving - ook op de scholen zonder moslimleerlingen, maar dat dit blijkbaar weinig gewaardeerd werd (zie verder punt 2.3);

*dat de voorstelling van de islam-aanwezigheid als het reddende infuus aan leerlingen die hun christelijke identiteit verloren hebben, een illusie is;

*dat men niet akkoord ging met concrete invullingen als toelaten van hoofddoek, islamlessen en - islambeleving op school, met het voorstellen van de islam als een godsdienst zoals het christendom en Mohammed als een groot profeet;

*dat Boeve nog te strak denkt in termen van gelovige en niet gelovige leerkrachten/leerlingen goede en lauwe katholieken en hierbij aansluitend in termen van afgebakende katholieke identiteit;

*dat er binnen het katholieke onderwijsnet nog geen dialoog geweest was over de concrete uitwerking van de vage concepttekst ... (Zie specifieke kritieken van directies e.a. in punten 4 e.v.)

De scholen tilden ook heel zwaar aan het feit dat *Boeve* eens te meer uitpakte met de stelling dat hoofddoeken moeten toegelaten worden op school en dit met een beroep op de godsdienstvrijheid. In februari 2015 poneerde Boeve al dat men zo'n zaken niet mocht overlaten aan de beslissing van de scholen. Ook toen kreeg hij al veel kritiek.

Ook de indruk dat zo'n 'dialoog' enkel mogelijk was binnen katholieke scholen, wekte wrevel op. Andere onderwijsnetten repliceerden dat er bij hen al lang aandacht was voor interlevensbeschouwelijke dialoog/interactie. In dit opzicht was het ook merkwaardig dat Boeve geen aandacht besteedde aan het vak godsdienst en de levensbeschouwelijke kansen binnen andere onderwijsnetten. Zelfs *Piet Raes*, tot voor kort nog dé koepelspecialist inzake katholieke identiteit, stelde kritisch: *"Dat in het vak godsdienst interreligieus wordt gesproken, is wel belangrijk. Maar dit maakt het echter nog niet legitiem om de dialoog tot de identiteit van de school te verheffen"*(*Tertio* 11 mei).

2.2 Islam en christendom moeilijk verzoenbaar & islam staat niet open voor dialoog

“De aanwezigheid van andere religies, en in het bijzonder van de islam, zal de scholen en leerlingen versterken in hun christelijke identiteit”, aldus de centrale doelstelling van de dialoogschool. Deze uitspraak steunt op de veronderstelling dat de islam een godsdienst is als het christendom, dat beide met elkaar verzoenbaar zijn, dat de dialoog wederzijds verrijkend zal zijn en dat dus beide partijen openstaan voor dialoog.

Velen vinden echter dat islam en christendom niet echt verzoenbaar zijn en dat de islam ook geen interesse heeft voor een open dialoog over religie e.d. en weinig respect toont voor andere godsdiensten. Moslims beschouwen de islam meestal als de ene ware godsdienst. *Prof. em. Marcel Storme* stelde in *Tertio* dat *“islam en christendom gewoon onverzoenbaar zijn”* – en dat is ook de mening van zijn zoon, de Leuvense prof. *Matthias Storme*.

Aartsbisschop Jozef De Kesel liet zich de voorbije maanden in *Knack* en elders opvallend lovend uit over de islam en stelde zelfs: *“De islam heeft de godsdienst terug op de kaart gezet.”* En *Lieven Boeve* bestempelde *Mohammed* als een grote en vredelievende profeet: *“De profeet Mohammed stelde: ‘Je kunt geen goed gelovige zijn als je kunt slapen, wetende dat iemand honger lijdt’. Gast-vrijheid, de kwetsbare mens ontzien, zit dus in alle grote religies ingebakken”,* aldus *Boeve* (*Knack*, 17 augustus).

Bert Jacobs, theoloog, schreef echter in het Leuvens tijdschrift *Collationes*: *“Mohammeds levensloop is objectief gezien in strijd met het leven, het voorbeeld en de leer van Christus, de lijdende dienaar. Mohammed kan dan ook moeilijk profeet genoemd worden zonder daarmee cruciale elementen van het christelijk geloof te ontkennen. Er zijn dan ook veel problemen verbonden aan pleidooien voor een christelijke affirmatie van Mohammed als profeet om als betrouwbare leidraad te fungeren in de concrete dialoog tussen christenen en hun islamitische bureu.”* (*Collationes*, 2016, nr. 1). *Jacobs* en veel theologen zijn het niet eens met *De Kesel* en *Boeve* - net als de vorige paus overigens.

De Brugse schooldirecteur en priester *Koen Seynaeve* wees in *De Morgen* van 6 mei eveneens op

de immense verschillen tussen christendom en islam: *“Ik mis in de islam de universele vrijheid van het individu. Ik zou het dus niet goed vinden om dat geloof een prominente plaats te geven in onze school. We gaan onze eigen identiteit toch niet opgeven.”* Hij voelde zich ook verplicht om in een plaatselijk weekblad te stellen dat er op zijn school wel nog aandacht was voor zingeving en religie.

Volgens de islamkenner en Jezuïet *Christian Troll* is er vanwege de islam niet eens openheid en interesse voor dialoog met andere godsdiensten: *“Outside Islam religion is of no genuine value because Islam is the only religion that is truly universal. Islam is the final religion and is perfect, exclusive and universal. It was proclaimed by Muhammad, the Seal of the Prophets, as the only true way to attain salvation.”* Volgens de islam en volgens het islamleerplan zijn christenen verdwaalde zielen. *“In het islamleerplan van de Moslim-executieve komt een soera aan bod waarin letterlijk staat dat de verdwaalde zielen Christenen zijn en de Joden de woede van God moeten ondergaan”,* aldus islamleraar *Hicham Abdel Gawad* op RTL (4 september) en in interview in *La Dernière Heure* (5 september).

Prof. Braquet en anderen stellen: bij het christendom gaat het om ‘foi’ en bij de islam om ‘loi’. De verontwaardigde godsdienstleraar *Rudi Mannaerts* poneerde in zijn zondagspreek dat *Boeve* en *Pollefeyt* als mede-opstellers van de catechese-leerplannen daar ook al hun best deden om een open dialoog over te islam te vermijden. Hij stelde: *“In de catechesemethodes en -leerplannen staat b.v. niets over de grote verschillen met de islam. Waarom mogen we niet dialogeren over de grote verschillen tussen onze Jezus en hun Mohammed, enz.”* Voor veel mensen is *Mohammed* eerder een machtslustige en oorlogszuchtige geweldenaar, verbanning en executie van joden, tot slaaf maken van vrouwen en kinderen, onbepert aantal vrouwen. Ook de aartsbisschoppen van Irak, Hongarije, kardinaal *Burke* (VS) ... drukten zich de voorbije maanden vrij kritisch uit ten aanzien van de islam.

Velen zijn dus de mening toegedaan dat de voorwaarden voor een open dialoog niet aanwezig zijn. Via moslimdialoog de ‘katholieke’ leerlingen willen reanimeren, berust volgens hen om deze en om andere redenen op een illusie van *Boeve* en *Co* (zie punt 2 en 3). *Dick Wursten* stelde in *Collationes*: *“Probeer maar eens te praten vanuit levensbeschouwelijke hoek met tieners in een levens-*

beschouwelijk gemengde klas over Jezus, kruisdood, Mohammed, de sharia, de koran, de mis, homo's, enz." (Collationes 2016, nr. 2.).

Wursten voegde er aan toe: *"Ik ben benieuwd om van de moslim-pedagogen te vernemen hoe zij het (dialoog)onderwijs concreet zien en hoe zij denken zo te kunnen bijdragen aan de verrijking van het schoollandschap"*. De toenemende aanwezigheid van moslimleerlingen is een feit en een noodzaak. De open dialoog over zingeving en over de vele voor de islam controversiële onderwerpen, zal er niet gemakkelijker en evidenter op worden, maar moeilijker (zie punt 6). Boeve en Co beschouwen dat soort diversiteit ten onrechte als dé opportuniteit bij uitstek voor een open en wederzijds verrijkende dialoog.

2.3 Te veel gelamenteer, te weinig waardering voor levensbeschouwelijke inzet op de scholen

Veel directeurs, bestuurders, leerkrachten godsdienst en leden van pastorale schoolteams gingen ook niet akkoord met de overdreven uitspraken over de verwaterde identiteit, het verwaterde godsdienstonderwijs, de vele pseudo-katholieke leraren die geen godsdienstles meer zouden mogen geven

Godsdienstleraar (en deeltijds directeur) *Jan Maes* drukte het ongenoegen zo uit: *"Ik geloof dat het overgrote deel van de katholieke scholen vandaag de dag al de facto dialoogscholen zijn, waar vanuit de eigen katholieke of christelijke identiteit op een open-minded manier wordt omgegaan met godsdienst en levensbeschouwing. Ook op mijn school en in mijn eigen lessen is dit het geval."* (Blog Jan Maes van 6 mei en opiniestuk in *De Standaard* van 17 mei). *Maes* voegde eraan toe dat zijn 118 zesdejaars aso wel geen 'letterlijk gelovigen' waren, maar dat de vele 'relativisten' onder hen (101) wel voldoende interesse toonden voor zingeving en levensbeschouwing - en voor vrijwilligerstaken als persoonlijk werk. *Jan Maes* en velen met hem geloven anderzijds ook niet in de vele zegeningen van het nieuwe dialoogproject.

Vanuit een enge visie op dé katholieke identiteit zijn die 101 'relativisten' uit het zesde jaar wellicht geen 'letterlijke' of 'volwaardige' katholieken. Maar dan houden we enkel nog een ledige verzameling over en kunnen we best de winkel sluiten. Als we de scholen een strakke visie op katholieke identiteit voorhouden, dan kunnen we maar weinig leerlingen en leerkrachten warm maken voor zingeving en religie. Vanuit een ruime visie, slaagt men daar

volgens *Maes* en *Co* wel in. In punt 7 diepen we die ruimere visie verder uit.

Er zijn ook wel minder 'klassieke' gelovige leraren, maar de meesten staan wel open voor zingeving en religie, en zijn dus geen pseudo-katholieken. Ik stel de bij mijn vele normaalschoolstudenten een open mind inzake zingeving en religie (in brede zin) vast. Dit is ook het geval bij de meeste bestuurders - ook al beweert *Boeve* dat het heel moeilijk is om nog 'katholieke' bestuurders te vinden en dat er mede daardoor nood is aan grote scholengroepen. *Tamara Sinia*, directrice Gentse basisschool Sint-Salvator, voegde er nog aan toe: *"In mijn ogen is het ook perfect mogelijk om godsdienst met een zekere afstand te geven."*

2.4 Territoriumdrang, moslim-zieltjes winnen

De enthousiaste reacties op het toelaten van hoofd- doeken vanwege moslimorganisaties als *KifKif* en *Abou Jahjah*, bevestigden de indruk dat *Boeve* en *Co* moslimleerlingen wilden binnenhalen. Zij juichten o.a. toe dat de meisjes in de katholieke scholen - in tegenstelling met het GO! - wel een hoofddoek zouden mogen dragen, dat *Boeve* en *Co* meer respect toonden voor de islam ... Op een tweedaagse voor directies nodigde *Boeve* zelfs (haatzaaier) *Abou Jahjah* uit om samen met hem de dialoogschool te promoten. *Abou Jahjah* reageerde op 4 mei ook onmiddellijk en triomferend op *Boeves* (islam)beloftes in *De Morgen*; hij twitterde: *"Lieven Boeve beloofde mij dit al tijdens een gesprek een paar maanden geleden. A man of his word."* *Abou Jahjah* bestempelde een paar maanden later religie wel als 'holy shit' in het Nederlands TV-programma 'Zomergasten'.

Het is niet verwonderlijk dat het GO! en andere onderwijsverstrekkers de dialoogcampagne bestempelden als een zet om meer (moslim)leerlingen aan te trekken, als een vorm van territoriumdrang. Ook het feit dat *Boeve* de indruk wekte dat andere scholen geen dialoogscholen waren, zinde hen niet. *Barbara Moens* schreef in *De Tijd* van 6 mei: *"De dialoogschool is ook een strategische zet. De strijd om het 'moslimzieltje' is al langer bezig. Het katholieke net is met twee derde van alle leerlingen veruit het grootste, maar het aantal moslimjongeren ligt proportioneel hoger in het GO!. Boeve wil die groeiende groep voor zich winnen. Het katholiek onderwijs verrast door moslimleerlingen de kans te geven hun religie ook op school te beleven. De strijd om de groeiende groep moslimleerlingen is losgebarsten."*

3 Sceptische reacties op eigengereide voorstellen Boeve & verdeeldheid CD&V

Godsdienstleraar en Jezuiet *Walter Ceyssens* poneerde in *Tertio* 11 mei: *“Je blijft voelen dat het een concept is dat in een academische omgeving past, maar de test van de echte wereld nog niet doorstaan heeft.”**

Ook *Bart Decanq*, afgevaardigd bestuurder Don Bosco-scholen, liet blijken dat hij met een en ander niet akkoord ging: *“Ik heb de indruk dat Boeve cavalier seul speelt. Maar het is niet omdat hij iets zegt, dat het wet is. Op onze scholen is b.v. de hoofddoek niet toegelaten. Tot hiertoe is dit principe nooit in vraag gesteld. De dialoog met moslims e.d. is overigens al jaren aan de gang. Ik vrees dat nu alleen onrust in plaats van een dialoog zal ontstaan.”* (DS, 6 mei).

Paul Yperman, afgevaardigd bestuurder Jezuieten-colleges, reageerde zo: *“Over de concrete invulling van de dialoogschool lopen nog gesprekken. Maar ik wil daar nu niet meer over zeggen.”* (DM, 6 mei). *Godsdienstleraar Ceyssens* stelde verder: *“Dialoog met islam e.d. klinkt ook allemaal mooi, maar als er echt gekozen moet worden, is het andere koek. Bij de uitwerking van die ideeën in klas had ik soms het gevoel dat je water en vuur moet verzoenen: wanneer doe je tekort aan je eigen traditie of aan de andersgelovige, als je ze beide dus wil honoreren?”* (*Tertio* 11 mei). *Ceyssens* vraagt zich ook af *“of de noodzakelijke voorwaarden om de katholieke dialoogschool te doen slagen, wel reëel aanwezig zijn.”* *Eveline Lust*, lerares godsdienst van OLV Pulhof in Berchem, reageerde eveneens sceptisch: *“Veel meer dan een poging tot dialoog lijkt dit een marketingstunt, die nog meer polarisatie zal veroorzaken. En naar ons aanvoelen slaat Lieven Boeve ook een aantal stappen over in zijn plan. We zouden meer toenadering moeten zoeken tot de islam, maar de initiatiefnemers beseffen niet dat we als katholieke school zelf niet meer weten waarvoor we staan”* (Blijde moslims, sceptische scholen', DM 6 mei).

Hilde Allaerts, directrice Sint-Bavo-humaniora Gent, poneerde (DS, 6 mei): *“Onze leerlingen dragen een groen uniform, dus iedereen is gelijk. Religieuze uitingen laten we niet toe, dus ook geen groene hoofddoek.”* ... *“Ook in het college van leper klinkt weinig enthousiasme. Directeur Kris Lazeure: “We zouden niet geneigd zijn om de door Boeve voorgestelde ingrepen door te voeren”* (DS 6 mei).

“Een eigen gebedsruimte? Niet aan de orde”, zegt *Dominique Janssen*, directeur van Sint-Maria in Antwerpen (DS 6 mei). *“Net zomin zal ik het examenrooster – waarvan de samenstelling altijd een moeilijke klus is – aanpassen aan de ramadan.”* *Janssen* zal ook de hoofddoek nooit toelaten op zijn instelling. Want dan, voorspelt hij, zal zijn schoolbevolking in twee jaar helemaal veranderen – met alleen moslims wel te verstaan.” Er werden ook vragen gesteld omtrent het zomaar aannemen van moslimleerkrachten.

Velen namen het *Boeve* dus kwalijk dat hij *cavalier seul* speelde en de indruk wekte dat zijn uitspraken gelegitimeerd werden door de katholieke scholen. Als gevolg van de vele kritiek werd *Boeve* op 5 mei ook eventjes teruggelaten door bisschop *Johan Bonny*. *“Over het invoeren van maatregelen zoals gebedsruimtes voor moslims, het toelaten van hoofddoeken of een extra-curriculair vak islam in katholieke scholen, is nog niets fundamenteels beslist”,* aldus *Olivier Lins*, de woordvoerder van *Bonny*, referent voor het katholiek onderwijs bij de Bisschoppenconferentie. *Dit is niet meer dan* een proefballon”, klinkt het. *“Een proefballon die wel veel wind veroorzaakt, maar dat is niet echt nodig, want er is nog niets beslist hierover op het niveau waar die beslissing genomen moet worden. Op de inhoud van wat hier voorgesteld wordt, wil de bisschop dan ook niet ingaan.”* Achteraf lieten de bisschoppen wel weten dat ze volop het dialoogproject steunden en veel verwachten van de dialoog met de islam. Bij de N-VA noteerden we afwijzende reacties en bij CD&V verdeelde reacties: gejuich versus scherpe kritiek. Het dialoogproject kreeg veel kritiek vanuit de N-VA. Vanuit de Sp.a en Open VLD werd gezegd dat er al lang sprake was voor een open dialoog met de moslimleerlingen in de andere onderwijsnetten, met inbegrip van islamlessen.

Het dialoogproject kreeg opvallend veel lof toegezwaaaid vanwege minister *Crevits* & CD&V-voorzitter *Wouter Beke*. *Pieter De Crem* en *Hendrik Bogaert* lieten echter weten dat zij niet akkoord gaan met de sympathie van *Beke* en *Co* voor het dialoogproject en de islam. *Hendrik Bogaert* stelde: *“Officieel kiest de CD&V nog altijd voor ‘dialoog’ met de islam. Maar die uitleg volstaat voor veel van onze mensen niet meer. ‘Sommige politici hebben geen idee van wat er op ons afkomt’, zeggen de mensen. Ze zijn bang voor de toekomst en vragen zich af hoe sterk de islam over vijftig jaar zal zijn. Vandaar ook dat de mensen vrij argwanend zijn. We moeten proberen overeen te komen met moslims, maar ergens stopt het ook. Veel CD&V-kiezers zeggen dat we ons al*

méer dan voldoende hebben aangepast.” De Crem: stelde o.a.: “Hebben onze katholieke scholen die islamitische symbolen wel nodig? Kunnen wij echt niet zonder halal? De Crem voegde er aan toe: “Ik geloof ook niet in een Europese of Belgische islam. De structuur van de islam laat b.v. niet toe om terrorisme in naam van de islam te veroordelen.”

Op de congresdag van 2 juni over de dialoogschool, preeks *minister Crevits* het dialoogproject in alle talen. Ze stelde zelfs dat voor de uitwerking van dit project ook de invoering van grootschalige scholengroepen heel belangrijk was: “*De bestuurlijke schaalvergroting, een ander terrein waarop Katholiek Onderwijs Vlaanderen resoluut het voortouw nam, kan ook hier mogelijk soelaas brengen.*” Wellicht bedoelt Crevits - net als Boeve - dat er schaalvergroting nodig is omdat momenteel veel bestuurders en directeurs niet meer echt katholiek zijn.

Crevits' grote sympathie voor het dialoogproject, volgens haar een voorbeeld voor de andere netten, en haar sympathie voor de grootschalige scholengroepen, viel niet in goede aarde bij andere onderwijsverstrekkers. En ook *Jean-Marie Dedecker* schreef op 15 mei in Knack: “*De paaiopolitiek voor de islam van Lieven Boeve is amper een opportunistische noodkreet voor zieltjeswerving. De hoop op een christelijk réveil op de vleugelslag van de assertieve islam.*”

4 Groot ongenoegen over hoofddoeken

Hiervoor werd al duidelijk dat katholieke scholen ten eerste betreunden dat Boeve en Pollefeyt eens te meer uitpakten met de stelling dat hoofddoeken moesten toegelaten worden op school en dit met een beroep op godsdienstvrijheid. Zo'n uitspraak leidt ook tot extra problemen met de moslimleerlingen en hun ouders.

Op 9 februari 2015 poneerde Boeve al in de kranten en in Knack: “*Hoofddoekenverbod moet op elke school afgeschaft worden. Je mag zoiets belangrijks ook niet aan de scholen overlaten*”. We lazen ook: “*Moslimleraren met een hoofddoek voor de klas, dat moet ook kunnen.*” Boeve kreeg in die tijd al veel kritiek van scholen die in eer en geweten een hoofddoek-verbod hadden ingevoerd. Maar in het interview met de morgen van 4 mei bleef hij bij zijn standpunt, en *Didier Pollefeyt* bevestigde dat.

In tegenstelling met topman *Lieven Boeve* poneerde de directeur-generaal van het katholiek onderwijs in

Franstalig België, *Etienne Michel*, dat hij principieel voorstander bleef van het verbieden van de hoofddoek op school. *Michel* stelde in *Tertio* van 22 juni j.l.: “*Wij adviseren onze scholen, die er wel zelf over beslissen, de hoofddoek te verbieden. Dit heeft niets met theologie of ideologie te maken, maar alles met sociale druk. De islamitische hoofddoek toelaten, opent de deur vanuit de islamitische gemeenschap op moslimmeisjes die hem niet willen dragen.*” De sociale druk is ook het belangrijkste argument van de Vlaamse scholen om de hoofddoek te verbieden; en Boeve wist dat maar al te best.

Boeve kreeg voor het toelaten van de hoofddoek wel opvallend veel applaus in islamitische kringen – ook vanwege KifKif. In het interview in *De Morgen* van 4 mei en in het KifKif-interview van 20 mei verzwijgt Boeve vooreerst dat ook de meeste katholieke scholen en ook de Franstalige koepel voorstander zijn van het hoofddoekenverbod. Hij verzwijgt ook het argument van het willen voorkomen van sociale druk op de moslimmeisjes. Erger is dat Boeve in het KifKif-interview beschuldigend beweert dat het hoofddoekenverbod in het Gemeenschapsonderwijs enkel ingevoerd werd om ideologische redenen, omdat het GO! godsdienst per se buiten de school wil houden (KifKif, “Diversiteit is dé opportuniteit van onze tijd”- 20 mei).

De argumenten voor het verbieden van hoofddoeken zijn steeds dezelfde - zowel op katholieke als op GO!-scholen. Boeve poneerde echter in KifKif: “*In het Gemeenschapsonderwijs heeft men het hoofddoekenverbod gebruikt om tot een ideologisch standpunt te komen, namelijk: dat religie geen plaats heeft binnen de school.... Natuurlijk betreur ik de keuze van het Gemeenschapsonderwijs, omdat ik ervan overtuigd ben dat deze keuze ook niet ideologisch neutraal is. Dit is in feite een secularistische positie die godsdienst en levensbeschouwing uit het publieke leven bant. De tweede optie is om neutraliteit in de zin van onpartijdigheid als middel te beschouwen, een open ruimte, waarbij die verschillen aan bod kunnen komen. Als je deze laatste optie verkiest, dan hebben religie en levensbeschouwing, een plaats binnen de publieke ruimte. Deze twee opties zijn dus waardegebonden keuzes.*” We schreven al dat ook de enthousiaste reacties vanuit moslimkringen door het GO! e.d. geïnterpreteerd werden als een strategische zet om moslimleerlingen binnen te halen. Vandaar ook de kritiek dat Boeve ook de polarisatie tussen de onderwijsnetten bevordert.

5 Via moslimdialoog 'katholieke' leerlingen reanimeren? Illusie!

Veel critici plaatsten grote vraagtekens bij de basisdoelstelling van de dialoogschool, bij de vele zegeningen die Boeve en Co verwachten van de interreligieuze dialoog met de moslimleerlingen- en -leerkrachten. Zij beschouwen de stijgende aanwezigheid van moslimleerlingen op katholieke scholen als een zegen en een grote opportuniteit. De religie zou sinds een aantal jaren mede door de islam terug in optocht zijn, en door de dialoog met de islam zouden leerlingen weer beter hun christelijke identiteit op het spoor komen. De islam-aanwezigheid dus als het reddende infuus aan leerlingen die hun christelijke identiteit verloren hebben en die zo gereanimeerd moeten worden.

Boeve en Co betreuren enerzijds dat de katholieke identiteit steeds meer verwatert als gevolg van de toename van het aantal 'ongelovige' leerkrachten en leerlingen; er is momenteel dus te veel 'slechte' diversiteit. Maar anderzijds zou een ander soort diversiteit - de islamaanwezigheid - de verwatering terugdringen en de katholieke identiteit versterken. De diversiteit via de islam-aanwezigheid wordt "dé grote opportuniteit voor de toekomst", aldus Boeve. Hij stelt in het KifKif-interview ook: "In het katholiek onderwijs gaan we uit van het omgekeerde dan het GO!), namelijk dat we sterker kunnen worden van de individuele verschillen. Als we geconfronteerd worden met iemand die een andere visie heeft, worden we uitgedaagd om over onze eigen levensbeschouwing na te denken."

Ex-directeur & priester *Jacques Kina* stak zijn scepticisme over de reanimatie-doelstelling niet onder stoelen of banken: "De dialoogschool is in het academische cenakel van Leuvense universiteitstheologen bedacht. De islam-aanwezigheid wordt gezien als het reddende infuus aan leerlingen die hun christelijke identiteit verloren hebben. De dialoogschool zou wel eens de naam 'reanimatieschool' kunnen krijgen. De vraag is daarbij of een dergelijke ingreep het beoogde resultaat kan opleveren" (*Tertio*, 25 mei). Hij stelde verder dat dit project "niet voldoende voeling had met de praktijk."

Ook de al geciteerde godsdienstleraar *Jan Maes* liet op zijn blog blijken dat hij niet geloofde in dit soort reanimatie. Hij waarschuwde ook voor de moeilijkheden en gevaren eraan verbonden. *Philip Clerick*, leraar katholiek onderwijs, betwijfelt of Boeve echt meent wat hij zegt. Hij schreef op zijn blog van 6 mei: "Boeve beweert 'Door moslims meer ruimte te

geven om hun geloof op school te uiten ontstaat een kans om ook de christelijke identiteit van de andere leerlingen weer aan te scherpen.' Bedoelt Boeve dat leerlingen die zien hoe hun moslimvriendjes de Koran bestuderen, ook gretig naar het Evangelie zullen grijpen? En zo ja, meent hij dat écht?" Velen zijn ervan overtuigd dat de aanwezigheid van moslimleerlingen een open dialoog over religie, godsdienstvrijheid & individuele vrijheid, evolutieleer, kruistochten,... bemoeilijkt. Om conflicten te vermijden zullen de leraren en leerlingen geneigd zijn zo'n open gesprekken over delicate en controversiële thema's uit de weg te gaan. In een tijd waarin terroristen zich beroepen op de islam en veel moslimjongeren sympathiseren met de jihad, wordt zo'n dialoog nog moeilijker. En de sociologisch katholieke leerlingen zullen vermoedelijk eerder minder dan meer zin krijgen in religie. Velen vinden ook dat de oprukkende islam ook het imago van de religie aantast.

Nadat er eerst sprake was van het ontdekken van de eigen identiteit via dialoog met andersgelovigen, stelden Boeve en Co vanaf de maand augustus zelfs weer dat een dialoog enkel mogelijk is als de leerlingen van katholieke komaf eerst zelf hun identiteit ontdekken en versterken: "Leerlingen kunnen niet in dialoog gaan met moslimleerlingen, als ze zelf te weinig afweten van hun geloof." Meer aandacht in de lessen voor de katholieke godsdienst en leer, betekent bijgevolg ook minder ruimte voor open dialoog met andere levensbeschouwingen dan op vandaag mogelijk is. De klassieke opvatting van een besloten katholieke opvoeding kwam weer aan de oppervlakte.

6 Aanwezigheid moslimleerlingen bemoeilijkt veelal open dialoog

Boeve en Co gaan ervan uit dat de aanwezigheid van meer moslimleerlingen en -leraars dé opportuniteit is voor meer dialoog over religie en zingeving. *Inspecteur protestantse godsdienst Dick Wursten* poneerde in het Leuvense theologie-tijdschrift *Collationes* dat het uitgangspunt van de open dialoog op een illusie berust. *Wursten* stelde: "Probeer maar eens te praten vanuit levensbeschouwelijke hoek met tieners in een levensbeschouwelijk gemengde klas over Jezus, kruisdood, Mohammed, de sharia, de koran, de mis, homo's, enz." (*Collationes* 2016, nr. 2.). "Ik ben wel benieuwd om van de moslimpedagogen te vernemen hoe zij het (dialoog)onderwijs zien en hoe zij denken zo te kunnen bijdragen aan de verrijking van het schoollandschap." (Debat gaat voorbij aan pe-

dagogisch project", Tertio 25 mei) In tegenstelling tot Boeve en Co, beschouwt *Wursten* Mohammed ook niet als een echte profeet en de islam niet als een godsdienst die vrede en vergeving predikt.

Prof. em. & Jezuïet *Guido Dierickx* vreest eveneens dat precies de aanwezigheid van moslimleerlingen de zingevingsdialoog zal bemoeilijken en conflicten zal veroorzaken: "*Zo'n levensbeschouwelijke dialoog loopt niet altijd uit op een betere verstandhouding. Ook in de dialoog schuilt de mogelijkheid van een hard conflict, zeker als het over levensbeschouwingen gaat, religieuze en niet-religieuze. "Het stelt volgens hem de leerkrachten voor een moeilijke opdracht. Niet enkel de godsdienstleerkrachten, maar ook de leerkrachten biologie die aan de trouwe moslims moeten uitleggen hoe de christenen kunnen omgaan met de evolutietheorie. Wat met de leerkrachten geschiedenis als die moeten spreken over de kruistochten en over de godsdienstoorlogen? Wat met de leerkrachten talen die hun leerlingen niet enkel moeten leren zich in een vreemde taal te behelpen, maar ook moeten inleiden in de denkwereld van grote schrijvers?"*

(Website Jezuïeten). We voegen eraan toe: en wat met moslimleerkrachten op katholieke scholen die eventueel een specifieke moslimkijk op tal van onderwerpen en op het christendom verkondigen die haaks staat op de onze?

Islamleerplan: christenen zijn verdwaalde zielen

Ik beluisterde op zondag 4 september een revelerende getuigenis van een moslimleraar op RTL over de inhoud van het islam-leerplan van de Moslim-executieve, dat allesbehalve begripvol is voor andere godsdiensten. Als het van islam-leerkracht *Hicham Abdel Gawad* afhangt, moet het hele islamleerplan op de schop. In zijn boek *'Les questions que se posent les jeunes sur l'islam'* stelt Gawad dat het dertig pagina's tellende leerplan van de Moslim-executive interpretaties van soera's bevat uit de zevende eeuw. "*In het islam-leerplan komt bijvoorbeeld een soera aan bod waarin letterlijk staat dat de verdwaalde zielen Christenen zijn en de Joden de woede van God moeten ondergaan*", stelde Gawad op RTL en aan de krant *La Dernière Heure*. En b.v. ook: "*Als je vermoedt dat je vrouw ongehoorzaam is; sla ze dan.*"

En daar knelt het schoentje volgens Gawad. "*Ik heb al leerlingen gehad die mij vroegen of Christenen en Joden echt naar de hel gaan, omdat hun vorige leerkracht hen dat zo had gezegd*", zegt hij. "*Zulke mensen horen niet thuis in ons onderwijs.*" Hij had

het niet enkel over moslimleerkrachten die een vijandige islam propageren, maar ook over moslimleerkrachten die een gesprek over oorsprong van de wereld vermijden om conflicten met leerlingen en ouders te voorkomen.

Tijdens de RTL-uitzending was er ook nog een getuigenis van een leraar katholieke godsdienst op een officiële school die de uitspraken van Gawad bevestigde. Je hoort er volgens hem inderdaad verkondigen: "*Niet-moslims gaan naar de hel*", enz. Er zijn ook moslimleerlingen die islamleraar beschuldigen van islam-light als hij kritische dingen vertelt over Mohammed.

Wat kinderen beluisteren in Koran-lessen op woensdagnamiddag en op zaterdag klinkt volgens Gawad vaak nog fundamentalistischer: "*Wij zijn goed, de anderen slecht. De anderen gaan niet naar de hemel.*" Het is verwonderlijk dat Boeve en Pollefeyt als theologen en als medeopstellers van het katholiek godsdienst-leerplan blijkbaar niet op de hoogte zijn van het islam-leerplan.

Heel wat leerkrachten getuigden de voorbije maanden ook van grote problemen in klassen met moslimleerlingen. Op 19 september j.l. nog enkele getuigenissen in *La Libre Belgique*: "*On étudie en classe un texte de Voltaire racontant le destin du chevalier de La Barre, ce malheureux jeune homme brûlé tout vif à Abbeville en plein siècle des Lumières: il s'agit, tout en étudiant l'argumentation par l'ironie, de rappeler que la liberté d'opinion a été chèrement et tragiquement acquise. Une élève voilée de la classe trouve que 'C'est normal, il n'avait qu'à pas insulter Dieu.' Rien de ce que j'ai pu dire ne l'a fait changer d'avis. Au contraire, elle m'a reproché le fait même de lui avoir fait lire ce texte. ... Arrive un tableau de Magritte, je ne sais plus lequel, mais une dame y est nue. Aussitôt, les exclamations fusent en classe: Sheitan! Expliquer dans ces conditions ce qui différencie l'art de la pornographie n'est pas aisé et d'ailleurs cela s'est révélé impossible.*" Heel wat leerkrachten kiezen er dan ook voor om delicate onderwerpen te vermijden. We lezen vandaag nog in de krant over moslimleerlingen die in Frankrijk leerkrachten aanvallen en roepen: "*enkel Mohammed beschouwen we als de meester.*"

De scholen zullen in de toekomst vermoedelijk nog veel meer moslimleerlingen tellen, maar dit betekent niet dat door dit soort diversiteit de open dialoog over levensbeschouwing en veel andere onderwerpen gemakkelijker zal worden. Integendeel. Als de interculturele spanningen nog zouden toenemen,

dan wordt het nog moeilijker. Leerkrachten zullen moeten nadenken over lesgeven in een conflictueuze situatie. Een advies om b.v. de recente conflicten tussen Turkse leerlingen openlijk te bespreken in klas, klinkt al te simplistisch.

7 Stimuleer & apprecieer meer open-minded-dialogo over zingeving & religie!

Veel directeurs en leerkrachten repliceerden dat hun school al lang een soort open dialoogschool was - ook zonder de aanwezigheid van moslim-leerlingen. De al geciteerde godsdienstleraar *Jan Maes* getuigde van de open-minded-benadering van zingeving en levensbeschouwing in zijn lessen en op zijn school. Ergens op het internet lazen we de rijke onderwerpen van zijn godsdienstlessen. Als lid van het bestuur van een 13-tal scholen heb ik ook wel de indruk dat onze scholen op dat vlak vrij goed presteren.

We verwachten meer heil van een open-minded dialoog over een hedendaagse en ruimere visie op zingeving, religie en levensbeschouwing dan deze die Boeve en Co propageren, een visie die veel meer leerkrachten, directies en leerlingen kan aanspreken. De al vermelde *Jan Maes* verwoordde dit heel overtuigend op zijn blog en in *De Standaard*. Maes merkte nog op dat mensen een sterk ontwikkelde gevoeligheid voor zingeving en religie kunnen ontwikkelen zonder daarom ook god-gelovig te moeten zijn in de enge zin van het woord. In plaats van veel leerkrachten, directeurs, bestuurs-leden ... als *pseudo-katholiek* te bestempelen zouden we beter hun feeling en inzet voor zingeving waarderen en helpen voeden door een meer open-minded aanpak i.p.v. een krampachtig achterhoede-gevecht.

We vragen ons af of Boeve, de bisschoppen ... zich voldoende bewust zijn van het feit dat het landschap van zin grondig veranderd is. Velen opteren voor een veel ruimere visie op religie en geloof, waarbij ook de rol van de kerk als instituut en de klassieke katholieke leer veel beperkter is. *Johan van der Vloet* drukte het in *MagaZijn* zo uit: "In de jaren '90 van de vorige eeuw schreef de bekende Franse filosoof en socioloog *Fredéric Lenoir* al het profetisch boek: *La métamorphose de la religion*. Daarin stelde hij dat religie een ongeziene verandering doormaakt. Het institutionele verdampt en religie wordt een meer persoonlijke zoektocht. Die nieuwe betekenis van religie, ook vaak spiritualiteit genoemd, breekt nu door. In de praktijk zien we dat de band tussen geloof en een specifieke 'religieuze' inspiratie afnam. Zoeken naar zin en mogelijke

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

Religiosité cosmique - comme Einstein- Spinoza

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

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

Als er sprake is van de revival van de religie, dan gaat het niet om de revival van de klassieke religie en van de toename van het aantal 'letterlijke' katholieken, maar eerder om de ruimere kijk op religie en zingeving. Het is ook vanuit dat perspectief dat de cursus godsdienst in het hoger onderwijs verruimd werd tot RZL, religie, zingeving, en levensbeschouwing. Meer klassieke kennis over het christendom zal geenszins volstaan om de feeling van de leerlingen voor zingeving aan te scherpen en om leerkrachten en directies te begeesteren. Met een te enge en louter klassieke benadering stimuleert men eerder tegenstand tegen alles wat te maken heeft met zingeving en religie.

Volgens de Frans-joodse filosoof *Emmanuel Levinas* (1906-1995) is geloof geen kwestie van het wel of niet bestaan van God. Geloof is het vertrouwen dat onbaatzuchtige liefde belangrijk is, is eerbiedig en aandachtig met alles omgaan - met elkaar, maar ook met de hele natuur & schepping. ... Een eerbiedige houding aannemen ten aanzien van het geheim, het mysterie, dat overal in alles aanwezig is

in deze wereld, We verwijzen in dit verband ook naar de publicaties van de Vlaame Jezuiet Roger Lenaerts - als 'Jesus van Nazaret, een mens als wij?' (Pelckmans, 2015). Lenaerts stelde dit boek niet toevallig voor in Elcker-ik (Antwerpen) voor sympathisanten - vaak ook (ex)katholieken ontgoocheld door de te traditionele visie op religie en kerk.

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

Smedes: "Terwijl we geneigd zijn om atheïsme en geloof tot twee helder afgebakende eenheden te maken, blijkt in werkelijkheid dat de grens ertussen niet zo duidelijk is. Zo hebben niet alle gelovigen meer een traditioneel godsbeeld. En niet alle atheïsten blijken godloochenaars te zijn.... (p.103). Denk in dit verband ook aan de publicaties van de vrijzinnige prof. Leo Apostel over 'spiritualiteit'. Volgens Apostel is spiritualiteit 'een systematische houding en strategie gericht op ervaringen die onze relatie met de diepste realiteit belichamen.' Daartoe plaatst men zich 'n het grootste geheel waartoe men denkt te behoren en richt men zich 'op de basisdoelen die men het eigen leven stelt'.

Gerard Westendorp (Karmeliet) schrijft: "De postmoderne spiritualiteit overstijgt de tegenstelling tussen religieus en seculier. Zij beschouwt de hele seculiere cultuur als vindplaats van heil. Zij overstijgt als weg van liefde de scheiding tussen religieus en seculier. De bevlogen verbeelding van een wetenschapper en kunstenaar, bedacht op mens en menswording, past niet minder in een postmoderne spiritualiteit dan de mystieke verbeelding van een bidder. Het gaat om een open houding, om een open menselijke wereld tegenover een gesloten op eigen belang gerichte wereld." (Secularisatie en spiritualiteit).

Ons pleidooi voor open-minded benadering van bijna 50 jaar gelden

Bijna 50 jaar geleden pleitten we zelf al voor een meer open confrontatie inzake zingeving, voor een soort open dialogeschool - in de brochure 'Het kind van de rekening' van 1969 en in een publicatie van 'De Nieuwe Maand' van juni 1973. Dit was mede een reactie op de bekrompen en onrealistische opstelling van de toenmalige koepel-kopstukken. Alfred Daelemans e.a. stelden in die tijd dat leerlingen het best in een homogene katholieke omgeving en zonder contact met niet- of andersgelovigen en afwijkende meningen werden grootgebracht. Ze poneerden: "Een essentieel kenmerk van katholiek onderwijs is immers dat het gehele onderwijs wordt aangepakt vanuit één welbepaalde levensbeschouwing, vanuit een coherent, samenhangend wereld- en mensbeeld" (Christene School, 1969, p. 267). Confrontatie met andersdenkenden zou de leerlingen volledig in de war brengen.

Wij repliceerden dat Daelemans en Co zich illusies maakten over die homogene katholieke schoolomgeving. We schreven o.a.: "Katholieken, noch vrijzinnigen, noch andersgelovigen vormen op levensbeschouwelijk, moreel en cultureel vlak een homogeen blok. Er zijn vele soorten christenen, vele soorten vrijzinnigen en andersgelovigen, en er zijn zelfs religieuze atheïsten. De overtuiging van veel leerkrachten en ouders sluit zowel aan bij bepaalde elementen uit de christelijke, dan uit de vrijzinnige, humanistische, ... traditie en visie. Ook binnen de katholieke scholen zijn de opvattingen van de leerkrachten, leerlingen en ouders diverser dan vroeger het geval was. Precies ook die verscheidenheid biedt kansen, maar die mag veelal nog niet openlijk geuit worden" (De Nieuwe Maand, juni 1973, p. 27). Zo'n open-minded levensbeschouwelijke dialoog kreeg de voorbije decennia gestalte op veel scholen. In een gesprek in 1969 met Daelemans in het Leuvens Kringhuis konden we hem niet overtuigen; en jammer genoeg wordt zo'n dialoog op vandaag nog steeds te weinig aangemoedigd door de koepelkopstukken.

De reeds geciteerde godsdienstleraar Jan Maes is – samen met veel leerkrachten en directies, een pleitbezorger van zo'n open-minded aanpak van zingeving en religie; en zelf slaagt hij o.i. daar ook in. Het is zo'n benadering die leraren, leerlingen en ouders het meest kan aanspreken. De onderwijskoepel zou hier een bijdrage kunnen leveren door het ondersteunen en expliciet erkennen van

het belang van een ruimere visie op religie en zingeving, en door de waardering van de inzet hiervoor vanwege veel gemotiveerde en geïnspireerde leerkrachten en directies.

De initiatiefnemers van het dialoogproject wekken al te vlug de indruk dat de meeste leerkrachten, leerlingen, ... niet meer open staan voor zingeving en religie en dat de scholen op dat vlak weinig presteren. Ze stellen ook al te vlug dat in de toekomst enkel nog echt gelovige leerkrachten godsdienstles zouden mogen geven, dat er grote scholengroepen nodig zijn omwille van het ontbreken van de nodige 'katholieke' bestuurders ...

In plaats van de vele leerkrachten die momenteel begaan zijn met zo'n open dialoog over zingeving te bemoedigen, wekken Boeve en Co de indruk dat de identiteit totaal verwaterd is en dat er overal sterk bijgestuurd moet worden. Ze verwachten nu vooral heil van de aanwezigheid van moslimleerlingen en van een meer kennisgericht leerplan- met veel meer aandacht ook voor de klassieke leer en bijbelverhalen, de 10 geboden, de 8 sacramenten, het verschil tussen de vasten en de ramadan ... Het godsdienstleerplan mag gerust meer kennis bevatten, maar om een breed publiek van leerlingen en leerkrachten warm(er) te kunnen maken voor alles wat te maken heeft met zingeving en religie, verwachten we dat de koepelkopstukken de verandering in het landschap van zingeving meer erkennen en ondersteunen.

8 Boeve & Co veroorzaakten vooral ontmoediging, onrust, kritiek en polarisering

8.1 Ontmoediging, onrust, kritiek & polarisering

Boeve en co zorgden met hun krasse uitspraken over de verwatering van de identiteit en van het godsdienstonderwijs voor veel ontmoediging. En hun concrete islam-proefballonnetjes en voorbarige beloftes aan moslimouders veroorzaakten veel onrust, tegenspraak en polarisering. Boeve wist bijvoorbeeld maar al te best dat de meeste directeurs en scholen voorstander zijn van het hoofd-doekenverbod. Toch pakte hij er weer mee uit. Boeve hield ook geen rekening met het feit dat velen niet akkoord gaan met zijn voorstelling van de islam als een gewone godsdienst en van Mohammed als een groot profeet. Voor velen zijn christendom en islam niet echt verzoenbaar. En toch!

Volgens *Lieven Boeve* waren de kritiek en mediastorm een gevolg van het feit dat de critici een

karikatuur maakten van de katholieke dialoogschool en aanstuurden op polarisering. Hij had het ook over een samenzwering vanuit nationalistische hoek (N-VA) tegen het katholiek onderwijs. De N-VA is echter eerder een verdediger van het katholiek onderwijs, maar bekritiseert vooral de eigengereide aanpak van de koepelkopstukken – ook inzake de her-vorming van het s.o. en de oprichting van grootschalige scholengroepen. Buitenstanders grepen ook graag het gelamenteer over de verwaterde identiteit en onvruchtbare godsdienstlessen aan om het bestaan van het vak godsdienst en/of van het katholiek onderwijs zelf in vraag te stellen. Sommigen zagen er ook een bevestiging in van hun these dat religie aan het verdwijnen is.

8.2 Blijvende negatie van kritiek en visie van eigen achterban

Boeves simpele verklaring voor de tegenwind en storm die hij uitlokte, staat overigens haaks op het feit dat de meeste kritiek die zijn uitspraken uitlokten vanuit de eigen kring van het katholiek onderwijs zelf kwam. Er kwam overigens weinig positieve commentaar en instemming vanuit de scholen. Boeve wekte in zijn reacties ook ten onrechte de indruk dat er binnen het katholieke onderwijsnet consensus bestaat over het dialoogproject en de wijze waarop hij en mede-initiatiefnemer Didier Pollefeyt met concrete voorstellen uitpakten.

Prof.-theoloog *Didier Pollefeyt* probeerde de pers e.d. begin mei te overtuigen van de grote consensus op basis van een vroegere enquête in een aantal scholen. Op 12.05 publiceerde Pollefeyt in *De Standaard* resultaten van een vroeger onderzoek dat volgens hem bewees dat de scholen het dialoogproject steunden. *Pollefeyt* vertelde er niet bij dat het enkel ging om een bevraging van het algemene dialoog-concept en bij een beperkt aantal scholen. Moeilijkheden en controverses komen uiteraard pas goed aan de oppervlakte bij de concretisering/praktische uitwerking van algemene concepten. De meeste directies en leerkrachten pratikeren al lang een vorm van dialoog op hun school, maar dit betekent niet dat ze akkoord gaan met een aantal concrete voorstellen van Boeve en Pollefeyt en met hun opvatting over de islam, enz. Ik apprecieer Pollefeyts publicaties over 'vergeving' e.d., maar minder zijn uitspraken over de vele zegeningen van de dialoogschool.

In een interview van 17 augustus over de dialoogschool pakte *Lieven Boeve* als aanloop uit met de gemeenschappelijke essentie van het geloof in alle

godsdiensten – ook in de islam. Ook “de ‘profeet Mohammed’ stelde immers: ‘Je kunt geen goed gelovige zijn als je kunt slapen, wetende dat iemand honger lijdt’. Gastvrijheid, de kwetsbare mens ontzien, zit dus in alle grote religies ingebakken” (Knack, 17 augustus). Knack repliceerde dat paus Benedictus wel totaal anders dacht over de islam dan paus Franciscus. Boeve antwoordde: “Paus Benedictus beschouwde de moderne samenleving (de islam) als een bedreiging voor het christelijke geloof. Hij vreesde dat we door in dialoog te gaan het geloof zouden verliezen.” (NvdR: Benedictus meende dat de islam op tal van vlakken ver afstond van het christendom en dat dus een dialoog heel moeilijk was. Benedictus betreurde ook de toenemende verdrukking van de christenen in moslimlanden.)

Boeve vervolgde: “De huidige paus Franciscus vertrekt net vanuit de dialoog en hij doet dat met symbolische handelingen. Een van zijn eerste acties was op Lampedusa de vluchtelingen bezoeken. Op witte donderdag waste hij in een gevangenis in Rome de voeten van twaalf gedetineerden, onder wie moslima's. Dat zegt het wel.”

Hiermee gaf Boeve wel indirect toe dat katholieken heel uiteenlopend denken over de islam, dat paus Benedictus, een aantal bisschoppen en vele christenen er een andere visie op nahouden. Peter Vandamme repliceerde: “Misschien kan theoloog Boeve eens grondig nadenken over de lezing die paus Benedictus gaf in 2006 en waarbij hij een Byzantijns keizer citeerde: ‘Laat mij zien wat Mohammed voor nieuws heeft gebracht en je zult er vooral slechte en onmenselijke slechte dingen vinden, zoals zijn gebod om het geloof dat hij predikte te verspreiden met het zwaard’. Boeve weet dat allemaal wel, maar blijft de onenigheid over de islam en de dialoogschool ontkennen.

8.3 Triomfalisme en strategische zet om moslimleerlingen te lokken...?

Volgens sommigen getuigen de dialoogschoolcampagne, uitspraken als ‘de klemtoon zal opnieuw komen te liggen op de levensbeschouwelijke identiteit, de inmenging van de bisschoppen, het willen aantrekken van moslimleerlingen en het zich hierbij afzetten tegen het GO!, ...

*van een *trionfalistisch christendom*, en van een expansiedrift en territoriumdrang van de koepel,
*van het te centraal willen stellen van de godsdienst in het onderwijs,

*en van een te sterke bemoeienis vanwege het kerkelijk instituut en de Leuvense theologen.

Ex-directeur & priester Jacques Kina drukte het zo uit: “Voor wie allergisch is voor alles wat met godsdienst te maken heeft, wekt het dialoogproject de indruk dat het schoolbestaan gereduceerd wordt tot een godsdienstkwesitie” (Tertio 25 mei). Koen Daniëls (N-VA) stelde: “Lieven Boeve heeft de Schoolstrijd 2.0 ontketend. Dat is een vorm van strijd voor de leerling.” Vanuit het GO! werd die reactie ook geformuleerd.

Inspecteur protestantse godsdienst Dick Wursten is voorstander van een open benadering van de zingeving. Hij vindt dat de recente bemoeienissen van de bisschoppen met het godsdienstonderwijs en met de scholen al bij al geen goeie zaak is voor de scholen zelf en voor de ontwikkeling van de religie in de ruime zin van het woord. Hij staat niet alleen met zijn opvatting.

Wursten schrijft: “Ik zou het katholiek net ook willen adviseren de band met de kerk wat losser te maken, om pedagogisch-didactisch echt de vleugels te kunnen uitslaan. Zonder directe link met het kerkinstituut kunnen scholen op hun wijze hun voordeel doen met alle wijsheid die de vele eeuwen christendom hebben opgeleverd. Hierdoor zou het maatschappelijk draagvlak van de scholen enorm kunnen verbreden, om nog maar te zwijgen van de ademruimte in het personeelsbeleid” (Tertio, 25 mei).

Wursten voegt er nog aan toe: “Het aanbieden/opleggen van religieuze rituelen hoort volgens mij ook niet tot de kernopdracht van het onderwijs.” Volgens velen bemoeien ook de Leuvense theologen zich te veel met het katholiek onderwijs. Dat was wellicht ook de bedoeling van de bisschoppen met de aanstelling van theoloog Lieven Boeve als nieuwe chef. We voegen er nog aan toe dat een *‘trionfalistisch christendom’* ook nefast is voor de geloofwaardigheid van de kerk als instituut.

Een nieuwe schoolstrijd, territorium- en expansiedrang en triomfalisme kunnen we missen als kiespijn en is ook nadelig voor het katholiek onderwijs zelf. Kleinere onderwijsverstrekkers beschouwen ook Boeves druk om grootschalige katholieke scholengroepen op te richten als een uiting van de expansiedrift. Men wil kinderen vanaf 2,5 jaar aan het eigen net binden. Boeve en Co houden geen rekening met de kritiek en de belangen van de kleinere onderwijsverstrekkers. Boeve ging ook niet in dialoog met hen.

8.4 Zoveelste Illustratie van kloof tussen koepelkopstukken en achterban

Er gaapt een grote kloof tussen de Guimardstraat en de schoolklas, vindt ook ex-leraar en nieuw politicus *Marius Mereman*. Hij schreef op 18 mei in een Doorbraak-bijdrage: *“Wat ik mis in het verhaal is hoe de leerkracht in een katholieke school daarover denkt. Want na enige navraag blijken hier zeer weinig gedachteswisselingen te hebben plaatsgevonden met zij die dag in dag uit in die praktijk van diversiteit staan. Zowel Lieven Boeve als zijn voorgangster Mieke Van Hecke lijden allebei aan het Alexander De Grote-syndroom: steeds verder trekken zonder omkijken. Tot je plotseling constateert dat je troepen niet meer volgen en dat je op je eentje nieuwe werelden mag veroveren.”*

Leraar *Philip Clerick* schreef op zijn blog iets analoogs: *“Boeve heeft na de afwijzende respons op zijn dialoogschool de boodschap wat bijgesteld. Er is nu geen sprake van een aparte gebedsruimte voor moslims, maar van een stille ruimte voor alle godsdienstige gezindten. Islamlessen worden niet opgenomen als vak, maar als een mogelijke activiteit na de schooluren. En vooral: Boeve wil ook de hoofddoek niet meer top-down opleggen; het beslissingsrecht van de school blijft ongemoeid. Dat laatste vind ik sympathiek. Anderzijds - ik ken die mensen van de Guimardstraat een beetje als ze zich iets in het hoofd hebben gehaald. Er komen dan ‘visieteksten’, ‘richtlijnen’ en ‘omzendbrieven; er worden ‘denkprocessen opgestart’; directies krijgen op allerhande colloquia ‘toelichting’; leraren ontvangen ‘nascholing’ en ‘begeleiding’. En het wordt snel duidelijk welke richting een school best uitgaat als ze – om de uitdrukking maar eens te gebruiken – ‘tot de besten van de klas’ wil behoren.”*

In die context stelde *Koen Daniëls* (N-VA): *“De waarheid komt blijkbaar hard aan. Er bestaat geen draagvlak voor Boeves plannen. Boeve heeft vooral zijn eigen net voor schut gezet. En meteen had hij geen argument meer en meteen kreeg de N-VA de schuld.”*

Bart De Wever (N-VA) stelde op 5 mei: *“De Guimardstraat is zich blijkbaar aan het specialiseren in zichzelf vernietigende hervormingen. Er moet volgens de Guimardstraat wel iets serieus mis zijn met het katholieke onderwijs, als zij geen kans onbenut laat om de ziel ervan om zeep te helpen. Eerst was er het kafkaïaanse idee om alle thematisch verwante aso-, tso- als bso-richtingen binnen één school aan te bieden. Dat zoiets*

praktisch en financieel onhaalbaar is, leek de pedagoogchelaars niet te deren.” Daarna kwam het onzalige voorstel om komaf te maken met de termen aso, tso en bso, in de veronderstelling dat daarmee de waterval en het stigma in één klap verdwijnen. Vervolgens moesten alle leerlingen - los van hun voorkeuren, interesses en capaciteiten - in eenzelfde klas zitten. Ook het C-attest moest op de schop. En nu heeft de top van het katholiek onderwijs ook voor zichzelf uitgemaakt dat een onderscheidend pedagogisch project voor hen niet meer hoeft. Al deze voorstellen werden volledig top-down gelanceerd. De Guimardstraat oreerde en de mensen op het veld - leerkrachten en directies - keken telkens met verbazing naar zoveel wereldvreemde hervormingsdrift.” Een directeur stelde: *“De macht binnen het katholiek onderwijs ligt inderdaad volledig bij het doordravend duo Lieven Boeve - Chris Smits.”*

Een groot probleem is inderdaad dat koepelkopstukken de voorbije jaren voortdurend zozegged standpunten namens hun onderwijsnet en hun achterban verkondigden, die haaks staan op de visie van de overgrote meerderheid van de scholen en leerkrachten: omtrent de hervorming van het s.o., het M-decreet, de invoering van grootschalige scholengroepen, het afschaffen van B- of C-attesten ...

De eigengereide dialoogschool-uitspraken van Boeve zijn de zoveelste illustratie van de vervreemding van de achterban. En is het normaal dat de (huidige) kopstukken zelf geen ervaring hebben met het basis- en secundair onderwijs? Toen *Michel Devisch*, ex-leraar en directeur s.o., directeur-generaal was, merkten we wel dat Devisch zich realistisch, gematigder en democratischer opstelde. De door Boeve afgeschafte verbonden van het basis-, het secundair en het hoger onderwijs hadden toen ook nog veel autonomie.

Bijlage: Torfs als propagandist dialoogschool

Het viel op dat rector *Rik Torfs* alle kritiek op de dialoogschool afwees. Hij gaat er blijkbaar ook van uit gaat dat de islam open staat voor een verrijkende dialoog met andere godsdiensten. Torfs steunde zijn Leuvense theologie-collega's Boeve en Pollefeyt voluit - ook op de congresdag van 2 juni in de Leuvense aula's. Ook Torfs stelde: *“Het doel is de eigen katholieke identiteit aan te scherpen door te kijken hoe die zich verhoudt tot levensbeschouwingen van anderen.”* En verder: *“Velen hebben blijkbaar schrik van de islam, maar waarom waarschuwen ze niet voor het boeddhisme, maar enkel voor de islam.”* In ZENO stelde Torfs zelfs dat *Khomeini* de religie terug op de kaart heeft gezet.

Verontrustende M-decreet-berichten: augustus-oktober 2016

Raf Feys & Stella Brasseur

1 Maar 10% minder in b.l.o. ? Cijfers verdoezelen ontwrichting kwantiteit en kwaliteit buitengewoon onderwijs

Het aantal leerlingen dat dit jaar start in b.l.o. is 10% lager dan vóór het M-decreet en in het buso is de daling beperkter. Die uitspraak begin september verdoezelde de grote gevolgen. Wegens de toename van het effect jaar na jaar zal binnen 4 jaar het effect op het totale aantal leerlingen in het b.l.o. veel groter zijn dan 10% - wellicht 30% en meer.

Het feit dat een aantal inclusieleerlingen na een aantal maanden te verkommeren in het gewoon onderwijs, zijn teruggekeerd naar het b.o. en het feit dat er vorig jaar een type-9 voor autistische leerlingen is bijgekomen, vertekent ook de grotere kwantitatieve gevolgen voor de types 8 en 1.

Het M-decreet tastte vooral ook de kwaliteit van het b.o. aan! En daar repten minister Crevits, Lieven Boeve ... met geen woord over. Een voorbeeld. In het gecombineerde type 'basisaanbod' tref je nu leerlingen aan van type 1 en type 8, en zelfs van type 2 aangezien het IQ voor toelating tot type 2 nu verlaagd is tot 60. En aangezien de toegang tot type 3 ook moeilijker werd, belanden leerlingen met grote gedragsproblemen nu ook vaak in het basisaanbod. Die al te grote diversiteit tast in sterke mate de kwaliteit aan. Reactie van minister Crevits: *geen probleem die grote diversiteit; in het b.o. werkt men toch individueel!* (Men zwijgt ook over de aantasting van de kwaliteit van het gewoon onderwijs).

Men wekte begin september ook de indruk dat het M-decreet relatief weinig gevolgen had voor het buso. Die gevolgen zullen vooreerst wat later optreden dan in het b.o. omdat pas binnen 5 jaar het aantal leerlingen eind b.o. veel lager zal zijn dan momenteel het geval is.

In OVI & OVI2 is er weinig daling, maar komen er wel meer zware gedragsproblemen voor. De overgang naar - en samenwerking met de beschutte werkplaats wordt ook moeilijker door een daling van het niveau.

De daling in buso-scholen met andere types is wel aanzienlijk. Een buso-school in de omgeving telde vorig jaar 40 leerlingen minder in het eerste jaar en dit jaar in het eerste én in het tweede jaar. Hierdoor is de werking al ontwricht. De school verloor nu ook al veel jongere en dynamische leerkrachten. Binnen 5 jaar zijn die scholen totaal ontwricht, zowel kwantitatief als kwalitatief.

Uit tal van bronnen vernemen we ook dat de prewaarborgregeling en -steun van inclusieleerlingen in het gewoon onderwijs niet al te best functioneert. Er is vooreerst onduidelijkheid omtrent de opdracht: leerkrachten of leerlingen ondersteunen. Er is de versnippering over meerdere scholen. Veel steunverleners zijn niet opgeleid voor specifieke steun voor lessen lezen, rekenen ... Er komt ook al te veel overleg bij.

2 Gelijkekansencentrum pleit voor afschaffing buitengewoon onderwijs en gaat dus ook boekje te buiten

Op Knack.be lazen we op 31 augustus een pleidooi van *Els Keytsman*, voorzitter van *Unia*, het *Interfederaal Gelijkekansencentrum*. Keytsman stelde: *"Het gewoon en het buitengewoon onderwijs moeten opgaan in één systeem"*. Unia blijft achter het verguisde M-decreet staan, maar alleen als het een eerste stap zal zijn naar een nieuw systeem" Keytsman: *"Buitengewoon onderwijs is segregatie! Het M-decreet moet integraal worden toegepast."* Volgens Keytsman weigeren scholen ten onrechte kinderen. Ook Keytsmans voorganger *Jozef De Witte* stelde vroeger al dat alle kinderen toegang moesten krijgen tot het gewoon onderwijs.

Het M-decreet is volgens K. dus maar een eerste stap naar de volledige afschaffing van het buitengewoon onderwijs. Keytsman: *"In de praktijk is er nog altijd geen breed draagvlak voor het M-decreet. Niet in de publieke opinie, niet in het onderwijs, niet in de politiek. Geen wonder dat het decreet geen succes is."* (Leraar Philip Clerick repliceerde: *"Waar is het draagvlak dan wel, vraag je je af. Ik vermoed ergens in de hogere sferen waar het goed toeven is"*.)

Toch neemt Keytsman de verdediging van het M-decreet graag op zich. *'In theorie is het een goede wetgeving. Het is niet omdat de uitvoering mank loopt, dat het moet worden afgevoerd.'*

Onze reactie luidde: Unia mag als scheidsrechter bij betwistingen inzake M-decreet niet eigenzinnig en foutief het M-decreet interpreteren. *Keytsman* pleit ook ten onrechte voor het afschaffen van het buitengewoon onderwijs.

Dat er geen draagvlak bestaat voor het M-decreet en voor radicale inclusie, is gewoon een gevolg van het feit dat de meeste leerkrachten het M-decreet te radicaal vinden. Er kwam merkwaardig genoeg geen reactie van minister Crevits & Co op de krasse stellingname van Keytsman en Unia.

3 Visie prof. Wim Van den Broeck op inclusie buitengewoon onderwijs,

Passages uit *Van den Broecks gestoffeerde 'Analyse en aanbevelingen n.a.v. de eerste ervaringen met het M-decreet, oktober 2016' (VUB)*.

"Ik ben zoals wellicht iedereen erg voorstander van maximale maatschappelijke inclusie en participatie. Dat impliceert dat we concreet voor elke individuele leerling moeten bekijken hoe deze maatschappelijke inclusie zo goed mogelijk gerealiseerd kan worden.

Dat impliceert echter niet dat alle kinderen in eenzelfde onderwijsstructuur terecht moeten. Voor sommige leerlingen met een beperking kan het zeker de beste oplossing zijn dat ze naar het reguliere onderwijs gaan, voor anderen is een meer gespecialiseerde setting, zoals in het BO voorhanden, meer aangewezen.

Met dit standpunt zet ik mij op één lijn met de interpretatie die de politieke wereld tot nu toe aan het inclusieverhaal gaf, maar ze wijkt uiteraard wel af van hoe nu het VN-verdrag geïnterpreteerd wordt, bijv. door Unia.

Mijn uitgangspunt is dat ongeacht welke ideologische uitgangspunten men ook huldigt, het belang van het kind altijd dient te primeren. Dit stemt perfect overeen met artikel 7 punt 2 uit het VN-verdrag: *"Bij alle beslissingen betreffende kinderen met een handicap vormt het belang van het kind de eerste overweging"*. Dit betekent dat voor elk kind met een beperking moet afgewogen worden welk onderwijstype de beste kansen geeft.

Sommige leerlingen moeten eerst vast lopen in het gewoon onderwijs alvorens ze naar het BO kunnen

Ook al is het in het M-decreet mogelijk een kind zelfs tijdens het schooljaar te verwijzen naar het BO via de zgn. 'ventielprocedure', de geest en de praktijk van het huidige M-decreet houden in dat eerst aantoonbaar moet blijken dat de aanpassingen, waaronder remediërende, differentiërende, compenserende of dispenserende maatregelen ofwel disproportioneel, ofwel onvoldoende zijn om de leerling binnen het gemeenschappelijk curriculum te kunnen blijven meenemen in een school voor gewoon onderwijs. *Dit zet druk op CLB's en schoolteams om leerlingen zoveel als mogelijk in het gewoon onderwijs in te schrijven en impliceert dat sommige leerlingen eerst vast moeten lopen in het gewoon onderwijs alvorens ze naar het BO kunnen worden doorverwezen.* De vraag is of een dergelijke druk wel verzoenbaar is met het belang van het kind. Zolang de keuze bestaat tussen beide onderwijssystemen moet het schoolteam in samenspraak met de ouders en het CLB m.i. zo vrij mogelijk, en niet onder enige druk, kunnen kiezen. Indien we op termijn zouden evolueren naar een eengemaakt systeem dan moet de vraag gesteld worden of dit ten goede komt aan de meeste leerlingen, diegenen met een beperking en die zonder beperking. Is men ervan overtuigd dat dit het geval is, dan is er geen probleem met artikel 7, denkt men er echter anders over, dan is het belang van het kind wel in het gedrang.

Overheveling middelen van BO naar gewoon onderwijs biedt geen oplossing

Unia pleit ervoor om alle middelen van het BO (personeel en finances) op termijn over te hevelen naar en in te zetten in een eengemaakte onderwijsstructuur. De aannahme hierbij is kennelijk dat we op deze wijze een kwalitatief even doelmatig onderwijs kunnen aanbieden aan alle leerlingen. Of de individuele ondersteuning in het buitengewoon onderwijs wordt aangeboden of in het gewoon onderwijs, dat maakt in principe onderwijskundig geen verschil uit, zo lijkt de redenering te zijn. Men ziet hierbij echter over het hoofd dat er wel degelijk een essentieel onderwijskundig verschil is, nl. de setting is fundamenteel anders. In het BO werkt men met kleine min of meer homogene groepjes waarbij er ook nog heel wat extra multidisciplinaire personeelsondersteuning is.

Als men alle middelen en personeel verspreidt over alle gewone scholen, dan kan nooit dezelfde efficiëntie bereikt worden. Immers niet in elke klas zal de nodige personeelsondersteuning kunnen geboden worden. Unia heeft gelijk als ze stelt dat ouders nu vaak geen echte keuze hebben, precies omdat er in het gewoon onderwijs onvoldoende middelen en personeel voorhanden zijn om de nodige begeleiding te voorzien voor leerlingen met een beperking. Maar zelfs na overheveling van alle middelen zal die ondersteuning voor een aantal leerlingen ook nog ruim onvoldoende zijn. Dit verklaart waarom veel ouders van leerlingen met een beperking expliciet zelf kiezen voor het BO: de setting in het BO geeft hun kinderen rust en goede ondersteuning”.....

Geen draagvlak voor radicale inclusie

Noch in de politieke wereld, noch in het onderwijsveld bestaat er een draagvlak voor de radicale variant van inclusie die het VN-verdrag vraagt. Sterker nog: onder leerkrachten heerst er nu al grote scepsis over de haalbaarheid van het M-decreet dat nog ver afstaat van volledige inclusie. Uit de recente Koppen-enquête bleek dat 82% van de leerkrachten inclusief onderwijs niet of helemaal niet praktisch haalbaar acht. ...

Foute definitie van handicap door VN, Unia ...

... De VN definieert handicap (artikel 1) als een beperking die in wisselwerking met drempels in de omgeving tot participatieproblemen kunnen leiden. Dit is een goed verdedigbare en genuanceerde definitie. Echter, deze definitie stelt niet dat dergelijke drempels altijd kunnen worden verwijderd.

Opvallend is dat bijv. Unia in haar brochure deze definitie samenvat als *“een situatie die ontstaat uit de confrontatie tussen iemands beperking en een onaangepaste omgeving”*. Met het woord ‘onaangepast’ wordt meteen de sprong gemaakt naar de gedachte dat voor elke beperking een aangepaste omgeving kan worden gecreëerd zodanig dat volwaardige participatie mogelijk wordt. Dit is uiteraard niet reëel.

Voor personen met een fysieke beperking of een sensorische beperking is dat vaak wel mogelijk: bijv. een bril maakt volwaardige participatie mogelijk voor slechtziende personen. Maar voor personen met een mentale handicap of bijv. een ernstige gedragsstoornis is dat duidelijk niet het geval. Een leerling met een ernstige mentale beperking of gedrags-

stoornis zal zelden volwaardig kunnen participeren in een klas met veelal leerlingen zonder beperking. Het is opvallend dat bijv. Unia het begrip handicap in haar teksten hanteert als een eerder abstract begrip waardoor de concrete verschillen tussen soorten beperkingen en ook tussen individuen met een beperking uit het gezichtsveld verdwijnen. Alle principes lijken daardoor op alle personen met een beperking in gelijke mate van toepassing. Enerzijds zeggen dat handicap een dynamisch begrip is en er anderzijds impliciet van uitgaan dat een handicap onproblematisch constateerbaar is, is niet consistent.”

4 Passages uit Blog leraar Philip Clerick waar staat de ‘M’ voor? (sept. 2016)

(1) Je moet kinderen niet eerst laten mislukken voor je ze het recht geeft op het onderwijs dat het beste bij hen past.

(2) Ouders die een positieve keuze maken voor het buitengewone onderwijs moeten niet afhangen van een instantie die het kind minder goed kent dan alle andere betrokkenen.

(3) Ik begrijp ouders die hun kind, tegen het advies van de school, toch binnen het gewone onderwijs willen plaatsen. Maar als een school de redelijkheidsclausule inroept om een zorgkind te weigeren, dan staan er andere scholen klaar die het kind wél willen opnemen, met of zonder M-decreet

(4) Kinderen vanaf een IQ van 60 moeten in het gewone onderwijs terecht kunnen; een IQ van 60 is écht laag.

(5) Een zorgleerling hoeft de doelen van het gemeenschappelijk curriculum niet te halen – hij krijgt dan ook geen diploma, maar wel een ‘attest van verworven bekwaamheden’. Die maatregel laat toe dat leerlingen zonder diploma lager onderwijs in het beroepssecundair onderwijs komen, waar ze níet op hun plaats zijn, samen met andere leerlingen die daar wél op hun plaats zijn, maar van wie de onderwijsvorm daardoor aan waarde verliest.

(6) Het is weinig efficiënt om de gespecialiseerde kennis die geconcentreerd wordt aangewend in het b.o.– b.v. kennis van logopedie –, in verdunde vorm over alle scholen te verspreiden, door b.v. experts van de ene school naar de andere te laten rijden om spraaklesjes te gaan geven aan één leerling. Of bedoelt men dat die experts moeten vergaderen met de leerkrachten? En dat er nascholingen komen? En dat er verslagen worden opgemaakt?

(7) Er wordt gesteld dat de leraren in het gewone onderwijs de nieuwe uitdagingen aankunnen op voorwaarde dat ze in team werken. Er zijn omstandigheden waar teamwerk een taak niet lichter maakt. Ik heb in een school gewerkt waar ik de enige leerkracht Nederlands was. Ik had geen vakgroep om mij te ondersteunen. Dat ging prima.

(8) De meeste klassen waar ik nu voor sta, zijn naar mijn smaak al voldoende gedifferentieerd van aanleg, interesse en gedrag. De opvoedkundige spreidstand waartoe ik daardoor verplicht wordt, is gezond en uitdagend en houdt me soepel, maar het moet nu ook geen 'grand écart' worden.

(9) Om een teveel aan differentiatie te vermijden, stelt men dan dat maatregelen die normaal voor zorgkinderen voorzien zijn, voor alle leerlingen tegelijk moeten worden toegepast. Die aparte maatregelen hebben ook welbepaalde nadelen. Krukken zijn heel nuttig voor iemand die slecht loopt, maar remmen de snelheid af van iemand die wel goed loopt. Je kunt voor een slechtiende een tekst afdrukken in een groot lettertype, maar dat maakt de tekst tegelijk onoverzichtelijker – een reden om die maatregel niet te veralgemenen.

4 'Hautekiet' over problemen M-decreet

*Volgens de poll van *Hautekiet* begin september vindt 86% dat decreet mislukt is. We vermelden nog even enkele reacties op de website van Hautekiet.

**Raf Feys*: Onvergeeflijk dat uitgerekend inclusiehardliner *Benno Schraepen* die het b.o. wil afschaffen als gastcommentator optreedt. Schraepen wekte ook ten onrechte de indruk dat er in het buitenland geen problemen zijn met inclusief onderwijs. En minister Crevits wekte ook de onterecht de indruk dat kinderen toch 'rechtstreeks' naar het b.o. kunnen zonder eerst te verkommeren in gewoon onderwijs.

**Greet Cnockaert* (CLB-medewerker): Door het M-decreet krijgen kinderen niet meer wat ze nodig hebben en dit geldt in het bijzonder voor kinderen met (heel) speciale onderwijsbehoeften. Vaak stellen we vast dat datgene wat een kind nodig heeft eigenlijk best te realiseren is binnen het buitengewoon onderwijs. Enkel met enorm veel extra hulp (GON, kine, logo, psychotherapie, stagiaire, ...) lukt het hier en daar wel. Ik vind het jammer dat het b.o. niet gewaardeerd wordt binnen het M-decreet. Ik vraag me af waar die kinderen die nu niet kunnen gevolgd worden in hun onderwijsbehoeften zullen terecht komen in onze maatschappij.

5 Het M-Decreet: één jaar later: KULAK-debat 18 oktober (Verslag Mike Verhaeghe)

Patrick Verfaillie, directeur van BuSO De Kouter, bracht een realistische kijk vanuit de praktijk: over leerlingen die 'noodgedwongen' moeten terugkeren uit het gewoon onderwijs en de pijnlijke verhalen die daarachter zitten. Het zal voor sommige leerlingen jaren duren eer de opgelopen schade weer hersteld kan worden. *Karen De Waele*, ouder van een kind in het buitengewoon onderwijs, wees op de enorme waarde van het buitengewoon onderwijs. Ook algemeen directeur CLB Gent, *Hugo Van de Veire*, wist het op een zeker moment niet meer. Ook daar is de werkdruk enorm gestegen, maar de middelen zijn dezelfde gebleven.

Ik heb *Lieven Boeve*, directeur-generaal Katholiek Onderwijs Vlaanderen, veel zaken horen zeggen waarmee ik absoluut niet akkoord ga. Op een zeker moment moest hij toch toegeven dat het decreet voor een groot stuk niet uitvoerbaar is: er is geld tekort, er werd daar ook niet aan gedacht toen men het opstelde, de waarborgregeling loopt niet zoals het moet, enz... Ik hoopte dat hij zou toegeven dat het decreet zijn doel miste, maar dat was teveel gehoopt. De dromerige Boeve over de ideale wereld waar iedereen elkaar aanvaardt met talenten en gebreken en waar er geen gewoon of buitengewoon is, maar 'zomaar onderwijs'; die gedachte staat onvoorstelbaar ver af van de realiteit. Stop met dromen a.u.b., en wees realistisch!

Koen Daniëls, Vlaams parlementslid en ondervoorzitter Parlementaire Commissie Onderwijs, was het duidelijkst aanwezig. Als oud-leerkracht weet hij maar al te goed wat het betekent als er een 'moeilijke leerling' bijkomt in in een klas van 25 leerlingen. Als er één m-leerling met gedragsstoornissen bijkomt, dan heb je er niet zomaar 26, want die ene telt voor veel meer, en dan zijn die 25 andere er ook nog. *Daniëls* was het duidelijkst in het verwoorden van wat leerkrachten voelen: twijfel, onrust, stress, ... Het nieuwe type *basisaanbod* wordt een totaal onvoorspelbare mix van stoornissen, en de stress bij die leerkrachten is, één jaar later, al heel serieus toegenomen. Het meeste realisme kwam van Koen Daniëls.

Enfin, de twijfel over het gehele decreet aan tafel, maakte indruk op mij. Men had evengoed kunnen concluderen "waar zijn we eigenlijk aan begonnen?"

Populistische consultatiecampagne eindtermen: VanWeinigBelang! *Scholieren willen leren op welke temperatuur je de was moet doen!*

Tendentieuze toonzetting, veel energie & spektakel, povere opbrengst, vooral 'ontscholende' voorstellen

Raf Feys en Pieter Van Biervliet

1 Onze reacties van 3, 4 en 5 oktober

Minister Crevits beloofde al in december 2015 een breed maatschappelijk debat over de nieuwe eindtermen en over de toekomst van ons onderwijs. In februari 2016 lanceerde ze onder de titel 'Van LeRensbelang' de consultatiecampagne van 50 dagen met een eigen website onsonderwijs.be, online- en offline-berichten.

Op 4 oktober werden de eindrapporten van de grootschalige consultatiecampagne 'VanLerensbelang' voorgesteld in de commissie onderwijs: het rapport van de VSK-scholierenkoepel en het rapport VanLerensbelang gepatroneerd door drie consultatie-/studiebureaus. Op 3, 4 en 5 oktober publiceerden we enkele reacties op blog en facebook 'Onderwijskrant Vlaanderen'. We vatten ze nog eens samen.

Nog voor de start van de campagne ventileerden we ons ongenoegen over de populistische *volksraadpleging* waarbij God en klein Pierken zich ineens mochten bemoeien met de toekomst van het onderwijs en van de eindtermen. En waarbij drie begeleidende studiebureaus die niets afweten van de vigerende eindtermen uit die grabbelton van voorstellen en bijdragen net deze konden uitpikken die modieus klinken en/of die ze zelf genegen zijn. Zelf stuurden we een 40-tal gestoffeerde bijdragen naar #onsonderwijs en #eindtermen. Maar niks ervan vinden we terug in het eindrapport.

De twee eindrapporten van de populistische en geïmproviseerde consultatiecampagne vallen zoals voorspeld uiterst mager uit. Met de geformuleerde voorstellen kunnen we heel weinig aanvangen. De voorstellen wekken tegelijk valse verwachtingen en de indruk dat er ruimte is voor veel nieuwe eindtermen/leerdomeinen.

In beide rapporten gaat het ook veelal *niet* om eindtermen, maar om b.v. kritiek op het examenstelsel, op het teveel aan kennis, op de prestatie-eisen, ... en om zaken die in het 'pedagogisch project' van de school thuishoren, of niets te maken hebben met typisch schoolse kennis. Dit was ook de

grote kritiek van *Ann Brusseel* (Open VLD) tijdens de voorstelling. De drie begeleidende studiebureaus *LEVUUR*, *Indiville* en *TreeCompany* gaven grif toe dat ze geen rekening hadden gehouden met de vigerende eindtermen en dat zij en de meeste deelnemers aan het debat die niet eens kennen. Ook de VSK-scholierenvertegenwoordigers beken- den dat ze geen rekening hadden met de bestaande eindtermen. Het is alsof je aan mensen die de bestaande verkeersregels niet kennen, zou vragen om nieuwe regels te formuleren.

Eindtermen hebben in sterke mate te maken met het vastleggen van de basiskennis en -vaardighe- den. Maar de drie studiebureaus bekenden bij de voorstelling van het rapport dat 'basiskennis' nau- welijks aan bod kwam tijdens de consultatie. In het eindrapport wordt er dan ook weinig of niets over gezegd. We vernemen enkel dat vreemde talen- kennis belangrijk is en nog een paar kleine dingen.

Ook uit de voorstellen van de scholieren blijkt dat ze geen oog & waardering hebben voor basiskennis. Zo lezen we b.v. in het "*Thema klaar voor het leven na het middelbaar: "De duidelijke boodschap die we overal hebben gehoord is dat scholieren op eigen benen willen kunnen staan. Veel leerlingen geven aan dat ze bepaalde basisvaardigheden om te overleven missen. Ze weten perfect hoe warm het soms kan worden in de tropen, maar niet op welke temperatuur je de was moet doen. Ze kunnen vierkantwortels trekken, maar geen worteltjes koken. Ze vullen blindelings een matrix in, maar weten niet hoe te beginnen aan een belastingbrief. Echt klaargestoomd voor de toekomst voel je je op die manier niet wanneer je je diploma in de hand hebt. "Waarom is dit nuttig?" is de centrale vraag die bij het opstellen van de eindtermen altijd in het achterhoofd gehouden moet worden"*.

Veel van de inhoudelijke voorstellen horen niet thuis in het onderwijs, vooral omdat het niet gaat om schoolse & 'powerful' kennis, maar om 'alledaagse' kennis, of om zaken die mensen die deftig onderwijs genoten hebben, later zelfstandig aankun- nen: zoals een belastingformulier invullen, weten op welke temperatuur je de was moet doen.

We lezen ook veel te veel voorstellen die slaan op aspecten van de persoonlijkheidsvorming, sociale & affectieve vorming, latere taak als ouder Dit zijn zaken waar de leerkrachten minder grip op hebben en die zich vooral buiten het onderwijs situeren. *"Hoe te leven, hoe op te voeden, ... dat behoort in eerste instantie tot de verantwoordelijkheid van de ouders, de buurt, de media. Het is te gemakkelijk om dat af te schuiven op het onderwijs, dat het al lastig genoeg heeft met het inwijden van kinderen in de taal, de wetenschappen en de wiskunde"*, aldus ook de pedagoog Roger Standaert. Geregeld werden ook zaken die al lang tot het curriculum behoren als nieuwe eindtermen voorgesteld.

De eindtermenrapporten wekken de indruk dat zo wat alles kan binnen de schooluren. Een kenmerk van het onderwijs is precies de beperkte leertijd. Dat betekent o.a. dat men voorrang moet verlenen aan zaken die enkel op school geleerd kunnen worden. Dat betekent ook dat men bij voorstellen voor nieuwe eindtermen of vakken (b.v. economie in eerste graad s.o., burgerschapskunde ...) telkens moet aangeven welke andere eindtermen/vakken/domeinen dan moeten wegvallen of in aantal uren verminderen. Daar werd geen rekening mee gehouden. Er ook niet met de bestaande eindtermen; die waren bij de meeste deelnemers aan de consultatiecampagne niet eens bekend.

Veel inhoudelijke voorstellen in de twee rapporten en de vraag van de scholieren om de prestatie-eisen sterk te verminderen ... sturen aan op *een verdere ontscholing van het onderwijs en op niveaudaling*. Enkele voorbeelden. **De leraar moet een coach zijn i.p.v. lesgever. *Niets over belang van basis- en feitenkennis. *Niet denken in vakken en vakdisciplines. *Geen aandacht voor grammatica en spelling bij talenonderwijs - en voor AN. *Geen abstracte kennis, maar vooral praktische zaken. *Zo weinig mogelijk toetsen en examens."*

Ook DS-redactrice Inge Ghijs ziet in de eindtermenadviezen een vurig pleidooi voor minder (basis-) kennis: *"De leerlingen en de ouders hebben duidelijk de weg gewezen die we op moeten. Meer aandacht voor het mens-zijn, de jongeren klaarstomen voor het leven buiten de schoolmuren en de wereld in de klas halen. Ons onderwijs is nog te veel gericht op theorie en kennisoverdracht. Daar zal aan getornd moeten worden"* (Durf de gebaande paden te verlaten, DS- 2 september).

De *O-ZON-campagne van Onderwijskrant* van 2007 wees uit dat de overgrote meerderheid van de onderwijzers de niveaudaling en ontscholing van het onderwijs het belangrijkste onderwijsprobleem vinden. Er werd gepleit voor meer basiskennis en herscholing, voor meer eisen en discipline. De voorbije 2 jaar verschenen echter al 7 officiële en gesponsorde rapporten/adviezen over de toekomst van ons onderwijs en over de nieuwe eindtermen, die alle aansturen op ontscholing.

Bij een verantwoorde eindtermenstrategie zou men in een eerste fase mensen met kennis van zaken inzake vakdisciplines, leerplannen, en met klaservaring in lager/secundair onderwijs een eerste ontwerp laten opstellen. Daarna zou men voldoende tijd uittrekken om die voorstellen voor te leggen aan de praktijkmensen, onderwijskoepels, de commissie onderwijs, ...

Men zou vooraf ook oplijsten welke vakken/leerdomeinen en eindtermen/leerinhouden absoluut moeten blijven. Pas dan zou men ook kunnen zien hoeveel ruimte er overblijft voor nieuwe zaken. Op de voorstelling van de eindrapporten gaven de rapporteurs zelfs toe dat er niet gekeken werd naar de huidige eindtermen en leerplannen. Zo zijn er m.i. voor het lager onderwijs al bij al weinig zaken die men kan laten wegvallen. Ik ben zelf medeopsteller van de eindtermen en leerplannen wiskunde lager onderwijs. De nieuwe eindtermen wiskunde zouden m.i. zelfs meer einddoelen moeten opnemen: als de kennis van de belangrijkste formules voor de berekening van oppervlakte en inhoud, de regel van drie ...

Men zou in die eerste fase ook de vigerende eindtermen moeten evalueren. Naast de officiële eindtermenevaluaties, landenvergelijkende studies als PISA & TIMSS, beschikken we b.v. over tientallen bijdragen waarin de voorbije jaren gewezen werd op de uitholling van het vak Nederlands als gevolg van de eindtermen en nieuwe leerplannen. Enzovoort.

De consultatiecampagne werd begeleid door niet minder dan drie consultatie- of studie bureaus *LEVUUR, Indiville en TreeCompany*. In de meeste reacties wordt hun eindrapport *VanLerensbelang* bestempeld als een 'maat voor niets'. We ergeren ons aan het feit dat Crevits & Co zoveel geld betaalden aan studie bureaus die zelf niets afwisten over de eindtermen/leerplannen en weinig of niets over het onderwijs.

De drie bureaus pronken op hun website wel met de geleverde prestaties. LEVUUR schrijft: : *“De afgelopen maanden woedde in Vlaanderen het maatschappelijke debat over de eindtermen van ons leerplichtonderwijs. Onder de titel 'VanLerensbelang' kon iedereen meediscussiëren; in de media, op www.onsonderwijs.be, via 200 lokale avonden, 5 provinciale avonden en 1 groots onderwijsfestival waar zo'n 700 jongeren, onderwijsprofessionals, parlementsleden en geïnteresseerde burgers en organisatie aan deelnamen. Levuur, Indiville en de Vlaamse Scholierenkoepel sloegen hiervoor op vraag van het Vlaams Parlement en departement Onderwijs de handen in elkaar. Welke vonken dit gaf op 13 mei tijdens het afsluitend onderwijsfestival in het Vlaams Parlement, kan u zien in dit filmpje: <https://www.facebook.com/media/set/...> Op dit filmpje zien we ook een overenthousiaste Kathleen Helsen & andere leden van de onderwijscommissie.*

Tenslotte betreuren we eveneens dat in het kader van de nieuwe eindtermen minister Crevits, de VLOR, Klasse, de commissie onderwijs ... op hoorzittingen e.d. veelal ook mensen aan het woord lieten die zelf medeverantwoordelijk zijn voor niveauverlagende eindtermen en leerplannen - zoals de Leuvense prof. *Kris Van den Branden* die overal werd opgevoerd. Op de VLOR-openingsdag september 2015 mocht hij er eens te meer verkondigen dat het Vlaams onderwijs hopeloos verouderd is.

2 Nog een aantal kritieken

2.1 Overtrokken ambities, tendentieuze vragen & belangrijk basisonderwijs vergeten.

De campagne werd tendentieus gemotiveerd als volgt: *“Onze samenleving verandert in hoog tempo, ons onderwijs moet volgen.”* Het cliché dat we leven in een hooggespannen tijd waarin de samenleving in een snel tempo verandert, dook weer op. Vanuit die toonzetting is het niet verwonderlijk dat dit ook leidde tot voorspelbare karikaturen over wat leerkrachten en scholen momenteel maar presteren en tot fantasierijke voorstellen voor de toekomst van ons onderwijs.

De vier toegevoegde vragen over WAT LEREN luiden: **om zich persoonlijk te ontwikkelen, *om levenslang te leren, *om deel te nemen aan de maatschappij en *om later aan het werk te kunnen*, roepen een onderwijsvisie op waarbij het vooral gaat om zelfstandig leren & leren leren, om zelf-

ontplooiing, om arbeidskwalificaties en om maatschappelijke taken & problemen (drugs, ongezonde levensstijl, problemen van interculturele maatschappij, racisme, werking van het bankwezen, ...), kortom: om een ontscholing van het onderwijs.

In de aankondiging ging het om een 'officiële' visie waarin de typisch schoolse zaken allesbehalve prioritair leken: de schoolse basiskennis- en vaardigheden, de cultuuroverdracht en de vakdisciplines, de expliciete instructie en de leerkracht als meester ... staan allesbehalve centraal. Het gaat om vragen die aansturen op een verdere ontscholing van het onderwijs. Het is dan ook geen toeval dat in de eindrapporten weinig of niets gezegd wordt over de basiskennis en het grote belang ervan. Voorstellen voor het behoud en de herwaardering van basiskennis- en vaardigheden en van de vakdisciplines ... werden vanuit die 'officiële' toonzetting zelden of nooit geformuleerd. Veel concrete voorstellen sturen aan op verdere ontscholing van het onderwijs.

De toonzetting en de vier 'officiële' vragen wekte ook de indruk dat het enkel ging om eindtermen en voorstellen voor het secundair onderwijs. De bijna 10 belangrijkste leerjaren, deze van de basisschool, vielen buiten exhibitie. Het zijn nochtans de belangrijkste voor de leer- en levenskansen van jongeren. Zo zouden we b.v. in het kleuteronderwijs nog veel vooruitgang kunnen boeken. In de twee eindrapporten vinden we dan ook weinig of geen voorstellen voor het kleuter- en lager onderwijs.

2.2 Populistische consultatiecampagnes ontwrichten het debat

Iedere burger oproepen om zijn mening te geven over de eindtermen klinkt op een eerste gezicht wel democratisch, maar ook de COC-lerarenvakbond en vele anderen gewagen terecht van de valkuil van zo'n breed maatschappelijk debat. Als het over onderwijs gaat, wordt iedereen plots als een expert beschouwd. Men organiseert toch ook geen volksraadpleging over de opstelling van de ploeg van de Rode Duivels en hun spelwijze. Men vertrouwt de begeleiding van die opstelling ook niet toe aan studie bureaus die niets afweten van voetbal.

Het feit dat veel mensen en leerlingen geïnteresseerd zijn in het onderwijs, betekent nog niet dat hun voorstellen voor nieuwe eindtermen even valied, doordacht, gestoffeerd en wenselijk zijn. De huidige eindtermen/leerplandoelen, zijn geenszins

perfect, maar het huidige curriculum is niet bij toeval bijeen geharkt. Men kan er ook niet zomaar ad hoc van alles en nog wat aan toevoegen, en men kan niet zomaar belangrijke zaken laten vallen. Maar de meeste mensen en jongeren die participeerden aan de consultatie kennen het vigerende curriculum niet, kennen onvoldoende het verschil tussen schoolse kennis & vaardigheden en anderzijds alledaagse en praktische kennis als het aanvragen van een zichtrekening ...

Tot de jaren negentig waren het bijna uitsluitend ervaren leraars, vakdidactici en inspecteurs die zich inlieten met het opstellen van het curriculum en van de leerplannen. Bij de vorige eindtermencampagne nodigde de DVO bij de advisering vooral mensen uit met de nodige onderwijskennis en -ervaring.

2.3 Schoolse leerinhouden & vakdisciplines versus praktische zaken & alledaagse kennis

Veel leerlingen en burgers lijken te wensen dat leerlingen van alles leren op school; maar dat zou enorm veel leertijd vergen en die is al bij al vrij beperkt. We moeten dus prioriteit verlenen aan belangrijke leerinhouden, aan *powerful knowlegde*, aan typisch schoolse zaken. Wat men op de lagere en secundaire school aan kennis en vaardigheden opsteekt, kan men achteraf op 1001 dagelijkse problemen toepassen. Hoe men een zichtrekening moet aanvragen of een belastingbrief invullen, moet je niet op school leren. Op school gaat vooral om 'eeuwige', 'duurzame' basiskennis en -vaardigheden die ons in staat stellen om steeds opnieuw informatie op te nemen en te verwerken en om een kritische houding ten aanzien van informatie e.d. aan te nemen. Het gaat vooral om de vakdisciplines als cultuurproducten en gestolde cultuur.

Lev Vygotsky stelde al bijna 100 jaar geleden dat er een groot verschil is tussen schoolse en alledaagse kennis. Als we focussen op praktische zaken, dan beroven we de leerlingen van de culturele erfenis. Als we leerlingen geen of onvoldoende taalkennis en -vaardigheden aanleren, geen vierkantsvergelijkingen en abstractere wiskunde en fysica, ... , dan brengen we ook hun verdere studies in het gedrang.

Tijdens de consultatiecampagne werd ook al te vaak gesuggereerd dat veel van wat de leerlingen op school leren waardeloos of te abstract is. Ervaren leerkrachten en vakdidactici ervaarden dit alles als een belediging van hun professionaliteit. Veel voorstellen wekten ook de indruk dat de school alle maatschappelijke en persoonlijke problemen en problemen van de ouders moet oplossen.

2.4 Belangrijke rol curriculumdeskundigen en praktijkmensen

Eindtermen en leerplannen moeten in de eerste plaats opgesteld worden door mensen die deskundig zijn in het betreffende leerdomein, die voldoende bekend zijn met de traditie van die vakdiscipline en met de klaspraktijk voor dat vak. Als medeontwerper van eindtermen en leerplannen wiskunde, hielden ook wij destijds rekening met de verworvenheden van de wiskunde als vakdiscipline & cultuurproduct en met bestaande leerplannen. We hadden er de voorbij 25 jaar al veel over gepubliceerd en we hadden ook veel ervaring met de klaspraktijk. En achteraf legden we de voorstellen voor aan een groep praktijkmensen met een bijzondere interesse voor het vak wiskunde en met de nodige praktijkervaring.

Op ons O-ZON-symposium (2007) wees *prof. Hans Van Crombrugge* op de belangrijke rol van de vakdisciplines bij de opstelling van eindtermen en leerplannen. We citeren even: "De vakdisciplines - 'grepen uit de beproefde cultuur' - spelen hierbij een belangrijke rol. Deze canon verschaft de inhouden, vaardigheden en houdingen eigen aan een bepaalde cultuur, wetenschap, e.d. Deze canon wordt in de eerste plaats opgesteld door de gemeenschap van mensen die deskundig zijn in het betreffende domein." De Engelse kennissocioloog *Michael Young* verkondigt een analoge visie: "*We need to put subjects (vakdisciplines) at the heart of the curriculum. Neither subjects, nor the boundaries between them are arbitrary. They are a form of specialisation of knowledge with powerful educational possibilities. Powerful knowledge is systematic. Its concepts are systematically related to one another and shared in groups, such as subject or disciplinary associations. It is not, like common sense, rooted in the specific contexts of our experience*" (Bringing Knowledge Back in)

2.5 Besluit

De dure consultatiecampagne van Crevits oogde spectaculair. De opbrengst ervan is uiterst mager. Die campagne wekt ook de indruk dat in het onderwijs om het even wat aan bod mag en kan komen. De meeste deelnemers waren zich niet bewust van het grote verschil tussen schoolse en alledaagse kennis, en van de belangrijke rol die de vakdisciplines, grepen uit de beproefde cultuur, spelen bij de zorgzame opstelling van een curriculum. De meeste leerkrachten en de curriculumdeskundigen lieten het afweten. Terecht.

Scherpe kritiek op consultatie-rapporten eindtermen in de media: weinig bruikbaar, ontscholing onderwijs en valse verwachtingen

Wel veel lof van minister Crevits & Standaardredacteurs Guy Tegenbos & Inge Ghijs

1 Kritiek leraar De Donder: niks bruikbaar klasseren dan maar!

Op 7 oktober verscheen in De Standaard een opiniestuk van leraar *Johan De Donder* onder de titel *Het eindtermendebat heeft een mis gebaar*. We citeren de belangrijkste passages.

“Dat langverwachte grote rapport over de eindtermen bevat niets bruikbaar en kan maar beter geklasseerd worden. Laat in een open debat iedereen ideetjes formuleren was het idee: het resultaat is een amalgaam aan voorstellen die niets te maken hebben met de eindtermen.

Eerste probleem: nutteloze ballast. Het rapport puilt uit van nutteloze ballast en lijst in volgorde van belangrijkheid maar liefst veertien thema's op. Bovenaan staat 'zelfkennis en persoonlijke ontwikkeling en onderaan – wat dacht u – algemene basis-kennis. Met uitzondering van talen worden nauwelijks vakken vernoemd. Wat geen taak van de school is prijkt op nummer één en wat tot de corebusiness van het onderwijs behoort, bengelt achteraan.

Tweede probleem is het gebrek aan originaliteit. Bij de meeste voorstellen hoorde ik 'dat gebeurt nu al' in de marge. Scholen doen het dus zo slecht nog niet. Enkele voorbeelden. Inzicht in de maatschappelijke, politieke en mondiale context. Attitudes, vaardigheden en kennis om te willen (bij)leren. Creatief denken en kruispuntdenken. Kennis toepassen in een andere context. ... Het getuigt allemaal van de gebrekkige kennis van het werkveld. (Commentaar: Dit heeft ook te maken met de drie consultatiebureaus die gevraagd werden de campagne in handen te nemen. Zij hadden geen kennis van de vigerende eindtermen en van het huidige onderwijs. En ook de scholieren niet.

Derde probleem is het negativisme. Bij elk thema staat een rubriekje 'wat zeker niet'. Vaak is het dan 'wat het zeker wel moet zijn.' Ook hier enkele voorbeelden. *Geen gedragsregels, normen en waarden aanleren. Geen grammatica bij talenonderwijs. De leraar niet als lesgever, maar als coach. Geen feitenkennis bij politieke en maatschappelijke*

vraagstukken. Geen leermethodes aanleren en geen toetsen om te evalueren. Niet denken in vakken. Geen wetenschappelijke kennis. (Commentaar: het gaat vaak om voorstellen die aansturen op de verdere ontscholing van het onderwijs.)

Besluit: We moeten dringend terugkeren naar waar het echt om gaat. Onderwijsmensen moeten volgens onderwijspecialist Kees Boele opnieuw doen waar het echt om gaat: onderwijzen, zodat de jongeren wijzer worden. Daarom raad ik de onderwijscommissie van het Vlaams Parlement aan het eindrapport te klasseren en in dialoog te treden met de onderwijsmensen over wat er werkelijk in de op de vakken gerichte eindtermen moet staan.”

2 Reactie van rector Rik Torfs: waanzinnig!

In een reactie naar aanleiding van de 'Dag van de leraar' alludeerde rector *Rik Torfs* op 6 oktober vrij vernietigend over de eindtermenrapporten: *"Leraren moeten kinderen leren koken bijvoorbeeld, dat vinden we tussen de gesuggereerde eindtermen op school. Kan het waanzinniger? Misschien weldra ook nog: hoe neem je een douche, hoe poets je je tanden, hoe tart je een leraar? We merken verder dat de ouders almaar vaker van de leraren vragen hun ouderlijke taken over te nemen."*

3 Reacties in 'De Standaard' 5 oktober

Op 5 oktober verscheen in *De Standaard* de bijdrage: *Vorbereiden ouderrol is geen taak voor het onderwijs*. We lezen: *"Moet een school jongeren opleiden tot goede ouders? Die kwestie ligt voor in het debat over de vernieuwde eindtermen. Experts huiveren bij het idee.*

Wat moet een school kinderen aanleren in 2030? Als het van de Vlaamse opinie afhangt: ongeveer alles. Jongeren moeten niet alleen leren typen, koken, klussen, programmeren en juridische en economische contracten lezen, het onderwijs moet bij uitstek de plek zijn waar leerlingen ook zelfkennis opdoen en zelfvertrouwen kweken - en waar ze leren omgaan met alle facetten van de dood én met het toekomstige ouderschap.

Dat blijkt uit het eindrapport over de nieuwe eindtermen, dat gisteren 4 oktober werd voorgesteld in het Vlaams Parlement. Een jaar lang discussieerden leerlingen, leerkrachten, ouders en burgers via het internet en op provinciale debatavonden over de minimumdoelen in het onderwijs van de toekomst. *Met het resultaat, een catalogus aan ideeën en ballonnetjes, gaat de politiek nu aan de slag.*

Maar experts waarschuwen voor sommige suggesties, zoals het belang van het voorbereiden van jongeren op hun latere rol als ouder. *'Dat behoort eigenlijk helemaal niet tot het takenpakket van het onderwijs', zegt professor Roger Standaert, die twintig jaar geleden mee aan de wieg stond van de eindtermen. 'Hoe te leven, hoe op te voeden, dat behoort in eerste instantie tot de verantwoordelijkheid van de ouders, de buurt, de media. Het is te gemakkelijk om dat af te schuiven op het onderwijs, dat het al lastig genoeg heeft met het inwijden van kinderen in de taal, de wetenschappen en de wiskunde.'*

Dezelfde scepsis valt te noteren bij Lieven Boeve, de topman van het katholieke net. *'Een school is het best in wat een school doet: algemeen vormend werken, vakkennis overdragen. Nadenken over gezinsverbanden en familierollen behoort niet tot die taak.'* (Commentaar: merkwaardig genoeg slaan 3 van de 9 leergebieden in het schoolplanproject 'Zin in leren' van Boeves Guimardstraat ook op sociaal-affectieve doelen.)

4 Crevits: uiterst geslaagd participatieproject

Volgens minister Hilde Crevits (CD&V) is het participatietraject over de eindtermen geslaagd. *"Het eindrapport maakt duidelijke keuzes die richtinggevend zijn. Het is sterk dat zoveel leerlingen, ouders, leraren (?) en anderen hierover aan de slag zijn gegaan", gaat de persmededeling verder.*

"Uit het rapport blijkt overduidelijk dat welbevinden, persoonsontwikkeling en burgerschap belangrijk zijn, zeg maar leren leven: gezond zijn, goed in evenwicht, met de voeten in maatschappij staan, verbonden zijn met elkaar, kritisch leren denken, nadenken over maatschappelijke thema's, omgaan met diversiteit. De Vlaming sluit aan bij de modernisering van het secundair onderwijs met vraag naar een sterkere basisvorming (?), digitale en financiële geletterdheid, zelfkennis, keuze- en taalvaardigheid. De commissie onderwijs neemt deze waardevolle voorstellen nu mee in hun traject," heet het verder."

We stellen wel vast dat leden van de commissie onderwijs die tijdens de consultatiecampagne actief en enthousiast participeerden, zich bij en na de voorstelling van de eindrapporten meer op de vlakte hielden. *Ann Brusseeel (Open VLD)* merkte zelfs op dat de vele voorstellen weinig of niets te maken hadden met 'eindtermen', maar eerder zaken waren die thuishoorden in een pedagogisch project of dergelijke. De enthousiaste reacties tijdens het afsluitend onderwijsfestival in het Vlaams Parlement op 13 mei bleven uit.

5 Lof van Standaard-redacteur Guy Tegenbos

Guy Tegenbos prees op 31 augustus in DS de voorstellen van de VSK-leerlingen. Hij schreef: *"De analyses en voorstellen die de leerlingen in hun koepel uitgewerkt hebben zijn pertinent. Ze lopen parallel met de conclusie van het Ouderpanel van de Koning Boudewijnstichting over hetzelfde onderwerp"* (in: *De mensen zijn nog zo dom niet.*) Terloops: Tegenbos pakt al 25 jaar uit met 1-september-klaagboodschappen over het onderwijs.

6 Lof van Standaard-redactrice Inge Ghijs en haar pleidooi voor veel minder kennis

Op 2 september publiceerde redactrice *Inge Ghijs* in *De Standaard* haar pleidooi voor minder kennis in het onderwijs, waarin ook de voorstellen van de scholieren en ouders geprezen werden (*Durf de gebaande paden te verlaten*).

In de optiek van de nieuwe eindtermen concludeerde *Ghijs*: *"Ons onderwijs bereidt de leerlingen nog te veel voor op de wereld van de 20ste eeuw in plaats van op 2030. Het is nog te veel gericht op theorie en kennisoverdracht. Daar zal aan getornd moeten worden. De leerlingen (van de Vlaamse ScholierenKoepel) en de ouders (KBS-project met 20 ouders) hebben duidelijk de weg gewezen die we op moeten. Meer aandacht voor het mens-zijn, de jongeren klaarstomen voor het leven buiten de schoolmuren en de wereld in de klas halen.*

Toch zal het de vraag zijn of het parlement, de minister en de onderwijsnetten bij het bepalen van de eindtermen, de moed zullen hebben om van de gebaande paden af te wijken. Alleen een beetje schaven in de marge, is de veilige weg. Durven loslaten dat leerlingen zo veel mogelijk theorie uit het hoofd moeten leren en in het lesrooster meer tijd vrijmaken voor toekomstgerichte en praktische kennis, voor groepswork, voor attitude- en persoonlijkheidsvorming, een pak interessanter."

Eindrapporten consultatiecampagne over eindtermen: rapport VSK-scholieren & VanLerensbelang

1 Scholierenrapport: op welke temperatuur je de was moet doen & zachtgekookte eitjes

1.1 Klaar voor het leven na s.o. temperatuur was, belastingbrief invullen...

Thema 1: Scholieren willen op eigen benen kunnen staan. Veel leerlingen geven aan dat ze bepaalde basisvaardigheden om te overleven missen. Ze weten perfect hoe warm het soms kan worden in de tropen, maar niet op welke temperatuur je de was moet doen. Ze kunnen vierkantswortels trekken, maar geen worteltjes koken. Ze vullen blindelings een matrix in, maar weten niet hoe te beginnen aan een belastingbrief. Echt klaargestoomd voor de toekomst voel je je op die manier niet wanneer je je diploma in de hand hebt. *Waarom is dit nuttig?* is de centrale vraag bij opstelling eindtermen."

Commentaar: de scholieren hebben blijkbaar geen besef van het grote verschil tussen typisch schoolse kennis uit de vakdisciplines en alledaagse kennis die je ook buiten de school kan opsteken. Rector Torfs: "Leraren moeten b.v. kinderen leren koken. Kan het waanzinniger? Misschien weldra ook nog: hoe neem je een douche, hoe tart je een leraar?"

1.2 Met beide voeten in de wereld: vak actualiteit: les over boerkinini i.p.v. geschiedenis

Thema 6. Leerlingen zijn ook in relatie met de hele wereld. Waarom denk ik zo en mijn buurman anders?' Hoe passen mijn eigen acties binnen grote actuele thema's?' Hoe word ik een goed geïnformeerde wereldburger?' Jongeren willen kritisch kunnen denken en beslissen en vragen daarvoor hulp aan het onderwijs. *Meer concreet wordt ook een vak over de actualiteit en politiek voorgesteld.*

1.3 School als total institution en leraar als maatschappelijk werker, psycholoog ...

Bij de thema's 2 en 3 wordt de school opgevat als een 'total institution' die verantwoordelijk is voor de totale ontwikkeling en het totale welzijn van jongeren = totalitaire visie. Zo moet die allesomvattende en 'almachtige' school ook veel aandacht besteden aan fysieke en mentale gezondheid, ...

Thema 2. Verbonden met elkaar. Aandacht voor romantische relaties Op een school komen leer-

lingen met verschillende karakters, leeftijden, gender, achtergronden en interesses bij elkaar. Een kleine versie van de diverse samenleving als het ware, en op die manier een ideaal laboratorium om te leren omgaan met verschillen. Maar tegelijkertijd krijg je ook een broeihaard van hormonen, kriebels en gevoelens als je een bende tieners bij elkaar zet. Scholieren vragen daarom ook speciale aandacht voor romantische relaties en alles wat daarbij komt kijken." *Op de voorstelling werd b.v. ook terloops gesteld: "niet louter afstandelijke seksuele voorlichting, maar ook duidelijk laten merken dat seks gezellig kan zijn."*

Thema 3. Gezond en wel. Het belang van een gezond lichaam ondervinden leerlingen het liefst letterlijk en figuurlijk 'aan den lijve'. Gezondheid kan dus niet zomaar een afgebakend, af te vinken puntje in het leerplan zijn. Werken aan dit thema laat zich ook niet begrenzen door de muren van het klaslokaal. Het moet terug te vinden zijn in de hele schoolcultuur.

1.4 Minder eisen van leerlingen, voorkomen van stress, meer succeservaringen

Commentaar: veel leerkrachten en burgers vinden dat er op school eerder te weinig geëist wordt van de leerlingen dan te veel. De scholieren denken daar blijkbaar anders over. Ze hebben de booschap opgepikt dat ze heel kwetsbaar zijn en beseffen niet dat stress niet per se een geestelijk gezondheidsprobleem is, maar deel uitmaakt van het leven.

Thema 4 Mentaal in evenwicht: te veel werkdruk. Een burn-out wordt in deze tijd bijna iets alledaags. Jongeren zien de oudere generaties bezwijken onder de werkdruk en merken dat zelfs klasgenoten soms een tijdje uitvallen omdat het hen te veel wordt. De stress en de prestatiedruk bij het vele schoolwerk en talrijke evaluatiemomenten vallen niet te onderschatten. Stress die bovendien niet stopt aan de schoolpoort, maar de leerlingen via digitale leerplatformen als Smartschool ook achtervolgt naar huis. De schrik om te falen zit diep. Jongeren zien dan ook een taak weggelegd voor hun leerkrachten en het onderwijs in het algemeen om hen op dat vlak de nodige ondersteuning te bieden."

Thema 5. *Eigen kracht: te weinig succeservaringen.* Talent' is een woord dat vaak gebruikt wordt in de onderwijswereld, maar in de praktijk krijgen scholieren te weinig de kans om hun eigen sterktes te ontdekken. Schoolslogans als *Wees wie je bent, Elk talent telt* of *Doorbreek je grenzen* zijn inhoudsloos als ze enkel op papier bestaan. In de realiteit worden leerlingen vaak in dezelfde vaste mal geduwd, waardoor ze te weinig succeservaringen beleven. Regelmatig het gevoel ervaren dat iets lukt, is nochtans een prima motivator. Zo blijven scholieren zin hebben om te groeien, bij te leren en zichzelf te verbeteren.

Bijlage: Blog-reactie van leraar Philip Clerick

Luister niet naar die scholieren

*Voor volwassenen die het in onderwijszaken voor het zeggen hebben, komt het er nu op aan van het hoofd koel te houden. Ze kunnen niet, zoals ik, vrolijk verklaren dat al dat gekwaak van de Scholierenkoepel maar onzin is. *Kathleen Helsen* (cd&v), voorzitter van de Onderwijscommissie, zei over de bevraging: *'Het is nu onze opdracht om deze visie te vertalen in de eindtermen.'* Van mij mag ze dat zeggen, zeker – zolang ze het zelf maar niet gelooft, of ernaar handelt. En wat ook helemaal niet hoeft, is dat er een compromis wordt gesloten, waarbij in verschillende vakken 'meer plaats wordt geruimd' voor belastingbrieven en burkini's en burgerschap en diversiteit

*Vraag aan 17.000 kinderen welke onderwerpen ze verder uitgediept willen zien, en de kans is erg klein dat iemand van die 17.000 het binomium van Newton vermeldt, of de Corioliskracht, of de tijds- en aspectwaarde van de Griekse werkwoordtijden, of het verloop van de Peloponnesische oorlogen. Maar die belastingbrief en dat solliciteren zal er wél bij zijn. En: 'hoe vraag je naar de weg in het Frans?' – zelfs al heeft vandaag bijna iedereen een gps in de auto.

*De jongens en meisjes van de Scholierenkoepel hadden nog meer onzin gepuurd uit hun bevraging. Dat er meer onderwijs 'op maat' moest komen waarbij de kinderen zelf hun vakken konden kiezen, dat terwijl er nu al uit zoveel studierichtingen kan worden gekozen. Maar dát was niet genoeg. Een leerlinge vond, dit keer op het vrt Journaal, dat je 'moest kunnen gaan voor twee uurtjes Spaans als je aan iets exotisch toe was'.

2 'Van Lerensbelang': 14 clusters

In de *eerste cluster 'zelfkennis en persoonlijke ontwikkeling'* wordt het belang van het zich ontwikkelen tot evenwichtige, veerkrachtige, gezonde, zelfbewuste mensen die zichzelf kennen en zo goede keuzen kunnen maken, benadrukt. Er wordt aangegeven dat het van belang is op school in te zetten op jongeren weerbaar maken, zodat ze zich niet laten tegenhouden door een tegenvaller maar vol zelfvertrouwen hun pad kunnen gaan.

In de *tweede cluster sociale (inter)menselijke competenties* wordt veel belang gehecht aan het ontwikkelen van sociale vaardigheden en het leren kennen van en kunnen omgaan met diversiteit (in de breedst mogelijke definitie), het respectvol omgaan met andere mensen en andere meningen.

Zelfredzaamheid en praktische competenties is de derde cluster over competenties en vaardigheden die leerlingen moeten voorbereiden om op eigen benen te staan. Daarvoor hebben ze onder andere praktische financiële en juridische kennis nodig. De cluster omvat ook andere aspecten die nodig zijn in het leven zoals leren gezond te leven, EHBO, veiligheid in het verkeer, dactylo en een aantal algemene praktische vaardigheden.

De vierde cluster is deze van kennis en gebruik van talen. Nu eens wordt verwezen naar de kennis van moderne talen in het algemeen, dan weer meer specifiek naar voornamelijk Nederlands, Frans en Engels en in mindere mate Duits. Heel wat mensen benadrukken het belang van het, vooral mondeling, vlot kunnen gebruiken van talen. Terwijl anderen toch ook het belang van taaltheorie en taalbeschouwing aangeven. *Commentaar: op school is vooral ook het leren van de geschreven taal, het schrijven, heel belangrijk. Ongelooflijk dat dit en grammatica, spelling en AN niet worden vermeld.*

Daarnaast wordt ook verwacht dat de jongeren op school leren kritisch, out-of-the-box en probleemoplossend denken (=vijfde cluster). Deelnemers geven aan dat leerlingen ook over voldoende achtergrond moeten beschikken om te kunnen oordelen en zaken in een breder perspectief te plaatsen. Wat 'de nodige achtergrond' precies is, wordt weinig of niet expliciet gemaakt.

In een zesde cluster, *kennis van en omgaan met politieke en maatschappelijke vraagstukken*, wordt

gerefeerd naar burgerzin/burgerschap, het weten hoe zich te gedragen als 'goede', geëngageerde burgers die elkaar ook helpen, evenals inzicht in de maatschappelijke, economische, politieke en mondiale context waarin we leven. Het leren kennen en leren omgaan met levensbeschouwelijke en ethische vraagstukken (=zevende cluster) kwam ook nadrukkelijk naar voren in het gevoerde maatschappelijke debat. Daarbij wordt de verwachting geuit dat jongeren verschillende wereldreligies en levensbeschouwingen leren kennen op school, maar wordt ook vaak verwezen naar het belang van filosoferen en ethisch denken.

De achtste cluster '*kennis van en omgaan met ICT en nieuwe media*.' Jongeren zouden moeten ICT-vaardig en mediawijs leren zijn, kritisch leren omgaan met allerhande nieuwe en minder nieuwe media. Bij de negende cluster '*kennis van en omgaan met duurzaamheidsvraagstukken*' wordt gefocust op het leren over de fysieke wereld en hoe er zorgzaam mee om te gaan. Men verwacht dat jongeren op school het belang leren van duurzaamheid en voldoende leren over en voeling krijgen met onze planeet Aarde als een natuurlijk 'systeem'.

De tiende cluster *leercompetenties* omvat de attitudes, vaardigheden en kennis om (zelfstandig) te kunnen en willen bijleren. Hieronder valt ook het belang dat vaak aangehaald wordt kinderen en jongeren te prikkelen in hun nieuwsgierigheid en hun zin (goesting) om levenslang te leren.

Onder *professionele competenties* (= elfde cluster) werden de ideeën geclusterd waarbij er expliciet verwezen werd naar de *werkcontext*. Het gaat hierbij om arbeidsgerichte competenties, als samenwerken, flexibiliteit, ambitie tonen ...

De twaalfde cluster '*wetenschappelijke en onderzoekscompetenties*'. Er wordt verwacht dat jongeren (wetenschappelijke) inzichten ontwikkelen, leren verbanden zien en leggen en door kennis te combineren tot nieuwe, 'hogere' vorm van kennis komen. Daarvoor is het ook belangrijk dat ze de juiste onderzoekscompetenties en methodieken aanleren. STEM (het combineren van Science, Technology, Engineering and Mathematics, zoveel mogelijk in concrete toepassingsdomeinen) wordt in deze cluster vaak genoemd als na te streven richting.

Bij kennis van en omgaan met kunst en cultuur, *dertiende cluster*, gaat het om het leren kennen van

diverse vormen van kunst en cultuur en ervan te leren genieten. Moet er gemikt worden op passief omgaan met kunst en cultuur of op het zelf actief kunst leren beoefenen?

De *laatste, veertiende cluster*: 'basiskennis'. Het gaat vaak over ideeën waarin verwezen wordt naar 'basiskennis' zonder verder te verduidelijken wat daaronder verstaan moet worden.

In de volgende fase, De Nachten van het Onderwijs, waarbij een diverse groep van mensen met elkaar in dialoog ging over wat nu effectief van LeRensbelang is, werden de voorstellen verder verdiept en verrijnd. Algemeen gesteld werd naast het belang van (basis)kennis, vooral ook *het belang van zelfkennis, persoonlijke ontwikkeling en sociale competenties* sterk benadrukt.

Vaak ging het ook over de functie van de school ten aanzien van die van de ouders en andere actoren. Hierbij lijkt er weinig discussie over de kwalificerende functie van onderwijs, maar eens te meer over de subjectiverende en socialiserende functie. Daar waar het voor sommigen evident is dat ouders (en andere actoren o.a. jeugdbeweging, verenigingen ...) hierin de voornaamste rol spelen, zien anderen hiervoor een grote verantwoordelijkheid voor het onderwijs. Zeker omdat er geen garantie is dat ouders ook effectief hun verantwoordelijkheid nemen. Dit is ook een veel voorkomend argument als het gaat om sociale vaardigheden, omgangsvormen, beleefdheid, waarden en normen en omtrent verschillende elementen van zelfredzaamheid, maar bijvoorbeeld ook bij kunst en cultuur. *Het onderwijs als vangnet voor een thuissituatie waar bepaalde elementen minder of niet worden gestimuleerd.*

Het maatschappelijk debat geeft duidelijk aan dat men een *gemis lijkt te ervaren op het vlak van de subjectiverende en socialiserende functie van het onderwijs en men in elk geval helder aangeeft te verwachten dat de school in de toekomst hier meer/sterk op gaat inzetten*. De lijst met clusters uit de 50 Dagen is hierin niet mis te verstaan.

De zaken worden iets complexer als mensen het concreter proberen te maken. Zo waren er tijdens de Nachten heel wat gesprekken omtrent de link tussen de verschillende functies: bv. wat en hoeveel moet je weten/kennen om goed te kunnen samenleven, om jezelf te kennen ... Maar ook over 'wie heeft welke taak' en 'wat kunnen we verwachten voor iedereen?' 'Wat is écht basis?'

Kritiek op vage conceptnota 'modernisering s.o.'

Raf Feys en Pieter Van Biervliet

1 Inleiding: nog een lange weg af te leggen

Einde schooljaar wekten Crevits en Co de stellige indruk dat er eindelijk een volledige consensus bereikt was en dat de voorstellen nu definitief waren. Crevits dwong de VLOR, de onderwijskoepels en de SERV om tegen ten laatste 15 september een advies uit te brengen. Dit betekent dus ook dat deze de kans niet kregen om de achterban te raadplegen.

We hebben al herhaaldelijk gesteld dat het uitpakken met vage conceptnota's en dan om adviezen vragen van de VLOR e.d., niet deugt. Steeds blijkt opnieuw dat vooral bij de concretisering van de algemene concepten de grote problemen tot uiting komen. Een voorbeeld. De katholieke koepel pakte in mei 2012 triomfantelijk uit met een conceptnota over de hervorming van de eerste graad e.d. Maar de voorbije 4 jaar mislukten de pogingen om de inhoud van de nieuwe eerste graad te concretiseren. De koepel kwam niet verder dan een vaag voorstel voor de invulling van de optie-uren in het eerste en tweede jaar. Dit voorstel botste onmiddellijk op veel kritiek vanwege de directies en werd weer opgeborgen.

We merken dat de kritieken die we formuleerden in de vorige *Onderwijskrant* ook door anderen bevestigd werden. Er komt veel weerstand vanuit het tso. Ook in het advies van de VLOR en van de SERV worden heel wat voorstellen in vraag worden gesteld; het GO! blijft zich terecht ergeren aan de vrije invulling van de optie-uren in de eerste graad, enz. Minister Crevits is niet opgezet met de VLOR-kritiek, met het feit dat *Bart Dewever* zich nog steeds minachtend uitlaat over de invoering van domeinscholen en met de kritiek uit het onderwijsveld. Indien er overeenstemming bereikt wordt over de algemene concepten, dan zal dit nog maar een eerste stap zijn. *Er is dus nog geen sprake van een doorbraak van de 'modernisering secundair onderwijs'*.

Bij de concrete uitwerking zullen tal van problemen opduiken. Een paar voorbeelden. De invulling van de vele lesuren van het gemeenschappelijk pakket wordt uiterst moeilijk en delicaat. Er is b.v. sprake

van nieuwe vakken of leerdomeinen, maar niemand durft stellen welke van de huidige vakken/lesuren moeten sneuvelen. Die invulling is ook afhankelijk van de nieuwe eindtermen - die ook nog lange tijd kunnen uitblijven.

Velen vrezen ook een chaos in eerste graad - vooral ook als gevolg van de vrije invulling van de optie-uren (5 in 1ste en 7 in tweede jaar). Door de geïmproviseerde invoering van de STEM-optie in de eerste graad merken we nu al dat ook die optie de meest uiteenlopende invullingen krijgt en tot een lokaal opbod leidt.

Het zijn vooral de leerlingen die nu kiezen voor een specifieke technische optie die geen 'echte' keuze meer zullen kunnen/mogen maken, en verplicht zullen worden om die te ruilen voor meer uren wiskunde en taal of voor een brede en vage technische optie. Dit wordt opnieuw een aderslating voor het technisch onderwijs (zie punt 5).

De indeling in belangstellings- of studiedomeinen en de ermee verbonden domeinscholen werd door zowat iedereen als 'dom' gepercipeerd. En sterke tso-doorstroomrichtingen werden plots gedegradeerd tot arbeidsgerichte bso-richtingen.

2 Scherpe kritiek in VLOR-advies

De Vlaamse Onderwijsraad (VLOR) was op 15 september bijzonder kritisch voor de plannen van de Vlaamse regering om het secundair onderwijs te hervormen. In een ontwerpadvies formuleert de VLOR een hele waslijst aan kritische opmerkingen, gaande van de maatregelen om de kleuterparticipatie te verhogen en de ingrepen in het basisonderwijs tot de reorganisatie van studierichtingen in de tweede en derde graad van het secundair onderwijs. Op 6 oktober j.l. ontspon er zich rond dit advies een heftig debat in de commissie onderwijs. Sp.a en Groen schaarden zich kritiekloos achter de VLOR-kritiek, Crevits en de regeringspartijen betreurden de meeste kritiek en legden de meeste kritieken naast zich neer. Wij zijn het niet met alle VLOR-kritieken eens, maar vinden toch dat een aantal wel verantwoord zijn.

Het VLOR-advies zoomt in op een deel van de hervormingsplannen van de regering, met name de maatregelen in het basisonderwijs en de eerste graad secundair. Dat de regering geen advies heeft gevraagd over het tweede deel van de hervorming, over de tweede en derde graad van het secundair en de zogeheten 'matrix', vindt de VLOR zelf op zijn minst "eigenaardig". Volgens Crevits kwam dat omdat de voorstellen voor b.v. de studiedomeinen nog ver van af waren.

Minister Crevits is absoluut niet gelukkig met de vele kritiek, maar beloofde wel het advies aandachtig te zullen bekijken. Bart Somers (Open Vld) stelde dat de beleidsmensen geen rekening moeten houden met de negatieve adviezen van de 'conservatieve' krachten binnen de VLOR. Hij zinspeelde vooral op de kritiek van de VLOR op het zomaar invoeren van Engels of Duits in het basisonderwijs.

3 Dubieus VLOR-pleidooi brede 1ste graad

Wat de eerste graad secundair betreft, vreest de VLOR dat leerlingen in het eerste jaar al een keuze zullen moeten maken die bepalend is voor hun verdere traject. Zo wordt de schoolkeuze in de eerste graad in de feiten een studiekeuze vanaf de eerste graad. De VLOR wil niet dat leerlingen al zo vroeg in hun onderwijsloopbaan determinerende keuzes moeten maken. Dit is ook een kritiek in het SERV-advies.

Commentaar: de VLOR heeft gelijk als hij stelt dat de optie-uren - 5 in eerste jaar en 7 in tweede jaar - ook de studiekeuze in de tweede graad mede zullen bepalen - ook al blijft Crevits beweren dat in de 2de graad nog alle opties open blijven. Bij de invulling van die optie-uren zal vlug blijken dat dit inderdaad niet het geval zal zijn.

De VLOR-secundair onderwijs (en vooral ook de onderwijskoepels) hebben steeds geopteerd voor een gemeenschappelijke eerste graad zonder de invulling ervan te concretiseren. Niettegenstaande bijna alle leerkrachten tegenstander zijn van een gemeenschappelijke eerste graad, blijft de VLOR dat propageren. Hier blijkt eens te meer dat ook de VLOR-secundair onderwijs vervreemd is van de klaspraktijk.

Zelf hebben we steeds de huidige eerste graad – met zijn eenheidsstructuur en opties – verdedigd. Onze eerste graad is geen probleem- maar een succescyclus. Dit blijkt ook uit de goede resultaten

voor PISA en TIMSS – ook voor de tso-leerlingen. Zo behaalden onze tso-leerlingen voor wiskunde een score die even hoog is als deze van de gemiddelde Finse leerling in de gemeenschappelijke lagere cyclus. In onze eerste graad zijn er weinig schoolmoeheid en schooluitval, en er ook relatief weinig zittenblijvers als gevolg van onze tijdelijke heroriëntering via B-attesten.

4 Kritiek op vrije invulling opties in 1ste gr veelheidstype i.p.v. huidige eenheidstype

Velen - ook de VLOR - stellen dat de door minister Crevits gepropageerde vrije invulling van de optie-uren in de eerste graad (5 in 1ste en 7 in tweede jaar) - tot een poespas zal leiden en tot een lokaal opbod, tot een veelheidstype i.p.v. het huidige eenheidstype. Dit is ook een groot probleem voor kleinere onderwijsverstrekkers die niet evenveel invullingen kunnen aanbieden als de grotere en vele katholieke scholen. Dit is ook een reden voor het dwarsliggen van het GO!

5 Kritiek op schrappen specifieke technische opties in 1ste graad

Crevits stelt dat veel leerlingen al een specifieke optie kunnen en mogen kiezen vanaf het eerste jaar, en dat anderen die keuze nog mogen/moeten uitstellen - dat zijn dan vooral de leerlingen die momenteel voor een specifieke technische optie kiezen. In plaats daarvan krijgen ze dan b.v. remedieeruren voor wiskunde, Nederlands, Frans...

Het zijn echter vooral de leerlingen die nu kiezen voor een specifieke technische optie die geen 'echte' keuze meer zullen kunnen/mogen maken en vaak zelfs verplicht zullen worden om die te ruilen voor remedieeruren wiskunde e.d. of voor een brede en vage en 'algemene' technische optie.

Leerlingen die *praktische techniek* lusten, maar absoluut niet gediend zijn met een extra remedieerpakket wiskunde e.d., zullen dus met meer theorie dan voorheen geconfronteerd worden. Eind 2013 concludeerden ook de Leuvense onderzoekers *Jan Van Damme e.a.* terecht dat de beperkte(re) schooluitval in Vlaanderen vooral ook een gevolg was van het vroegtijdig aanbieden van specifieke technische opties en van early tracking" - differentiatie vanaf 12 jaar. (Onderwijs hoofdstuk in 'De sociale staat van Vlaanderen', 2013).

Het schrappen van de specifieke en gevarieerde technische opties in de eerste graad zal dus leiden tot meer schoolmoeheid en demotivatie bij leerlingen die traditioneel voor een specifieke technische optie kozen vanaf de 1ste graad. Het zal ook leiden tot een verlies aan tso-leerlingen.

6 Invulling gemeenschappelijk lespakket 1ste gr delicate operatie - en wachten op eindtermen

Ook de invulling van de vele lesuren van het gemeenschappelijk pakket zal moeilijk worden. Er is sprake van nieuwe leerdomeinen en eindtermen en de consultatiecampagne heeft hier veel verwachtingen gewekt. Maar niemand durft zeggen welke van de huidige vakken/lesuren moeten sneuvelen. En in principe moet men voor de invulling van het gemeenschappelijk lespakket wachten tot na de eindtermenoperatie. De vorige eindtermenoperatie nam 6 jaar in beslag: 1992-1998.

7 Kritiek op (indeling) belangstellingsdomeinen

7.1 Terechte kritiek van VLOR

Over de hervorming van de tweede en derde graad secundair werd de VLOR naar eigen zeggen (nog) niet om advies gevraagd. Toch geeft de raad ook daar al wat kritiek op. Zo voldoet volgens de VLOR de matrix geenszins aan de ambitie om te komen tot een samenhangend geheel (binnen de zgn. belangstellingsdomeinen en domeinscholen) *"Zo komt de studierichting Wetenschappen-Wiskunde in elk studiedomein terug, terwijl er geen inhoudelijke samenhang is met de andere studiedomeinen zoals 'Zorg en Welzijn' of 'Kunst en Creatie'.*

Terloops: de belangenvereniging van land- en tuinbouw drukte wel haar tevredenheid uit omdat b.v. bijna alle aso-richtingen bij zo'n studiedomein of domeinschool ondergebracht kunnen worden.

7.2 Onze kritiek in Okrant 178 (augustus j.l.)

In de Knack-poll van 19 juni 2012 wezen 83% van de 1260 respondenten het vervangen van aso, tso en bso door domeinscholen af; in een VUB-onderzoek 73% van de leraren; in een IE-net-peiling 80% van de ingenieurs ... Nergens ter wereld bestaan overigens domeinscholen. Minister Crevits stelde verontwaardigd in Knack (6 juli): *"Ik lees en betreur dat Bart De Wever de domeinschool een 'dom gedacht vindt", ze verzwegen dat de meeste praktijkmensen dat een dom idee vinden.*

Uit de matrix-voorstelling in de conceptnota bleek eens te meer dat de idee van domeinschool gebaseerd op de gemeenschappelijke belangstelling van leerlingen, geenszins opgaat. De meeste aso-studierichtingen doken nu ook plots op in 6 à 8 belangstellingsdomeinen.

De willekeur bij de indeling bleek ook uit het feit dat het Masterplan en de katholieke koepel totaal andere domeinen en indelingen uittekenden dan de conceptnota. Er was nu plots sprake van 8 domeinen (i.p.v. 5): STEM; bouwen en wonen; land- en tuinbouw, voeding en horeca; sport; zorg en welzijn, economie en organisatie, kunst en creatie. Het zijn alle benamingen die vooral doen denken aan studierichtingen in tso/bsso/kso, maar niet aan aso-richtingen. Aso-richtingen zijn als algemeen vormend moeilijk in een bepaald belangstellingsdomein onder te brengen. Zo troffen we Wetenschappen-wiskunde b.v. in alle 8 domeinscholen aan - zelfs in 'voeding en horeca', 'bouwen en wonen'. De huidige technische richtingen daarentegen binnen één of een paar domeinen: b.v. elektrotechnieken, opvoeding en begeleiding (vroegere sociaal-technische), technische wetenschappen, organisatie-ondersteuning (handel & kantoor ...)

In het conceptnota-voorstel hoorden Wetenschappen-wiskunde en Latijn in alle 8 de domeinen thuis. Combinaties dus ook van Latijn met bakkerij, slagerij, hotel, vleesbewerking,... binnen 'voeding en horeca'. Wetenschappen-wiskunde zelfs in alle 8; Moderne talen in 6 domeinen. In het domein 'Voeding en horeca' hoorden alle aso-richtingen thuis - behalve humane wetenschappen.

Humane wetenschappen troffen we enkel aan bij kunst en creatie en bij zorg en welzijn - in het gezelschap van schoonheidsverzorging, opvoeding en begeleiding, haarverzorging, schoonmaker/ruitenwasser. We kregen de indruk dat op een studiedomein of domeinschool studierichtingen met totaal verschillende curricula naast elkaar mogen en kunnen bestaan - zonder enige interactie tussen het leeraanbod en tussen de leerlingen.

De leerinhoudelijke samenhang en gemeenschappelijke belangstelling tussen studierichtingen binnen belangstellings- of studiedomeinen waren dus ver te zoeken. Het ging om een totaal gekunstelde groepering en etikettering, veel artificiëler dan de groepering in aso, tso, bso en kso. Het binnen een domeinschool gemakkelijk kunnen overstappen van de ene studie-richting naar de andere, behoorde

dan ook tot het rijk der fabelen. In de conceptnota komen veel aso-richtingen zoals al gezegd in 5 en soms zelfs 8 studiedomeinen voor.

Dit laatste betekende ook dat tso-scholen die om te overleven willen evolueren naar domeinschool, nu plots een aantal aso-richtingen zouden moeten en mogen aanbieden. Volgens Crevits zouden een paar tso-scholen dit ook al gedaan hebben.

Nergens was ook aangeduid hoeveel verschillende studierichtingen een domeinschool moet aanbieden en wat de criteria zijn om als domeinschool erkend te worden. Hoeveel technische richtingen moet een aso-school inrichten om als domeinschool erkend te worden? Waarom zouden de bestaande tso/bsoscholen die veel richtingen aanbieden zich het etiket domeinschool niet mogen op kleven? Er kwam ook kritiek op het feit dat mevrouw Crevits aan domeinscholen extra subsidies zou geven, waardoor niet-domeinscholen ook minder centen zouden ontvangen dan nu het geval is. Net als de andere hervormingen mag immers deze niets kosten.

7.3 Nieuw voorstel onderwijskoepels

Dit voorstel van september j.l. wijkt eens te meer in sterke mate af van de vorige - en in heel sterke mate van de conceptnota modernisering van juni j.l. We lezen: *“Om die volle breedte te kunnen beschrijven, stellen de onderwijsverstrekkers vijf studie-domeinen voor: Economie, Kunst, Maatschappij, STEM en Talen. De onderwijsverstrekkers voegen een studiedomein Talen toe, om jongeren met een talig profiel in de toekomst meer dan nu het geval is tot hun recht te laten komen. In de derde graad zijn er subdomeinen voor de studierichtingen D(oorstroming)+A (arbeidsgericht) en A: bv. Bouwen & wonen in het studiedomein STEM. Zo wordt de samenhang van het aanbod met de arbeidsmarkt (sectoren) ook duidelijker.*

Elke studierichting krijgt een unieke plaats in de matrix. Zo komt de studierichting Moderne talen & cultuur enkel voor in het studiedomein Talen, perspectief D. Uitzonderingen daarop zijn de studierichtingen Grieks & wiskunde, Latijn & wiskunde en Moderne talen & wiskunde. Zij worden in twee studiedomeinen – STEM (D) en Talen (D) – geplaatst omdat ze daar inhoudelijk zouden bij aansluiten.

Ook dit voorstel van de onderwijskoepels ziet er vrij gekunsteld uit en krijgt kritiek. Enkele kritieken.

Een aantal richtingen zoals bakkerij en slagerij van hotelscholen zouden voortaan het etiket A (Arbeidsgericht) opgekleefd krijgen, waardoor ze louter beroepsonderwijs worden en minder aantrekkelijk worden. Momenteel kan men er ook een tso-richting volgen die ook voorbereid op een leidinggevende functie in de horeca. Ook sterke technische richtingen worden gedegradeerd als 'arbeidsgericht'.

STEM is een al te breed domein - vooral ook als we merken dat ook Latijn daar in thuishoort. De zgn. studierichting *Steinerpedagogie* die geen studierichting is, hoort volgens het voorstel thuis in alle 5 domeinen.

Aangezien de onderwijskoepels de idee van domeinschool behouden, betekent dit dat in principe de studierichtingen die tot eenzelfde studiedomein behoren gegroepeerd worden in dezelfde domeinschool. Dan krijgen we allerhande gekke combinaties als menswetenschappen met voeding, mode, gezondheidszorg, haartzorg, brood- en banketbakkerij, enz. ... We krijgen een combinatie van Latijn met onthaal- en toerisme, hotel, zaal-medewerker ...

8 TSO: grote dupe van hervormingen s.o.

8.1 Advies VLOR: tso/bsu dupe reductie studierichtingen

VLOR-advies: *“De VLOR wijst er ook op dat de doorlichting van de studierichtingen in de tweede en derde graad vooral een impact heeft op het bso, kso en tso en niet op het aso. Er is bij die aanpassingen onvoldoende rekening gehouden met de gevolgen op het vlak van leerlingenstromen. Deze werkwijze heeft voor gevolg dat bepaalde groepen leerlingen geen studierichting meer zullen vinden die aansluit bij hun profiel.”*

8.2 ASO doet met STEM-marketing TSO dalen

We waarschuwen al een paar jaar voor de gevolgen van de geïmproviseerde invoering van STEM in het aso: (1) *hoort niet thuis in eerste graad;* (2) *zal geen volwaardig STEM-onderwijs zijn;* (3) *zal gekozen worden door veel leerlingen die het niet aankunnen;* (4) *en zal dus -als gevolg van (3) - ook leiden tot een gevoelige daling van het aantal leerlingen in het tso/bsu.*

Begin september lazen we in HBVL: *“Katholieke nijverheidsscholen in Limburg verliezen 2.000 leer-*

lingen in 10 jaar tijd” We lazen verder: “Nijverheidsscholen hebben er een nieuwe concurrent bij: aso-scholen die zich profileren met STEM - science, technology, engineering en mathematics - en daarmee het tso recht in het hart treffen. In het Technisch Heilig-Hartinstituut van Leopoldsburg verliezen ze dit jaar weer 20 procent leerlingen. “Nochtans is Industriële Wetenschappen uit het TSO de enige echte STEM-richting in het secundair”, zegt Emile Claeys, teamverantwoordelijke katholiek s.o. Gezien het (STEM)verlies zich momenteel vooral manifesteert in de eerste graad, zal binnen een paar jaar het verlies voor de volle-dige 6 jaar nog veel groter zijn.

Prof. Wim Van den Broeck concludeerde dan ook terecht: ‘Van een omgekeerd effect gesproken: in plaats van tso op te waarden wordt het naar beneden gehaald.’ De meeste ingrepen zullen overigens averechtse effecten sorteren.

Minister Crevits legt de kritiek naast zich neer. Zij stelde b.v. in de commissie onderwijs van 29 september: “Ik ben het niet eens met de stelling dat de technische scholen zich aangevallen zouden moeten voelen door het aso. Je kunt op twee manieren naar de dingen kijken. Technische scholen kunnen zich ook profileren als STEM-school, als een school voor wetenschap en techniek. We zien dat een aantal technische scholen die beweging maken. Zij programmeren aso erbij. Zo heb je de hele ladder en kun je praktijkgericht lesgeven. Als dat dan nog in een nieuwe school gebeurt – want er worden er een aantal gebouwd –, creëer je natuurlijk een heel ander perspectief wat STEM betreft. Het moet dus van twee kanten komen...”

Crevits ging blijkbaar wel akkoord met de kritiek dat de geïmproviseerde invoering van STEM geleid heeft tot de meest uiteenlopende invullingen. Zij stelde: “Ik ben het er wel mee eens dat als scholen gewoon STEM programmeren en er inhoudelijk niets insteken dat echt op STEM wijst, dat geen goede zaak is. We moeten daar goed op letten.”

Op een studiedag van de Vlaamse Academie voor Wetenschappen en Kunsten in mei j.l. maake men zich wel veel zorgen omtrent STEM - en niet enkel om de terugloop van het aantal leerlingen in het tso. Kathleen Krekels (N-VA) drukte die zorgen zo uit in de commissie onderwijs van 19 september j.l.: “Men vond dat de onderlinge verbanden tussen de STEM-componenten onvoldoende zijn uitgewerkt, en dat er te veel theoretisch en beschrijvend wordt lesgegeven. Men is ook bang dat wiskunde in de STEM-

richtingen van het aso op de voorgrond komt, en misschien toch nog te weinig de technologie en de wetenschap op zich. Men gaf ook aan dat het vooral de studierichting industriële wetenschappen is die erin slaagt om al die facetten van STEM sterk aan elkaar te koppelen. We moeten daar nog meer ruchtbaarheid en aandacht aan geven. Op dat vlak speelt die studierichting daarin de leidende rol.” We vrezen dat dit nu al te laat is. Veel aso-scholen trekken al volgend jaar STEM door in het derde jaar.

8.3 Daling tso-leerlingen straks als gevolg van hervorming 1^{ste} graad en domeinscholen

Niet enkel de geïmproviseerde invoering van STEM in het aso, maar ook de geplande afschaffing van de meeste technische opties in de eerste graad zal een extra aderslating voor het tso/aso betekenen. In punt 5 werkten we dit thema al uit.

We verwijzen ook even naar de noodoproep van tso-directeur Delepeleire in *De Standaard van 8 juni*. Hij stelde terecht dat aso-scholen door de invoering van STEM en domeinscholen sterke tso-leerlingen uit de richting ‘Industriële Wetenschappen’ zullen afsnoepen. De directeur van het Schippersinstituut Wetteren betreunde: “De hervorming moest toch ook een opwaardering van het technisch onderwijs opleveren. Deze hervorming lijkt me echter niet meer dan een slag in het water.”

Delepeleire ziet de hervorming met lede ogen aan. “Belangrijke studierichtingen zullen uit ons aanbod verdwijnen, zoals elektro-mechanica en elektriciteit-elektronica”, klinkt het. “Die worden gedegradeerd tot de richting elektromechanische technieken. Dit betekent: minder wiskunde en meer praktijk. Maar bij mij zijn het wel degelijk sterke doorstroomrichtingen. Dit betekent een amputatie van ons aanbod. STEM in het aso maakt wel opgang, maar aso-scholen zullen nooit échte STEM-scholen worden. Zij hebben ook niet de knowhow in huis om engineering aan te bieden. Het gevolg is wel dat technische scholen hun sterkste leerlingen zullen verliezen aan de klassieke aso-scholen.” Tso-scholen vrezen ook dat de oprichting van domeinscholen nefast zal zijn voor het tso.

We vermeldden in de vorige Onderwijskrant ook al het protest van West-Vlaamse handelsscholen. aangesloten bij Business Education. Zij publiceerden een reactie op het snoeien in het studie-aanbod s.o. waarbij ook de studierichting handel in het gedrang komt. Zij vrezen blijkbaar dat de commotie

rond het studiedomein 'handel' nu al potentiële leerlingen zal afschrikken. De directies wijzen o.a. op het hoog studierendement van 'handel' in het hoger onderwijs. Dit staat haaks op de conceptnota. Het handelsonderwijs verdwijnt niet! (Standpunt handelsscholen 19 juni 2016). Ook de vele andere geïntegreerde studierichtingen vrezden voor een terugloop van het aantal leerlingen.

9 VLOR- Kritiek op te weinig doordachte voorstellen voor het basisonderwijs

Basiskritiek: *"Maatregelen voor het basisonderwijs horen thuis in een totaal-visie op het basisonderwijs, en niet als een addendum bij een hervorming van het s.o. Het basisonderwijs verdient beter dan stiefmoederlijk behandeld te worden in functie van een hervorming van het secundair. De VLOR hekelt de meeste maatregelen voor het basisonderwijs. Bovendien zijn de maatregelen die de overheid voorstelt, versnipperd en op die manier contraproductief"*.

Commentaar.

We zijn het grotendeels eens met deze kritiek. Het basisonderwijs verdient meer dan een addendum bij een hervorming van het s.o.; en een aantal voorstellen zijn inderdaad onvoldoende doordacht. De voorbije 50 jaar al zijn de beleidsmensen vooral begaan met het lot van het secundair. Er ging veel te weinig aandacht naar het basisonderwijs dat nochtans veel belangrijker is voor de ontwikkelingskansen van sociaal of intellectueel benadeelde leerlingen.

We lezen verder: *"De raad noemt het verder 'onaanvaardbaar' dat er zoveel maatregelen ingrijpen op de geïntegreerde werking van het basisonderwijs"*. Dit slaat vooral op de opsplitsing van wereldoriëntatie en op de introductie van vakleerkrachten voor techniek en Frans.

Commentaar

We zijn het niet eens met de VLOR-stelling dat wereldoriëntatie volledig vakkenoverschrijdend en thematisch aangeboden moet worden. Zelf vinden we dat louter thematische (geïntegreerde) wereldoriëntatie uitgewezen heeft - cf. evaluatie eindtermen - dat de leerresultaten voor natuurkennis, geschiedenis en aardrijkskunde al te sterk zijn gedaald. In de jaren 1992-1995 adviseerden we de commissie eindtermen en de leerplancommissies

om minstens om in de derde graad de lessen cursorisch zaakonderwijs te behouden: voor natuurkennis, geschiedenis en aardrijkskunde. De introductie van vakleerkrachten techniek en Frans in het lager onderwijs heeft o.i. ook wel meer nadelen dan voordelen.

En even verder staat er in het VLOR-advies: *"Nog heel wat andere plannen voor het basisonderwijs vallen bij de VLOR op een koude steen. Zo vindt de raad het bijvoorbeeld geen goed idee om naast Frans ook al Engels en Duits mogelijk te maken vanaf het eerste jaar. Niet alle scholen zullen dat kunnen aanbieden en er dreigen grote verschillen tussen de scholen. Deze verschillen gecombineerd met de capaciteitsproblemen in de grote steden ondermijnen de vrije schoolkeuze van ouders. De raad vraagt om de mogelijkheden voor taalinitiatie en formeel taalonderricht niet uit te breiden met twee bijkomende talen en eerst de evaluatie af te wachten van wat vandaag al mogelijk is in het basisonderwijs."*

Commentaar

Ook dit voorstel van Crevits en Co berustte op improvisatie. Voorrang moet in elk geval gegeven worden aan de invoering van intensief NT2-onderwijs voor anderstalige leerlingen vanaf de eerste dag van het kleuteronderwijs. Er is ook meer aandacht nodig voor het uitgeholde moedertaalonderwijs. Indien Crevits en co nieuwe vakken in het lager of secundair willen invoeren, dan moeten ze tegelijk ook aangeven waar ze de lesuren vandaan zullen halen. Meer talen ten koste van lesuren Nederlands, wiskunde, wereldoriëntatie, kunstzinnige vorming? De invoering van b.v. Engels zou inderdaad ook discriminerend zijn daar niet alle scholen dit kunnen aanbieden – omdat ze b.v. te veel anderstalige leerlingen tellen of te veel achterstandsleerlingen.

10 Besluit

De conceptnota 'Modernisering s.o.' en minister Crevits wekten in juni j.l. ten onrechte de indruk dat de conceptnota nu een doorbraak in dit hervormingsplan betekende. De vele kritieken wijzen er op dat dit nog niet het geval is. Het gaat om structuurhervormingen die de praktijkmensen niet genegen zijn en waarover zelfs de voorstanders het niet eens kunnen worden.

Crevits' bestuurlijke optimalisering maakt besturen ingewikkelder & bureaucratischer

Oppervlakkige en controversiële conceptnota ook volgens VLOR-advies- verzwegen gevaren grootschaligheid, aantasting vrijheid onderwijs ...

Raf Feys & Noël Gybels

1 Complicering bestuur-schaalvergrotingsplan

Bestuurlijke optimalisering zou het bestuur van een school eenvoudiger moeten maken; en ook democratischer: grotere betrokkenheid van personeel; de scholen beschouwen als onderwijsverstrekkers en niet de koepels ... Het omgekeerde is het geval in de voorstellen in de conceptnota.

In 2012-2013 lanceerde minister Pascal Smet zijn plan - met schaalvergroting als centraal thema. Het VSKO stelde eind november 2013 een eerste versie van zijn eigen visie voor. Het ging onmiddellijk om zogezegd 'normatieve' krijtlijnen waaraan niet veel meer te tornen viel. Grote scholengroepen waren volgens Smet en de katholieke koepel vooral nodig om hun hervormingsplan voor het secundair - en vooral voor de invoering van brede domeinscholen.

In deze plannen van *Pascal Smet* (2012-2013) en van de katholieke koepel, werd resoluut geopteerd voor één bestuurstype: grootschalige en niveauoverschrijdende scholengroepen met 6.000 leerlingen en meer. Dit veroorzaakte veel commotie in de scholen, en schrik ook bij de kleinere onderwijsnetten, de kleine onderwijsverstrekkers en bij de scholen, directies en schoolbesturen die hun autonomie willen behouden. Directeuren katholiek onderwijs verenigd binnen de DIVO-groep vroegen zich bezorgd af: "*Wat zal de inbreng van directies binnen de 'geabsorbeerde' schoolbesturen nog kunnen en mogen zijn?*"

In de hoorzittingen over het loopbaanpact en de schaalvergroting begin 2013 en in de reacties op het schaalvergrotingsplan van minister Smet, bleken de meesten geen voorstander van de voorgestelde schaalvergroting: onderwijsdeskundigen, vertegenwoordigers van de lerarenbonden, de koepels van Steden & Gemeenten & het Provinciaal onderwijs, de kleine onderwijsverstrekkers en de congregaties ... De OVSG-onderwijskoepel en de *Provinciale koepel* wezen ook op de praktische problemen voor kleinere onderwijsnetten.

In het Vlaams parlement stelde *Marleen Vanderpoorten* (Open VLD) terecht dat de voorstellen voor grootschalige scholengroepen niet uitgingen van

minister Smet, maar van de VSKO-kopstukken, de echte inspirator van de voor hen voordelige grootschaligheid. Ook Dirk Van Damme (OESO), vertegenwoordigers van Steden en Gemeenten ... zagen in de schaalvergrotingsplannen een poging van het katholiek onderwijs om zijn territorium nog uit te breiden en te betonnen via het overal oprichten van regionale scholengroepen voor leerlingen vanaf 2,5 jaar. Ook vanuit N-VA kwam veel kritiek.

Nadat de katholieke koepel al sinds 2013 de schoolbesturen onder druk zet om zo vlug mogelijk grootschalige scholengroepen te vormen, kwam er in juni j.l. eindelijk een vage conceptnota. Vaak lezen we in de nota dat er voor veel zaken nog overleg met de onderwijsverstrekkers en vakbonden nodig is en dat nog veel zaken moeten ingevuld. De voorstellen van Crevits & Co reiken minder ver dan deze van smet en het VSKO. Toch blijven ze op veel kritiek stuiten; en terecht

2 Crevits en Co verzwijgen bewust de vele nadelen van grote scholengroepen

De VLOR wijst er op dat de conceptnota de vele bedreigingen verzwijgt (zie punt 7). We ergeren ons mateloos aan het feit dat Crevits en Co de enkel de voordelen van schaalvergroting vermelden en de vele gevaren onvermeld laten. Ze wekken de indruk dat er op het vlak van het onderzoek een grote consensus bestaat over de vele zegeningen. Niets is minder waar.

In de conceptnota wordt *prof. Geert Devos* voorgesteld als een uitgesproken voorstander van de schaalvergroting. In zijn publicaties schenkt Devos nochtans heel veel aandacht aan de vele gevaren. We vermelden even de vele gevaren die hij opsomde op de rondetafelconferentie "*Bigger schools, better governance?*"

(a) *Alienation* (vervreemding) of board, schools, parents and students.

(b) *Law of Michels: The iron law of oligarchy states that all forms of organization, regardless of how democratic they may be at the start, will eventually and inevitably develop oligarchic tendencies, thus making true democracy practically and theoretically*

impossible, especially in large groups and complex organizations.

- (c) Risk of professionalization: 'permanent' governors (for life); guarantee of competence?
- (d) Who controls the school board?
- (e) Organizations keep people busy: meer taaklast, bureaucratie (cf. onze hogescholen; veel scholen maken al jaren deel uit van scholengemeenschappen, maar directeurs klagen meer dan ooit over taaklast, groot aantal vergaderingen e.d.)
- (f) More difficult personnel policy: vervreemding, minder betrokkenheid van leerkrachten
- (g) Governability: moeilijk bestuurbaar bij grootschaligheid

(h) Complexity: de complexiteit vergroot bij niveau-overschrijdende groepen: 'association primary and secondary schools: different policy in personnel and pedagogy. What is right for secondary is not always right for primary. Devos verklaarde zich tegenstander van niveau-overschrijdende scholengroepen, basisonderwijs samen met secundair.

Besluit: Crevits en Co verzwegen bewust de kritische getuigenissen tijdens de hoorzittingen en de vele bedreigingen waarop gewezen wordt in binnenlandse en buitenlandse studies. Bedrog dus!

3 Individueel schoolbestuur wordt *gedoogd*, maar tegelijk gesanctioneerd:minder centen!

De conceptnota voorziet drie soorten besturen: individueel schoolbestuur, vereniging van schoolbesturen (VVS), schoolbestuur met bijzondere kenmerken (SBK), maar minister Crevits laat duidelijk haar voorkeur voor grootschalige SBK's blijken.

We hebben steeds gesteld dat de schaalvergrotingsplannen van minister Pascal Smet en van de katholieke koepel geen rekening hielden met de vrijheid van oprichting van scholen. Individuele schoolbesturen mogen volgens de conceptnota toch blijven bestaan. Ze krijgen wel minder centen of incentives omwille van hun kleinschaligheid. De kopstukken van de katholieke koepel, de grootgrondbezitters inzake onderwijs, schermen graag met de vrijheid van onderwijs als het voor hen uitkomt, maar namen het nooit op voor de vrijheid inzake het oprichten en financieel leefbaar maken van 'autonome' scholen. Integendeel; ze vragen extra financiering voor grootschalige scholengroepen.

We lezen in de conceptnota: "Bij de eerste soort, *individueel schoolbestuur*: "Omwille van de vrijheid van onderwijs zullen schoolbesturen die niet voldoen aan de voorwaarden om beschouwd te worden als een schoolbestuur met bijzondere kenmerken en die ook niet samenwerken binnen een vereniging van schoolbesturen, nog steeds gefinancierd of gesubsidieerd blijven zodat ze kwaliteitsvol onderwijs kunnen geven." De uitdrukking omwille van de vrijheid van het onderwijs, wijst er op dat Crevits en Co zo'n bestuursvorm niet appreciëren.

In Vlaanderen en ook in Nederland zijn er nochtans veel zelfstandige scholen die goed presteren. Men is er ook bezig met de aanpassing van de wet om het oprichten van nieuwe & autonome scholen nog te verbeteren. De 7 PABO's (normaalscholen) die zelfstandig gebleven zijn met een 600 à 900 leerlingen - zoals de PABO-Zwolle, presteren opvallend beter dan deze die toegetreden zijn tot een hogeschool - ook veel minder overhead en veel meer betrokkenheid van de docenten. De Brugse Vives-partnerschool kan er enkel jaloers op zijn.

In strijd met de uitspraak dat autonome scholen de middelen zullen krijgen voor kwaliteitsvol onderwijs, voegen Crevits en Co er onmiddellijk aan toe dat die scholen voor hun autonomie toch financieel gesanctioneerd/gediscrimineerd zullen worden: "Net zoals vandaag zullen ze echter 'geen' gebruik kunnen maken van de stimuli die gegeven worden als stimuli om te komen tot een zekere schaal-grootte." Iedereen weet dat kleinere scholen in principe iets meer middelen nodig hebben om even kwaliteitsvol onderwijs te presenteren - en zeker niet minder. Die financiële sanctiëring staat haaks op het principe van vrijheid van onderwijs en wordt uiteraard ook gecontesteerd door de kleine onderwijsverstrekkers (zie punt 6). Indien er zoveel bestuurlijke voordelen verbonden zijn aan grote scholengroepen, dan is het niet begrijpelijk dat ze nog extra financiële middelen nodig hebben.

4 Vereniging van schoolbesturen (VVS) : 2.000 leerlingen i.p.v. 900 nu

VVS-en zijn te vergelijken met de bestaande scholengemeenschappen, maar ze kunnen voortaan ook wel niveau-overschrijdend zijn. "Het gaat om een samenwerking tussen scholen van meerdere schoolbesturen die elk hun volle bevoegdheid behouden, maar kiezen om een aantal zaken samen te doen."

In tegenstelling met de huidige scholengemeenschappen moeten ze straks wel veel meer leerlingen tellen. We lezen: *“Onderzoek (?) geeft aan dat een grootte vanaf 2.000 leerlingen schaalvoordelen begint op te leveren. We onderzoeken samen met de onderwijspartners of dit een werkbare ondergrens (!) is. Tevens onderzoeken we de mogelijkheid om de leerlingen te wegen volgens bevolkingsdichtheden. Door bijvoorbeeld de leerlingen zwaarder te wegen in dun bevolkte gebieden kunnen we ook in die gebieden regionale verandering stimuleren.”*

Crevits en Co moeten nog onderzoeken of 2.000 wel een werkbare ‘onder’grens is. Sommigen vinden dit blijkbaar te weinig. In het basisonderwijs tellen heel wat scholengemeenschappen minder dan 1.000, en veel minder dan 2.000 leerlingen.

Voor de bestaande scholengemeenschappen was 900 leerlingen voldoende. Het vooropgezette getal van 2.000 wordt nog een groot discussiepunt. Dat betekent b.v. dat in minder bevolkte regio’s een samenwerking tussen veel scholen of een samenwerking basisonderwijs en secundair noodzakelijk zou worden om aan 2.000 leerlingen te geraken.

In 1994 konden we – met de steun van de VLD (en vooral van *André Denys*) bedingen dat de behoudsnorm voor het *hogere onderwijs* slechts 600 studenten was i.p.v. de vooropgestelde 6.000. We bekwamen ook dat er een lineaire financiering kwam (= evenveel per leerling) i.p.v. de door Van den Bossche-Monard voorgestelde extra’s naargelang van het aantal leerlingen. Een norm van 2.000, lijkt ons ten zeerste aanvechtbaar.

5 Voorkeur & incentives voor schoolbesturen met bijzondere kenmerken (SBK)

We lezen: *“Zoals bleek uit het onderzoek van de scholengemeenschappen, is de samenwerking tussen scholen het sterkst wanneer ze aangestuurd worden door één bestuur (??). Vandaar dat we de vorming van dergelijke schoolbesturen met bijzondere kenmerken extra wensen te stimuleren.”* We lazen echter in de studie van prof. Geert Devos dat open samenwerking vaak makkelijker was tussen directies die geen deel uitmaken van een zelfde vzw en bestuur.

“Het schoolbestuur met bijzondere kenmerken is een rechtspersoon (1 vzw). Dit impliceert dat haar bestaan niet beperkt is in de tijd en dat er personeel kan benoemd worden op het niveau van het bestuur

zelf. De middelen (werkingsmiddelen of alle middelen?) komen toe op niveau SBK. Het is ook het SBK-bestuur dat het gebruik van de middelen verantwoordt naar de overheid toe. Onderzoek geeft aan dat een grootte vanaf 2.000 leerlingen schaalvoordelen begint op te leveren. We onderzoeken samen met de onderwijspartners of dit een werkbare ondergrens is. Wat de financiële stimuli betreft, worden de middelen die vandaag naar de scholengemeenschappen gaan herverdeeld ifv de vorming van verenigingen van schoolbesturen of schoolbesturen met bijzondere kenmerken.”

In het advies van de kopstukken van het katholiek onderwijs dat toegevoegd is aan het VLOR-advies eisen zij veel meer incentivering, financiële voordelen, voor de SBK’s. Hiermee tonen ze o.i. indirect aan dat SBK’s duurder i.p.v. economischer uitvallen. We lezen verder: *“We onderzoeken nog met de onderwijsverstrekkers de gevolgen van een overstap van het huidige ‘getrapte’ model naar een lineair model in functie van de doelstelling van een bestuurlijke optimalisatie. Hierbij gaan we ook na hoe we deze puntenenveloppe op de te bepalen minimumnorm voor de vorming van een VVS of SBK kunnen afstemmen.”* (Commentaar: een lineair model kan nadelig zijn voor kleinere scholen.)

Die voorkeur van de kopstukken van het katholiek onderwijs en van Crevits voor SBK’s en die extra financiële stimulering, is een punt dat niet enkel door de kleine onderwijsverstrekkers, maar ook door de vele tegenstanders van grootschaligheid gecontesteerd wordt.

Op de hoorzitting van januari 2013 poneerde *Roland Vermeylen* dat ‘*corporate spirit*’ in grote scholengroepen en organisaties niet mogelijk is. *Peter Verleg* getuigde *“dat schaalvergroting veelal moeilijk te managen is, zowel bestuurlijk als financieel. De menselijke maat verdwijnt. Hij waarschuwde ook voor een te formele bureaucratische structuur.”* Op de Codis-vergadering van april 2013 luidde het: *“Lokaal stellen we als directies vast dat kleinere schoolbesturen vlugger aansluiting zoeken bij elkaar, terwijl een groter schoolbestuur zich eerder afzijdig zal houden.”*

6 Basisscholen en de COV-lerarenvakbond zijn nog steeds vrij kritisch

In COV-blad *Basis* van 25 juni lazen we: *“We constateren dat de schoolbesturen basisonderwijs twifelen. Beslissen om toe te treden tot een SBK is een heel grote stap. Naast nog maar eens schaal-*

vergroting betekent dit ook werken met andere advies- en beslissingsstructuren, andere visies op personeel, organisatie en financieel beheer. Een structuurverandering betekent ook cultuurverandering. ... De ervaringen uit het verleden, het achterwege blijven van een investeringsplan basisonderwijs en ook de mogelijke gevolgen van de modernisering van het secundair onderwijs versterken de twijfel. Zelfs de belofte van een niveau-overschrijdende samenwerking ten voordele van het basisonderwijs is onvoldoende zeker. Er zijn voor de versterking van het basisonderwijs andere garanties nodig.”

De basisscholen en de COV-lerarenvakbond staan dus nog steeds vrij kritisch ten aanzien van het hervormingsplan – en nog het meest ten aanzien van grote en niveau-overschrijdende scholengroepen, de SBK's (Schoolbesturen met bijzondere kenmerken). Veel lagere gemeentescholen vrezen ook dat de grote katholieke scholengroepen meer kinderen vanaf 2,5 jaar aan hun grote scholengroep zullen binden. Ook de overgrote meerderheid van de praktijkmensen is nog steeds tegenstander van deze hervorming.

7 Minderheidsstandpunt van kleine onderwijsverstrekkers bij VLOR-advies

De kleine onderwijsverstrekkers verzetten zich met klem tegen conceptnota en tegen opleggen van schaalvergroting en toekennen van voordelen aan grote scholengroepen. Dit verzet gaat uit van de *Federatie Steinerscholen*, de *Federatie van Onafhankelijke Methodescholen* en de *Raad van inrichtende machten Protestants-Christelijk Onderwijs*

“Wij zijn van mening dat in een toekomstig onderwijslandschap niet alleen geen verplichting kan gelden tot bestuurlijke schaalvergroting, maar dat het evenzeer niet kan dat die samenwerkingsverbanden tussen scholen die werken vanuit een zelfde visie, omwille van hun specifieke positie in het landschap, verstoken zouden blijven van de middelen die hiervoor worden voorzien. Indien deze visie ongenueanceerd zou worden doorgevoerd, zou dit betekenen dat het huidige beleid maatregelen die vroeger werden genomen in het kader van de vorming van de scholengemeenschappen, waarbij rekening werd gehouden met de specifieke positie van kleine groeperingen, afschaft. De kleine onderwijsverstrekkers zijn van oordeel dat er uit de drie voorgestelde figuren geen echte vrije keuze spreekt en dat de vrijheid van onderwijs op deze manier onvoldoende gewaarborgd is.

Schoolbesturen die samenwerken ontvangen volgens de conceptnota incentives en voordelen, wat hen in staat stelt een aantal taken samen beter te realiseren. Aan deze samenwerking worden echter voorwaarden gekoppeld (normen, regio's...) die gedacht werden op maat van schoolbesturen met projecten die veel voorkomen en regionaal gespreid zijn.

Schoolbesturen van de minderheidsgroepen willen evenzeer samenwerken en doen dat vandaag ook al in de scholengemeenschappen, maar volgens de conceptnota is het voor hen niet haalbaar om te kiezen voor een van de beide voorgestelde samenwerkingsvormen omwille van de voorwaarden die hierbij worden opgelegd. De voorstellen in de conceptnota komen bijgevolg niet tegemoet aan de noden van alle onderwijsverstrekkers om vanuit hun context hun besturen te optimaliseren.

Wij zijn van mening dat in een toekomstig onderwijslandschap niet alleen geen verplichting kan gelden tot bestuurlijke schaalvergroting, maar dat het evenzeer niet kan dat die samenwerkingsverbanden tussen scholen die werken vanuit een zelfde visie, omwille van hun specifieke positie in het landschap, verstoken zouden blijven van de middelen die hiervoor worden voorzien. Indien deze visie ongenueanceerd zou worden doorgevoerd, zou dit ook betekenen dat het huidige beleid maatregelen die vroeger werden genomen in het kader van de vorming van de scholengemeenschappen, waarbij rekening werd gehouden met de specifieke positie van kleine groeperingen, afschaft.”

8 Veel vragen in voorlopig & onaf VLOR-advies

Algemene Raad: “De conceptnota heeft een grote impact op het onderwijslandschap waarvan niet alle gevolgen eenvoudig in te schatten zijn, zeker niet binnen het korte tijdsbestek waarbinnen dit advies moest worden voorbereid. Er ontbreken ook een aantal belangrijke parameters om de gevolgen van de voorstellen ten volle in te schatten. Daarom geeft de raad enkel een aantal krijtlijnen mee waarbinnen de overheid de conceptnota verder kan uitwerken.” Het advies is enkel opgemaakt door de Algemene Raad, en niet ondertekend door de kleine onderwijsverstrekkers, de ACOD... Een advies van de Raad Basisonderwijs zou veel kritischer uitvallen.

VLOR: “In een bestuurlijke optimalisatie zitten er heel wat kansen, maar ook bedreigingen. In de verdere uitwerking van de conceptnota moeten de gemaakte keuzes voldoende onderbouwd worden

met de meest recente binnen- en buitenlandse onderzoeksresultaten. In de conceptnota worden een aantal voordelen opgesomd. De VLOR ziet echter naast die kansen ook bedreigingen. De VLOR erkent net zoals prof. Devos dat bestuurlijke schaalvergroting geen zwart-witverhaal is, maar rekening moet houden met de bestaande risico's en kansen in specifieke omstandigheden." (NvdR: de conceptnota verzwijgt de risico's omdat ze deze blijkbaar niet kunnen weerleggen.)

"Een te strakke afbakening van bestuurlijke modellen is niet opportuun. Daarvoor zijn er teveel grote verschillen tussen de besturen en de context waarbinnen ze opereren. ... Binnen de VLOR bestaat er verdeeldheid over de evenwaardigheid tussen VVS en de SBK op het vlak van incentives en looptijd."

"Een inwerkingtreding van de bestuurlijke optimalisatie in 2018 vindt de VLOR snel. Om de inwerkingtreding te bepalen vraagt de VLOR een aantal elementen in overweging te nemen: een vaste ingangsdatum of een termijn, de inwerking-treding van andere beleidsplannen zoals de modernisering van het secundair onderwijs (NvdR: en dat kan nog jaren duren, hbo5, volwassenen-onderwijs, de (hervorming van de) lerarenopleiding, én de verkiezing van de lokale besturen in de herfst 2018." Volgens de VLOR moet men dus b.v. eerst duidelijk weten hoe de hervorming van het s.o. er zal uitzien. Zo vonden minister Smet en de katholieke kopstukken dat die grote scholengroepen er vooral ook nodig waren omwille van het kunnen oprichten van grote domeinscholen. Maar nu er weer minder sprake is van domeinscholen, valt dit argument weg. Men moet volgens de VLOR ook wachten op de nieuwe gemeentelijke en provinciale besturen.

De kleinere onderwijsverstrekkers en ACOD namen afstand van het advies. Volgens ACOD is het advies te vaag om er te kunnen over oordelen. In een toegevoegde nota betreurt de katholieke koepel dan weer dat er te weinig extra centen zijn voor de oprichting van grote scholengroepen, de VKS). De kleinere onderwijsverstrekkers verzetten zich terecht tegen het opleggen van schaalvergroting en het ermee verbonden toekennen van financiële voordelen aan scholengroepen. Onderwijsverstrekkers of schoolbesturen die naar de rechter of Raad van State stappen om tegen de schaalvergrotingsdwang en de ermee verbonden financiële chantage te protesteren, zullen o.i. ook gelijk krijgen. Dergelijke voorstellen staan ook haaks op het principe van vrijheid van oprichting van scholen.

Crevits, Boeve & Co wekken ook ten onrechte de illusie dat grootschalige scholengroepen de problemen van jongere leerkrachten en interimarissen zullen oplossen. Ook de VLOR beseft nu blijkbaar dat het voor nieuwe leerkrachten na een wat moeilijke start, nog moeilijker zal worden om een tweede kans te krijgen in een school binnen de eigen regio.

9 Besluit: halt aan nefaste SBK!

De conceptnota 'Bestuurlijke optimalisering' opteert voor complicering en bureaucrativering, grootschaligheid en minder democratisch bestuur. We zijn er ook van overtuigd dat deze hervorming nog niet voor morgen en overmorgen is. De conceptnota is een vage compromistekst die nog veel discussie zal uitlokken. We hopen dat de N-VA & vermoedelijk ook de Open VLD die de grootschaligheid niet genegen zijn, in de toekomst wat meer weerwerk zullen bieden.

Wij en velen met ons beschouwen de oprichting van grootschalige scholengroepen als de meest nefaste hervorming ooit. De kopstukken van de katholieke onderwijskoepel kregen de voorbije jaren ook veel kritiek te verduren. De meeste leerkrachten, directeurs en bestuurders begrijpen niet dat Boeve en Co niet beseffen dat de kracht en de spirit van het katholiek onderwijs veel te maken heeft met de vele scholen en schoolbesturen die lokaal sterk verankerd zijn. Een vervanging door regionale en logge pilonen zou die spirit en kracht aantasten. (Voor technische scholen als VTI's zou netoverschrijdende schaalvergroting wel wenselijk zijn - zeker in de hogere cyclus s.o. In Nederland is dit vaak het geval.)

F.C.,ex-hoofdredacteur Trends, drukte het algemeen ongenoegen destijds ook zo uit: *"Het VSKO-plan beperkt de inrichtende machten en scholen in hun autonomie, in hun vrijheid om zichzelf te zijn. Het VSKO opteert voor centralisme en voor een bureaucratisch bestuursmodel om de greep vanuit Brussel te vergroten. Als er machtige regionale scholengroepen ontstaan, die strakker controleerbaar zijn door de Guimardstraat, dan is dat ten koste van de ziel en bezieling van de katholieke scholen, de grote troef van het k.o."* Directeurs lamenteerden in de krant *De Tijd* dat ze niet akkoord gingen met het grootschaligheidsplan, maar wilden niet dat hun naam vermeld werd omdat ze vreesden voor represailles. Gebrek aan inspraak en democratische koepels is een groot probleem.

Kritiek op anti-pedagogische visie van Jacques Rancière - en ook van prof. Jan Masschelein en Goele Cornelissen - nieuwe chef COC-studiedienst

Hopelijk dringt Rancière's visie niet door in de studiedienst van de COC-lerarenvakbond

Raf Feys

1 Inleiding & aanleiding

1.1 Aanleiding

We lazén gisteren in *Brandpunt* dat de Leuvense pedagoge *Goele Cornelissen* sinds 1 september 2016 het nieuwe diensthoofd werd van de studiedienst van de COC-lerarenvakbond, een belangrijke functie. De naam *Goele Cornelissen* deed een belletje rinkelen. Zij schreef de bijdrage 'gelijkheid' in 'De lichtheid van het opvoeden' van de Leuvense pedagoog *Jan Masschelein e.a.* Hierin sloot zij zich zomaar aansloot bij de anti-pedagogische visie van Jacques Rancière die aanstuurt op een toale ontscholing van het onderwijs. De Leuvense pedagogen Jan Masschelein, Maarten Simons, Goele Cornelissen ... sympathiseren de voorbije 10 jaar in sterke mate met de anti-pedagogische ontscholingsvisie van Rancière - in zijn boek 'De onwetende schoolmeester' (vertaling door Masschelein, Acco, 2007)

Ik zou het betreuren indien Rancières visie in de COC-standpunten en in de Brandpunt-bijdragen zou doordringen. Indien Cornelissen het onderwijs en de onderwijsstructuur in het s.o. vanuit zo'n anti-pedagogische visie zou bekijken, dan zou dit botsen met de visie van de meeste leraren en COC-leden. Rancière's ontscholende visie staat namelijk haaks op de onderwijspraktijk van de meeste leraren en van de erbij horende visie op de typische doelstellingen van het onderwijs.

In zeven recente 'officiële' publicaties over de toekomst van ons onderwijs en van de eindtermen wordt in sterke mate aangedrongen op ontscholing van ons onderwijs. In dit nummer besteden we er een paar bijdragen aan. We verwachten hier ook wat weerwerk vanwege de COC-studiedienst en zouden het betreuren indien deze de ontscholende Rancière-visie zou propageren en de propaganda voor verdere ontscholing van het onderwijs zou steunen. Zo storen we ons in het septembernummer van *Brandpunt* aan bijdragen waarin gesympathiseerd wordt met de prestatie-vijandige en simplistische visie van *Roger Standaert* in 'De becijferde school'. We vinden in dit nummer ook de

visie van de leerkrachten op de hervormingen te weinig terug. Dit alles stimuleerde me tot deze kritische bijdrage over de visie van Rancière en van de ermee sympathiserende Cornelissen en Co.

1.2 Rancière versus klassieke onderwijsvisie

Rancière gaat er van uit dat een leerling de gelijke is van de leraar en telkens zelf een methode/aanpak/berekeningswijze/theorie... moet ontwikkelen zonder dat de leermeesters en de school hem iets opleggen of instructie geven. Rancière beweert dat het klassieke leerkracht/leerling-model enkel bedoeld is om leerlingen dom te houden en om de maatschappelijke ongelijkheid in stand te houden. Cultuuroverdracht is uit den boze. Die zelfstandigheid van de leerling geldt b.v. ook voor het leren lezen en schrijven in het eerste leerjaar, waar Rancière in navolging van Jacotot een zelfontdekkende aanpak propageert die haaks staat op onze 'Directe systeemmethodiek - een aanpak die in de recente leesmethodes wordt toegepast - en met succes. (In de punten 2 en 3 diepen we de visie van Rancière verder uit.)

Rancières anti-pedagogische en ontscholende visie staat haaks op de klassieke, en op deze van de meeste onderwijzers. In 'Vergeten samenhangen' betreurde de Duitse emancipatorische pedagoog *Klaus Mollenhauer* terecht dat opvoeding en onderwijs vaak verschrompelden tot 'leren vanuit de eigen ervaring en op eigen kracht'. Mollenhauer pleitte in 1983 voor meer cultuuroverdracht, voor de meer klassieke visie als reactie op anti-autoritaire en anti-pedagogische stromingen in die tijd.

Mollenhauer stelde terecht: "Opvoeding en onderwijs is in de eerste plaats overlevering, overdracht van datgene wat voor ons belangrijk is. De leraar heeft de opdracht de verstandelijke vermogens uit te dagen door mobiliteit en inspanning van het abstractievermogen te eisen. Pas op het moment dat de leerling/student geen uitdagingen meer nodig heeft, is hij in staat zichzelf te vormen en eindigt ook de taak van het onderwijs" ('Vergeten samenhangen. Over cultuur en opvoeding', 1983). Mollenhauer bekleemtoonde heel sterk de inleiding in de

cultuur(goederen) en de leidende rol van de leerkracht en van het curriculum hierbij - en dit in functie van de emancipatie van de leerlingen.

2 Anti-pedagogische visie Rancière

Rancière propageert een pedagogische theorie over hoe ook in het onderwijs het hiërarchische element, de rol van de schoolmeester en alles wat te maken heeft met cultuuroverdracht ten eerste kan worden geminimaliseerd. Het instituut school krijgt een bijkomstige rol. Niet alleen studenten, maar ook jonge leerlingen moeten leren lezen, rekenen... op eigen kracht.

De theorie van Rancière vertrekt van de basisstelling: *alle intelligenties zijn gelijk en alle mensen moeten als gelijken aangezien worden*. De leerling is dus van meet af aan (vanaf de geboorte) de gelijke van de meester. Gelijkheid en emancipatie is niet enkel het streefdoel van het onderwijs, het is ook het startpunt! Emancipatie en zelfstandigheid van de leerling dus van bij de geboorte. De vrijheid en autonomie liggen bij wijze van spreken al in de wieg en moeten niet van buitenaf als opvoedingsdoelen geponeerd worden. Rancière beroept zich hierbij op de visie en geschriften van Jacotot.

Rancière minimaliseert de ongelijkheid en asymmetrische relatie tussen meester en leerling - en de ongelijkheid inzake kennis en vaardigheden in het bijzonder. Hij gaat ervan uit dat een leerling telkens zelf een methode/aanpak/berekeningswijze moet ontwikkelen zonder dat de leermeesters en de school hem iets opleggen. Volgens *Rancière* is er geen nood aan echte meesters en cultuuroverdracht. Voor hem zijn ook alle mensen immers in principe intellectueel gelijk. Leerkrachten in de klassieke betekenis zijn waardeloos en onderdrukken de leerlingen. Ook *Ivan Illich* poneerde in 'Deschooling Society' (1970) dat de school een instrument is dat de onderdrukking bevestigde.

Rancière baseert zijn stellige uitspraken op een fabuleus verhaal van de Franse en uitsluitend Franstalige docent Jacotot die in '1818' les moest geven aan studenten van de (Rijks)universiteit Leuven. Volgens Jacotot en Rancière waren dit *studenten die zelf geen woord Frans kenden* en dus nog het ABC van het Frans moesten leren. De 'luie' docent Jacotot gaf geen les en kende zelf ook geen Nederlands. De studenten kregen enkel het Franstalige boek *Télémaque* en een Nederlandse vertaling ervan. Het was volgens *Jacotot* aan de student zelf om een eigen methode uit te zoeken

om Frans te leren. Het resultaat was zeggevend verbluffend, de studenten leerden goed tot uitstekend Frans lezen en schrijven in korte tijd.

Het gaat hier duidelijk om een fabuleus verhaal over *Jacotot* in Leuven. In die tijd (1818) kenden de Vlaamse 20-jarige studenten wel al vrij goed Frans. Ze hadden al Franse les gevolgd vanaf de lagere school en de meesten kregen zelfs nog lessen en vakken in het Frans in de colleges. *Jacotot* moest die studenten dus niet het ABC van het Frans leren, maar wel kennis laten maken met de Franstalige literatuur! De stelling dat ze nog het ABC van het Frans moesten leren, berust op een misleidende fabel. Joseph Jacotot was volgens *Eugeen Wolters* eerder 'the laziest teacher ever'.

De methode die Jacotot en in navolging ook Rancière propageren, komt erop neer dat leerlingen geen uitleg van hun leerkracht moeten krijgen: een leerkracht die instructie geeft, schakelt de intelligentie en zelfontwikkeling van de leerlingen uit.

De intelligentie waarmee de studenten op eigen kracht Frans hadden geleerd via de *Télémaque* was volgens R. dezelfde intelligentie waarmee heel jonge kinderen hun moedertaal leerden: door te observeren en te onthouden, door te herhalen en te verifiëren, door te verbinden wat ze nog niet kenden met wat ze al wel kenden, door na te denken over wat ze gedaan hadden, door te doen, al radend. Hiermee wil Rancière aantonen dat de aanpak van Jacotot ook perfect toegepast kan worden bij leerlingen uit het lager en secundair onderwijs.

De redenering luidde als volgt. Aangezien jonge kinderen volgens R. op eigen kracht hun moedertaal leren spreken, moeten we ook de leerlingen later op eigen kracht laten leren lezen, rekenen... Zo moeten de leerlingen in het eerste leerjaar volgens Jacotot en R. zelfstandig leren lezen - via raden en een globale en zelfontdekkende methodiek. Ook de Belgische dokter *Ovide Decroly* beriep zich in zijn pleidooi voor zijn globale leesmethodiek op het verhaaltje van Jacotot. Onze *Directe Systeemmethodiek* (DSM) staat haaks op deze van Decroly en wordt in de meeste leesmethodes in Vlaanderen en Nederland toegepast. (Op de Decroly-school in Ukkel hebben de leerlingen in de eerste graad naar verluidt een grote achterstand inzake lezen.)

In 'Who is Jacques Rancière?' (March 28, 2013 -zie Internet) maakt *Eugene Wolters* duidelijk waarom hij het absoluut niet eens is met de anti-pedagogische visie van Rancière en zijn sympathisanten.

Wolters stelt o.a.: “Rancière beweert dat de klassieke leerkracht/leerling-relatie enkel als doelstelling heeft de sociale ongelijkheid in stand te houden. Het gangbare onderwijs houdt de leerlingen in een toestand van ‘idiotie’. De implicaties van Rancières filosofie zijn: (1) je hebt ook geen leraar nodig als Rancière om leerkrachten iets te leren omtrent onderwijs; (2) een ongeletterde ouder kan haar kinderen leren lezen door ze een boek in de hand te stoppen en te stellen ‘zoek het maar zelf uit.’”

Een leraar hoeft dus ook niet over meer kennis te beschikken als zijn leerlingen. Hij heeft wat hij onderwijst niet eens zelf te kennen/kunnen en hij hoeft niet bij voorbaat te weten wat het resultaat van zijn onderwijs zou kunnen zijn. Wat hij moet overdragen aan de leerlingen is het besef en het vertrouwen dat zij zelf op eigen kracht en in interactie met de dingen die ze zich eigen willen maken - kunnen leren wat ze willen.”

We begrijpen niet dat Masschelein en Co de laatste jaren zo sterk sympathiseren met de visie van Rancière en in andere publicaties tegelijk met de onderwijsvisie van Hannah Arendt, een visie die haaks staat op die van Rancière. In de visie van Hannah Arendt staan de cultuuroverdracht en de belangrijke rol van de leerkracht hierbij, centraal. Masschelein en co nemen in bepaalde publicaties terecht ook afstand van het zgn. constructivisme, maar uitgerekend Rancière propageert een extreme vorm van constructivisme.

Masschelein en co schreven geregeld behartenswaardige zaken over opvoeding en onderwijs. We verwezen er ook af en toe naar. We begrijpen niet waarom ze de voorbije 10 jaar plots Rancière omarmden - en dus ook tegelijk in sterke mate afstand nemen van de klassieke praktijk en van het gangbare onderwijs.

3 Sympathie van Goele Cornelissen voor anti-pedagogische visie van Rancière

Goele Cornelissen schreef in de publicatie ‘De lichtheid van het opvoeden’ van Masschelein e.a. de bijdrage ‘gelijkheid’, waarbij ze zich volledig aansluit bij de visie van Rancière. We schenken speciaal aandacht aan haar bijdrage omdat Cornelissen zoals al gezegd sinds 1 september 2016 diensthoofd werd van de COC-studiedienst.

Cornelissen schrijft: “De plotse ingeving van Jacotot over opvoeding en onderwijs is een gevolg van het lezen van de publicatie van Jacotot over zijn

leraarschap in Leuven. Die omwenteling in zijn denken heeft alles te maken met het feit dat hij vaststelt dat de aan zichzelf overgelaten studenten zichzelf geleerd hebben om Frans te spreken en te schrijven zonder hulp van zijn uitleg. Deze ervaring heeft Jacotot wakker geschud.” ...

”Een tweede feit dat J. vastgesteld heeft is dat ook kleine kinderen de taal verwerven zonder de meester die hen de taal uitlegt. En tot slot is er het feit dat datzelfde kind, dat met zoveel aandacht al zijn zinnen zette op het leren kennen van de dingen, plotseling – wanneer het naar school gaat – rustig wordt en de ogen wijd open spert alsof het aan de meester zegt dat het niet meer volgen kan, alsof het vraagt om weer op weg gezet te worden door het nog eens opnieuw uit te leggen. Dit is ‘het moment waarop het kind, dat vanuit het eigen intellect en met de hulp van meesters die de taal niet uitlegden geleerd heeft om te spreken, aan zijn eigenlijke onderwijs begint. Het is nu alsof hij niet meer in staat is te leren met behulp van hetzelfde intellect dat hij tot dan benutte’.

De feiten die J. waarneemt doen hem vermoeden dat iedereen een gelijke intelligentie heeft, of anders uitgedrukt, dat alle intelligenties van dezelfde aard zijn, die van kinderen, redenaars, de man van het volk, de studenten van Jacotot, en Jacotot zelf. Volgens J. is het de uitleg van de meester die de wil doet rusten en bijgevolg de intelligentie afstompt. Of anders, de uitleg onderwerpt de intelligentie van de leerlingen aan de intelligentie van de meester.”

Dit is een van de bijdragen in het boek ‘De lichtheid van het opvoeden.’ Deze bijdrage en de sympathie voor de visie van Rancière zou ik bestempelen als de ‘ondraaglijke lichtheid van de visie op opvoeding en onderwijs van Rancière, en van de Leuvense pedagogen Jan Masschelein, Maarten Simons, Goele Cornelissen ...

4 Kritiek van prof. Ph. Meirieu op natuurlijke opvoeding & Rancière-visie

De recente kritiek van prof Philippe Meirieu op de ‘natuurlijke opvoeding’ van de Nieuwe Schoolbeweging e.d. is ook - en nog meer - van toepassing op de radicale visie van Rancière, Cornelissen ...

De gelouterde en bekeerde Meirieu schreef vorig jaar in *Séduction et impasses du naturalisme éducatif*: “Pas d’éducation, en effet, sans que l’adulte ‘présente le monde à l’enfant’ et lui donne le goût et les moyens de le découvrir et de se

l'approprier intellectuellement. Pas d'éducation sans 'contraintes fécondes' qui permettent à chacune et à chacun de s'exhausser au-dessus de lui-même. Pas d'éducation sans la passion de transmettre, de transmettre sans 'dresser', mais de transmettre néanmoins, ce qui nous a fait être et peut permettre à l'humanité de se prolonger au-delà de nous...

Refuser d'assumer cela, de le formaliser un tant soit peu, de chercher les moyens de l'étendre sans, pour autant, le normaliser dans des 'standards stériles', c'est se contenter de laisser quelques personnalités charismatiques faire profiter quelques privilégiés des belles trouvailles dont elles ont eu l'intuition.

Et c'est là que le bât blesse gravement: l'École, la vraie, celle qui associe transmission et émancipation, réalisation de soi et inscription dans un collectif, n'est pas simplement un lieu où l'on apprend ; elle n'est pas simplement, non plus, un lieu où l'on articule l'effort et le plaisir pour se dépasser soi-même. Elle est aussi un lieu où l'on apprend ensemble et sans s'être choisis, où l'on apprend des savoirs communs que l'on s'approprie, chacun, de manière spécifique. (Séduction et impasses du 'naturalisme éducatif' in: Le Café Pédagogique, 11 december 2015).

5 Ook Gert Biesta in de ban van Rancière

Ook de Nederlandse pedagoog *Gert Biesta*, wijdde samen met Charles Bingham een sympathiserend boek van 176 pagina's aan de visie van Rancière: '*Jacques Rancière: Education, Truth, Emancipation*' New York: Continuum, 2010, 176 pages. En ook in zijn recente artikels en boeken sympathiseert hij met hem.

Biesta en Bingham tonen aan hoe *Rancière* afrekent met de gevarieerde vormen van macht en oppressie op school in de naam van opvoeding. Zij stellen dat *Rancière's* visie op emancipatie ons in staat stelt om afstand te nemen van de klassieke emancipatie-notie die stelt dat de leerling (opvoeding) zich moet bevrijden van onderdrukking en vrijheid moet verwerven als gevolg van een pedagogische en emancipatorische interventie en actie van de opvoeders en leerkrachten. Zowel de anti-autoritaire visies als de klassieke onderwijsvisies focussen volgens R en Biesta op bevrijding van de leerling die onderdrukt wordt.

Volgens Biesta presenteert *Rancière* een totaal andere kijk op emancipatie: "*For him, emancipation*

is the opposite of stultification, which happens "whenever one intelligence is subordinated to another" This notion of emancipation unearths a fundamental contradiction in the contemporary approaches to anti-oppressive education that install dependency, inequality, distrust, and suspicion in the processes of emancipation. These processes keep those to be emancipated "dependent upon the intervention of the emancipator, an intervention based upon a knowledge that is fundamentally inaccessible to the one to be emancipated" (Bingham & Biesta, 2010, p. 31).

Biesta schrijft dat R. afstand neemt van de klassieke kijk op de emancipatorische functie van het onderwijs, omdat de leerlingen die geëmancipeerd moeten worden afhankelijk zijn van de waarheid of kennis die hen meegedeeld wordt door de leraar-emancipator. Dit creëert volgens R. en Biesta een fundamentele afhankelijkheid, een ongelijkheid tussen degenen die geëmancipeerd moeten worden en de emancipatoren (leraars e.d.). Biesta schrijft verder: "*the most important quality of a schoolmaster is the virtue of ignorance. Rancière describes a teacher, Joseph Jacotot, who demonstrated that "uneducated people could learn on their own, without a teacher explaining things to them, and that teachers, for their part, could teach what they themselves were ignorant of".* Het is dus niet belangrijk dat een leraar over voldoende vakkennis beschikt en soms zelfs nadelig. In het vermelde boek treft men geen kritische analyse van *Rancière's* visie aan, maar een sympathiserende.

6 Sympathie van Masschelein & Co voor visie Rancière & tegelijk voor tegenstrijdige visie van Hannah Arendt ...

De Leuvense pedagoog *Jan Masschelein* vond in de jaren tachtig de in punt 1.2 beschreven klassieke onderwijsvisie van Mollenhauer en van de meeste praktijkmensen te leerkrachtgestuurd (cf. o.a. bijdrage van Masschelein in LAPP). Masschelein verkoos een niet-directieve benadering waarbij hij zich beriep op de 'machtsvrije dialoog' van Jürgen Habermas. In de machtsvrije dialoog wordt de leidende functie van de leerkracht sterk gereduceerd.

Dit is nog veel meer het geval in de visie van *Rancière*. We betreuren dat Masschelein, Simons, Cornelissen, Biesta ... sympathiseren met de lichtzinnige, anti-pedagogische en ontscholende visie van *Rancière* in zijn boek '*De onwetende schoolmeester*' en met de fabeltjes van Jacotot.

De Leuvenaars & ook Biesta stellen al te graag voor voor als een eigenzinnige derde weg die zowel afstand neemt van de klassieke onderwijsvisie als van het alternatief van de Nieuwe Schoolbeweging en de anti-autoritaire pedagogiek. Ze pleiten dan voor een andere alternatieve visie – een anti-pedagogische, die aansluit bij deze van *Rancière*. Ik betreur ook dat studenten pedagogiek de visie van *Rancière* kritiekloos voorgeschoteld krijgen.

In hun uitspraken over het (utopisch) onderwijs dat ze zogezegd voor ogen hebben, tonen ze dan ook al te weinig waardering voor het onderwijs uit verleden en heden. Die profiliserings- en isoleringsdrang bemoeilijkt het gesprek en de invloed naar buiten toe. De Leuvense pedagogen krijgen dan ook al decennia de kritiek dat ze zich zelden mengen in het debat over concrete onderwijshervormingen.

6 Verwantschap met anti-pedagogiek van Alice Miller, Ekkehard von Braunmuhl (1975-1985)

De visie van *Rancière* vertoont ook gelijkenissen met deze van de zgn. anti-pedagogiek van Miller en Co die vonden dat de anti-autoritaire pedagogiek van de jaren 1970 niet radicaal genoeg was. Antipedagoge *Alice Miller* bijvoorbeeld dacht in haar boeken *'In den beginnen was er opvoeding'* en *'Gij zult niet merken'* uitgesproken anti-pedagogisch. Opvoeding is niet nodig, stelde Miller, en is eerder een behoefte van de opvoeders dan van de kinderen.

Zelfs de anti-autoritaire opvoeding moest het ontgelden. *"Als alternatief voor de klassieke opvoeding houdt de anti-autoritaire opvoeding toch vast aan 'opvoeding' en 'scholing'. Ook in de anti-autoritaire opvoeding en het anti-autoritaire onderwijs worden de kinderen gedrid in een bepaald gedrag waarnaar hun ouders vroeger verlangd hebben en dat zij daarom als algemeen wenselijk beschouwen. De eigen behoeften van het kind aan autonomie en zelfbepaling worden daarbij volledig over het hoofd gezien."*

De pedagoog *Ekkehard von Braunmuhl* stelde: *"De anti-pedagogische vrijheidsstrijd is de enige zinvolle vrijheidsstrijd van deze tijd."* In 1975 schokeerde hij de opvoederswereld in zijn boek *'Antipädagogik. Studien zur Abschaffung der Erziehung'* en de daarin ontwikkelde these dat elke opvoeding en vorm van kindermishandeling was. Hij had het o.a. over de aanspraak en het recht van het kind vanaf

de geboorte om eigen heer en meester te zijn van de eigen ontwikkeling. Bij opvoeding en onderwijs gaat het volgens hem om een ontmoeting tussen gelijkwaardige subjecten. En verder: *"De vrijheid en autonomie liggen bij wijze van spreken al in de wieg en moeten niet van buitenaf als opvoedingsdoelen geponeerd worden."*

Bijlage: Rancière toegepast in Sugata Mitra's 'self-organized learning' in ontwikkelingslanden

In de bijdrage *'Who is Jacques Rancière?'*, March 28, 2013 (zie Internet) staat *Eugene Wolters* ook stil bij de modieuze aanpak van Mitra die aansluit bij de anti-pedagogische visie van *Rancière*. Hij verbaast er zich over dat die visie toegepast wordt in de 'self-organized learning' experimenten van *Sugata Mitra* in Ethiopië, India ... Met groot succes, althans volgens Mitra – maar niet volgens de vele critici van zijn experimenten.

Mitra laat zich steeds euforisch uit over zijn aanpak: *"Kids in Ethiopia who don't even know what a tablet is can not only fix your settings but remove any pesky security measures while they're at it. The children did not speak English, which was the language loaded on the tablet, and they had never seen a computer before. Within weeks these kids were fucking wizards with the things so much so that they actually figured out how to jailbreak them. ... There's more. These other researchers decided to give this whole universal education thing a shot and gave molecular biology textbooks to a bunch of Tamil-speaking kids in South India. The text books were in English. Left on their own for two months, without external help or instruction, the researchers felt that surely this task would demonstrate that 'yes, we need teachers for certain things' (Mitra 2010).*

Wolters: "Indeed, after two months, when Mitra asked them what they understood of molecular biology, the children confirmed that they understood nothing."

What gets the biggest laugh at Mitra's numerous talks, however, is the response of one girl from the group, who explained: 'Apart from the fact that improper replication of the DNA molecule causes genetic disease, we understood nothing else'."

ONDER DE LEESLAMP

Rijke oogst aan kinderboeken e.d.

Noël Gybels

Het aanbod is overweldigend, reden te meer om een weloverwogen keuze te maken Meer informatie over de inhoud: www.lemniscaat.nl/
www.eenhoorn.be/www.vandale.be

Van Dale Juniorwoordenboek Nederlands
+8 3^{de} editie 650 blzn. ISBN 9789460772863 29,99 euro

10.000-tal woordbetekenissen, 3000-tal voorbeeldzinnetjes in een kleurige vormgeving en duidelijke letters leren je vertrouwd raken met het woordenboekgebruik. Een handig snelzoekstelsel en een aantal woordenboeklessen stimuleren om nog beter te leren werken met een woordenboek. Een stevige en erg verzorgde uitgave, een uitstekend hulpmiddel voor school en thuis.

Van Dale Basiswoordenboek Nederlands
10+ 4^{de} editie 810 blzn. ISBN 9789460772887 29,99 euro

30000-tal woordbetekenissen, 20000-tal voorbeeldzinnen. Een handig, overzichtelijk en duidelijk hulpmiddel, dat aangepast is aan de evoluerende taal, dus begrippen als app, selfiestick, plasticsoep enz. ontbreken niet.

Van Dale Juniorspreekwoordenboek Nederlands
10+ 2^{de} editie 7^{de} oplage 550 blzn. ISBN 9789460772979 29,99 euro

De betekenis en het gebruik van ongeveer 2700 spreekwoorden en uitdrukkingen komen aan bod. De verklaring gebeurt vaak via verhaaltjes en voorbeelden. Een kleurrijke, verzorgde en vooral stevige uitgave, die net als de vorige woordenboeken bestand zal zijn tegen veelvuldig en doortastend gebruik.

Ik heet geen Scheetebeetje

Sean Taylor (tekst) en Kate Hindely (ill.) vert. uit Engels door Jesse Goossens
Uitg. Lemniscaat 4+ 32 blzn. 27 x 24 cm. ISBN 9789047707714 13,95 euro -Een grappig en soms hilarisch prentenboek met energievolle tekeningen. Een vakkundige en frisse tekst vormt een aange-naam en leuk verhaal rondom thema's als troetel-naampjes – honden – beschaamd/schattig zijn. Prachtige en mooi vormgegeven uitgave die uitnodigt tot voorlezen!

Wat een ei

Sally Grindley ill. Pascal Lemaitre vert. Siska Goeminne - Uitg. De Eenhoorn 3+ 32 blzn. 23 x 23 cm. ISBN 9789462911291 14,95 euro
Warm en liefdevol prentenboek over een speciale moeder-kindrelatie. Een ontroerend verhaal met grappige en duidelijke illustraties. Thema's : ei – eend -dino – relatie moeder/kind

Nieuwsgierig Lotje

Lieve Baeten - De Eenhoorn 4+ 32 blzn. 28 x 23,5 cm ISBN 9789462911239 14,95 euro

Een nieuwe uitgave van het overbekende prentenboek, waarin lezertjes nogal plots in het verhaal duiken bij de eerste blzn. Misschien best eerst de achterflap eens bekijken ... Warme kleuren overheersen in de fijne tekeningen van dit erg leuke verhaal rondom thema's als heks – bezem – nieuwsgierig zijn.

Het telboek van prins Hajo de Gelukkige

Edward van de Vendel ill. Mattias De Leeuw -De Eenhoorn 5+ 88 blzn. 26,5 x 20,5 cm ISBN 9789462911130 17,50 euro

Een origineel en grappig cijferboek verwerkt in een aangenaam verhaal. Leuk prentenboek, waaruit moet blijken, dat goed gezelschap in het leven belangrijker is dan rijkdom. Thema's : tellen – prins – eenzaamheid – rijkdom.

Juf Jet is top

Brigitte Minne ill. Suzy Castermans - De Eenhoorn 6+ (eerste lezers) 72 blzn. 21 x 15,5 cm ISBN 9789462911192 14,50 euro

Degelijk boekje met verhalende teksten uitgewerkt in diverse leesniveaus, wat een aanzet vormt tot het samen lezen b.v. met oudere kinderen of volwassenen. Thema's : klas,school, juf, vriendschap.

Ik ben Kameleon

Kristien Hemmerechts ill. An Candaele -De Eenhoorn 3+ 32 blzn. 30 x 21,5 cm ISBN 9789462911178 16,50 euro

Het eerste deeltje van een nieuwe reeks over een apart dier en zijn vrienden. Een prettig prentenboek over anders zijn dan anderen, over op een fijne manier leren omgaan met diversiteit. De knappe tekeningen laten toe om zelf verhaaltjes bij het voorlezen te verzinnen. Thema's : kameleon – dier – klas – anders zijn

Mijn nieuwe moeder en ik

Renate Calindo vert. Edward van de Vendel -De Eenhoorn 4+ 32 blzn. 26 x 20,5 cm ISBN 9789462911277 14,95 euro
Een hondje krijgt een kat als pleegmoeder in een ontroerend, soms aandoenlijk prentenboek over pleeg- en adoptiegezinnen. Thema's : kat – hond – pleeggezin – adoptie – relatie moeder/kind

Ik kies voor lies en wies

Riet Wille ill. Aimée de Jongh -De Eenhoorn 6+ (eerste lezer) 72 blzn. 26,5 x 20,5 cm ISBN 9789462911123 16,95 euro
Verrassend boek, een afwisseling van strips en korte verhalen over een meisje en haar hondje. Veel aangename, aantrekkelijke illustraties zorgen voor een fijne sfeertekening bij het leuke geheel.

Ik mis je mams

Frank Pollet en Moniek Vermeulen ill. Joris Thijs -De Eenhoorn 11+ 172 blz. 21,5 x 15 cm ISBN 978946291185 16,95 euro
Een brievenroman voor jonge tieners samengesteld uit brieven, post-its, smsjes, lijstjes, recepten, dialogen. Alles vormt een vlot geheel in diverse stijlen en kan gebruikt worden rondom thema's als opgroeien, eenoudergezin, rouwproces, relatie vader/dochter.

Kleine Kong

Freya Hartas vert. uit het Engels Jesse Goossens - Lemniscaat 4+ 36 blzn. 25 x 25 cm ISBN 9789047707257 13,95 euro
Eigenlijk een verrukkelijk boekje voor buitengewoon stoute kinderen, die zullen ontdekken dat ze tegenover anderen hetzelfde gedrag kunnen vertonen als hun ouders t.o.v. hen. Grote en kleine illustraties in heldere kleuren. Erg geschikt om vlot voorgelezen te worden ivbm. thema vriendschap versus gedrag.

Marc's Grote Gevaarlijke Tandem

Jarvis vert. uit het Engels Jesse Goossens - Lemniscaat 4+ 32 blzn. 38 x 25,5 cm ISBN 9789047707134 13,95 euro
Grappig prentenboek met een originele en verrassende plot. Fraaie kleuren in de grote afbeeldingen. Thema's : geheimen – tanden poetsen – een vals gebit

Zo vind je goud

VivianeSchwarz vert. uit het Engels Jesse Goossens - Lemniscaat 3+ 32 blzn. 26 x 25 cm ISBN 9789047707189 13,95 euro
Meeslepend verhaal verlucht met heldere, levendige prenten. Fantasierijk en avontuurlijk geheel.

Welterusten, kleine Beer

Martin Waddell en Barbara Firth vert. uit het Engels Jesse Goossens - Lemniscaat 2+ 32 blzn. 22,4 cm x 26,6 cm ISBN 9789047707646 13,95 euro
Een nieuwe uitgave van dit vertederende prentenboek. Frisse kleuren en een mooi gezette tekst vormen een onweerstaanbaar geheel. Thema's : slapen gaan – bang zijn voor het donker

Koffertje voor wakkere kinderen

Isabelle Chauvet -De Eenhoorn 3+ 4 kartonboekjes in koffertje 16 x 16 cm 14 blzn. ISBN 9789462910447 16,95 euro
Mooi koffertje met een magneetsluiting bevat 4 kartonboekjes, waarin nieuwe woorden opduiken. Begrippen als oma, broer, bang, vrolijk, wind, zon enz. worden speels uitgelegd en ingeoefend via kleurige illustraties. Erg bruikbaar in de kleuterklas.

Het boek van aap

Rien Broere ill. SoetkineAps -De Eenhoorn 6+ (eerste lezer) 80 blzn. 21 x 15,5 cm ISBN 9789462910577 14,95 euro
Verhalenboekje over Aap en Das met vrolijke, kleurrijke prenten. De vlotte, speelse stijl levert via een eenvoudige tekst een prettig leesboek voor startende lezertjes op.

Kat en Mus redden Kip

Katrien Vandewoudeill. Xavier Truant -De Eenhoorn 6+ 96 blzn. 21 x 15,5 cm ISBN 9789462910607 14,95 euro
AVI-boekje (derde in een reeks) over vriendschap en bange helden. Leuk verhaal, beslist geschikt voor beginnende lezertjes. Thema's : vriendschap – angsten – winter

Pa en Julia

David Ezra Stein -Lemniscaat 4+ 40 blzn. 21,2 x 24,9 cm ISBN 9789047707394 13,95 euro
Julia is een kikkervisje, Pa een breedsmoelkikker. Fraaie illustraties verluchten een leuk en geweldig levendig verhaal over de liefde tussen een vader en zijn dochter. Een dynamisch prentenboek, dat via korte tekstjes vooral aan fijne sfeerschepping doet.

Het lied van de blauwe pinguin

PetrHoracek vert. Jesse Goossens -Lemniscaat 4+ 32 blzn. 27,8 x 25,2 cm ISBN 9789047707455 13,95 euro

Mooi vormgegeven prentenboek met prachtige, sfeervolle illustraties. Een hartverwarmend verhaal over anders zijn, eenzaamheid en vriendschap aangedreven door muziek. Fantasierijk, leerzaam in zijn emotievolle eenvoud.

Lijm

Frank Geleynill. Ellen Koyen -De Eenhoorn 6+ 32 blzn. 21 x 15,5 cm ISBN 9789462910720 8,95 euro Grappige, kleurrijke en stripachtige illustraties bij een leuk verhaaltje over verliefd zijn. Woordkeuze en zinsbouw leunen nogal sterk bij het Vlaams aan en de plotovergangen zijn niet altijd even duidelijk.

Een dik jaar Julia en Ot

Elle van Lieshout en Erik van Os ill. Sandra Klaassen -Lemniscaat 4+ 198 blzn. 21,9 x 25,8 cm ISBN 9789047707264 19,95 euro

Een jubileumbundel na 25 jaar publiceren met toch 31 nieuwe versjes en verhalen. Feestelijke prenten omlijsten speelse verhaaltjes over dagelijkse voorvallen. Enorm geschikt om voor te lezen door de herkenbare inhoud en de verstaanbare humor.

Kleur je eigen Andersen

Illustraties van Jan Jutte bij H.C. Andersen Lemniscaat 10+ 40 blzn. 33,2 x 23,5 cm ISBN 9789047707523 9,95 euro

Groot, stevig kleurboek in een plastic hoes, gevuld met te kleuren platen (druk = zwart/wit) gebaseerd op de bekende sprookjes. Bedoeling : al kleurend verdwijnen in de sprookjesachtige sfeer, die je zelf mee ontwikkelt. Ook volwassenen zullen aan de slag willen !

Niets gebeurd

Mark Janssen -Lemniscaat 4+ 40 blzn. 29,7 x 24,5 cm ISBN 9789047708568 14,95 euro

Vrolijk en fantasierijk met prachtige tekeningen waarvan de kleuren echt opspatten. Dromen en realiteit vervagen ... de verbeelding is oneindig !

Ik ben een kunstenaar

Marta Altés vertaling Jesse Goossens -Lemniscaat 5+ 32 blzn. 21,6 x 27 cm ISBN 9789047707554 13,95 euro

Creatieve knipogen en prettige spot verleiden elke kunstenaar in de dop. Eigenlijk een grappig activiteitenboek vol leuke illustraties.

Eikenbosverhalen Stickerboek

Julia Donaldson en Axel Scheffler vertaling Jesse Goossens -Lemniscaat 3+ 16 blzn. 27 x 21,6 cm ISBN 9789047708346 10,95 euro

Met 40 herbruikbare stickers. Een ideaal vakantieboek om eigen verhalen te maken, kleurplaten te vullen, spelletjes te spelen, puzzels op te lossen enz. Klassieke overbekende verhalen uit het Eikenbos kunnen nu zelf verwerkt worden.

Alberts boom

JenniDesmond vertaling Jesse Goossens-Lemniscaat 4+ 32 blzn. 23 x 27 cm ISBN 9789047707622 13,95 euro

Hoe kan je angst overwinnen via een hartverwarmende vriendschap ? Leren niet meer bang te zijn voor iets onbekends, soms zit een verrassing in een onbekend hoekje ...

Het bijzondere Beestjes Boek

YuvalZommer vertaling Jesse Goossens-Lemniscaat 5+ 64 blzn. 15 x 22 cm ISBN 9789047707868 14,95 euro

Een prachtige ontdekkingstocht naar wonderlijke feiten over vliegende, stekende en wriemelende beestjes, die je veelal zelf kan ontdekken en ontmoeten. Fijne illustraties in een schilderachtige sfeer.

Gluren bij de burens

Heidi Aalbrecht en Pyter Wagenaar Van Dale Uitg. 2016 ISBN 9789460773112 130 blzn. 21 x 12 cm 12,50 euro

Een verrassende kijk op de taalverwarringen tussen Vlamingen en Nederlanders. In 2 deeltjes worden AN en BN opgefrist en verklaard. Op een vlotte, boeiende en leerrijke wijze worden diverse begrips- en woordproblemen uitgelicht.

Enkele toffe voorbeelden uit het Nederlandse deel, waarin ze kennis kunnen maken met woorden als broel – foefbrommer – janet – kazakdraaier – kletskep en tas. De Belgen kunnen pret beleven aan woorden als beunhaas – flappentap – gozer – haabaai – jut en jul – kippig – koopgoot – nagelkaas – poep – theedoek enz. enz. Een taalschat voor al wie zich voor zijn taal interesseert !

Professor Geert Kelchtermans over onderwijsinnovatie en weerstand

'Alsof verzet tegen onderwijsverandering van onwil of luiheid getuigt'

Passages uit VETO-interview 17 oktober 2016 Auteur: Simon Grymonprez

Geert Kelchtermans is hoofd van de eenheid Onderwijsbeleid en -vernieuwing en Lerarenopleiding KU-Leuven (en was ook redacteur van Onderwijskrant)

In tijden van buzzwords als onderwijsinnovation, blended e-learning en flipped classrooms is Kelchtermans voornamelijk een stem die zegt dat we vooral niet te snel moeten gaan.

Verzet tegen nieuwe onderwijsvormen vindt Kelchtermans niet noodzakelijk een probleem. Weerstand is een goed teken. Het alternatief is immers onverschilligheid. *'Weerstand heeft vaak heel goede redenen, die eerder een indicatie zijn van professionele betrokkenheid dan van onwil en luiheid. Zeker in de media wordt heel vaak geschreven dat leraren niet willen veranderen. Alsof dat een teken zou zijn van gebrek aan motivatie, of dat je ouderwets zou zijn.'*

'Iemand die zichzelf als professional ziet, kan niet zomaar iets uitvoeren wat iemand anders zegt dat hij moet doen. Onderwijsinnovatie is hip, maar daar gaan leerkrachten niet altijd in mee.' ... 'Praktijkmensen die op een gemotiveerde manier met hun job bezig zijn, of dat nu proffen of kleuterleidsters zijn, zijn het aan zichzelf verplicht om, als er zo'n oproep tot vernieuwing komt, te zeggen: 'Wacht even, hoezo wat ik doe is niet meer goed?' Een gedreven professional is het aan zichzelf verplicht om zich de vraag te stellen: 'Waarom zou ik moeten veranderen?''

'Leerkrachten of docenten hebben meestal goede redenen om te zeggen dat ze bepaalde evoluties niet willen volgen of bepaalde onderwijsrichtlijnen weigeren te implementeren. Zeker wanneer ze dat in overleg met collega's of als een team doen. Ze zijn ervan overtuigd dat opgelegde onderwijsvormen niet per se beter zijn voor de leerlingen. Ze denken: *'We nemen onze verantwoordelijkheid op, dus we doen het niet.'*

Kelchtermans hekelt de top-down benadering van beleidsmakers. "We gaan zorgen dat er wat vorming is, dat ze goed geïnformeerd zijn en dan gaan ze dat wel doen, is nog altijd het idee. Dat is een heel rationele, technische manier van denken

over onderwijsvernieuwing.' Kelchtermans wijst erop dat het essentieel is de onderwijsgever als professional te zien die zijn of haar vak serieus neemt. *'Want iemand die zichzelf als professional ziet, kan niet zomaar iets uitvoeren wat iemand anders zegt dat hij moet doen.'*

Het is bovendien moeilijk vast te stellen wat goede en minder goede onderwijspraktijken zijn. Want wat is een 'goodpractice' exact? 'Het eerste probleem met het keurmerk 'goodpractice' is: van waar of van wie komt dat? Iemand heeft dat bijvoorbeeld gezegd, neem nu de minister of de Onderwijsraad of whichever gezagsinstantie. Er wordt iets naar voren geschoven als 'goodpractice'. Die instantie zegt tegen een publiek: 'Jullie weten het nog niet, maar gelukkig weten wij het wel en delen wij het.' Zo plaats je het publiek weer in de rol van uitvoerder. Zogezegd is dat dan niet top-down, maar de basisbeweging is dat wel.' Kelchtermans wijst erop dat sommige leerkrachten of professoren zeggen dat ze door een hervorming worden gedwongen onderwijsgever te zijn op een manier die zij niet willen of voor hen zeer oneigenlijk is. 'Net vandaar komt er ook weerstand of twijfel.

'Wat we nodig hebben, zijn goede praktijkvoorbeelden. Je moet jouw praktijk op een bepaalde manier inzichtelijk maken voor anderen.' Claims over onderwijsvormen die los van de context zeggen dat iets beter werkt dan iets anders, verdoezelen de vraag: voor wie? En, 'beter' in welk opzicht?' 'Er is nooit een simpele een-op-eenrelatie tussen verschillende manieren van onderwijs en bepaalde onderwijsresultaten. Er spelen altijd meer factoren een rol. 'De ene keer vindt men dat het ene beter werkt, een volgende keer is het het andere. Waarom? Omdat er natuurlijk naast de werkvorm ongelofelijk veel andere factoren zijn die een rol spelen in de feitelijke resultaten.'

Onderwijsvernieuwing heeft altijd de ambitie verbetering te zijn. Maar als je zegt 'verbetering', dan krijg je altijd de normatieve vraag: verbetering voor wie? Verbetering in welk opzicht? Verbetering voor zwakkere of sterkere leerlingen? Of voor allemaal?'

Redactiesecretariaat

Noël Gybels
 Steyenhoflaan 11
 3130 Betekom
 tel. 016 56 93 46
 owkrant@hotmail.com
 *www.onderwijskrant.be: al 400.000
 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, Raf
 Feys, Ignace Geurts, Noël Gybels,
 Pieter Van Biervliet, Hilde Van
 Iseghem, Danny Wyffels

Hoofredacteur: Raf Feys

raf.feys@telenet.be; 050.312409

Onderwijskrant brengt
 beschrijvingen
 van - en kritische reflecties over
 onderwijs en onderwijsvernieuwing.
 Bepaalde bijdragen zijn
 wetenschappelijk
 gestoffeerd; andere zijn een
 directe neerslag of weergave van
 opvattingen en ervaringen.
 Onderwijskrant
 wordt gemaakt met medewerking
 van praktijkmensen en van
 mensen uit de lerarenopleiding.
 Onderwijskrant is een
 onderwijstijdschrift
 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

Tijdschrift, verschijnt driemaandelijks

Oktober-november-december 2016 – € 6

*Wordt 2016-2017 jaar van de grote doorbraak van de onderwijshervormingen???	2
*Dialogooschool: uitgeholde identiteit & godsdienstlessen dialoog met islam als verlossing !??	6
*Verontrustende M-decreet-berichten: aug-okt 2016	19
*Populistische consultatiecampagne eindtermen: VanWeinigBelang!	23
*Kritiek op consultatie-rapporten eindtermen in de media: weinig bruikbaar	27
*Eindrapporten consultatiecampagne over eindtermen: rapport VSK-scholieren & VanLerensbelang	29
*Vage Conceptnota Modernisering s.o. : recente kritiek	32
*Bestuurlijke optimalisering: oppervlakkige en controversiële conceptnota	38
*Kritiek op anti-pedagogische visie van Jacques Rancière - en ook van prof. Jan Masschelein en Goele Cornelissen	43
*Onder de leeslamp: rijke oogst aan kinderboeken e.d.	48
*Professor Geert Kelchtermans over onderwijsinnovatie en weerstand	51



Indien hiernaast een x staat

is dit het (voor)laatste nummer

dat u ontvangt.

HERABONNEER dus om onderbreking

te vermijden!