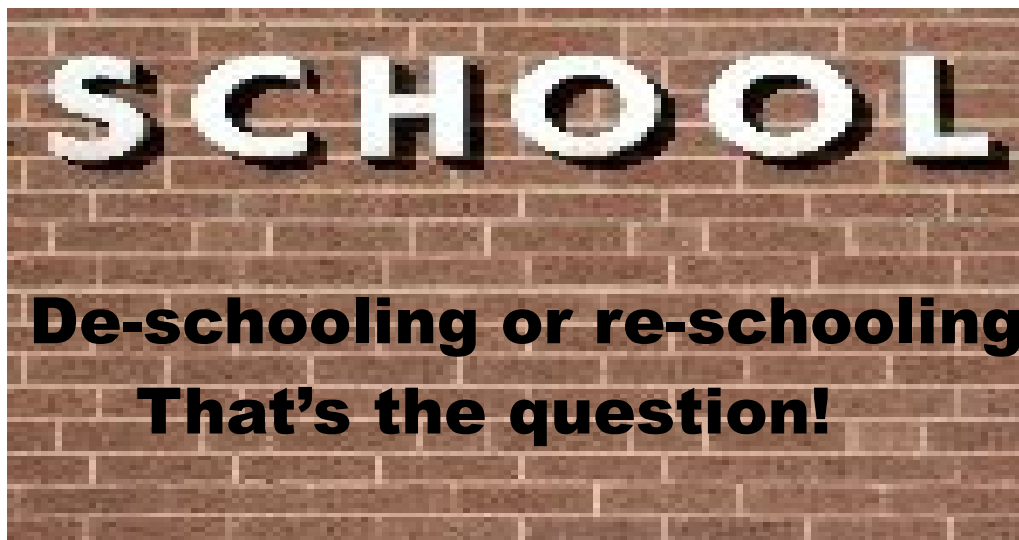




186



***Egalitair dogmatisme en pedagogisch progressivisme
bedreigen fundamentele missie van het onderwijs**

***Dirk Van Damme (OESO): Geen brede & nivellerende eerste graad,
heroriëntering # waterval, hervorming s.o. is wel bedreiging voor tso**

***Over uitholling taalonderwijs en invloedrijk vernieuwingsestablishment tijdens KULAK-lezing
Dirk Van Damme (OESO) en in commissie onderwijs 26 april**

***Ontscholing & holle retoriek van Ovide Decroly eeuw geleden & revolutionair leerplan 1936: veel
gelijkenis met huidige ontscholingsdiscours**

***ZILL-leerplan & -onderwijsvisie : ontscholing, totaliteitsonderwijs, ontwikkelend & contextueel
leren, leefschoon, doorbreken jaarklasprincipes, e.d**

***Reactie inclusie-hardliners Van Hove, Lebeer & Schraepen, UNIA ...
op kritische berichten over M-decreet & op beperkte terugschroeving decreet**

***Vijf lessen van prof. Rik Torfs waar elke leraar wat aan heeft- Knack**

***Over breed verzet tegen structuurhervormingsplannen s.o.
& ontkenning door Mieke Van Hecke, sociologen, Sp.a & Groen
*Over algemeen ongenoegen van leerkrachten basisonderwijs**

Prof. Nathalie Bulle & Raf Feys: school moet fundamentele missie waarmaken: intellectuele en culturele vorming & klassieke attitudes als doorzettingsvermogen

Egalitair dogmatisme en pedagogisch progressivisme bedreigen deze missie

Raf Feys

1 Actueel debat over egalitair dogmatisme & intellectuele ondervoeding

Dirk Van Damme (OESO-expert en ex-kabinetschef minister Vandenbroucke) maakte zich de voorbije maanden grote zorgen over de niveaudaling en nivellering in het onderwijs. Hij nam tevens afstand van het egalitaire dogmatisme. Hij stelde o.a. "*De voorbije jaren is een consensus ontstaan dat een brede eerste graad s.o. bijna automatisch tot een soort eenheidsworst leidt, waarin niet genoeg aandacht is voor de verschillen tussen de leerlingen.*" In een aparte bijdrage in dit nummer komt dit standpunt van Van Damme nog uitvoerig aan bod.

In een lezing op 21 maart j.l. op de KULAK nam Van Damme tevens afstand van de modieuze competentiegerichte & constructivistische aanpak; hij bekeurde ook de uitholling van de taalvakken (zie aparte bijdrage). Hij drukte de voorbije maanden tevens ook zijn bezorgdheid uit over de nieuwe eindtermen en leerplannen.

Ex-rector Rik Torfs schrijft vandaag 4 juli in Knack: "*Er bestaat in Vlaanderen een verkrampte visie op gelijke kansen die langzaam overvloedt in inhoudelijke gelijkheid... En Wallonië bereidt zelfs een onderwijshervorming voor waarbij alle leerlingen tot hun zestiende op school hetzelfde vakkenpakket voorgeschoteld krijgen Erken gewoon dat leerlingen verschillende talenten hebben. Fnuik het talent van leerlingen niet door hen eenheidsworst te voeren.*"

In de 7de dag van 17 juni j.l. poneerde Vlaams minister-president Geert Bourgeois (N-VA) dat onze scholen meer moeten inzetten op excellentie en leerresultaten dan op het onmiddellijk welbevinden & verluken. In een recent interview in De Morgen 23 juni j.l. bekeurde de Gentse prof. Wouter Duyck eens te meer de egalitaire onderwijsideologie, de niveaudaling en het al te weinig stimuleren van excellentie. Die opiniebijdrage lokte veel reacties en verwijten uit vanwege sociologen als Mieke Van Houtte, Orhan Agirdag & Dirk Jacobs die nog steeds alle GOK-heil verwachten van een gemeenschappelijke eerste graad s.o. – sommigen zelfs van een

gemeenschappelijke eerste en tweede graad. Ook de kopstukken van het katholiek en het Gemeenschapsonderwijs waren blijkbaar niet gelukkig met de recente uitspraken van Bourgeois en Duyck. Ook minister Crevits probeerde de aandacht voor die uitspraken af te leiden.

In de opiniebijdrage "Geef de klas terug aan de leeraar" in De Morgen van 29 augustus 2017 spraken 9 professoren zich expliciet uit tegen de invoering van een nivellerende brede eerste graad. Ze namen tegelijk afstand van het ontwikkelend & ontdekkend leren dat de VLOR, het ZILL-leerplan-project, prof. Van den Branden ... propageren. Volgens de professoren leidde ook het eenzijdig vaardigheidsgericht taalonderwijs tot een flinke niveaudaling voor de taalvakken.

Sociologe Mieke Van Houtte bestempelde de standpunten van prof. Wouter Duyck als '*ideologische en anekdotische pamfletten*'. Ze kon hiervoor op applaus rekenen van Orhan Agirdag en Dirk Jacobs. Volgens hen bestaat er een consensus over de *heilzaamheid van een gemeenschappelijke eerste graad*. Het bevorderen van *excellentie* klinkt volgens hen ook elitair.

Deze uitspraken stimuleren ons tot een reactie, tot grondige analyse van het egalitair dogmatisme en de intellectuele ondervoeding - twee thema's die ons al lang beroeren. We doen hiervoor ook een beroep op bijdragen van de Franse prof. Nathalie Bulle die nauw aansluiten bij onze visie; en vooral ook omdat in het Frans onderwijs de nefaste gevolgen van decennia egalitair dogmatisme en pedagogische nieuwlichterij overduidelijk zijn. Bulle is directeur onderzoek bij CNRS, de studiegroep van de sociologische analyse-methodes van de Sorbonne. Ze is ook lid van de wetenschappelijke Raad van het Onderwijs en de Hoge Raad van Onderwijs. Sociologe Bulle is het geenszins eens met de visies van Jacobs, Agirdag, Van Houtte, Nicaise ... , die al te vlug de indruk wekken dat er een grote consensus bestaat omtrent gelijke onderwijskansen en die het stimuleren van excellentie niet appreciëren.

2 Basisstellingen

Onze basisstelling luidt: *cultuur-marxistische & egalitaire ideologie én pedagogisch progressivisme hollen beide het onderwijs uit en leiden tot niveaudaling*. De kansarme leerlingen waren/zijn volgens ons het meest de dupe van deze fenomenen. Ook de Franse onderwijsminister *J.M Blanquer* “*se situe explicitement du côté de la condamnation des discours égalitaristes. Viser l'égalité relève d'une utopie parfaitement vaine, irréaliste, nuisible.*” Dat is een standpunt dat we zelf al lang in *Onderwijskrant* en elders verdedigen - ook op een hoorzitting in 2011 over de hervorming van het secundair onderwijs.

In dit artikel verwijzen we uitvoerig naar twee bijdragen van Bulle in het tijdschrift *Skhole.fr* van 26.05.2016 & 27.05.2015. Uit de studie van de nefaste gevolgen van het elitair dogmatisme en pedagogisch progressivisme in Frankrijk kunnen we veel leren. Het egalitair dogmatisme en de pedagogische nieuwlichterij & kennisrelativisme drongen in het Franse onderwijs meer door dan in het Vlaamse. Hierdoor is de niveaudaling er ook veel groter (cf. PISA en TIMSS). Frankrijk worstelt ook al vele decennia met zijn nivellerende lagere cyclus/collège en met kennisrelativisme à la Bourdieu, e.d.

In Vlaanderen werd de gemeenschappelijke eerste graad-VSO in 1989 opgedoekt. We konden de voorbije jaren ook de geplande invoering van een brede eerste graad s.o. voorkomen. Zo werd de *Onderwijskrant*petitie van mei 2012 door 13.000 mensen onderschreven. Volgens *Dirk Van Damme* kanaliseerden en organiseerden vooral *Raf Feys* en *Onderwijskrant* sinds 2002 het verzet. In Vlaanderen was er ook vanwege de praktijkmensen meer verzet tegen neomanie en pedagogisch progressivisme, en meer lippendienst.

Een basisstelling van prof. Bulle luidt: *het grootste onrecht dat de school als instelling kan begaan, bestaat erin dat de school iets anders moet doen dan haar primaire opdracht, de intellectuele en culturele ontwikkeling. De huidige school wordt op tal van wijzen en al lange tijd gehinderd en uitgehald bij deze opdracht. De cultuur-marxistische & egalitaire ideologie én het pedagogisch progressivisme tast(t)en de missie van de school aan.* Bulle: “*De promotors van deze 'nefaste ideeën' bekleedden geprivilegieerde posities binnen instanties die beslissend waren/zijn inzake onderwijsmateries: universitaire en pedagogische centra, topambtenaren administratie, onderwijskabinetten, onderwijskoepels,, ... Het waren ook die mensen die de*

officiële opdrachten kregen voor het schrijven van rapporten over het onderwijs, die het woord kregen op hoorzittingen e.d. Een aantal van die promotors konden als professor onderwijskunde/sociologie ... hun onderwijsvisie breed verspreiden – ook via de lerarenopleidingen die in 1989 universitair werden.

Bulle betreurt dus ook dat in de universitaire lerarenopleidingen zowel het pedagogisch progressivisme als het egalitaire dogmatisme centraal stonden. We merkten zelf dat onze normaalschoolstudenten op Erasmus in Frankrijk er inderdaad overvloedig geconfronteerd werden met propaganda voor alternatieve pedagogische ideeën à la Freinet en voor de egalitaire visie van de socioloog *Pierre Bourdieu*. In publicaties van IUFM-directeur & politiek adviseur *Philippe Meirieu* kwam dit ook duidelijk tot uiting.

Rond 1990 namen we met *Onderwijskrant* het voortouw in het verzet tegen gelijkaardige academiseringsvoorstellen vanwege topambtenaar *Georges Monard* en universitaire lerarenopleiders (CULOV). Volgens hen zou dit leiden toe een forse niveauverhoging van het onderwijs. We voorspelden dat de nieuwe Franse lerarenopleiding voor onderwijzers en regenten zou leiden tot vervreemding van de klaspraktijk en tot niveaudaling (zie *Onderwijskrant*, oktober 1991). We staan momenteel 30 jaar verder en kregen gelijk. Voor PISA & TIMSS presteren Franse leerlingen bijzonder zwak. Vlaamse universitaire lerarenopleiders pakken nog steeds uit met de zegeningen van een universitaire masteropleiding, maar zwijgen over de nefaste gevolgen in Frankrijk.

3 Egalitair dogmatisme holde onderwijs uit en was voor alle leerlingen nefast

3.1 Bulle over egalitair dogmatisme in Frankrijk

“De school wordt vooreerst gehinderd in haar opdracht omdat veel beleidsmakers, sociologen ... in hun strijd voor gelijke onderwijskansen, twee werkelijkheden ideologisch ontkennen of grotendeels negeren. De eerste is de menselijke diversiteit: de grote verschillen in intellectuele aanleg e.d. die door egalitair straal genegeerd of in sterke mate onderschat worden. Dit leidde o.a. tot de invoering van het gemeenschappelijke *collège*.”

De tweede is de negatie van de echte dynamiek van de menselijke ontwikkeling & van degelijk onderwijs: het pedagogisch progressivisme, het kennis- en cultuurrelativisme à la Bourdieu, de *zachte didactiek*.

De snelle uitbreiding van de onderwijsstelsels in de jaren 1960 leidde tot de neo- en cultuurmarxistische kritiek (Bourdieu en Co, ...). We kregen voor eerst een kritische analyse van alle vormen van interne differentiatie die leiden tot een differentiatie van de loopbaan van de leerlingen :b.v. differentiële opties in de eerste graad s.o, onderwijsvormen,

Volgens de neomarxisten/egalitairers bevoordeelt die differentiatie statistisch gezien de hogere sociale groepen: inzake studie-oriëntatie, samenstelling van de leerlingenpopulatie in een klas, elitaire pedagogische aanpak, ... Die egalitaire visie leidde in Frankrijk al decennia geleden tot de invoering van een gemeenschappelijke lagere cyclus s.o., het zgn. collège (cf. ons VSO).

Bulle: *“Het was de voorbije 50 jaar de tijd van de triomf van de structuralismes en de erbij horende relativismes. Ons onderwijssysteem werd geleidelijk aan politiek ingepalmd en uitgehold door een quasi-religieuze opvatting over de rol van de school in de maatschappij, de school als dé hefboom bij uitstek voor sociale gelijkheid, enz. Zolang we denken dat sociale ongelijkheid vooral wordt geconstrueerd op school en door de school, zolang we vergeten dat verschillen en sociale ongelijkheden vooral ontstaan in de brede (maatschappelijke) context die zich grotendeels buiten de invloed van de school situeert, tasten we de kracht van de school aan om zijn specifieke rol te spelen, de rol van transmissie van de culturele en intellectuele vorming.”* Bulle betreurt ook dat door de GOK-fixatie op het s.o. het bevorderen van de ontwikkelingskansen via optimalisering van het basisonderwijs verwaarloosd werd. Dit basisonderwijs werd ook overigens de dupe van de pedagogische nieuwlichterij en van het kennisrelativisme van Bourdieu en Co.

3.2 50 jaar debat structuur s.o. ten koste van optimalisering onderwijskansen basisond.

Sinds de jaren 1960 verwachtten beleidsmakers, onderwijssociologen ... inzake gelijke onderwijskansen vooral heil van een egalitaire en nivellerende structuurhervorming van het s.o. De milieu-theoretische benadering à la Bourdieu vanwege Vlaamse sociologen, bepaalde politieke partijen & beleidsmakers ... leidden tot nefaste egalitaire hervormingsvoorstellen en ingrepen. Het onderwijs en de leraren werden beschuldigd van (re)productie van sociale ongelijkheid i.p.v. bestrijding ervan. Vooral de differentiële opties in de eerste graad en de indeling in onderwijsvormen (aso, tso, bso) werden verantwoordelijk geacht voor de zgn. sociale discriminatie van arbeiderskinderen.

Vaak werd ook als ideaal schoolmodel naar Zweden verwezen: een land met een gemeenschappelijke lagere cyclus. Dat Zweden op landenvergelijkende studies als PISA en TIMSS heel zwak scoorde werd er wel niet bij verteld.

Op basis van het Nederlands talentenonderzoek van prof. Van Heek e.a. van 1968 en van ons Leuven CSPO-doorstromingsonderzoek van 1969-1971 stelden we in 1971 in een VRT-uitzending over gelijke kansen dat het een illusie was om via een structuurhervorming in het s.o. nog veel verborgen talent aan te boren. We poneerden dat we wel nog een belangrijke vooruitgang konden boeken op het niveau van het kleuter- en het lager onderwijs. Jammer genoeg stond de voorbije 60 jaar op beleidsvlak en inzake faire onderwijskansen het debat over comprehensieve hervormingen s.o. centraal. Dit leidde in 1970 tot de invoering van het VSO met een gemeenschappelijke eerste graad, e.d. Dit betekende meteen ook een sterke terugloop van het aantal leerlingen in tso-scholen die overschakelden op het VSO. In 1976 schroefde de toenmalige minister Herman De Croo gelukkig de gemeenschappelijkheid terug. Hij voerde differentiële opties in – tot zelfs 9 uur technische opties in het tweede jaar.

In dit verband betreurden we de voorbije decennia dat de egalitaire visie de menselijke diversiteit ontkende - vooral de grote verschillen in intellectuele aanleg, en ook ten onrechte verwachtte dat de *‘almachtige’ school de invloed van de aanleg- en milieuverschillen zou kunnen wegwerken.* In Onderwijskrant nummer 9 van 1979 – bijna 40 jaar geleden - wezen we al op *“de illusie van de perfecte sociale mobiliteit: uit elke klasse moest een gelijke proportie vertegenwoordigd zijn in elk onderwijsniveau. De vrij grote genetische bepaling van intellectuele capaciteiten en de sociale mobiliteit maakt het weinig waarschijnlijk dat de verschillen tussen sociale klassen enkel aan het milieu zouden te wijten zijn. Bovendien trouwen de meeste mensen met iemand van hun eigen sociale laag., met eenzelfde scholingsniveau.”* En toch bleven sociologen beweren *“dat de de genetische aanleg van alle kinderen bij de geboorte gelijk is, maar dat de levensomstandigheden waarin zij opgroeien, bepalend zijn voor het verder ontwikkelen of fruiken van het talent* (Nicaise kraakt de mythe van de natuurlijke aanleg."In Tertio van 1 november 2000.

Onderwijskrant wees er ook op dat de egalitaire onderwijsvisie inzake sociale gelijkheid al te veel verwacht van het onderwijs. We schreven 40 jaar geleden al: *“het komt er o.i. veel meer op aan om de*

ongelijkheid binnen de maatschappij zelf te verminderen: dit betekent inkomens-, status- en machtsverschillen in onze maatschappij te verkleinen.”

Als kind van de democratisering waren we er ook van overtuigd dat het kwalitatief hoogstaand onderwijs dat we in de periode 1952-1964 in het lager en secundair genoten veel kansen tot sociale mobiliteit bood. In ons grootschalig Leuvens CSPO-doorstromingsonderzoek stelden we zelf in 1969-1971 overigens vast dat arbeiderskinderen met een behoorlijke uitslag lager onderwijs toen vlot doorstroomden naar het aso – net voor de invoering van het VSO. Het egalitair dogmatisme komt bij de Vlaamse sociologen ook tot uiting in het feit dat ze de invloed van het scholingsniveau van de moeder interpreteren als een louter sociaal-culturele invloed (SES) - en de grote invloed hierbij van de erfelijke aanleg negeren. Dit is ook een van de grote kritieken van de Nederlandse socioloog Jaap Dronkers.

De pleitbezorgers van het VSO verzetten zich tegelijk tegen alles wat te maken had met het prestatiegericht karakter van het onderwijs; VSO-coördinatoren als Roger Standaert promootten toen al volop de *zachte didactiek*. Minister Vermeylen verving meteen het vak geschiedenis door maatschappijleer over actuele thema's. Ook in recente structuurhervormingsvoorstellen van minister Pascal Smet & Georges Monard werd gepleit voor de zachte didactiek, ontwikkelend & constructief leren e.d.

Vanaf de Rondetafelconferentie van 2002 werden we opnieuw met tal van structuurhervormingsvoorstellen geconfronteerd. Met *Onderwijskrant* namen we het voortouw in het verzet tegen de invoering van een gemeenschappelijke eerste graad en tegen de afschaffing van de onderwijsvormen.

50 jaar debat over structuurhervormingen s.o leidde de aandacht af van het feit dat voor het optimaliseren van de onderwijskansen vooral de kwaliteit van het onderwijs belangrijk is – en het meest nog de kwaliteit van het basisonderwijs. Zelf hebben ons in sterke mate ingezet voor de optimalisering van het basisonderwijs. We besteedden veel energie aan het uittekenen van effectieve en efficiënte aanpakken voor het leren lezen, rekenen, spellen We pleiten al 25 jaar voor het invoeren van intensief NT2-taalonderwijs vanaf de eerste dag van het kleuteronderwijs. Merkwaardig genoeg stootte dit laatste ook op verzet van de egalitaire ideologen. We publiceerden ook veel bijdragen over het optimaliseren van het kleuteronderwijs, maar konden tot nog toe jammer genoeg op weinig respons rekenen.

4 Nefaste invloed kennis- en cultuurrelativisme à la Bourdieu

4.1 Dominantie burgerlijke leerinhouden en attitudes= sociale discriminatie!?

Volgens Bulle werden we vanuit het cultureel-marxisme tegelijk geconfronteerd met *kennis- en cultuurrelativisme*. De leerinhouden zijn zogezegd eenzijdig afgestemd op de zgn. 'bourgeois-cultuur'. Bourdieu en Co bestempelden de klassieke leerinhouden als elitair en arbitrair: de dominante 'bourgeois-cultuur' stond centraal.

Socioloog Pierre Bourdieu en zijn vele volgelingen stelden vanaf de jaren 1960 niet enkel de klassieke onderwijsstructuur in vraag met de differentiatie in onderwijsvormen (aso, tso, bso), maar bestempelden tegelijk de klassieke leerinhouden en waarden als elitair en arbitrair. Volgens Bourdieu en Co stond in het onderwijs de dominante 'bourgeois-cultuur' centraal; hierdoor werden arbeiderskinderen gediscrimineerd. Bourdieu betreurde dat enkel een beperkte maatschappelijke elite bepaalde wat belangrijke kennis en waarden zijn en wat er in de leerplannen komt. Het was volgens hem een dominante culturele minderheid die vanuit haar culturele bourgeoiswereld de inhouden & waarden in het onderwijs vastlegde.

Bourdieu en Co beschrijven de klassieke cultuur-overdracht in termen van het *uitoefenen van 'symbolisch geweld'* op de proletarische leerlingen. Dit komt tot uiting in de burgerlijke & abstracte leerinhouden, de exameneisen, de deftige schooltaal, de waarden die verwacht en gestimuleerd worden, enz. De leerkrachten en de schoolse bourgeoisinhouden discrimineren zo de arbeiderskinderen en vervreemden ze tegelijk van hun fundamentele aspiraties en van hun familiaal en sociaal milieu.

De Bourdieu-visie leidt tot een sterke relativisering van de klassieke leerinhouden en vakdisciplines, van de oordeelkundige keuze van de leerinhouden, van het gezag van de meester, van het stimuleren van excellentie... Voor de wantrouwige *Bourdieu* en zijn adepten was/is praktisch alles wat te maken heeft met het klassiek leerprogramma verdacht en 'burgerlijk' en dus ook vervreemdend en discriminerend voor arbeiderskinderen: het leren van de standaardtaal, het leren deftig en duidelijk schrijven via het maken van een verhandeling, de klassieke literatuur op school, leren deftig discussiëren, examens maken, inspanningen leren leveren... en zelfs de confrontatie met abstractere wiskunde en fysica. Bourdieu stuurde zijn studenten de straat op met

vragen als: *van welke muziek houd je, van de muziek van Bach of van deze van Aimable?* Bourdieu stelde dan vast dat mensen met een hogere scholing en/of inkomen Bach verkozen. Hij concludeerde dat Bach, Rubens, Racine en de klassieke cultuur burgerlijk waren omdat ze gekozen werden door mensen die behoorden tot de burgerij, *'les héritiers' van de hogere cultuur*. Volgens Bourdieu en Co is het deze klasse van 'héritiers' – waartoe ook de leerkrachten behoren – die de burgerlijke cultuur bewaken en opleggen.

De school leert volgens Bourdieu vooral respect opbrengen voor de hogere cultuur, hoewel die cultuur intrinsiek niet beter is dan de massa-cultuur. *Herman Deconinck* schreef ooit spottend over Bourdieu: *"Volgens Bourdieu en bepaalde antropologen is blijkbaar de cultuur van Vladimir Nabokov niet hoger of lager dan die van de Pygmeeën. Ik wou dat Bourdieus ouders dat ook hadden gevonden, en hem enkele reis oerwoud hadden gestuurd. Het zou een hoop onzin hebben gescheeld"* (citaat in 'Bourdieu et Bourdiable', De Morgen 26 januari 2002)

Ook de waarden die in het onderwijs centraal staan zijn volgens Bourdieu arbitraire waarden die in burgerlijke milieus gecultiveerd worden en die de leerkrachten opdringen aan de arbeiderskinderen: hard werken, matigheid, autonomie, zelfbeheersing... Het probleem is dat Bourdieu & Co geen onderscheid maken tussen willekeurige en niet-arbitraire culturele waarden en overtuigingen. Als thuis of op school attitudes van zelfbeheersing, doorzettingsvermogen, hard werken, ijver ... worden gewaardeerd, is dit geen willekeur en geen toeval. Dit zijn waarden die democratische samenlevingen zouden moeten onderschrijven, omdat dit de waarden zijn die een vrije en open samenleving nodig heeft om goed te kunnen functioneren. Of we nu wel of niet geboren zijn in een familie die dergelijke dingen waardeert doet er in feite niet toe; we hebben daar als onderwijs ook geen controle over. Maar het zou verkeerd zijn om de gestimuleerde attitudes/waarden te reduceren tot een willekeurige vorm van culturele overheersing vanwege de burgerij.

Het stimuleren van die waarden/attitudes is minstens even belangrijk voor de arbeiderskinderen. En ook in arbeidersgezinnen werden/worden overigens vaak waarden als werken, ijver, matigheid ... gecultiveerd. Als arbeiderskind was ik nog meer gemotiveerd dan leerlingen uit hogere milieus. Ik had er ook alle belang bij om zo vlug mogelijk AN te leren.

Ik kon milieutekortten compenseren door de hoge eisen die op school gesteld werden – ook door confrontatie met literaire werken.

Het hervormingsplan Bourdieu-Gros van 1989 wordt mede verantwoordelijk gesteld voor de daling van het onderwijsniveau in Frankrijk. De culturele reproductie- of nivelleringsideologie leidde tot meer gemeenschappelijkheid in het zgn. collège en tot aantasting van de klassieke cultuuroverdracht. Het hervormingsplan leidde tegelijk tot een aantasting van de onderwijskansen – het meest nog van deze van de kansarmere leerlingen. De Bourdieu-ideologie over de sociale reproductie leidde dus paradoxaal genoeg tot een toename van de zgn. *'école de la reproduction'*.

De Franse onderwijskundige Ph. Meirieu, een belangrijke beleidsadviseur van de jaren 1990 in Frankrijk, propageerde destijds volop de Bourdieu-visie. Achteraf zag hij in dat hij zich had vergist en getuigde: *"De pedagogen waarvan ik deel uitmaak, hebben inzake de democratisering grote fouten begaan door zich te inspireren op Bourdieu. We dachten b.v. dat benadeelde leerlingen eerder gebruiksaanwijzingen voor elektrische apparaten moesten leren lezen dan literaire teksten. Ik dacht dat dit veel dichterbij hun interesse stond. Ik heb me vergist omwille van twee redenen: vooreerst omdat de leerlingen de indruk kregen dat ze onderschat werden; vervolgens omdat ik ze een essentieel onderdeel van de cultuur onthield. C'est vrai que dans la mouvance de Bourdieu, dans celle du marxisme, j'ai vraiment cru à certaines expériences pédagogiques. Je me suis trompé"* (Le Figaro Magazine, 23.10.1999).

In naam van de 'gelijke kansen' onthoudt men kansarmere leerlingen cultuurinhouden die de beter gesitueerde leerlingen buiten de school kunnen verwerven. De Leuvense prof. Bart Pattyn drukte het destijds zo uit: *"Omdat men de indruk geeft dat cultuur, waardeoordelen, verantwoordelijkheid ... er niet toe doen, biedt men de zwakste socio-economische subculturen geen ideaal en daardoor ook geen uitweg uit de sociale ongelijkheid die door die subcultuur – b.v. verleiding van instant gratification – in de hand wordt gewerkt"* (In: 'Het nut van morele vorming'; zie Internet).

4.2 Kennis-relativisme & cultureel determinisme Vlaamse sociologen/onderwijskundigen

De invloed van de egalitaire en cultuurmarxistische visie van Bourdieu op de Vlaamse onderwijs-sociologen was/is vrij groot. Vaak beroepen ze zich ook expliciet op Bourdieu. Net als Bourdieu fulmineerde b.v. *Ides Nicaise* niet enkel tegen de differentiatie in de eerste graad s.o. en in de onderwijsvormen, maar ook tegen de burgerlijke leerinhouden en attitudes die de arbeiderskinderen zogezegd sociaal discrimineerden. Nicaise poneerde o.a. dat kinderen uit lagere sociale klassen meer falen door te veel theorie & abstractie in het curriculum, door de klemtoon op instructie e.d. Hij schreef: "Naast een gezamenlijke stam voor alle leerlingen s.o., moet het curriculum minder academisch, meer ervaringsgericht, technisch en instrumenteel van inslag zijn" (*Onderwijs en sociale achterstelling*: in: T.O.R.B., 2001, nr. 5-6, p.389).

Niet enkel Vlaamse sociologen, maar ook veel onderwijs- en taalkundigen sloten zich aan bij de egalitaire ideologie en het cultureel determinisme van Bourdieu. De invloedrijke *DVO-directeur Roger Standaert*, coördinator van de opstelling van de eindtermen destijds, relativeerde en bekritiseerde de klassieke leerinhouden en de klassieke cultuuroverdracht met een beroep op Bourdieu.

Standaert poneerde in een bijdrage van 2007: *Kritische sociologen als Bourdieu hebben boeken volgeschreven over 'la distance inégale à la culture' van een grote meerderheid van kinderen op school. Kennis die bij een bepaald gevormde elite hoort, wordt op school hoger aangeslagen dan de kennis die circuleert in het volkshuis. Weten wie Rubens was, wordt hoger aangeslagen dan weten wie David Beckham is. Vaak is die dominantie ook te vinden in de verbale sector. De verbale cultuur wordt torenhoog hoger geacht dan de technische cultuur. Het foutloos beheersen van de regels van de uitgangen d en dt, wordt waardevoller aangezien dan de kennis van de automotor. Het is ook geen schande als je een technische analfabeet bent, maar dat is het wel als je je nogal direct (en dus verbaal ongenueanceerd) uitdrukt in een gesprek: 'la parlure vulgaire, 'contre 'la parlure bourgeoise' van de Franse sociologen. Om het nogal cru te stellen, de dominante geldige kennis wordt voornamelijk vastgesteld en verspreid door mensen, die het verbaal goed kunnen zeggen en schrijven. De geselecteerde kennis is vaak die kennis die prestigieus is en die gedragen wordt door een dominante elite"* (in: *Nova et Vetera*, Sept. 2007).

Standaert praatte Bourdieu na en pleitte dus nog in 2007 voor "minder aandacht voor kennis die circuleert bij de elite en meer kennis die circuleert in het volkshuis" e.d.. Er is volgens Standaert ook te veel aandacht voor abstractie en voor de verbale intelligentie en dit te koste van de andere soorten intelligentie van Gardner. Ook de technische cultuur – 'het doen' – krijgt te weinig aandacht. In de traditie van de Bourdieu-filosofie werd/wordt in Vlaanderen ook gepleit voor *onderwijs in de eigen taal en cultuur* van de verdrukten: de taal en cultuur van de kinderen van het proletariaat – en bij uitbreiding de thuistaal en cultuur van de niet-westerse immigranten. Zo propageerden Steunpunt-directeur Piet Van Avermaet & tal van sociologen het eerst leren lezen & rekenen in het Turks.

Met een beroep op Bourdieu propageerde dus ook *Roger Standaert* het cultureel relativisme en de hieraan verbonden conclusie dat de confrontatie met de verbale of hogere cultuur nadelig, discriminerend en vervreemdend is voor kansarmere leerlingen. De klassieke leerinhouden worden dus 'verdacht' en vooral de symbolische en abstracte onderdelen van het curriculum, de algemene vorming, de klassieke vakdisciplines, de literaire werken. Indien men sociaal benadeelde kinderen belangrijke kennis onthoudt (beheersing van de moedertaal en vreemde talen, abstract denken, basiskennis omtrent de werkelijkheid, literatuur...) dan worden deze echter extra benadeeld en gediscrimineerd. Standaert verzette zich sinds 1970 ook tegen het prestatiegericht karakter van het onderwijs, tegen punten en rapporten, tegen het bevorderen van excellentie. Het is vanuit die 'simplistische' & ontscholende ingesteldheid dat Standaert ook als coördinator van de eindtermen en als auteur van de tekst 'Uitgangspunten bij de eind-termen' - 1996 - zijn nivellerende stempel drukte op de eindtermenoperatie.

Als handarbeiderskinderen hebben we ons destijds opgetrokken aan die zgn. burgerlijke schoolcultuur. We waren van huis uit minder voorbereid op alles wat te maken had met geschreven taal, maar precies door de aandacht hiervoor op school konden we die handicap overwinnen. We gaan ook geenszins akkoord met de stelling dat we ons als arbeiderskinderen niet aangesproken voelden door wat de school ons aanbood. Bourdieu en Co zouden zich beter inspannen opdat alle kinderen toegang zouden krijgen tot de kennis, cultuurinhouden en standaardtaal, dan de leerkrachten te verwijten dat ze als 'privilégiés' of 'héritiers' de 'culture' de toegang tot de kennis en cultuur willen verschaffen.

De Franse socioloog *Bernard Lahire* stelt al lang dat precies de ideologie van zijn leermeester Bourdieu nefast is voor de talentontplooiing – vooral ook van benadeelde leerlingen. Lahire schreef b.v.: “*Si l'école exerce une domination culturelle sur les élèves des milieux populaires, c'est la seule orientation démocratiquement tolérable parce que les élèves en sortent mieux armés qu'il n'y sont entrés. ... En reprenant à son compte l'analyse sociologique de la violence symbolique de Bourdieu, on finira aussi par penser qu'il ne faut plus rien transmettre ni enseigner de peur de tuer les capacités créatives ou imaginatives (supposées naturelles) des enfants*” (*Défendre et transformer l'école pour tous*; zie Internet).

5 Neomanie, momentaan welbevinden, pedagogisch progressivisme

5.1 Nefaste vernieuwingsdwang, neomanie

Bulle schrijft: “*De continue vernieuwingsdrang, de voortdurende veranderingen in ons onderwijsstelsel, voed(d)en de illusie dat het onderwijs zich voortdurend moet aanpassen aan de economische en sociale behoeften van onze tijd.*”

Al te veel pedagogische, humane en sociale wetenschappers binnen de universiteit en de onderwijsadministratie propageerden vooringenomen en overtrokken diagnoses van de zogezegd voorbijgestreefde kenmerken en van de (vermeende) knelpunten van het onderwijs. Deze beeldenstormers pakten/pakken ook steeds uit met valse tegenstellingen die een ernstige reflectie of debat verhinderen, zoals de tegenstelling kennis versus vaardigheden & competenties, vakdisciplines versus activiteit van de leerlingen, traditioneel versus modern onderwijs, enz..”

Zelf schreven we: de belangrijkste begrippen binnen de schoolgrammatica werden steeds meer door alternatieve (ontscholende) termen verdrongen: *onderwijzen door leren, meester door begeleider (coach), leerling door 'lerende' of 'kind', sturing door de leerkracht door 'zelfsturing of zelfregulering', cultuuroverdracht door 'zelfconstructie van allerpersoonlijkste kennis', hoge eisen door 'knuffelen' en verleuken, diepgaande reflectie door 'learning by doing', e-ducatie (uitleiden uit ego-wereldje) door 'egogerichte zelfontplooiing', leerschool door 'leefschool', leerinhoud door competenties, leren door 'leren leren'; school door 'leeromgeving, studiehuis, learning park; belangstelling wekken voor brede cultuur door 'leren vanuit betrokkenheid op de eigen verlangens van de leerling', gezag door*

'permanent onderhandelen', basiskennis verwerven door 'kennis kunnen opzoeken', inspanning, arbeidszin en verdiend welbevinden door 'momentaan welbevinden'; excelleren en ambitie door een prestatievrijd klimaat; aandacht voor presteren en uitmunten versus weinig aandacht en zelfs afkeer voor examens, cijfers, individuele prestaties; presenteren van kernachtige, transparante en coherente lessen en leerboeken door moeizaam zelf laten opzoeken van informatie; van accent op de intellectuele dimensie & kennis naar vaardigheden en naar overaccentuering van het affectieve welzijn en 'sociale' (samen werkstukken maken, veel nadruk op group-mindedness)

In het discours van de vele nieuwlichters lag de klemtoon ook al te sterk op het onmiddellijk welbevinden van de leerling en op het therapeutiseren van het onderwijs – denk b.v. aan het zgn. ervaringsgericht onderwijs van prof. Ferre Laevers en CEGO. Onze reactie luidde: *De school moet langs methodische weg en met zachte hand de overgang bewerkstelligen tussen onmiddellijk, oppervlakkig plezier & anderzijds diepere tevredenheid/ arbeidsvreugde, verdiend welbevinden omdat men iets bijgeleerd heeft, iets kent/kan.* Het bewijs van de waarde van een onderwijsmodel is niet gelegen in het korte-termijn-welbevinden van de kinderen, maar vooral in de kansen die het de leerlingen biedt om later als volwassenen te kunnen bijdragen aan de welvaart en het welzijn van hun land, als waarde-scheppers op alle terreinen en op alle niveaus. *Het is de door het onderwijs gestimuleerde intellectuele rijkdom die onze belangrijke waarde en troef is, en die eveneens een toekomst voor ons sociaal samenlevingsmodel verzekert.*

Pleidooien voor een 'zachte didactiek' kwamen ook duidelijk tot uiting in publicaties van VSO-coördinatoren als Roger Standaert en in zijn tekst “*Uitgangspunten bij de eindtermen*”. Van 1996.

5.2 Masschelein en Simons over ontscholing

De Leuvense pedagogen Masschelein & Simons publiceerden in oktober 2017 het boek *'De leerling centraal in het onderwijs? Grenzen van personalisering'* (Acco, Leuven). Ze wezen erop dat in het recente debat over de eindtermen/leerplannen beleidsmakers, onderwijskoepels e.d. uitpakken met *'de leerling centraal, ontwikkelingsgericht onderwijs, gepersonaliseerd/gedifferentieerd leren, open leertrajecten ...'* Dit wijst volgens hen op fundamentele verschuivingen in de richting van ontscholing: *een evolutie van een typische onderwijsinstelling naar een leeromgeving, van disciplineren/*

leiden naar monitoren/begeleiden, van algemene leernormen naar gepersonaliseerde normen. Daardoor komt het 'schools leren', de klassieke identiteit van de school in het gedrang.

Hun grote bezorgdheid - en ook de onze - luidt dan: "De uitdaging is duidelijk: de leerling meer centraal plaatsen komt heel vaak neer op een minder centrale plaats van de school. Maar wat als dat 'ontscholen' niet in het belang van de leerling is? Wat als het de vorming, vrijheid, gelijkheid in het gedrang brengt?" De auteurs vrezen dat leerlingen steeds meer worden aangesproken vanuit hun verschillen, dan vanuit wat ze onderling gemeen hebben, en niet langer vanuit algemene normen. "Het institutionele perspectief dat vandaag ook sterk aanwezig is (in traktaten over het onderwijs van de toekomst) gaat ervan uit dat de manier waarop we vandaag het onderwijs organiseren, namelijk gezamenlijk leren binnen een vastgelegde tijd en plaats - de school als instelling - niet meer van deze tijd is."

5.3 Neomanie & ontscholing: illustraties

Prof. Ferre Laevers poneerde in de brochure 'Ervaringsgericht lager onderwijs' in 1992: "Leerlingen lager onderwijs kunnen vrij beslissen omtrent aard, frequentie en duur van de leeractiviteiten. Zo schrijft elk kind zijn eigen leerplan. Enkel een activiteit die aansluit bij de intrinsieke motivatie kan betrokkenheid uitlokken. Kunstmatige scheidingen tussen het leerse en het schoolse verdwijnen. Ook de kunstmatige opsplitsingen in vakken verdwijnen."

In punt 4 beschreven we al de simplistische ontscholingsvisie van Roger Standaert. Inspecteur-generaal Peter Michielsens sloot zich destijds volmondig aan bij de ontscholende visie van Standaert. Michielsens pleitte in 1999 voor een ware cultuuromslag in de richting van *doorgedreven zelfstandig leren*: "In de 21ste eeuw zullen individuen vanaf de jonge leeftijd hun eigen leerprocessen zelfstandig sturen. Geen enkele overheid, onderwijzer of professor zal nog in staat zijn om dwingend anderen voor te schrijven wat geleerd moet worden." (Wat wil ik leren op school?, Impuls, juni 1999, p. 381). Ook het o.i. effectieve en efficiënte jaarklas-sensysteem moest volgens hem de helling op. In de jaarlijkse inspectierapporten lazen we ook telkens dat de leerkrachten te veel les gaven. Het kindvolgend en ontwikkelend leren van kleuter-onderwijs à la CEGO werd er veelal als model voor de rest van het onderwijs voorgesteld.

De ontscholingsdruk en neomanie kwamen ook tot uiting in het VLOR-boek over competentiegericht onderwijs van 2008 - opgesteld door uitsluitend voorstanders. We lazen in de samenvattende bijdrage dat *het competentiegericht onderwijs een antwoord biedt op de "vlotte en ononderbroken kennisontwikkeling"* (p. 152) en mede samenhangt met het nieuwe onderwijskundige paradigma van het constructivisme dat aanstuurt op zelfsturend, construerend, reflectief en authentiek leren in contextgebonden en complexe omgevingen. Een belangrijke component van het competentie-leren is dus "zelf ontdekken en construeren van de eigen kennis en vaardigheden: de leerlingen moeten alleen of in groep, inductief leerstof, regels en vaardigheden ontdekken en zo hun 'competenties' construeren". Daarnaast wordt telkens gepleit voor het werken met authentieke en relevante taken, problemen of contexten en voor vaardigheidsonderwijs.

In februari 2016 lanceerde minister Crevits onder de titel 'Van Lerensbelang' de consultatiecampagne van 50 dagen. De campagne werd op de website gemotiveerd als volgt: "Onze samenleving verandert in hoog tempo en ons onderwijs moet volgen". Het cliché dat we leven in een hooggespannen tijd waarin de samenleving in een snel tempo verandert, dook weer op. De vier toegevoegde vragen over "wat leren" roepen ook een visie op waarin de typisch schoolse basiskennis- en vaardigheden, de cultuuroverdracht en de vakdisciplines minder centraal staan: *om levenslang te leren, *om deel te nemen aan de maatschappij *om later werk te kunnen vinden, *en om zich persoonlijk te ontwikkelen." In het rapport 'De nieuwe school in 2030' pleitten de Koning Boudewijnstichting, de Vlaamse Onderwijsraad en het Departement Onderwijs voor een totale ontscholing van het onderwijs.

Steeds opnieuw werd/wordt de voorbije decennia gesteld dat ons onderwijs hopeloos verouderd was/ is en zelfs nog dateert van de 19de eeuw. Dat is ook de boodschap die prof. Kris Van den Branden op de VLOR-startdag 2015 - ook namens de VLOR-vrijgestelden - en zonder tegenspraak mocht verkondigen, en sindsdien in heel Vlaanderen mocht uitdragen op pedagogisch studiedagen voor directies, leerkrachten ... Tussendoor: ook de zgn. 'Moderne Wiskunde' werd rond 1970 door de Brusselse prof. G. Papy en Co gepropageerd als de wiskunde van de derde industriële revolutie. Ze haalde - zoals we in 1972 al voorspelden - niet eens de 21ste eeuw. Onze kruistocht tegen zo'n formalistische wiskunde duurde wel 25 jaar. Vanaf 1969 investeerde de overheid nochtans heel veel geld in

deze wiskunde-operatie; zoals ze ook veel centen investeerde in GOK-Steunpunten die in sterke mate de ontscholing & de uitholling van het (taal)onderwijs propageerden. Tegelijk kregen mensen die zich daadwerkelijk inzetten voor de optimalisering van het onderwijs geen steun en zelfs geen waardering.

In een aparte bijdrage in dit nummer over de ZILL-onderwijsvisie van de koepel van het katholiek onderwijs tonen we aan dat ook ZILL de neomanie en ontscholing propageert. In een andere bijdrage over de visie van Decroly en het leerplan van 1936 wordt duidelijk dat dit ook al bijna 100 jaar geleden het geval was. De 'revolutionaire' ambities en voorstellen van ZILL gelijken wonderwel op deze destijds van Decroly en van het leerplan van 1936.

6 Symbiose tussen egalitair denken en pedagogisch progressivisme

6.1 Bulle: symbiose egalitair dogmatisme en ontscholing/zachte didactiek

In de context van het in sterke mate in vraag stellen van het academische (schoolse) onderwijsmodel en van de problematiek van het mislukken op school - die door de nieuwlichters overbeklemtoond werd, werden alternatieve pedagogische aanpakken gestimuleerd onder de vlag van actieve onderwijsmethodes, projectmethode, constructivisme, ontwikkelingsgericht leren, child-development-model, zachte didactiek enz. Hierbij beriep men zich ook graag op Freinet, Piaget... Al deze benaderingen werden verspreid in naam van de modernisering en democratisering van het onderwijs.

We kregen merkwaardig genoeg een samenloop tussen de dominante neo-marxistische kritiek en de opkomst van de zogezegd progressieve/alternatieve onderwijsmodellen. Een dubbele aanval. De eerste, door zijn radicale en aanhoudende kritiek op alle vormen van ongelijkheid die de school gecreëerd zou hebben. De tweede, door het radicale antwoord die het biedt, door de oproep om tabula rasa te maken van het educatieve verleden en de klassieke intellectuele missie van de school.

Het radicale alternatief stond in dienst van een school waarvan de belangrijkste missie zich concentreerde rond het thema van het burgerschap, het samen leven en het wegwerken van de maatschappelijke ongelijkheid.

Het ging hier dus om een soort ideologische symbiose. Het waren vaak ook dezelfde personen die

zowel de egalitaire ingrepen als de zgn. zachte didactiek & ontscholing propageerden: denk b.v. maar aan Bourdieu, De veranderingen in het (Franse) onderwijsstelsel sinds de jaren 1960/1970 leidden tot een pedagogische hervorming van het gehele onderwijsstelsel: zowel van de pedagogische aanpak als de curricula. Het waren ook de ontwikkelaars van nieuwe ideeën, die de structuurhervormingscommissies animeerden en de nieuwe koersrichtingen inspireerden (denk o.a. aan Philippe Meirieu.)

6.2 Ook in Vlaanderen symbiose tussen egalitair denken en ontscholing

Ook in Vlaanderen gingen de pleidooien voor een comprehensieve structuurhervorming s.o. veelal gepaard met een pleidooi voor de invoering van de zgn. 'zachte didactiek'. Vanaf het zgn. VSO tot en met de hervormingsplannen van de commissie Georges Monard & minister Pascal Smet, voorstellen van Vlaamse sociologen en onderwijskundigen. In de hervormingsplannen van minister Smet en Monard werd naast de invoering van een gemeenschappelijke eerste graad, ook gepleit voor de invoering van de *zachte didactiek*, het meer actieve - of liever zelfontdekkend leren.

Zo schafte ook minister Vermeylen in 1969 - samen met de invoering van het VSO - het systematisch geschiedenisonderwijs af. Het werd vervangen door maatschappijleer over actuele voorvallen als b.v. de toenmalige treingijzeling in Nederland.

7 Voorrang intellectuele leerprestaties op direct nuttige competenties & alledaagse kennis

Geen learning by doing, situationeel, contextueel en constructivistisch leren, maar directe instructie en opbouw van gesystematiseerde en theoretische kennisinhouden - visie van Vygotsky

7.1 Kritiek Bulle op ervaringsgericht en contextgebonden leren

Het ervaringsgericht, ontwikkelingsgericht en situationeel (contextgebonden) leren, dat vandaag nog steeds gepropageerd wordt, is gebaseerd op een psychologie die aansluit bij het darwinisme. De intellectuele ontwikkeling van de mens zou in het verlengde liggen van de biologische. Volgens de adaptieve inspiratie van deze opvatting, moet intellectuele vorming gebaseerd zijn op de activiteit van het individu, van de leerling die reageert op

problemen om praktische doeleinden te bereiken: probleemgestuurd en situationeel/contextueel leren. En het is enkel door deze praktische betekenis van kennis en vaardigheden dat de belangstelling van de leerling kan worden uitgelokt. Centraal staat dan het leren al doende, learning by doing (à la Dewey). De klemtoon wordt tevens gelegd op het proces, eerder op de wijze van functioneren dan op de kennis- en leerinhouden zelf.

Leren wordt ook vooral opgevat als een (formele) vorming van het verstand en het leren van algemene vaardigheden; vandaar ook de idee dat 'leren leren' belangrijker is dan leren van specifieke leerinhouden. Zoals bij Rousseau komt het er dan vooral op aan om *niet* de kennisinhouden/wetenschap te onderwijzen, maar om de leerlingen instrumenten te bezorgen waarmee ze kennis kunnen verwerven/construeren. De klemtoon hierbij ligt ook op de interactie tussen de leerlingen. De oplossingen voor de gestelde/concrete problemen moeten zoveel mogelijk ontstaan vanuit groepsdiscussies tussen de leerlingen.

Echte kennis wordt hierbij verward met pure informatie die men kan opzoeken. De leerling moet zogezegd leren om informatie op te zoeken en te structureren. Zo'n ingesteldheid wordt als belangrijker beschouwd dan 'feitenkennis'/parate kennis; en deze wordt gedegradeerd tot losse weetjes. De leraar moet/mag zich niet langer inlaten met kennisoverdracht en directe instructie. Kennis moet ook niet meer worden beheerst en opgeslagen, maar moet alleen kunnen aangewend worden bij het oplossen van problemen. Vandaar ook het belang dat men hecht aan 'competenties' die verwijzen naar kennis die geactiveerd wordt en naar een soort savoir-faire. Samen met de competentie-idee wordt de menselijke geest gezien als een activator van een soort algemene programma's of actieschema's die oplossingen bieden voor particuliere situaties/problemen.

Als gevolg van deze adaptieve & pragmatische interpretaties van kennis en van kennisverwerving, lijkt het onmogelijk om rechtstreeks door een externe interventie van de leerkracht competenties of denkschema's te ontwikkelen en te programmeren in curricula en leerlijnen. De leerlingen moeten van bij de start met complexe problemen geconfronteerd worden en niet met stapsgewijze instructies door de leerkrachten. Kennisoverdracht zou leiden tot passiviteit. Hieraan gelinkt zijn ook de pleidooien voor interdisciplinaire (vakkenover-schrijdende) praktijken en voor een drastische vermindering van het aantal lessen die besteed worden aan klassieke vakken.

7.2 Cultureel & schools leren à la Vygotsky belang vakdisciplines/georganiseerde kennis

We laten opnieuw Bulle aan het woord. "Een alternatieve visie -die haaks staat op de competentiegericht-, situationele, contextuele, constructivistische - is een eeuw geleden al ontwikkeld door de vermaarde Russische psycholoog *Lev Vygotsky*. Volgens die visie zijn de capaciteiten van het menselijk denken en redeneren vooral afhankelijk van het beheersen van systematische en theoretische kennisinhouden. Zulke systematische kennisinhouden kunnen niet zomaar gehaald worden uit rechtstreekse ervaring, informele leren e.d.

Deze strekking binnen de psychologie die aansluit bij Vygotsky vertrekt van het principe dat de menselijke ontwikkeling heeft gebroken met de natuur. Volgens deze visie hangt '*une tête bien faite*' niet vooral af van het oplossen van problemen in concrete situaties, maar vooral van het intelligent verwerven van systematische kennis. Wat telt is het begrijpen van de kennisinhouden, cultuurproducten als samenhangende kennissystemen, en het begrijpen van de rol die deze kennissystemen vervullen in deze wereld. In plaats van zich te richten op concrete (contextuele) activiteiten en situaties, en in dit opzicht de weg te volgen van het complexe (concrete) naar het simpele, volgt het intellectuele en meer formele leren de weg van het eenvoudige (elementaire) naar het complexe. Het gaat om een soort verinnerlijking of reconstructie van de kennisinhouden, die dynamische en intellectuele werktuigen oplevert.

Omdat de georganiseerde kennisinhouden zich ontwikkelen op basis van de constructie van een raster van concepten, vereisen ze expliciete en verbale instructie. En omdat zo'n instructie expliciet is moet ze opgedeeld en progressief ontwikkeld worden. Enkel zo kan men verder bouwen op de al verworven kennisinhouden van de leerlingen en enkel zo wordt kennisopbouw voor hen ook haalbaar (cf. ook de theorie over geheugenbelasting).

Omdat een typisch schools leerproces specifiek de ontwikkeling/verwerving van systematische of theoretische kennisinhouden viseert, kan het veel beter bijdragen tot het vermeerderen van het leer- en begripspotentieel – dan dit het geval is met het verwerven van alledaagse en informele kennis. De elementaire & rationale kennisinhouden verwijzen naar wat men de grammatica van de vakdiscipline kan noemen. Bij het ontbreken van deze grammatica's ontstaan enkel oppervlakkige leerprocessen en kennisinhouden die al weinig duurzaam, effectief

en ontwikkeling-bevorderend zijn (Ook Masschelein en Simons beklemtonen zo'n grammaticalisering).

Conclusie: naargelang van de psychologische visie op kennisverwerving, wordt wat als actief en ontwikkelingbevorderend wordt beschouwd, precies omgekeerd voorgesteld. Zo leidt b.v. directe/expliciete instructie niet tot passiviteit bij de leerlingen, maar eerder tot actieve kennisverwerving en tot betere beheersing van de leerinhoud. En zo is ook het alternatieve ontwikkelingsgericht leren - zoals in de ZILL-onderwijsvisie - al te weinig ontwikkelings- en denkbevorderend.

8 Intellectuele vorming ook in gedrang door accent op affectieve welzijn/problemen & maatschappelijke problemen

In vorige punten beschreven we dominante hervormingstendensen zoals ze ook vandaag nog in tal van rapporten/adviezen voor de toekomst van ons onderwijs tot uiting komen. Zo'n tendensen leid(d)en tot een uitholling van de primaire opdracht van het onderwijs. Bulle stelt verder: *"intellectuele en culturele vorming moet primeren, maar komt ook in het gedrang door de overmatige aandacht voor de affectieve persoonsvorming en allerlei maatschappelijke problemen."* Zij neemt in dit verband afstand van de therapeutisering van het onderwijs. Ook vele anderen betreuren die therapeutisering: ook Frank Furedi & prof. Wim van den Broeck.

In het recente *decreet op de leerlingenbegeleiding* wordt van de leerkracht verwacht dat hij zich in de toekomst veel meer dan op vandaag zal inlaten met het psychisch welzijn en de psychische problemen van de leerlingen.

Lieven Boeve, directeur-generaal katholiek onderwijs schreef op 29 september 2017: *"Op de eerste plaats in het nieuwe ZILL-leerplan komt nu de persoonsgebonden ontwikkeling van kinderen zoals bijvoorbeeld de emotionele ontwikkeling en de ontwikkeling van initiatief en verantwoordelijkheid."*

De intellectuele vorming en persoonsvorming/affectieve ontwikkeling zijn uiteraard niet echt tegengesteld. Vanuit wollige welzijnspleidooien worden ze echter vaak als tegengesteld voorgesteld en/of naast elkaar geplaatst. Doorzettingsvermogen, ondernemingszin, verdiend welbevinden, zelfvertrouwen ... zaten overigens traditioneel op de rug vran de klassieke leeractiviteiten en aan de eisen die aan de leerlingen werden gesteld. Ze zaten in het zgn. *verborgen curriculum*: er waren geen aparte leerplannen voor nodig en ze werden als evident erva-

ren. Precies door de modieuze zachte pedagogiek/didactiek dreigen ze minder gestimuleerd te worden.

Het debat over de relatie tussen de intellectuele & culturele vorming en anderzijds het aandeel van de school in opvoeding & persoonsvorming is al een oud debat, maar blijft duren. De school moet in de eerste plaats een onderwijsinstelling zijn en niet een opvoedingsgesticht, en de leerkracht in de eerste plaats een meester en geen psycholoog/psychiater/gezondheidswerker

Bulle: "Waar de klemtoon in het onderwijs vroeger lag bij *de algemene cultuur als fundament om als individu autonoom te kunnen oordelen op basis van kennis en om zijn leven te kunnen leiden in de maatschappij*, gingen mensen als Dewey en Co de sociale dimensie van de mens/leerling centraal stellen. De democratische burger moest dan vooral gericht zijn naar de buitenwereld, naar de anderen toe, vooral collaboratieve activiteiten en een gelijk leeraanbod zijn dan belangrijk. En zo moest de school zich ook steeds meer inlaten met het affectief welzijn en met maatschappelijke problemen. Telkens kwamen/ komen er nieuwe opdrachten bij en dit leidt tot overlading van het programma."

Dit laatste kwam de voorbije jaren in de context van de nieuwe eindtermen & leerplannen weer overduidelijk tot uiting. In Knack van 4 juli j.l. hekelt ex-rector Rik Torfs de vele voorstellen om nieuwe leerinhouden/vakken als financiële geletterdheid, sociale zekerheid, eerste hulp bij ongevallen ... in te voeren in het s.o. En de *Vlaamse Scholierenkoepel* voegde er in zijn eindtermenvoorstellen nog tal van dergelijke zaken aan toe.

9 Besluiten

Door zich af te keren van haar primaire doelstellingen evolueerde de school in de verkeerde richting: die van minimale doelstellingen & nivellering, van het opgeven van voldoende intellectuele inspanning en eisen die het opdoen van formele kennis nu eenmaal vereist. De gangbare ontscholing leidt ertoe dat de school de leerlingen niet meer tot hun maximum potentieel kan brengen & niet meer laat excelleren. Het onderwijs zou meer maximaal moeten inzetten op haar intellectuele missie, op de overdracht van algemene cultuur, op het bieden van een gestructureerde leeromgeving. Het opnieuw centraal stellen van de echte doelstellingen van het onderwijs, is de grootste uitdaging; maar het gaat momenteel weer de

verkeerde richting uit. De uitdaging van de school bestaat erin om iedereen - ongeacht zijn afkomst, de beste leerkansen te bieden, tegelijk ook de beste kansen in het leven. Het begrip 'bekwaamheid' verwijst dan naar de concrete mogelijkheden die jongeren moeten ontwikkelen, om een leven te leiden dat de moeite loont.

De doelstellingen moeten vooral gericht zijn op de persoonlijke ambities en prioriteiten van de individuele leerlingen. In het onderwijs gaat het dan om het bieden van rechtvaardige kansen en passende leerwegen. Hierbij mag men vanuit egalitair dogmatisme de verschillen tussen de leerlingen niet uit het oog verliezen. Het gaat hierbij niet primordiaal om onderwijs in functie van het toegang krijgen tot de hoogste sociale status, maar om het eigen potentieel te kunnen ontwikkelen, om zo later een leven te kunnen leiden binnen het voor elke persoon bereikbare, en een leven dat elke persoon ook zelf kiest. Maatschappelijke gelijkheid, sociale promotie, beroepsmatige inzetbaarheid ... mogen dus niet de primaire doelen zijn. Ex-rector *Rik Torfs* betreurde op 4 juli j.l. terecht in *Knack*: "*Er bestaat in Vlaanderen een verkrampde visie op gelijke kansen die langzaam overvloedt in inhoudelijke gelijkheid.*"

In deze bijdrage beschreven we hoe *egalitair dogmatisme én het pedagogisch progressivisme het onderwijs uithollen en tot niveaudaling leiden*. We beschreven ook de symbiose tussen beide ontwikkelingen. De kansarme leerlingen zijn nog het meest de dupe van de egalitaire ideologie en van de pedagogische beeldenstormerij en neomanie. Indien men die kinderen belangrijke kennis onthoudt (beheersing van moedertaal en vreemde talen, literatuur, abstract denken, basiskennis omtrent de werkelijkheid ...) dat worden ze extra benadeeld. Als de school verzuimt de horizon en de cultuur van die leerlingen en hun meer concreet en instrumenteel denken te verruimen, dan lijkt ons dat een belangrijke vorm van 'sociale onrechtvaardigheid'.

We lieten uitvoerig prof. Bulle aan het woord over de nefaste evolutie in Frankrijk. Het egalitair dogmatisme en de ontscholing leidden er tot een forse niveaudaling-met zelfs een dramatische score van amper 485 punten voor PISA. Ook Engeland was veel meer dan Vlaanderen de dupe van nivellerend comprehensief s.o. In Engeland en Frankrijk proberen de beleidsmensen momenteel het egalitair dogmatisme & de ontscholing te bestrijden met recepten die in de sterke Vlaamse onderwijstraditie centraal stonden.

Ook het Vlaams onderwijs wordt al vele decennia geteisterd door egalitair dogmatisme en nivellering en door een ontscholings- en omwentelingsrage. Bij de invoering van het VSO 50 jaar geleden kwam dit al duidelijk tot uiting. In Vlaanderen was gelukkig het verzet tegen het egalitair dogmatisme, de ontscholing en de neomanie de voorbije decennia groter dan in Frankrijk, Zweden, Engeland en veel andere landen. Ook met *Onderwijskrant* deden we ons best. Enkel door verzet en door de eigenzinnigheid en de lippendienst van de meeste praktijkmensen konden we de schade beperken. Veel alternatieve voorstellen bleken overigens niet eens realiseerbaar - en dus loze beloftes.

In het recente debat over de toekomst van het Vlaams onderwijs en de nieuwe eindtermen/leerplannen sloegen de ontscholers weer toe. Dit komt ook in het nieuwe ZILL-leerplan voor het katholiek onderwijs duidelijk tot uiting. Tegelijk noteerden we de voorbije jaren en maanden meer verzet tegen de egalitaire ideologie en de neomanie vanuit universitaire kringen.

De voorbije 30 jaar besteedden we honderden bijdragen aan het bestrijden van het egalitair dogmatisme en de pedagogische beeldenstormerij. We namen vanaf 2002 het voortouw in het kanaliseren van het verzet tegen de invoering van een gemeenschappelijke eerste graad en het afschaffen van de onderwijsvormen. We slaagden er hierbij ook in vroegere voorstanders als Dirk Van Damme (OE-SO) en bepaalde politieke partijen te overtuigen (zie recent standpunt van Van Damme in volgende bijdrage.)

We besteedden al in 2000 een themanummer aan de constructivistische leertheorie en aan constructivistisch wiskunde-onderwijs (zie www.onderwijskrant.be, nr. 113). We slaagden er als leerplanontwerper in om het constructivisme buiten het leerplan wiskunde basisonderwijs 1998 te houden. We lanceerden in 2007 onze grootscheepse O-ZON-campagne tegen de ontscholing, niveaudaling e.d.. In het themanummer 176 analyseerden we de ontscholende tendensen in de recente ZILL-leerplanoperatie van de katholieke onderwijskoepel. Enz.

Wat biedt de toekomst? Nog meer ontscholing en niveaudaling, of het terug centraal stellen van de centrale opdracht van het onderwijs? In Vlaanderen is die strijd nog lang niet gestreden. In andere bijdragen in dit nummer komt dit duidelijk tot uiting. Het is overigens een strijd die al meer dan een eeuw duurt: zie bijdrage over Decroly en het leerplan van 1936.

Dirk Van Damme (OESO): Geen brede & nivellerende eerste graad, heroriëntering # waterval, hervorming s.o. is wel bedreiging voor tso ...

Vlaamse onderwijssociologen als Agirdag, Van Houtte, Jacobs, Nicaise .. wekken de indruk alsof er een brede wetenschappelijke consensus zou bestaan over de wenselijkheid van een gemeenschappelijke lagere cyclus s.o. Niets is minder waar. Dirk Van Damme (OESO) besprak dit thema uitvoerig in een interview met het weekblad HUMO. van 31.01.2017.

Dirk Van Damme: "In de jaren zestig zag je twee grote stromingen ontstaan: de ene groep landen koos ervoor om de leerlingen in de eerste jaren van de middelbare school zoveel mogelijk samen te houden in een brede eerste graad. Engeland en Schotland waren daar voorlopers. De andere groep koos voor een model waarin de leerlingen al vrij vlug een bepaalde richting moesten kiezen.

Nu groeit er toch een consensus dat een brede eerste graad bijna automatisch tot een soort eenheidsworst leidt, waarin niet genoeg aandacht is voor de verschillen tussen de kinderen. Die hebben allemaal andere talenten, want ieder kind is uniek, en dus moet je streven naar een flexibeler onderwijs. *Ik ben dus geen voorstander van een brede eerste graad. Om een aantal vaardigheden te bereiken of kennis op te doen, kun je niet zo lang wachten. Om uitstekende muzikanten te vormen, start je toch ook niet vanaf 14 jaar?"*

HUMO: Heeft Finland niet een brede eerste graad en goede PISA-resultaten?

Van Damme: "Het Finse onderwijssysteem bleek heel kwetsbaar. De sociale ongelijkheid in Finland is toegenomen en voor het eerst komen er migranten binnen. En plots zie je het land zakken in de PISA-tabellen. Als je rekening houdt met onze eigen complexe samenleving dan scoort Vlaanderen over het algemeen niet zover onder de toplanden. Voor wiskunde scoren we zelfs duidelijk beter dan Finland.

Het argument dat je niets (het Vlaams onderwijs) moet herstellen wat niet kapot is, houdt dus steek. Alleen moeten we iets doen aan de herwaardering van ons technisch en beroepsonderwijs. *Een onderschat element in het debat is de vrees van betere technische scholen met goede opleidingen, dat de kwaliteit van hun eerstejaars straks zou dalen (als*

gevolg van hervorming s.o.). Die leerlingen zie ik op termijn aansluiting zoeken bij het aso. De hervorming van minister Crevits doet te weinig voor de opwaardering van de technische en beroepsopleidingen. ... *De scholen krijgen nu met de hervorming zoveel vrijheid dat ik vrees dat de onderlinge verschillen erg groot kunnen worden.*

Het heeft ook niet geholpen dat veel discussies boven de hoofden van de leerkrachten zijn gevoerd. Die fout heb ik zelf trouwens gemaakt in mijn kabinetsperiode: hervormingen van bovenaf doorvoeren. Hervormingen stoten op veel weerstand als ze niet op een gedeeld eigenaarschap aan de basis steunen.

HUMO: Wat denkt u over de zgn. waterval?

Van Damme: "Een heroriëntering kan toch een positieve ervaring zijn ; je kan naar een opleiding die beter aansluit bij je eigen interesses. Ik heb zelf een zoon die in het aso zijn draai niet vond, maar die als computerfreak perfect paste in een technische informatica-opleiding. Daar is hij echt opengebloeid. Veel mensen beschouwen dat als een stapje terug, een bewijs dat je je sociale ambitie naar beneden hebt bijgesteld. Dat klopt niet, maar het zit wel diep ingebakken."

HUMO: Mocht u nog kinderen van 12 jaar hebben, waar ter wereld zou u ze naar de middelbare school sturen?

Van Damme: "Ik weet niet meteen waar het zoveel beter zou zijn dan hier in Vlaanderen.

HUMO: ik ben in mijn familie zelf de eerste universitair uit een arbeidersmilieu dankzij het aso. Het mag dan elitair zijn, het is vaak ook een springplank.

Van Damme: "Dat is het mechanisme dat veel Vlamingen van vorige generaties heeft gedreven en nog altijd drijft. Mijn vader was een bescheiden bediende die zijn zoon Latijn Griekse wou laten studeren zodat die het later beter zou hebben. Dat mechanisme heeft voor velen gewerkt, ook voor wie het systeem nu bekritiseert. Ik zou zelf ook niet graag zien dat de brede humanioravorming van het aso verdwijnt."

Bijlage: Rapport: 'Onderwijsstelsels vergeleken - Leren, werken en burgerschap, - 2017'

Recente Nederlandse studie van Louise Elffers, Sjoerd Karsten en Herman Van de Werfhorst,

In hun vergelijkende studie van onderwijsstelsels s.o in een aantal landen, formuleren drie Nederlandse onderzoekers een aantal genuanceerde conclusies over differentiatie in de eerste graad en sociale (on-)gelijkheid. We citeren een aantal conclusies.

“We moeten ons vooreerst hoeden voor al te stellige uitspraken. In de eerste plaats is het niet zo dat er in stelsels met een latere selectie en zonder hiërarchisch geordende schooltypen geen kansengelijkheid tussen sociale milieus bestaat. De leerlingen worden dan vaak binnen de school ingedeeld naar niveau voor alle vakken of kiezen voor vakken op verschillende niveaus. De meeste internationale prestatie-indicatoren stellen ons niet in staat om leerlingen in de tijd te volgen, waardoor we niet met stelligheid kunnen aannemen dat de gevonden correlaties ook werkelijk oorzakelijke verbanden zijn.”

Commentaar: zo blijkt dat de correlatie tussen SES en leerresultaten in de hogere cyclus s.o. in Finland veel hoger is dan in de gemeenschappelijke lagere cyclus. We zouden dus ook de leerlingen moeten testen op het eind van het s.o. Het is overigens ook zo dat die correlatie er ook al is op het eind van het lager onderwijs; men kan ze dus niet zomaar op naam schrijven van onze eerste graad s.o.

“Gedifferentieerde systemen (zoals b.v. de eerste graad s.o. Vlaanderen) zijn efficiënter in de vorm van een hogere PISA-score op wiskunde en natuurwetenschappen, maar alleen als ze voldoende differentiëren én als de scholen leerlingen bij de toewijzing sterk selecteren op basis van cognitieve kenmerken. *Uit onze landenvergelijkende studies blijkt dat vroege selectie kan leiden tot een efficiëntere verwerving van typisch schoolse vaardigheden zoals wiskunde en natuurwetenschappen.* (ook veel differentiatie in sterke Oost-Aziatische landen soms zelfs vanaf 3de leerjaar lager onderwijs.)

Leerlingen blijken enkel beter te presteren als scholen dat vrij gedifferentieerd doen, en als de toewijzing vooral gebeurt op basis van cognitieve instapvereisten. Met andere woorden: vroege selectie kan gunstig zijn, maar daarvoor geldt wel: doe het goed of doe het helemaal niet.

De rationale daarachter is vermoedelijk dat alleen in sterk gedifferentieerde systemen de leerstof echt wordt aangepast aan het niveau van de leerling. In ongedifferentieerde systemen moet een leraar ook rekening houden met verschillen in cognitieve prestaties, simpelweg door de grote verschillen binnen de klas. Leraren spelen daarop in door meer maatwerk te geven aan leerlingen. In de weinig gedifferentieerde systemen met maar twee of drie niveaus, passen leraren de leerstof wel aan de gemiddelde leerlingen in die niveaus aan, maar de heterogeniteit is toch nog te groot om dat goed te doen en weer te laag om maatwerk te leveren. Het is intuïtief eveneens goed te begrijpen dat differentiatie alleen werkt als het plaatsvindt op basis van een sterke selectie op cognitieve entreevereisten. Dit is immers de enige manier om meer homogeniteit binnen de niveaus te bewerkstelligen, zodat de leerstof ook optimaal op de leerlingen kan worden afgesteld.”

“Het feit dat Finland, een goed presterend land, pas op latere leeftijd selecteert wekt de indruk dat uitstel niet noodzakelijk nadelig hoeft te zijn voor het gemiddelde niveau. Dat is echter een onvoldoende bewijs, omdat ook andere factoren van invloed kunnen zijn op de prestaties van een land. Die factoren zouden dus we in ons onderzoek moeten controleren.

De meeste internationale prestatie-indicatoren stellen ons niet in staat om leerlingen in de tijd te volgen, waardoor we niet met stelligheid kunnen aannemen dat de gevonden correlaties ook werkelijk oorzakelijke verbanden zijn.

Commentaar: zo zouden we vooreerst moeten vergelijken met de beginsituatie eind lager onderwijs en eigenlijk ook met de situatie eind secundair onderwijs. Internationaal vergelijkende studies als PISA doen dat niet. Er zijn wel tal van Nederlandse studies en een studie van de Leuvense prof. Jan Van Damme waaruit blijkt dat er vrij hoge correlatie is tussen de leerresultaten eind lager onderwijs en deze in het secundair onderwijs.

Over uitholling taalonderwijs en invloedrijk vernieuwingsestablishment tijdens KULAK-lezing van Dirk Van Damme (OESO) van 21 maart j.l. en in commissie onderwijs 26 april

Raf Feys

1 Kritiek op uitholling taalonderwijs & te grote invloed gesloten vernieuwingsestablishment

1.1 Van Damme over uitholling taalonderwijs

In zijn KULAK-lezing van 21 maart j.l. over competentiegericht onderwijs betreurde *Dirk Van Damme* ook de uitholling van het taalonderwijs en de eenzijdige communicatieve aanpak. Zo stelde hij: *“De eerste generatie eindtermen ontwikkeld in de jaren 1990 waren erg sterk door het competentie-denken beïnvloed. Dit is het duidelijkst het geval in de eindtermen voor de taalvakken. Met een communicatieve aanpak bereik je enkel taal op een te laag niveau, geen taalrijkdom. Inzicht in de structuur van de taal en een rijke woordenschat blijven een belangrijke basis voor taalverwerving.”* Deze uitspraak leidde achteraf tot een debat over taalonderwijs met de deelnemers (zie punt 1.2 en volgende)

Van Damme wees ook al op de nefaste gevolgen van het grote taalrelativisme in tweets van 5 & 6 december 2017: *“Misschien dat meer mensen er nu toch van overtuigd geraken dat er iets grondig mis is met ons taalonderwijs, dat we taalrelativisme en communicatief taalonderwijs grondig moeten herbejken, en dat ambitie in talenkennis meer dan ooit noodzakelijk is. Er zijn geen absolute standaarden meer, zegt men dan. Want taal evolueert zo sterk. Elke groep, elk individu heeft het recht zich op eigen manier talig uit te drukken. Dat inzicht in taal niet zo belangrijk is, enkel vaardigheid telt; dat dialect en tussentaal of dt-fouten toch niet zo'n enorm probleem zijn; dat migranten voldoende hebben aan basisbeheersing; dat men leerlingen niet moet sanctioneren op taalfouten in andere vakken.”*

1.2 Getuigenis taalleerkrachten

Een taalleraar stelde: *“In gremia kreeg alles wat te maken heeft met taalkennis jammer genoeg een negatieve connotatie. Taalkennis wordt toegeschreven aan een conservatieve opstelling. De invloed van de inspectie was/is hierbij ook vrij sturend.”* Een andere leerkracht stelde een kritische vraag omtrent de zgn. taakgerichte aanpak. Een derde leerkracht wees erop dat er binnen de *eindtermencommissie* veel weerstand is tegen het opnemen van vol-

doende taalkennis. Reactie *Van Damme*: *“De evolutie binnen de taaldidactiek was/is inderdaad verschrikkelijk.”*

1.3 Tussenkomst rector Piet Desmet: men houdt geen rekening met vele kritiek

Rector *Piet Desmet* sloot zich bij deze uitspraken aan. Hij uitte eveneens zijn grote bezorgdheid over de nieuwe eindtermen. *“Ook ik betreur dat men opnieuw bij de opstelling van de eindtermen zo amateuristisch bezig is. Ik ben zelf professor Frans, maar voor de taalvakken b.v. hield/houdt men geen rekening met de visie van de academici. We hebben de voorbije jaren herhaaldelijk vastgesteld dat de taalkennis voor Frans e.d. in het s.o. dramatisch laag is. Als gevolg van de eindtermen/leerplannen mocht de kenniscomponent nog nauwelijks aan bod komen. Expliciete kennisinstructie was/is taboe.*

We hebben destijds overigens ook al scherp gereageerd op de ontwerp-eindtermen, maar ons protest en onze visie werden/worden amper beluisterd. Dit komt omdat de eindtermen e.d. werden/worden opgesteld in een gremium, gesloten kringetje, van begeleiders, inspecteurs...

*Men is momenteel opnieuw amateuristisch bezig. Als academici met een visie op het leren van Frans e.d. hebben we een duidelijke visie, maar met onze visie wordt geenszins rekening gehouden. We praten wel met de minister en publiceren wel eens een opinie in de kranten, maar men houdt bij de opstelling van de eindtermen e.d. geen rekening met onze visie. Als academici zijn wij radeloos. Wat is uw mening professor *Van Damme* en wat kan er nog gedaan worden?”*

1.4 Dirk Van Damme: middenniveau heeft al te veel invloed

Ik ga 200% akkoord met uw standpunt. Uw kritiek is ook deze die ik bij veel mensen beluister. Ik heb in januari j.l. in *De Morgen* overigens al een analoge kritiek geformuleerd op de uitholling van het taalonderwijs en ook mijn bezorgdheid over de opstelling van de nieuwe eindtermen geformuleerd. Het grote probleem in het Vlaams onderwijs is inderdaad dat al lange tijd ‘het middenniveau’ het

voor het zeggen heeft in het onderwijs. Het gaat om mensen die in allerlei raden zitten, begeleiders, inspecteurs ... die een soort monopolie hebben op het niveau van het pedagogisch denken. Ze verkondigen een visie die in feite haaks staat op de visie die momenteel domineert bij onderwijswetenschappers en experts van de vakdisciplines.

De mensen uit dit 'middenniveau' hebben wel goede bedoelingen, maar het gaat om een gesloten groep waar politici, leerkrachten en echte experts geen greep op hebben. Nog los van de inhoud van de discussie is het monopolie van dit middenniveau een slechte zaak.

1.4 Commentaar en tussenkomst Raf Feys

Ik was uiteraard gelukkig met de kritische uitspraken over de uitholling van het taalonderwijs van rector Piet Desmet en Dirk Van Damme, en met de getuigenis van drie taalleerkrachten. Al sinds september 1993 besteedden we zelf tientallen bijdragen aan de uitholling van de taalvakken.

Ik ga ook akkoord met de stelling dat het zgn. 'middenniveau' een al te grote invloed heeft op het beleid. Naast de koepelkopstukken van de onderwijsnetten, de begeleiders en inspectie ... behoren o.i. ook de topambtenaren van de administratie hier bij. Zo is het duidelijk dat minister Hilde Crevits ook minder greep heeft op haar topambtenaren. Topambtenaren die al 20 jaar radicaal inclusief onderwijs propageren als Theo Mardulier, of een directeur-generaal-socioloog die destijds als Sp.a-er het hervormingsplan s.o. van minister Smet hielp opstellen ... zullen niet vlug een ander standpunt genegen zijn.. Dit zal ook wel het geval zijn voor vroegere DVO-medewerkers die nu binnen het Agentschap voor Kwaliteitsontwikkeling werken.

Zelf bestempelen we het zgn. tussenniveau dat veel invloed heeft op het onderwijs(beleid) meestal met de term *vernieuwingsestablishment van vrijgestelden allerhande*. Ook een aantal professoren horen hierbij. Ze monopoliseren al vele jaren het beleidsgericht onderzoek, de opstelling van rapporten van de VLOR en van de Koning Boudewijnstichting, de hoorzittingen in het parlement. Een aantal speelde ook een hoofdrol bij de ontwikkeling van de eindtermen en leerplannen.

Desmet en Van Damme betreurden dat de beleidsverantwoordelijken weinig of geen rekening hielden met de visie van academici, maar enkel met het

zgn. 'middenniveau'. Zo betreurt Piet Desmet dat de beleidsverantwoordelijken weinig of geen rekening hielden met de vele kritiek van de professoren taalkunde op de uitholling van die taalvakken. Dat is inderdaad het geval, maar anderzijds waren het toch vooral ook (taal)professoren als Kris Van den Branden, Frans Daems, Piet Van Avermaet ... die in sterke mate verantwoordelijk zijn voor de uitholling van het taalonderwijs in de eindtermen en leerplannen, voor het tegenhouden van de invoering van NT2 vanaf de eerste dag van het kleuteronderwijs. Hun invloed was/is zelfs groter dan deze van de meeste begeleiders e.d.

De rechtstreekse betrokkenheid van professoren bij de opstelling van de eindtermen/leerplannen van de jaren 1990 was vrij groot – en dit voor het eerst in de geschiedenis. Die invloed was jammer genoeg al bij al niet zo positief.

Het zijn ook praktisch uitsluitend academici die als spreker uitgenodigd worden op hoorzittingen. De controversiële VLOR-rapporten over competentiegericht onderwijs taalonderwijs, inclusief onderwijs ... zijn ook alle uitsluitend opgesteld door professoren. Het beleidsondersteunend onderzoek was/is al lange tijd in handen van een select groepje professoren: van neerlandici als Piet Van Avermaet en Kris Van den Branden, van sociologen als Ides Nicaise, Dirk Jacobs, Mieke Van Houtte, Orhan Agirdag ... De Steunpunten GOK, zorgverbreding ... waren/zijn alle in handen van academici. Het gaat wel om een beperkt kringetje van professoren.

In mijn tussenkomst stelde ik: *"Ik wil even toch een correctie aanbrenge op de kritiek dat academici volledig buiten spel stonden/staan bij het opstellen van de eindtermen, leerplannen e.d. Bij de vorige opstelling van de eindtermen voor taal, wiskunde, ... en bij de lopende opstelling zijn toch wel degelijk academici als zgn. experts betrokken. Het gaat niet enkel om mensen van het zgn. middenniveau; de betrokken academici hadden/hebben ook veel invloed op de gang van zaken.*

Voor de opstelling van de nieuwe taal-eindtermen werd overigens eens te meer een beroep gedaan op de Leuvense prof. Kris Van den Branden – en bij de opstelling van de vorige eindtermen taal, wiskunde ... speelden ook professoren/academici een belangrijke rol. Het gaat veelal wel om professoren die betrokken zijn bij de universitaire lerarenopleiding – en die verkondigen vaak een andere mening dan b.v. gewone professoren taalkunde, wiskunde... Ik ontving vorige week nog

kritiek van taalleraren uit het ontwikkelteam voor de eindtermen voor de taalvakken die betreuren dat uitgerekend prof. Kris Van den Branden die medeverantwoordelijk is voor de uitholling van de eindtermen/leerplannen Nederlands als expert voor de nieuwe taaleindtermen werd aangeduid. Van den Branden is tegenstander van systematisch onderwijs van taalkennis: woordenschat, spelling, grammatica... Daarnet getuigde hier nog een bezorgde eindtermen-betrokkene dat binnen het ontwikkelteam de voorstellen voor meer aandacht voor kenniselementen grotendeels afgewezen werden."

Ook bij de opstelling van b.v. de eindtermen en leerplannen wiskunde, wereldoriëntatie destijds waren een aantal professoren betrokken. De invloed van Leuvense professoren bij de opstelling van de eindtermen/leerplannen wiskunde eerste graad s.o. heeft geleid tot de invoering van de constructivistische en contextuele aanpak die een niveaudaling veroorzaakte. Besluit: De negatieve evolutie van het taalonderwijs, wiskundeonderwijs in de eerste graad s.o. ... is niet enkel de schuld van het zgn. middenniveau, maar evenzeer van de zgn. academische experts binnen de eindtermencommissies e.d." Ook een aantal professoren hebben een grote invloed binnen het vernieuwingsestablishment - dat ook steeds werk zoekt voor de eigen winkel.

2 Kritiek op eenzijdig taalonderwijs in commissie onderwijs 26 april

Vraag om uitleg over de toenemende laaggeletterdheid - daling PIRLS-score - bij Vlaamse leerlingen

2.1 Ann Brusseel (Open VLD)

Ik heb de evolutie meegemaakt waarbij het taalonderwijs vooral leuk moest zijn. We moeten vooral eerst een beetje kunnen babbelen, en als dat niet leuk is, dan zullen de leerlingen het niet willen doen. Wanneer men het doel loslaat dat er ook een bepaald niveau moet worden gehaald, dan wordt dat niveau niet gehaald. Zo eenvoudig is dat. En dat is zeer zorgwekkend. De instructietijd voor lezen moet ook omhoog. Vroeger ging het beter met het lezen. Misschien moeten we eens bekijken wat we vroeger anders deden. Ik denk dat het al bij al eigenlijk niet zo ingewikkeld is.

Ik kan de teleurstelling van de professoren Duyck, Van den Broeck ... best begrijpen. Wij zijn dagelijks met tal van verschillende onderwijsdossiers bezig

en wij doen altijd verder, maar iemand die zijn specialisatie heeft in bijvoorbeeld die cognitieve ontwikkeling, zal vinden dat het PIRLS-onderzoek een serieuze alarmbel doet afgaan. Wanneer ik dan de communicatie bekijk van heel wat koepels en andere onderwijsorganisaties, dan zie ik dat zij bezig zijn met andere zaken als burgerschap, de dialoogschool enzovoort. En dan kan ik die frustratie begrijpen, want de vaardigheden inzake taal en rekenen zijn essentieel, ze vormen de kerntaal van het basisonderwijs.

2.2 Vera Celis (N-VA)

Uit onderzoek blijkt dat men in het vierde leerjaar in 2006 jaarlijks 146 uur aan leesinstructie besteedde, terwijl dat tien jaar later, in 2016 dus, nog maar 84 uur was. Ik was nieuwsgierig om het antwoord te horen op de vraag over de achteruitgang qua cijfers. We zien dus dat er een reductie is van 15 naar 9 procent qua onderwijstijd voor taal. (In Nederland is er veel, veel meer instructietijd voor lezen).

2.3 Koen Daniëls (N-VA): de taalslinger is doorgeslagen

Ik wil ervoor pleiten, ook voor laaggeletterden in zijn totaliteit – en ik heb het zelf meegemaakt bij leerlingen in het beroepssecundair onderwijs – dat pure woordenschatkennis als b.v. het verschil tussen oorzaak en gevolg, wel heel belangrijk is. Wat wil het woord 'nochtans' zeggen? 'Noch, noch' betekent ook iets. Leerlingen begrijpen sommige teksten niet vanwege bepaalde woorden die ze niet begrijpen. Ik wil hier toch voor pleiten.

Laat ons in het taalonderwijs het kind niet met het badwater weggoeien en de slinger laten doorslaan. Als we alleen nog *spreken en communiceren* centraal stellen - dan wordt alles wel leuk en plezierig, maar dan stellen we later vast dat de kennis van grammatica en het inhoudelijke weer weg is. Dan vliegen we weer terug naar daar waardoor het leesplezier weer wegvalt. Zo is er constant een slingerbeweging. Laat ons alstublieft die verschillende elementen die nodig zijn om goed te kunnen lezen, zowel voor anderstaligen als ook voor onze kinderen, allemaal aan bod laten komen, en laat ons niet goeroes van de ene of de andere strekking loslaten op het onderwijs in allerlei nieuwsbrieven en anderssoortige opleidingen. Laat ons een gezond evenwicht houden zoals ook collega's hebben bepleit. Het debat dat momenteel te veel wordt gevoerd, is dat technisch lezen moet worden

afgevoerd en dat 'leuk' lezen in de plaats moet komen. Ik hoor links zeggen dat AVI volledig weg moet omdat het niet goed is, terwijl het het enige is wat we genormeerd hebben.

2.4 Minister Crevits (CD&V)

Hoe kan je een liefde voor Frans ontwikkelen? Via de grammatica of via het spreken? (Opmerkingen van Ann Brusseele - die blijkbaar niet akkoord gaat met de simplistische uitspraak van Crevits)

Relativering PIRLS-score in VLOR-advies

**Positief beeld begrijpend lezen op basis van peilingen Nederlands einde basisonderwijs*

In tegenstelling tot PIRLS, geven de peilingen Nederlands een positief beeld over het prestatieniveau begrijpend lezen. In 2002, 2007 en 2013 werden de eindtermen 'lezen' gepeild. De peilingsresultaten zijn relatief gunstig. De resultaten zijn vrij stabiel over de jaren heen. In 2013 was er sprake van een lichte stijging van het aantal leerlingen dat de eindtermen bereikt: 89 % in 2002, 88,7 % in 2007, 91,5 % in 2013.

Hierbij dient opgemerkt te worden dat de peilingsresultaten niet makkelijk te vergelijken zijn met de resultaten van PIRLS. Peilingen gaan na of de eindtermen bereikt worden. Dit zijn minimumdoelstellingen, terwijl in PIRLS vier niveaus worden onderscheiden: laag, middelmatig, hoog en gevorderd. Bovendien maken leerlingen die op basis van leeftijd doorstromen naar 1B en nooit in het zesde leerjaar zitten, geen deel uit van de populatie van het peilingsonderzoek.

**Hoge score in PISA*

In het PISA-onderzoek scoort Vlaanderen op vlak van leesvaardigheid nog steeds significant hoger dan het OESO-gemiddelde. Wel wordt een gestage daling vastgesteld die moet worden opgevolgd.

Sprake van een vertraging? Mogelijk is er sprake van een vertraging: een verschuiving in het moment waarop leerlingen een bepaald prestatieniveau bereiken. Er kan sprake zijn van een 'inhaalbeweging' in het vijfde en zesde leerjaar. Dit hangt onder meer af van de leesmethode op school, maar ook van het grillige verloop van het ontwikkelingsproces van leerlingen.

Bijlage: Taalrelativisme Kristien Hemmerechts in 7de dag 13 juni: *Dt-regel mag gerust verdwijnen*

Bron: Weekblad Magazine Letteren DS

Leerkrachten moeten niet langer hameren op de juiste toepassing van de dt-regel, meent schrijfster Kristien Hemmerechts. 'Je kan niet meer verwachten van leerlingen dat ze iets leren wat ze kunnen doen met een appje.' Hemmerechts, die zelf begon met lesgeven in 1980, vindt alvast niet dat de alarmbel moet worden geluid.

'Je merkt dat de situatie enorm veranderd is, wat je als docent kan doen en wat de leerlingen verwachten. Die verhoudingen zijn helemaal veranderd, maar er is niet alleen verlies, ook veel winst. Ik vind mijn studenten nu creatiever en ondernemender dan wij vroeger waren', meent Hemmerechts. De schrijfster haalt daarbij het voorbeeld van de dt-regels aan. 'Vroeger was het dictee enorm belangrijk, maar nu heeft elke computer een spellingscheck. In alle eerlijkheid, ik denk dat de dt-regel gaat verdwijnen. Ik heb nu al studenten die systematisch d schrijven: hij antwoord (sic) met een d. Ik denk dat heel veel dingen die wij nu nog altijd heel belangrijk vinden over pakweg tien à twintig compleet verdwenen zijn.'

Commentaar: Er kwam veel kritiek op het taalrelativisme van Hemmerechts. Vorig jaar stelde de secretaris-generaal van de Taalunie Hans Bennis nog dat spelling niet zo belangrijk was. In de jaren 1970 pleitte de Vereniging voor taal in het Nederlands in VONK nog voor de oedeklonje-spelling. Ook professoren als Frans Daems e.d. pleitten voor het relativeren van fouten tegen de spelling van de werkwoordsvormen.

Ontscholing & holle retoriek van Ovide Decroly eeuw geleden & revolutionair leerplan 1936: veel gelijkenis met huidige ontscholingsdiscours - ook in ZILL-onderwijsvisie

Raf Feys & Pieter Van Biervliet

Vooraf: Ontscholingsdiscours Decroly & in leerplan 1936: nog steeds actueel

In deze bijdrage beschrijven we uitvoerig de 'ontscholende' onderwijsvisie van de Belgische reformpedagoog Ovide Decroly (1871-1932). We doorprikken hierbij ook een aantal mythes & de vaak holle retoriek. We bekijken tussendoor ook de ermee verbonden revolutionaire pretenties en beloftes in het leerplan van 1936 die aansluiten bij de visie van Decroly en andere reformpedagogen.

De opstellers van het *leerplan 1936* met als titel *Studie van het milieu* ijverden net als Decroly en andere reformpedagogen voor een kanteling van het onderwijs, voor totaliteitsonderwijs en ontwikkelend leren; voor het opdoeken van de vakken-splitsing en de ermee verbonden methodes/leerboeken ...; kortom voor ontscholing, een breuk met het typische onderwijsgrammatica, met het schoolse leren en met de klassieke schoolorganisatie met zijn jaarklassen, vakdisciplines en leerplannen,...

Uit de nefaste gevolgen van de neomanie van zowel beeldenstormer Ovide Decroly als van de opstellers van het bevlogen leerplan van 1936 kunnen we m.i. veel leren. Die beeldenstormers veroorzaakten veel onrust, ongenoegen, planlast, lippendienst ... bij de leerkrachten. Er was een grote afstand tussen de mooi klinkende theorie en de praktijk. Er was ook veel kritiek op de globale leesmethodiek van Decroly - die nu nog in Frankrijk verantwoordelijk geacht wordt voor veel onheil. Ook leerkrachten en directeurs die zich aanvankelijk lieten opzweepen door de vele propaganda voor de nieuwlichterij in het leerplan 1936 haakten al vlug teleurgesteld af. In het nuchtere leerplan van 1957 werd weer een en ander rechtgezet. We besteden in deze bijdrage ook aandacht aan de holle retoriek en aan de grote kritiek op dit leerplan - al in de periode 1936-1951.

We beschrijven uitvoerig de visie van Decroly en tussendoor ook die van het *leerplan 1936* die beide aanstuurden op ontscholing en afstand namen van het typisch schoolse leren en de schoolse organisatie. We zijn ervan overtuigd dat deze analyse inspiratie biedt voor het analyseren van tendensen binnen het huidige ontscholingsdiscours en de nieuwe ZILL-leerplannen. In tal van rapporten

over de toekomst van het Vlaams onderwijs duiken de naïeve en bevlogen reformpedagogische & ontscholende refreintjes van een eeuw geleden weer op.

Net als het 'revolutionair' leerplan van 1936 pretendeert het nieuwe ZILL-leerplan van het katholiek onderwijs dat het een echte revolutie wil realiseren: *"De perspectiefwissel met ZILL bestaat in een 'resolute klemtoon op een ontwikkelingsgerichte didactische aanpak: aandacht voor actief leren, verantwoordelijkheid geven aan jongeren voor eigen leerproces, contextueel leren, Ons nieuwe leerplan-concept verlaat tevens de gangbare indeling op basis van leergebieden. In plaats daarvan gaat het, in de geest van het ontwikkelingsplan voor de kleuterschool, uit van een indeling op basis van persoonsgebonden en cultuurgebonden ontwikkelvelden"* (Forum, januari 2015). Het gaat bij ZILL ook om een soort totaliteitsonderwijs als bij Decroly en het *leerplan 1936*: *"Als het b.v. gaat om een les over de tafels van vermenigvuldiging, dan moet men daar ook alle andere leergebieden en leerdoelen op betrekken. En in een les W.O. bijvoorbeeld, kan je ook het wiskundig denken oefenen Enz."*

Ook de ZILL-visie pleit dus net als het leerplan van 1936 voor vormen van ontscholing - en dit op een moment waarop steeds meer onderwijsexperts stellen dat de ontscholing nu al te sterk is doorgedrongen en dat herscholing noodzakelijk is. Dirk Van Damme (OESO) waarschuwde op 9 juni 2017: *"Het debat over eindtermen en de toekomst van ons onderwijs gaat voorbij aan de essentie, namelijk dat veel eindtermen e.d. ontworpen werden/worden vanuit vandaag achterhaalde onderwijskundige concepten: constructivisme, overtrokken pedagogisch optimisme, naïeve visie."*

Al een eeuw geleden werd geregeld de draak gestoken met zo'n totaliteitsonderwijs en met de vele vormen van naïef progressivisme. Dit blijkt o.a. uit een persiflage van A. Stokvis uit 1901 in *'Ontboezemingen van een doorsnee onderwijzer'*: *"Een dozijn jaren geleden werd mij het officiële bewijs uitgereikt, dat ik de bekwaamheid bezat, als onderwijzer op te treden. Thans heb ik het schrijnende gevoel, dat ik die bekwaamheid op geen stukken na bezit, dat ik een kwakzalver en prul ben."*

Ik moet de deling van de breuken in verband brengen met de Engelse oorlogen, en de vervoering van een werkwoord met de zuurstofbereiding, en ik kan het niet. Ik moet de leerplannen van alle klassen leren kennen, en de lessen van mijn collega's bijwonen en ...; Maar ik doe het niet."

We vrezen dat de geschiedenis zich herhaalt, en dat we straks met ZILL en analoge hervormingen meemaken wat de leerkrachten met het leerplan 1936 en de reformpedagogiek à la Decroly meemaakten. Ook de hoofdbegeleider van het GO! Andries Valcke stelde onlangs nog dat lesgeven totaal voorbijgestreefd is.

In de hierop volgende bijdrage over de ZILL-leerplanvisie zullen meteen de vele gelijkenissen met de ontscholing, bombarie en holle retoriek in het leerplan 1936 en bij Decroly duidelijk worden.

1 Reformpedagoog Decroly (1871-1932): onheilsprofeet en verlosser

In het begin van de 20ste eeuw namen een aantal pedagogen afstand van de zgn. 'oude school' van de 19de eeuw. In het boek 'De eeuw van het kind' van Ellen Key van 1900 kwam dit gedachtegoed duidelijk tot uiting. Na 1890 zien we op talrijke plaatsen tegelijk onderwijskundige pioniers optreden die ook hun nieuwe pedagogische uitgangspunten proberen uit te werken in de praktijk. Denk maar aan John Dewey en Helen Parkhurst in Amerika; Maria Montessori in Italië; Ovide Decroly in België; Célestin Freinet in Frankrijk; Peter Petersen en Rudolf Steiner in Duitsland; Kees Boeke en Jan Ligthart in Nederland. Vóór de tweede wereldoorlog ontstonden op initiatief van de reformpedagogen vernieuwingsscholen als geïsoleerde eilandjes in een volgens hen vervreemde maatschappelijke omgeving.

Ook *Ovide Decroly* (1871-1932), een Belgische geneesheer en professor die tevens een onderwijsvisie ontwikkelde; richtte in 1907 een eigen alternatieve school op in Ukkel: *Ecole de l'hermitage*, met als motto: *'pour la vie, par la vie*. 'Decroly had allereerst interesse op medisch gebied en vandaar kwam hij tot zijn zogezegd empirisch gefundeerde psychologie.

Wat pedagogiek en onderwijs betreft nam hij veel ideeën over van andere reformpedagogen, van Dewey e.a. Decroly was lid van de *The New Educational Fellowship*, een onderwijsvernieuwingsbeweging die experimenteerde met vernieuwings-

projecten en praktijkgericht werkte zonder al te veel theorievorming. Decroly had veel contacten met deze vernieuwingsbeweging. Na de eerste wereldoorlog werd deze beweging versterkt in haar overtuiging om aan een betere wereld te werken door opvoeding en onderwijs gericht op verdraagzaamheid, zelfontplooiing en wereldburgerschap.

Decroly's onderwijsvisie vertoont tal van gelijkenissen met deze van *John Dewey* en andere reformpedagogen als Célestin Freinet. En ook Decroly manifesteerde zich als *onheilsprofeet en tegelijk als verlosser uit de doffe ellende*. Het traditionele onderwijssysteem ging volgens Decroly gebukt onder allerhande kwalen - met op kop de gehanteerde leerplannen en methodes/leerboeken. De leraar was er voortdurend aan het woord en het kind moest alleen maar luisteren. Het klassieke lesgeven was voorbijgestreefd; de observaties en ontdekkingen van het kind moesten centraal staan.

De traditionele school was levenloos want de kennis van het echte leven was miniem. Het accent lag volgens Decroly ook al te eenzijdig op leren lezen, rekenen en schrijven; deze vaardigheden konden volgens Decroly slechts aangewend worden als werktuigen in functie van de kennis over het leven en moesten dus ook geïntegreerd worden binnen brede belangstellingscentra; een soort totaliteitsonderwijs.

Decroly vond dat het kind in de lagere school in de onmogelijkheid verkeerde om vraagstukken op een analytische wijze op te lossen. Het mocht dus niet geconfronteerd worden met een verbrokkeld programma, waarin het verloren zou lopen tussen de diverse artificieel geconstitueerde vakken. Ook de gangbare fonetische leesmethodiek stond volgens Decroly haaks op de bevindingen van de wetenschappelijke Gestaltpsychologie die uitgewezen had dat een globale leesmethodiek veel effectiever was.

1.2 Decroly en revolutionaire leerplan van 1936

De ideeën van Decroly omtrent totaliteitsonderwijs en globaal lezen hadden een grote invloed op het revolutionair leerplan lager onderwijs van 1936 dat afstand nam van de vigerende lespraktijk en van het degelijk leerplan van 1922 en van de succesvolle fonetische leesmethodiek uit die tijd. Het leerplan van 1936 was vooral het werk van de Vlaamse hoofdinspecteur *Leo Roels* en zijn Waalse collega *Léon Jeunehomme*. Beiden waren goed vertrouwd met het gedachtegoed van de Nieuwe

Schoolbeweging en van Decroly in het bijzonder; en dit beïnvloedde in sterke mate hun onderwijsvisie en hun leerplan van 1936. Roels getuigde achteraf: “*Ons leerplan van 1936 viseerde een onderwijsrevolutie.*” Oorspronkelijk wilden Roels en Jeunehomme het leerplan de naam ‘*totaliteitsonderwijs*’ geven, maar uiteindelijk kozen ze voor ‘*studie van het milieu*’. De auteurs inspireerden zich vooral op Decroly (belangstellingscentra, observatie van het milieu, globale leesmethodiek ...), maar ook op Freinet (.b.v drukpers op school), e.a.

Mythevorming rond Decroly & leerplan 1936

Angelo Van Gorp concludeert in zijn doctoraatsstudie dat Decroly’s medewerkers, zijn vrouw na zijn overlijden, ... Decroly gemythologiseerd hebben. Hij schrijft: “Er ontstond een mythische beeldvorming rond Decroly. feit en fictie geraakten gaandeweg verstrengeld.” Van Gorp stelt verder: “Decroly heette tevens een groot geleerde te zijn die ver vooruit was op zijn tijd en die de wetenschappelijke kennis probleemloos wist te integreren in de praktijk. Hij werd ook geprezen omwille van zijn pioniersrol op het gebied van de kinderpsychologie, de orthopedagogiek van mentaal gehandicapten en van sociaal misdadige jeugd, de reformpedagogiek, enz. ... Het is opmerkelijk hoezeer de beeldvorming over Decroly gedomineerd wordt door mythes en odes aan ‘een Meester’ wiens pedagogisch genie zou behoren tot ‘de schoonste bladzijden van de opvoedingslegende’. De historiografie heeft deze zogeheten Decroly-mythe tot op heden nauwelijks weten te doorprikken.” Volgens Van Gorp en vele anderen was er ook in de reformscholen een grote afstand tussen theorie en praktijk.

Inspecteur-generaal H. Carrette wees er in een bijdrage van 1951 op dat er wel verteld werd dat volgens Decroly en het leerplan van 1936 een leerkracht moest inspelen op de voorstellen van de kinderen en dus ook niet op voorhand zijn les kon voorbereiden, maar dat dit in de praktijk wel totaal anders verliep: “*Pratiquement, le centre d’intérêt, prévu par le maître, est suggéré aux élèves qui s’en accommodent très bien, et son étude se déroule aussi normalement que les vieilles leçons à enchaînement logique. L’enfant s’intéresse aux sciences naturelles si son maître en a fait sa branche de prédilection.*” (H. Carrette, Les deux pôles de la pédagogie, in: La Revue Nouvelle, 1951, p. 477-491.)

De Decroly-school speelde in werkelijkheid ook niet echt in op b.v. de behoefte van het kind aan voeding, of op de behoefte om zich te beschermen ..., maar eerder op de interesse om te weten hoe de mens(heid) aan zijn voeding kwam/komt., enz. In deze bijdrage illustreren we uitvoerig de grote afstand tussen de mooie theorie & loze retoriek en beloftes en anderzijds de concrete klaspraktijk

De mythe rond de ‘progressieve’ ideeën van Decroly werd nog lange tijd gecultiveerd en vindt zelfs op vandaag nog her en der ingang. Zo lezen/lezen we ook al te vaak: “*In het Decroly-onderwijs was/is er geen sprake van vooraf bepaalde leerinhoud die moet afgewerkt worden. . De schoolorganisatie is gebaseerd op de projecten en werkplannen. Leerlingen zijn vrij om de onderwerpen van de projecten te kiezen. Elke leerling stelt de onderwerpen voor waarover hij wil leren. Die keuzevrijheid stimuleert het leren op school; zelfs moeilijke onderwerpen, probleemstellingen en opdrachten ontlenen hun betekenis aan de directe toepasbaarheid van wat de leerling leert. Door het ‘niet’ nastreven van volledigheid ontwikkelt het kind een ‘toolkit’ die vruchten afwerpt om toekomstige problemen aan te pakken. Het verwerft vertrouwen in zichzelf om oplossingen te bedenken, ontdekkingen te doen en persoonlijk werk te verrichten. Deze vaardigheden en attitudes kunnen moeilijk in een traditionele onderwijssituatie worden verworven die gericht is op overdracht van kennis. Dus ook geen lessenrooster, deadlines, schoolboeken of traditionele leerplannen meer*” (Une école pour la vie, par la vie’ in het *Revue trimestrielle d’éducation comparée*, UNESCO, vol. XXIII, n° 1-2, 1993, p. 251-276).

3 Decroly en leerplan 1936 viseerden copernicaanse revolutie

Volgens Decroly en zijn sympathisanten was het bestaande onderwijs hopeloos verouderd; enkel een copernicaanse hervorming kon verandering brengen. In 1922 beschreef zijn medewerkster-leerkracht op de Decroly-school Amélie Hamaïde in *La Méthode Decroly* uitvoerig hoe de uitgangspunten van Decroly in de schoolpraktijk werden gebracht.

1922 was ook het jaar dat het degelijke leerplan lager onderwijs verschenen was. Nauwelijks tien jaar later vonden onderwijsminister Lippens en de hoofdinspecteurs *Roels en Jeunehomme* dat dit leerplan niet deugde, en dat een hervorming aansluitende bij het reformpedagogisch gedachtegoed van vooral Decroly de verlossing uit de

ellende zou brengen. Decroly inspireerde dus in sterke mate het leerplan lager onderwijs van 1936. In dit leerplan werd naast het werken met belangstellingscentra en totaliteitsonderwijs, ook de globale leesmethodiek van Decroly opgelegd.

In het 'woord vooraf' van het leerplan wees de nieuwe onderwijsminister *Fr. Bovesse* op het revolutionair karakter van het leerplan. Volgens hem was het leerplan van 1922 overladen en hadden "de handboeken in veel gevallen het modelprogramma van 1922 verdrongen." Met het leerplan van 1936 wou men volgens de minister vooral ook "rekening houden met de vooruitgang die in de kinderpsychologie werd verwezenlijkt." De minister doelde hier vooral op de opvattingen van Ovide Decroly.

Hoofinspecteur Leo Roels, een van de twee opstellers van het leerplan van 1936 bestempelde het vigerende onderwijs in de jaren 1930 als verbaalistisch, en voorbijgestreefd: "Daarom wilde ik het basisprincipe van het leerplan van 1936 verdedigen: de stof van het onderwijs moet worden gekozen uit het milieu waarin het kind leeft. Ons leerplan viseerde een ware onderwijsrevolutie. Opvoedkundige tijdschriften propageerden in die tijd overigens ook de vernieuwing. In 1936 probeerde de Belgische wetgever een aantal van die principes in het Leerplan voor de lagere school te incorporeren: het paradepaardje ervan was de invoering van 'milieustudie' waarin voortaan vakoverschrijdend zou worden gewerkt via belangstellingscentra" (Roels in 'Twintig jaar boeman', 1966.) Ook het opleggen van de globale leesmethodiek à la Decroly was een regelrechte breuk met de vigerende leesmethodiek.

Het feit dat de opstellers van het leerplan-1936, pedagogen als J.E. Verheyen, veel inspecteurs en nieuwlichters zich geregeld beriepen op de visie van Decroly heeft bijgedragen tot de mythevorming omtrent Decroly en omtrent het zogezegd revolutionaire leerplan van 1936. Het leerplan drukte veel sympathie uit voor de visie van Decroly: voor zijn totaliteitsonderwijs, globale leesmethodiek, aversie van directe instructie en het gebruik van methodes/handleidingen, centraal stellen van de actieve observatie van de leerling i.p.v. de directe instructie ...

In veel pedagogische tijdschriften en tijdens de Pedagogische Week van 1951 werd Decroly's globale leesmethodiek als de ideale methode voorgesteld. In zijn afsluitende spreekbeurt gaf inspecteur *Jan Peeters* in 1951 wel toe dat "een groot aantal leerkrachten het vertrekken van een

volzin als een omweg bleef beschouwen" (Ministerie van openbaar onderwijs, 1951,101). De meeste Vlaamse leerkrachten en lerarenopleiders waren het niet eens met Decroly; in Franstalig België, in Franstalige landen als Frankrijk had Decroly meer succes. Ook de voorbije decennia werd Decroly nog de hemel in geprezen – vooral door aanhangers van alternatieve scholen, vrij projectonderwijs, doorgedreven thematisch onderwijs e.d.

4 Vroege kritiek op Decroly & leerplan 1936

4.1 Scherpe kritiek in periode 1936-1951

Het leerplan werd door tal van beleidsverantwoordelijken en inspecteurs de hemel in geprezen, Ook bekende reformpedagogen als prof. Jozef Verheyen en vakdidactici als broeder M. Denys (Christelijke Scholen) propageerden volop de aanpak van Decroly en het leerplan.

In de periode 1936-1951 viel er echter ook al veel pertinente kritiek te beluisteren op het leerplan en op de visie van Decroly. Net na het verschijnen van het leerplan 1936 wees b.v. *Le Chercheur* (pseudoniem) al de opgedrongen 'méthode globale' van Decroly resoluut af (in: *La Revue Nouvelle*, 1936, 226-230). *Le Chercheur* citeerde met instemming inspecteur M. Fourneau: "We geloven geenszins in de superioriteit van de globale leesmethode, noch in het systeem Decroly en het totaliteitsonderwijs in het geheel. Velen verwerpen de theorie van Decroly. De opstellers van het leerplan beschikten ook over te weinig resultaten met deze methode, om er te kunnen over oordelen." *De nieuwe ideeën waren nog niet eens uitgetest.*"

Nauwelijks 15 jaar later – in 1951- legde inspecteur-pedagoog *H. Carrette* een vrij negatieve balans voor. Hij betreunde de voortvarendheid van de opstellers en propagandisten die zich met al te veel bombarie als beeldenstormers presenteerden en zo veel verwarring en ongenoegen bij veel leerkrachten veroorzaakten. Van de beloofde nieuwe hemel en nieuwe aarde was volgens Carrette in 1951 nog weinig te merken. In het leerplan van 1957 werden overigens al veel correcties aangebracht.

H. Carrette in 1951: "Het leerplan propageerde al te veel ingrijpende veranderingen en die moesten ook alle tegelijk ingevoerd worden. De nieuwe ideeën waren overigens ook niet uitgetest. Het ging er niet om een en ander uit het leerplan van 1922 te repareren of te optimaliseren, maar eerder om heel

veel zaken te vervangen door iets nieuws. De reparaties waren zo talrijk dat het onderwijsgebouw daardoor totaal getransformeerd moest worden, ook zijn klassieke & vaste fundamenten moesten eraan geloven. Veel leerkrachten konden zich niet terugvinden in dit nieuw gebouw. Indien men vertrokken was van de idee dat men veel moet vragen om iets te bekomen, dan heeft men zich schromelijk vergist, want men mag enkel aan een leerkracht vragen wat hij aankan. Meer van hem eisen, betekent de leerkracht overbelasten en afstevnen op een mislukking.

Na 15 jaar invoering van de nieuwe ideeën staan we absoluut niet ver. Ik stel vast dat de meeste leerkrachten niet volgden en dat er veel ongenoegen heerst. Zo heeft ook de opgedrongen globale leesmethodiek à la Decroly veel ongenoegen en verzet uitgelokt. maar het leerplan was hier imperatief: 'We moeten breken met de traditie', we moeten overschakelen op de globale leesmethodiek van Decroly (leerplan p. 54). Er heerst een grote malaise bij het onderwijzend personeel." Dat zal nog meer tot uiting komen bij de aangekondigde consultatie" (H. Carrette, *Les deux pôles de la pédagogie*, in: *La Revue Nouvelle*, 1951, p. 477-491). Andere kritieken van Carrette komen ook nog verder in deze bijdrage aan bod.

4.2 Kritiek van Fr Anselme op 'par la vie' & ervaringsgerichte aanpak - in 1938

Frater Anselme besteedde al in 1938 een kritische bijdrage aan de visie van Decroly en het leerplan van 1936. Hij stelde dat Decroly en zijn volgelingen de leerinhouden te eenzijdig zochten in de onmiddellijke omgeving van het kind en al te veel verwachten van het zelfontdekkend leren en de ervaringsgerichte observatie van het onmiddellijke milieu, het 'par la vie'. Hij bekritiseerde ook het afstand doen van de vakdisciplines.

Decroly en Co vergaten volgens Anselme dat "de rol van de school er precies in bestaat om kinderen te laten voordeel halen uit de ervaring van vorige generaties, om hen de grote schatten van een beschaving/cultuur door te geven die ze zelf niet meer hoeven uit te vinden. De school zelf is een product van de beschaving. In onze sterk ontwikkelde samenlevingen kan onderwijs niet meer op een eenvoudige, directe en spontane verwerving en constructie van kennis en vaardigheden gebaseerd zijn. Onderwijs berust op een doordacht cultureel gebeuren, op een goed doordachte overdracht van ervaring en kennis die eeuwenlang werd opge-

bouwd. Aldus zullen de leerlingen in enkele jaren tijd kennen waarvoor de mensheid duizenden jaren nodig heeft gehad om te ontdekken. De leerkrachten moeten de leerlingen geven wat ze nodig hebben - en wat ze eigenlijk ook zelf wensen - iets nieuws leren ontdekken, maar wat ze alleen kunnen vinden mits langdurige inspanningen." Het kind zal volgens Anselme wel spontaan belangstelling hebben voor de verkenning van zijn direct milieu, maar dat volstaat volgens hem geenszins. Een leraar moet vooral belangstelling wekken. (*Pratique à l'école. Par la vie, pour la vie*, *La Revue Nouvelle*, 1938, p. 610-614).

Vanuit die visie ging Fr. Anselme ook geenszins akkoord met het totaliteitsonderwijs vanuit het nabije milieu en de kritiek op de vakdisciplines. Hij schreef: "Vanaf negen jaar biedt de indeling van de leerinhoud in vakken en de systematisering van de kennis veel voordelen, en die voordelen nemen nog toe in de hogere leerjaren. We mogen dit niet vergeten: via de indeling in gestructureerde vakdisciplines moet het onderwijs een geheel vormen waarin de verschillende delen harmonieus samenwerken". Fr. Anselme formuleerde ook kritiek op de opgedrongen globale en eenzijdige leesmethodiek.

5 Pour la vie, par la vie!? Milieustudie & observatie, school in de natuur

De oude school moest volgens Decroly vervangen worden door een school die de kinderen voorbereidt op het echte leven: *l'école pour la vie et par (dans?) la vie*. Geen boekenwijsheid, maar het echte leven moest in klas aan bod komen. Die uitgangspunten lagen in 1907 aan de basis van de oprichting van de 'Ecole de l'Ermitage' in Ukkel.

Zoals veel nieuwlichters plakte ook Decroly een wervend etiket op zijn onderneming/vernieuwing. Zijn slogan 'pour la vie, par (dans) la vie' klonk nogal retorisch en was voor interpretatie vatbaar: voor welk leven voorbereiden; en wat betekende leren *via* of *in het leven* precies. De uitleg die Decroly zelf bij deze 'wervende' slogan gaf was ver van duidelijk.

Angelo Van Gorp schrijft: "Decroly meende dat de spil van het onderwijs noodzakelijkerwijze uit de volgende richtinggevende regels diende te bestaan: (1) het kind voorbereiden op het leven, en (2) op een leven dat bestond uit twee belangrijke elementen: de wezens die er deel van uitmaakten en het hen omringende milieu. De initiatie in het leven moest daarom bestaan uit twee onderdelen: (1) het

kind kennis verschaffen van al de levende wezens en van de mens in het bijzonder, en (2) het kind inwijden in de natuur, de mens inbegrepen en beschouwd als een onderdeel van de natuur.

De twee belangrijkste termen die het leven definiëerden waren groei en voortplanting. De basis van het leven zelf was dus activiteit. Het hele lichaam was constant in beweging: de hartslag, de spijsvertering, de ademhaling en zoveel meer. Dit is wat Decroly de biologische basis noemde van zijn onderwijshervorming.”

Decroly beklemtoonde in dit verband de relatie van de school met de natuur en dus ook het belang van de situering van de school in een natuur-omgeving en niet in de te complexe stedelijke omgeving. De natuur was voor Decroly het milieu dat aan de kinderen het meest kansen bood om te observeren, na te denken en zich aan te passen. Het kind dat in de natuur werd geplaatst, kon ervaringen opdoen met de objecten en wezens die het omringden. Het kind kon via de drie stadia (observatie, associatie, expressie) ontdekken, verkennen, jagen, oogsten, planten kweken, dieren verzorgen, voedsel bereiden, weven, woningen bouwen, enzovoort. Enkel een programma dat toegepast werd in de natuur, kon de belangstelling van het kind voor al die activiteiten stimuleren.

Angelo Van Gorp schrijft verder: “*De natuur werd dus voorgesteld als een modelmilieu, terwijl welbepaalde sociale praktijken en het stadsleven werden voorgesteld als de bron van alle mogelijke ziekteverschijnselen. De moderniteit had de natuurlijke selectie in een negatieve spiraal gestuurd. Enkel nog door terug te grijpen naar de natuur kon dat degeneratieve proces worden afgeremd. Maar op het eerste zicht lijkt dit een vreemde, paradoxale wending te zijn. Het betekende immers zoveel als “préparer pour la vie en isolant l'enfant de la vie”, zoals Arnold Clausse terecht opmerkte*” (In: Angelo Van Gorp; Tussen mythe en wetenschap, Ovide Decroly – 1871-1932, Acco, 2005.) *Dus de leerlingen zogezegd voorbereiden op het leven, maar door ze te isoleren van het echte leven; loze retoriek dus.*

“Toch beweerde Decroly dat het natuurlijke milieu het reële leven het best benaderde. Het kind werd via de weg van de natuur voorbereid op het reële leven, de moderne samenleving die gekenmerkt is door industrialisering, urbanisatie, verpaupering, ziekte en slechte hygiënische omstandigheden.

De school moet dus zoveel als mogelijk gelegen zijn in een omgeving die gemakkelijk toelaat de natuurverschijnselen te volgen en te bestuderen, waar planten en dieren bestudeerd kunnen worden. Liefst ook dus met akkers en bossen in de onmiddellijke omgeving. Klassen zijn kleine werkplaatsen – ook met werkbanken en werktuigen. Er zijn hokjes voor het kweken van dieren, eigen tuintjes, aquaria, terraria. Er leven op school ook honden, katten, konijnen, duiven ... Het voederen van de dieren en het reinigen van de hokken gebeurt door de kinderen.”

“Een natuurlijk milieu betekende niet alleen dat het kind diende op te groeien te midden van de natuur, de dieren en de planten. Om het kind te socialiseren was het ook van belang om op school de meest natuurlijke samenlevingsvorm zo goed als mogelijk te benaderen. *Een schoolgemeenschap had dus best een familiaal karakter. Zowel school als gezin waren mikrocossussen of miniatuursamenlevingen.* Door op school een familiale sfeer te creëren bood men het kind de grootste garantie te socialiseren, omdat deel uitmaken van een gunstig familiaal milieu de initiële en voorbereidende vorm was op deelname aan een gunstig sociaal milieu. Decroly wou een natuurlijke opvoeding aanbieden in een natuurlijk kader en conform de natuur van het kind.” De school was dus ook een internet bevolkt met kinderen uit hogere milieus - net zoals in het zogezegde volksschooltje van Freinet overigens.

De auteurs van het leerplan van 1936 inspireerden zich in sterke mate op de visie van Decroly. Ze waren eerst van plan het leerplan de titel te geven ‘totaliteitsonderwijs’, maar kozen uiteindelijk voor ‘studie van het milieu’.

7 Recapitulatietheorie

Het was ook in de natuur dat de zgn. *recapitulatietheorie* zich deed gelden. Het mensdom had zich volgens die theorie weten te ontwikkelen van de primitieve tot de hedendaagse geciviliseerde mens - cf. visie Dewey. Het kind, beschouwd als primitief, werd in de natuur geplaatst en zou in zijn eigen ontwikkeling spontaan de stadia doorlopen die de mens in zijn geschiedenis had doorlopen. Zo zou het telkens uitgedaagd worden om nieuwere en steeds complexere situaties het hoofd te bieden tot het tenslotte gewapend was om werkelijk een stap in het leven te zetten. Het kind moest dus eerst leren op een primitieve manier te weven en kleren te maken, te jagen, voedsel te kweken en te bereiden, enz.- net zoals in het schooltje van Dewey in de VS. Dus thema's b.v. ‘Van schaap tot wol’ waarbij de kinderen ook primitief leerden weven e.d.

Volgens de Amerikaanse psycholoog Stanley Hall kon men in het gedrag en de belangstelling van het kind sporen zien van de stadia van de jager, nomade, herder, landbouwer, ambachtsman en handelaar. Zo moesten de leerlingen bij een thema als 'Van vlas tot wol' ook op een primitieve/ambachtelijke manier leren weven. Decroly was net als John Dewey een aanhanger van de Darwiniaans geïnspireerde recapitulatietheorie die stelt dat de opgroeiende mens de geschiedenis moest recapituleren en dus allerhande archaïsche stadia moest doorlopen, in een versneld tempo uiteraard. (Van Liefland W.A., Decroly en de Decroly-school, Groningen, Wolters, 1959).

Ook Decroly dweept dus met de recapitulatie-theorie. Zo propageerde hij b.v. ook voor metend rekenen het lange tijd werken met 'natuurlijke maateenheden' zoals de voorouders en het uitstellen dus van het meer formele meten. De invloed van Decroly op het Belgische leerplan van 1936 zorgde ervoor dat in de tekst expliciet werd vermeld: *'Men zal eerst natuurlijke maten gebruiken'* (Ministerie van Openbaar Onderwijs, 1936). Dit principe was overigens heel populair binnen de reformpedagogiek die het 'natuurlijke' leren propageerde en het meer 'formele' en schoolse leren lange tijd wou uitstellen. Zelf zijn we voorstander van het veel vlugger werken met standaardmaten

8 Belangstellingscentra i.p.v. vakken

Volgens de reformpedagogen – en ook volgens Decroly - moest de school aansluiten bij de leefwereld van het kind. Een cruciale en moeilijke (onmogelijke) vraag die Decroly wilde oplossen was: *hoe het onderwijsaanbod en de 'spontane interesse, intrinsieke motivatie, van het kind in overeenstemming met elkaar te brengen.*

In 1922 beschreef zijn medewerkster *Amélie Hamāide* hoe de uitgangspunten van Decroly in de schoolpraktijk werden gebracht (*La Méthode Decroly* p. 178). Zij gaf toe dat Decroly - net als andere reformpedagogen - wel principieel opteerde voor de aansluiting bij de belangstelling van elk kind, maar tegelijk wel beseftte dat de spontane interesses van de kinderen nogal sterk verschilden. Aansluiten bij de spontane belangstelling van elk kind kon dus niet. Daarom stelde hij naderhand dat het onderwijs moest *aansluiten bij de gemeenschappelijke interesses van alle kinderen.*

Decroly schreef zelf: *"Le plan de travail collectif pose néanmoins le problème particulièrement difficile de la socialisation des intérêts: "Si on n'avait, comme Jean-Jacques, qu'un seul Émile à diriger, il y aurait un certain intérêt à suivre les curiosités de l'esprit de l'enfant à mesure de leur apparition. Mais l'individualisation complète est impossible: "Dès qu'on réunit un certain nombre d'enfants, le problème de l'intérêt de chacun devient difficile à résoudre si l'un désire écrire, tandis que l'autre préfère se promener ou faire de la gymnastique ou scier un morceau de bois !"*

"La technique du plan de travail collectif répond en partie à la question, puisqu'il repose sur la négociation et la recherche d'un consensus; reste la question fondamentale de sa cohérence. "Alors, je me suis demandé ce qu'il importait que l'enfant, que tous les enfants de la Belgique et de l'Europe, et du monde entier, ne puissent ignorer. Ensuite je me suis demandé quelles sont les connaissances pour lesquelles l'enfant a le plus d'attraction."

De gemeenschappelijke interessegebieden van kinderen kwamen volgens Decroly overeen met de *fundamentele behoeften* die ieder kind heeft. De leerinhouden werden aangeboden/gegroepeerd binnen vier grote belangstellingsgebieden. Deze kwamen volgens Decroly overeen met de fundamentele behoeften die ieder kind heeft. Hij onderscheidde vier grote belangstellingsgebieden: *de behoefte aan voeding, de behoefte aan kleding en huisvesting; de behoefte aan bescherming tegen gevaren en vijanden, de behoefte om samen te werken en te spelen. Zo kwam het principe van werken met belangstellingscentra of thematisch werken tot stand.*

Volgens het principe van de belangstellingscentra werden deze vier belangstellingsgebieden uitgewerkt waarbij in principe de vakkenopsplitsing werd opgegeven en b.v. rekenen, lezen ... geïntegreerd werden in de uitwerking van belangstellingspunten. In de praktijk ging het dus meer om concentratiedan om belangstellingsgebieden. En het was dus ook niet zo dat de leerlingen zelf de thema's kozen. Op school werden dus ook geen handboeken gebruikt. De leerlingen maken er zelf ter gelegenheid van hun observaties en associaties. De leerlingen moeten wel leren goed gebruik te maken van de klasbibliotheek en de documentatie.

De opstellers van het leerplan van 1936 opteerden er aanvankelijk voor om het leerplan de naam

totaliteitsonderwijs' toe te kennen, uiteindelijk kozen ze voor 'Studie van het milieu door actieve waarneming'. We lezen op pagina 24: "Al deze oefeningen staan in verband met een centraal onderwerp of belangstellingscentrum: met andere woorden: de meester zal het principe van de concentratie toepassen.... In de loop van deze studie zullen de vier grote levensbehoeften die het Decroly-programma beheersen moeten worden aangeraakt. Het onmiddellijk milieu is het gebied bij uitstek van de kinderlijke activiteit en waarneming."

De Decroly-school speelde in werkelijkheid niet echt in op b.v. de behoefte van het kind aan voeding, of op de behoefte om zich te beschermen ..., maar eerder op de behoefte om te weten hoe de mens (heid) aan zijn voeding kwam/komt., enz. Ook bij praktische activiteiten als op een primitieve manier leren weven, ging dus ook niet zozeer om zaken die het kind absoluut nodig had 'pour la vie', om zelf te kunnen overleven. De afstand tussen de mooi-klinkende theorie en de klaspraktijk was dan ook vrij groot. Zo werden ook volgens Decroly en het leerplan van 1936 de belangstellingscentra en de ermee verbonden leeractiviteiten gekozen en opgelegd door de leerkracht.

Inspecteur-generaal Leo Roels stelde samen met de Waalse Léon Jeunehomme het leerplan van 1936 op. In zijn memoires nam Roels wel wat afstand van het zgn. levensecht programma dat aansloot bij de belangstelling van de leerlingen. Hij gaf toe: "Onze kinderen hebben echter niet dezelfde bekommernissen als volwassen schipbreukelingen op een verlaten eiland. Heeft het zin dat de kinderen alles zelf moeten leren beredderen?" (In: 20 jaar boeman). Decroly was volgens de oudere Roels te veel begaan met de strijd van de voorouders in het verre verleden om biologisch te overleven -cf. recapitulatie-theorie. Zijn belangstellingscentra behandelden ook te eenzijdig de fysische werkelijkheid en de ambachtelijke vaardigheden als leren weven e.d. De oudere Roels had blijkbaar ingezien dat ook hij zich als mede-opsteller van het leerplan van 1936 vergaloppeerd had en dat hij beter wat meer afstand had genomen van de visie van Decroly - met inbegrip van de globale leesmethodiek die hij in zijn leerplan-1936 oplegde.

Decroly, zijn medewerkers en volgelingen stelden b.v. voor om vanaf de tweede graad een volledig jaar rond voeding, wonen of arbeid te werken. In principe werd wel gesteld dat de leerlingen een grote inbreng hadden in de keuze van de thema's,

maar in de praktijk werden de vele deelthema's vooraf nauwkeurig vastgelegd. Een werkplan voor de klasgroep/projectgroep wordt uitgewerkt op middellange termijn afhankelijk van het onderwerp en de leeftijd van de kinderen. Voor de allerjongste kinderen kan een projectplan lopen over enkele dagen en voor de oudste leerlingen kan het zelfs een volledig jaar omvatten.

Inspecteur-generaal H. Carrette wees al in 1951 op de grote afstand tussen de pretenties van het leerplan 1936 en de praktijk: "Pratiquement, le centre d'intérêt, prévu par le maître, est suggéré aux élèves qui s'en accommodent très bien, et son étude se déroule aussi normalement que les vieilles leçons à enchaînement logique. L'enfant s'intéresse aux sciences naturelles si son maître en a fait sa branche de prédilection, mais il est bien rare."

9 Concentratie-centra via vrije associatie en strakke uitwerking

Decroly en zijn medewerkers ervoeren en beseften dat thematisch onderwijs al vlug leidde tot overlappingsen en improvisatie. Daarom werden de onderwerpen van de vier belangstellingsgebieden heel precies afgebakend en vastgelegd. Het ging hierbij ook om vrij klassieke thema's/leerinhouden. Zo werden in de brede uitwerking van een thema als 'arbeid' de meest uiteenlopende thema's in dit belangstellingscentrum ingepast.

Decroly en zijn medewerkers maakten veelvuldig gebruik van het *vrij associëren* bij de uitwerking en invulling van hun vier belangstellingsgebieden. Dit leidde tot het samenbrengen van de meest uiteenlopende onderwerpen. Dit leidde dan tot 'geforceerde' verbanden binnen b.v. het thema 'arbeid' als: -*het kind en zijn organisme*: organen om mee te werken, werkzaamheden die de arbeid van bepaalde lichaamsdelen vragen; -*het kind en de levenloze natuur*: de lucht werkt (eigenschappen van de lucht; luchtdruk en wind), het water werkt (rivieren), ... - *associatie in de ruimte*: kaart van de klas waarin we werken, uitschuring door stromend water, gebruik van water als transportmiddel bij de arbeid van de mens, ... - *associatie in de tijd*: *arbeid elders*

Via zulke 'vrije associatie' kan je dus vrij willekeurige thema's met elkaar verbinden en zelfs een jaar lang met het thema 'arbeid' bezig zijn. De inhoudelijke samenhang is echter ver zoek. In feite haalden Decroly zijn medewerkers de inhouden vooral uit de traditionele zaakvakken.

Decroly en zijn medewerkers werkten ook met een strak schema van zes vaste invalshoeken (een soort bestaansdimensies) die steeds aan bod moesten komen: 1.1 het kind en zijn organisme; 1.2 het kind en de samenleving en 1.3 het kind en de levenloze natuur --- 2.1 waarneming, 2.2 associatie in ruimte en 2.3 associatie in de tijd.

Methodisch maakte Decroly verder ook een onderscheid tussen de fase van de waarneming, de fase van de associatie van het thema in de plaats en ruimte, de fase van de expressie en tenslotte de fase van de recapitulatie of inoefening. De waarneming in het onmiddellijk milieu is voor Decroly het noodzakelijk uitgangspunt voor alle onderwijs - ook voor rekenen e.d. De school moet ook zoveel mogelijk elementen uit het gewone leven omvatten. De kinderen moeten alles doen wat ze later in het werkelijk leven zullen moeten doen: kopen, verkopen, koken, weven, enz. Men legt verzamelingen aan met zaken uit de omgeving en ordent die. De waarnemingen worden vastgelegd in 'cahiers d'observations', die overvloedig geïllustreerd worden met tekeningen, opstellen, enz.

Er werd en wordt nog steeds veel holle retoriek verspreid rond het werken met belangstellingscentra bij Decroly en in het leerplan 1936 In b.v. de bijdrage 'Une école pour la vie, par la vie' in het *Revue trimestrielle d'éducation comparée*, UNESCO, vol. XXIII, n° 1-2, 1993, p. 251-276, lezen we dat er in de Decroly-school "geen onderwijs gegeven werd vanuit een vooraf bepaalde leerinhoud die moet afgewerkt worden. De schoolorganisatie was er volgens de Unesco "gebaseerd op de projecten en werkplannen. De leerlingen zijn vrij om de onderwerpen van de projecten te kiezen. Elke leerling stelt de onderwerpen voor waarover hij wil leren." Ook in Vlaamse alternatieve scholen werd de aanpak van Decroly en van het leerplan 1936 vaak heel vertekend voorgesteld - ook b.v. door Carl Medaer die de 'leefschool' propageerde in de Gentse school 'De Buurt' e.d. Medaer mocht dit verhaal ook vertellen op het 'Forum Basisonderwijs' van de VLOR over wereldoriëntatie in 1995.

9 Globalisatie-theorie & totaliteitsonderwijs

Net als andere reformpedagogen sloot Decroly zich aan bij de Duitse Gestaltpsychologie. Het *globalisatieprincipe* was de basis voor het leren van kinderen. Zijn onderwijskundige uitgangspunten werden ontwikkelingspsychologisch gefundeerd. In de perceptie van het kind was de globale aanpak van principieel belang. Decroly vond dat het kind in de

lagere school in de onmogelijkheid verkeerde om vraagstukken op een analytische wijze op te lossen.

Het mocht dus ook niet geconfronteerd worden met een verbrokkeld programma, waarin het verloren zou lopen tussen de diverse artificieel samengestelde vakken. De *globaliserende activiteit* funtioneerde spontaan en leidde het kind tot zijn aanpassing aan nieuwe omstandigheden. Geleidelijk ontwikkelde dit type van activiteit de taal van het kind, zijn kennis van het materiële, levende en sociale milieu, en zijn aanpassing aan allerlei vormen van activiteit.

Op de globaliserende activiteit/benadering kon een beroep gedaan worden voor de kennisvakken over de natuur en de mens (natuurwetenschappen, geschiedenis en aardrijkskunde), maar eveneens voor de initiatie in technieken als lezen, schrijven en spellen, voor de expressie van de kennis in de moedertaal, in vreemde talen, tekenen, enzovoort. *Ook bij lezen, rekenen en meetkunde ... moest men dus rekening houden met de globaal methode.* Zo leidde het observeren in de onmiddellijke omgeving tot het verzamelen, vergelijken en ordenen en classificeren van het verkregen materiaal. Dit vergelijken gebeurde niet enkel naar kleur en smaak e.d., maar ook naar aantal, lengte, gewicht, inhoud...; m.a.w. het wordt ook meten en rekenen. Dus ook *geïntegreerd wiskundeonderwijs* binnen zgn. totaliteitsonderwijs.

Voorbeeld van een lees- en schrijfpdracht vanuit het globaliteitsbeginsel en ingebed in een W.O.- en waarnemingscontext.

*Bij een wandeling in open lucht wordt geëxperimenteerd met het aangetroffen materiaal: twijgjes, eikels, enz. *Op een gegeven ogenblik wordt een spontane zin van een leerling opgepikt door de leerkracht en opgeschreven b.v. *We zagen twijgjes.* *De zin wordt met passende schetsjes geïllustreerd, sommige leerlingen maken hier een tekening bij, anderen schrijven die zin op (in het eerste leerjaar. In de eerste maanden van tweede leerjaar leren ze nog niet echt lezen, het is dus lange tijd vooral kopiëren van woorden en zinnen. *De door de leerlingen verzamelde producten worden onderling getoond en besproken.

De volgende dag wordt een nieuwe zin toegevoegd aan de vorige. De eerste zin wordt herhaald op basis van globale herkenning en uit het geheugen. *Het lees- en schrijfproces gaat verder op basis van alle spontane aanleidingen die het schrijven en

lezen 'als een organische eenheid bevorderen. *Langzamerhand beginnen de kinderen bepaalde woorden door hun frequente kennismaking te herkennen. De leerkracht zal later stilaan de aandacht vestigen op details in de woorden, om aldus het globaal lees- of schrijfbeeld te differentiëren bij het kind.

10 Nefaste globale leesmethodiek

10.1 Globale leesmethodiek

Het globalisatieprincipe betekende volgens Decroly ook het hanteren van een globale leesmethodiek waarbij men vertrekt van een groot aantal zinnen en woorden die kinderen begrepen en niet afzonderlijke woorden of letters. De globale leesmethodiek is gebaseerd op het herkennen & memoriseren van de visuele vormen van een toenemend aantal woorden binnen een betekenisvolle tekst. In eerste instantie gaan kinderen dus zinnen en woorden visueel inprenten. Er zijn veel oefeningen om de visuele herkenning te bevorderen. Zo prenten de leerlingen eerst een groot aantal zinnetjes globaal in en bouwen ze een uitgebreide woordenschat van zinvolle woorden op – volgens Decroly zelfs een 400 (globaal)woorden.

Kinderen die bepaalde woorden niet herkennen, proberen samen met de leraar binnen de context van de zin de betekenis van het woord te ontdekken en vervolgens de visuele vorm te onthouden. Pas veel later gaat men over tot de analyse in letters en klanken. Een oma van een kind in de nog bestaande Decroly-school in Ukkel zei me dat ze zich grote zorgen maakte over haar kleinkind dat pas rond Pasen 2de leerjaar echt zou kunnen lezen.

Decroly startte ook vroeg met het schrijfonderwijs, maar dan in de betekenis van het natekenen van woorden - niet gebaseerd op de kennis van de letters en woorden: "*Het kind copieert gewoon de visueel grafische beelden (woorden) net zoals het een tekening copieert*", aldus Hamaïde (*La Méthode Decroly* 1922, 129).

Een globale methode die prioriteit verleent aan het visueel herkennen van globale woorden en zinnen en natekenen van woorden als tekeningen, staat haaks op klassieke leesmethodes uit die tijd en op onze '*directe systeemmethodiek*' die het fonetisch karakter van woorden, de correspondentie tussen letter(s) en klank(en), centraal stellen - en dit van bij de start van het aanvankelijk lezen. Lezen is volgens Decroly vooral een zaak van het oog en

van het visueel geheugen. We beschrijven de globale leesmethodiek van Decroly uitvoerig in de volgende Onderwijskrant.

10.2 Onze strijd tegen globale leesmethodiek & alternatief: directe systeemmethodiek

Volgens ons en andere critici wordt bij de globale leesmethodiek het visueel geheugen vanaf de eerste les overbelast door de confrontatie met een te groot aantal woorden en letters die alle in dit geheugen opgeslagen moeten worden. Er is ook al te weinig transfer van de geleerde bij het leren van nieuwe woorden. Het echte lezen en schrijven wordt veel te lang uitgesteld.

We bestreden al in de jaren 1970 de propaganda voor de globale leesmethodiek vanwege de Freinetscholen, universitaire neerlandici in het tijdschrift VONK., ... In 1996 werd binnen het Leuvens Steunpunt NT2 van Kris Van den Branden & Co de globale methodiek nog steeds gepropageerd. We bestreden ook de globaliserende ingrediënten in structuurmethodes als '*Veilig leren lezen*' die vanaf 1965 & gedurende vele decennia gebruikt werden.

Met de invoering van onze directe systeemmethodiek (DSM) voor het *leren lezen* vanaf eind de jaren 1990 en vooral vanaf 2003 slaagden we er in om de globale leesmethodiek en de invloed ervan op de zgn. structuurmethodes uit te bannen in de Vlaamse en Nederlandse leesmethodes. In 2001 beweerde de hoofdauteur *Caesarius Mommers* van '*Veilig leren lezen*' nog dat onze kritiek op de globaliserende ingrediënten in zijn leesmethode misplaatst en onzinnig was; maar in de recentere versies vanaf 2003 werden onze DSM-principes ook in '*Veilig leren lezen*' steeds meer ingevoerd. Het controversieel leren-lezen-debat dat we nog in landen als Frankrijk, Engeland, VS, Canada meemaken, behoort in Vlaanderen en Nederland al een tijdje tot het verleden.

10.3 Huidige strijd in Frankrijk en Engeland op globale/globaliserende leesmethodiek

De nefaste invloed van de globale leesmethodiek van Decroly was een eeuw lang in tal van landen vrij groot. In Frankrijk spannen minister *Jean-Michel Blanquer* en Co zich vandaag nog in om de resterende globaliserende elementen in de leesmethodiek uit te bannen. In Engeland stelt minister *Nick Gibb* dat de recente breuk met globaliserende aanpak er geleid heeft tot een forse vooruitgang.

ZILL-leerplan & -onderwijsvisie : ontscholing, totaliteitsonderwijs, ontwikkelend & contextueel leren, leefschoon, doorbreken jaarklasprincipes, e.d.

Veel overeenkomsten met revolutionaire leerplan 1936 & reformpedagogiek:
haaks op recente trends wetenschappelijk onderzoek & kritiek op ontscholing

Raf Feys en Noël Gybels

1 Perspectiefwisseling: ontscholing als in oude reformpedagogiek & recente 'nieuwe leren'

In de vorige bijdrage beschreven we uitvoerig de revolutionaire beloftes van het leerplan-1936 en van Decroly voor levensecht totaliteitsonderwijs dat aansloot bij de belangstelling van het kind en bij het echte leven onder het wervend motto *'pour la vie, par la vie'*. Leo Roels schreef: *"Ons leerplan van 1936 viseerde een ware onderwijsrevolutie."*

Net als het 'revolutionair' leerplan van 1936 preten-deren de architecten van het ZILL-leerplan 2018 dat ze een perspectiefwisseling/revolutie willen realiseren. Ze stellen: *"De perspectiefwissel met ZILL bestaat in een klemtoon op het ontwikkelingsgerichte karakter van einddoelen, maar ook in een optie voor een ontwikkelingsgerichte didactische aanpak: aandacht voor actief leren, verantwoordelijkheid geven aan jongeren voor eigen leerproces, contextueel leren,..."*

Leerplanarchitect De Ruysscher belooft verder: *"Het streefdoel is om leerlingen 'intrinsiek' te motiveren tot leren en leven, hen te laten zoeken naar betekenis en de zin van de dingen, Het leerplan houdt een pleidooi in voor werkelijkheidsnabij en wereldoriënterend onderwijs dat vertrekt vanuit betekenisvolle situaties. Zin in leren! Zin in leven! gaat uit van een sterk geloof in de groei- en ontwikkelkracht van kinderen"* (De Ruysscher, K. (2016). ZIN IN LEREN! ZIN IN LEVEN! *Opstap voor een verander(en)de onderwijspraktijk*. In *Dialogo*, 1(1), 36-42.)

Reformpedagoog Ovide Decroly pakte een eeuw geleden uit met de wervende en polariserende slogan *'pour la vie, par la vie'* - die afstand suggereerde van het oude levensvreemd onderwijs. Volgens Decroly was het leren op de klassieke school niet afgestemd op wat leerlingen zinvol vonden en kwam wat onmiddellijk nuttig was in het dagelijks leven in die tijd al te weinig aan bod (zie vorige bijdrage).

ZILL pakt nu uit met een analoge slogan en perspectiefwissel: *'Zin in leren, zin in leven'*. Dit wervend etiket suggereert dat de leerlingen het leren tot nog toe te weinig zinvol ervoeren en dat de leerlingen ook te weinig zelf naar de zin van het leven moch-

ten zoeken. Nieuwlichters plakken meestal een wervend etiket op hun visie; dit geeft de indruk dat het om een 'totale' en 'radicale' hervorming gaat. Zo'n nieuw kernconcept/reclameslogan wil indruk wekken bij de praktijkmensen. De introductie van het nieuw leerplan gaat verder ook gepaard met bar-numreclame, peptalk en veelkleurige plaatjes.

De ZILL-slogan slaat op zaken als *ontwikkelend, actief, intrinsiek, leerlinggestuurd & werkelijkheidsnabij leren, de leerlingen zelf leren zoeken naar de zin van het leven, geloof in groei-kracht/zelfontplooiing van de leerling, totaliteitsonderwijs, leefschoon, ...* Dit zijn allemaal beladen termen die behoren tot het jargon van de reformpedagogiek, het naïeve progressivisme, het kindvolgend onderwijs, het child-developmentmodel, ...

De ZILL-architecten verwijzen overigens als model naar het *ontwikkelingsplan van het kleuteronderwijs*. Een centrale gedachte in het plan luidt: *"Kinderen tot 7 jaar ontwikkelen zich eerder op een incidentele en speelse, minder gerichte wijze" en "we moeten ook inspelen op de individuele noden en rijpheid van elk kind."* Dus ook geen klassieke les tellen e.d. omdat niet elke kleuter daar op hetzelfde moment rijp voor is. Zo kreeg een van onze Brugse kleuterleidsters kritiek van een inspecteur omdat ze een klassikaal lesje tellen gaf.

De koepelverantwoordelijken voor het nieuwe ZILL-leerplan voor het katholiek onderwijs vervallen in dezelfde eenzijdigheden, bombarie en valse beloftes als de opstellers en propagandisten van het leerplan van 1936 en van reformpedagogen als Decroly. Verderop wordt duidelijk dat de ZILL-architecten afstand nemen van de o.i. sterke kanten van de Vlaamse onderwijs traditie: expliciete instructie, motiveren van leerlingen voor zaken die niet onmiddellijk tot hun leefwereld behoren, belang van vakdisciplines/gestructureerde en oordeelkundig gekozen leerinhouden & ermee verbonden leer methodes, jaarklasprincipes ... In de eerste bijdrage in dit nummer formuleerden wij en anderen al heel wat kritiek op het *naïef pedagogisch progressivisme*. In punten 3, 4 en 5 gaan we er verder op in.

2 Overbektoneering leefschoo & affectieve vorming - ten koste van leerschoo

Net als bij de meeste reformpedagogen moet de school volgens ZILL in de eerste plaats een leefschoo zijn. *Lieven Boeve*, directeur-generaal katholiek onderwijs, poneerde op 29 september 2017: "Op de eerste plaats in het nieuwe leerplan komt nu de persoonsgebonden ontwikkeling van kinderen zoals bijvoorbeeld de emotionele ontwikkeling en de ontwikkeling van initiatief en verantwoordelijkheid." Niet minder dan drie van de tien leergebieden worden besteed aan 'persoonsontwikkeling': 'socio-emotionele ontwikkeling' als welbevinden, 'ontwikkeling van een intern kompas' en 'ontwikkeling van autonomie'.

Kris De Ruyscher schrijft in dit verband: "De leerkracht zal bij rapporten niet alleen meer zeggen: hoe het staat met wiskunde, wereldoriëntatie. Maar ook: hoe is het gesteld met het regulerend vermogen, inlevend vermogen, veerkracht ... van die of die leerling?" De leerkracht krijgt ook de rol van psycholoog die om de zoveel maanden verslag uitbrengt over de psychische toestand van de leerling/patiënt. Dus straks op het rapport: "Uw zoon/dochter vertoont een veerkracht 1, 2, 3, 4 ... ; situeert zich inzake verantwoordelijkheid, initiatief nemen, zelfbesef, welbevinden ... op het niveau x; hij/zij is schuchter, ..."

De school blijft o.i. in de eerste plaats een onderwijsinstelling en niet een opvoedingsinstelling of een 'total institution'. Attitudes als doorzettingsvermogen, ondernemingszin, zelfvertrouwen, weerbaarheid, verdiend welbevinden, ... zaten steeds op de rug van de klassieke leeractiviteiten en eisen die aan de leerlingen werden gesteld. Ze vergden geen aparte leerplannen en weinig expliciete lessen. Het is b.v. vooral via de ervaring van het verworven hebben van kennis en vaardigheden via inspanning dat een leerling zelfvertrouwen, zelfrespect, verdiend welbevinden & arbeidsvreugde ... verwerft. Veel van die klassieke attitudes krijgen met de ZILL-propaganda voor ontwikkelend leren en zachte didactiek precies minder kansen.

Bij ZILL gaat het dus al te zeer om een soort opvoedings- of leefschoo - en veelal ook om zaken waar de school relatief weinig vat op heeft. Volgens de klassieke onderwijsvisie horen bepaalde aspecten van persoonsvorming of 'life skills' wél thuis op school, maar dan als onderdeel van haar pedagogische opdracht. Deze aspecten zijn nadrukkelijk begrensd. En mede daarom worden mogelijke activiteiten daarrond niet los, als 'vak' of 'leerlijn'

aangeboden, maar geïntegreerd, gekoppeld aan 'zaken en taken', aan het gewone leerproces.

De de drie persoonsvormende leerplannen zijn veel te ambitieus en te omvangrijk. Die leerplannen veronderstellen dat de school op die domeinen bijna almachtig is en aan die doelen ook veel tijd en energie kan en moet besteden. De ZILL-architecten veronderstellen ook ten onrechte dat het beoordelen van die attitudes een makkelijke & heilzame zaak is. Geregeld objectief verslag uitbrengen van de psychische toestand van een leerling is niet enkel een hachelijke opdracht, maar veelal ook een delicate en risicovolle zaak voor alle betrokkenen. Het zal vaak tot conflicten & andere nefaste gevolgen leiden - net als de openhartigheidscultus in de sensitivity-trainingen van weleer.

Prof.-sociologe *Nathalie Bulle* stelde terecht: "de intellectuele en culturele vorming moet primeren, maar komt in het gedrang door de overmatige aandacht voor de affectieve persoonsvorming en voor allerlei maatschappelijke problemen." Dit is bij ZILL overduidelijk het geval.

3 Zin in welk leren? Intrinsiek leren? leerlingen zelf zin van leven laten zoeken? Welk soort wereldgerichtheid/leven?

Ook de Leuvense pedagogen *Masschelein* en *Simons* nemen afstand van het zgn. *intrinsiek leren* dat ZILL en Co propageren en van de kinderen maar zelf 'de zin van het leven' laten zoeken.

Ze stellen terecht dat leerkrachten vooral de betrokkenheid op de aanvankelijk onbekende wereld moet stimuleren. Ze hechten in dit verband dan ook veel belang aan de vakdisciplines waarin de wereld *gegrammatiseerd* wordt via verhalen, afbeeldingen, begrippen, patronen, schema's, kaders, formules, regels, bewegingen, oefeningen.... Voor *Simons* en *Masschelein* is het deze bewerking die aangeeft dat leerstof altijd tot op zekere hoogte kunstmatig is, en dus niet zomaar samenvalt met de échte, alledaagse wereld. Het leven dat op school ter sprake komt, de wereldgerichtheid, is ook niet zomaar het alledaagse leven.

Zinnvolle leerstof is volgens de klassieke visie vooral wat leerlingen via de confrontatie met cultuurproducten - en met hun neerslag in vakdisciplines - nodig hebben om zich als actieve burgers te emanciperen en te kunnen bijdragen in het behoud en verder uitbouwen van de cultuur en maatschappij. De school zet zich in om die ruime betrokkenheid bij de leerlingen te stimuleren en hun blik

naar buiten toe te richten - op het meer universele; en zo ook los te komen van de meest persoonlijke impulsen en de beperkte leefwereld. Niet de spontane *interesse* van de leerling staat centraal; maar wat de school als instituut op termijn van belang - *intérêt* - vindt voor de leerlingen. Dat is heel iets anders dan het intrinsiek leren vanuit de eigen verlangens en spontane belangstelling, en dan de leerlingen zelf de zin van het leven te laten zoeken.

4 ZILL: haaks op huidige verzet tegen (verdere) ontscholing & pleidooien voor herscholing

De ZILL-architecten wekken de indruk dat er een grote consensus bestaat over de door hen gepropageerde ideeën – ook binnen de onderwijskunde en leerpsychologie. Niets is minder waar. In de NRC-krant van 8.01. 2018 lasen we: *Momenteel is er op veel Nederlandse scholen sprake van een terugkeer naar vormen van klassikale instructie i.p.v. onderzoekend leren. Wetenschappelijk onderzoek stuurt deze trend*, enz. Ook in Engeland en Frankrijk maken we momenteel zo'n terugkeer mee.

Uit onze O-ZON-campagne-2007 tegen ontscholing e.d. bleek dat volgens de meeste leerkrachten en professoren de ontscholing nu al te ver is doorgedrongen en tot niveaudaling leidde. In de eerste bijdrage in dit nummer formuleerden we al samen met prof. Nathalie Bulle een uitgebreide kritiek op ervaringsgericht & contextgebonden leren à la ZILL. De voorbije jaren en maanden waren er ook opvallend veel onderzoekers die voor herscholing i.p.v. ontscholing pleitten. Denk b.v. maar aan de Leuvense pedagogen *Jan Masschelein & Maarten Simons*, de professoren-psychologie *Wim Van den Broeck en Wouter Duyck*, de Nederlandse onderwijskundigen *Paul Kirschner & Dirk-Jan Imelman, Dirk Van Damme* (OESO) en vele anderen. We noteerden de voorbije maanden in de kranten opvallend veel opiniestukken tegen de ontscholing en niveaudaling, constructivisme, ontdekkend en intrinsiek leren, uitholing van de taalvakken....Ook de beleidsverantwoordelijken in Engeland en Frankrijk proberen momenteel de ontscholing uit het verleden terug te dringen. Ze propageren een visie die haaks staat op de ZILL-onderwijsvisie die destijds al te sterk in hun land was doorgedrongen en er tot niveaudaling leidde.

De Leuvense professoren Masschelein & Simons betreuren in een recent boek dat in het debat over de eindtermen/leerplannen beleidsmakers, onderwijskoepels e.d. uitpakken met *'de leerling centraal, ontwikkelingsgericht onderwijs, gepersonaliseerd/gedifferentieerd leren, open leertrajecten, intrinsiek*

leren ... " Dit wijst volgens hen op fundamentele verschuivingen: van een onderwijsinstelling naar een leeromgeving, van disciplineren naar monitoren/begeleiden, van normalisering (algemene normen) naar personalisering (verregaande differentiatie en individualisering). *"Daardoor komt het 'schools leren', de klassieke identiteit van de school, de schoolgrammatica in het gedrang* (In boek: *'De leerling centraal in het onderwijs? Grenzen van personalisering'*, Acco, Leuven, 2017)

Hun kerngedachte luidt: *"De uitdaging is duidelijk: de leerling meer centraal plaatsen komt heel vaak neer op een minder centrale plaats van de school. Maar wat als dat 'ontscholen' niet in het belang van de leerling is? Wat als het de vorming, vrijheid, gelijkheid in het gedrang brengt?"* De auteurs vrezen dat leerlingen steeds meer worden aangesproken vanuit hun verschillen (gepersonaliseerd, sterk gedifferentieerd leren), dan vanuit wat ze onderling gemeen hebben, en niet langer vanuit algemene normen. *"Het institutionele perspectief dat vandaag ook sterk aanwezig is (in traktaten over het onderwijs van de toekomst) gaat ervan uit dat de manier waarop we vandaag het onderwijs organiseren, namelijk gezamenlijk leren binnen een vastgelegde tijd en plaats niet meer van deze tijd is"*.

Simons en Masschelein blijven opteren voor het behoud van de klassieke schoolgrammatica, voor 'schools leren': *"Het schools (klassikaal) leren is b.v. tijd - en plaatsafhankelijk leren - in een bepaalde tijd en in klas een vastgelegd curriculum leren en zo onderscheidt het zich ook van open leertrajecten e.d. Het actuele pleidooi voor gepersonaliseerde vormen van leren belooft een soort bevrijding van de (algemene) norm. ... In een recent rapport wees ook de Nederlandse 'Onderwijsraad' op de gevaren verbonden met slogans als 'de leerling centraal' en 'personaliseren' van het onderwijs i.p.v. onderwijs als een collectief gebeuren."*

5 Voorbijgestreefde 'nieuwe' inzichten' als constructivisme & reformpedagogische refreintjes

Als verantwoording voor de ZILL- perspectiefwissel lezen we: *"Nieuwe inzichten vanuit wetenschappelijke hoek over didactiek & leren bij kinderen werden nog niet in het (oude) leerplanconcept 1998 geïntegreerd."* De nieuwe wetenschappelijke inzichten als het constructivisme, ontwikkelend & ontdekkend leren ... waarnaar ZILL verwijst zijn al een tijdje oud en de meeste treffen we al aan in de reformpedagogiek van 100 jaar geleden, en in het leerplan van 1936. Ze klinken even ongeloofwaardig als deze van 1936 die achteraf ook ongeloof-

waardig bleken. Het zijn overigens ook die zogezegde nieuwe inzichten die al gepropageerd werden in de tekst 'Uitgangspunten bij de eindtermen' van 1996 en die mede verantwoordelijk zijn voor de niveaudaling. Zelf namen we al in 1989 expliciet afstand van het constructivisme, de constructivistische aanpak van het wiskunde- en taalonderwijs ... Ook op AERA-congressen wordt al meer dan 10 jaar expliciet afstand genomen van de constructivistische leerpsychologie. Uit PISA-2015 bleek eens te meer dat leerkrachten met meer directe/expliciete instructie hogere PISA-resultaten bereikten dan leraren die de leerlingen veel meer zelfstandig berekeningswijzen of fysische wetmatigheden lieten ontdekken. In het recente rapport 'Taal en rekenen aan het einde van de basisschool' schrijft de Nederlandse onderwijsinspectie dat frontale klassikale instructie een belangrijke succesfactor is.

Ook verderop zal blijken dat de ZILL-verantwoordelijken net als de reformpedagogen van 100 jaar geleden pleiten voor verregaande ontscholing op tal van gebieden. Zo nemen ze ook radicaal afstand van de zgn. jaarklasprincipes: indeling in jaarklassen, leerplannen met leerdoelen per leerjaar en ermee verbonden leermethodes, voldoende klassikale instructie ... Ook de jaarklas - de o.i. belangrijkste hervorming ooit - moet het dus ontgelden.

Het ideeëngoed en de overmoed van de ZILL-architecten vertonen opvallend veel gelijkenis met deze van de reformpedagogen een eeuw geleden. L'histoire se répète. Straks wordt nog duidelijker dat ouderwetse reformrefreintjes weer bovengedaald worden. Het gecontesteerde leerplan-1936 beriep zich ook op zogezegd nieuwe wetenschappelijke inzichten als reformpedagogiek à la Decroly, Gestalt- en ontwikkelingspsychologie, recapitulatietheorie, totaliteitsonderwijs ... Het leerplan legde de in die tijd ook de gecontesteerde globale leesmethode van Decroly op - totaal tegen de visie in van de praktijkmensen. De hype rond dit leerplan was vrij groot - en kreeg ook de steun van veel inspecteurs en van een aantal onderwijskundigen.

6 Ouderwets totaliteitsonderwijs

Kris De Ruyscher en de nieuwe pedagogisch directeur *Machteld Verhelst* schrijven verder dat het nieuwe leerplan afstand doet van de opdeling in de klassieke vakken: "Ons nieuwe leerplanconcept verlaat de gangbare indeling op basis van leergebieden. In plaats daarvan gaat het, in de geest van het ontwikkelingsplan voor de kleuterschool, uit van

een indeling op basis van persoonsgebonden en cultuurgebonden ontwikkelvelden met onderliggende ontwikkelthema's" (Forum, januari 2015). Leerplannen zullen niet langer verwijzen naar vakdomeinen en hun klassieke rubrieken, maar naar brede 'ontwikkelvelden'.

Net zoals reformpedagoog *Ovide Decroly* en het leerplan van 1936 opteert ZILL voor een soort totaliteitsonderwijs. Volgens *Kris De Ruyscher* gaat het om een totaal geïntegreerd curriculum, een soort totaliteitsonderwijs: "Als het b.v. gaat om een les over de tafels van vermenigvuldiging, dan moet men daar ook alle andere leergebieden en leerdoelen op betrekken. Het doel moet zijn om de verschillende ontwikkelvelden (vroeger leergebieden) samen in één les aan te pakken. In een les WO bijvoorbeeld, kan je ook het wiskundig denken oefenen en werken aan de onderzoekscompetentie van de leerlingen. Enz."

De Ruyscher illustreert de totaliteitsgedachte met een les over kippen: "Een leerkracht die werkt volgens ZILL, zal niet starten met een uiteenzetting over kippen. Hij zal eerst focussen op het formuleren van onderzoeksvragen en de vraag stellen: 'Wat weten we al over kippen? Wat weten we er nog niet over? En wat zou jij daarover willen weten?' En dus ook: 'Wat weten we al over breuken en wat niet' (Leerrijk, september 2017). *De Ruyscher*: "Zo leren de kinderen bijvoorbeeld dat 'Zijn er veel kippen in België' geen goede leervraag is omdat het een gesloten leervraag is. En dat 'Hoeveel kippen zijn er in België?' wel een goede leervraag is aangezien het een open vraag is. Een inzicht dat ze ook op andere onderwerpen en lessen kunnen toepassen." Volgens de ZILL-filosofie moet de les over kippen, breuken ... ook nog gekoppeld worden aan de vele persoonsgebonden doelen als veerkracht, zelfbesef e.d.

7 Open raamleerplan en dagelijks schoolwerkplannen met het team

ZILL pleit ook voor veel vrijheid inzake keuze van de leerinhouden en voor open leerplannen: "Wij geloven sterk in het idee dat het leerplan de puzzelstukken levert waarmee scholen en leerkrachten 'schooleigen' puzzels kunnen leggen. De leerkrachten moeten telkens de leerinhouden bepalen die inspelen op de specifieke ontwikkeling van elke leerling. Gesneden brood kan en zal het nieuwe leerplan echt niet geven. Daarvoor is de schoolpopulatie ook te divers geworden." Er zijn dus voor b.v. wiskunde geen leerdoelen meer per

leerjaar. Waar de tafels van x in het oude leerplan in het tweede leerjaar thuishoorden, stelt men nu dat men best de tafels kan presenteren aan de knapste leerlingen van het eerste leerjaar, aan de middenmoters in het tweede leerjaar en aan de zwakste in het derde leerjaar. Maar als er geen leerdoelen meer zijn per leerjaar dan kan men ook moeilijk leerboeken/methodes opstellen.

De keuze voor open raamleerplannen gaat dan noodzakelijk gepaard met het promoten van het werken met een *uitgebreid schoolwerkplan per school*, van 'elke dag schoolwerkplannen' voor het schoolteam. De titel van de bijdrage 'Elke dag schoolwerkplannen' liegt er niet om. In 'school+visie' van december 2015 poneren de leerplanverantwoordelijken *Ria De Sadeleer en Ludo Guelinx* dat elke school een specifiek en uitgebreid schoolwerkplan moet opstellen: "We willen schoolwerkplanning herwaarderen als instrument voor de schoolontwikkeling en onderwijsvernieuwing. Het decreet op het basisonderwijs (1997) stelde overigens al dat elk schoolbestuur voor elk van zijn scholen een schoolwerkplan moet opmaken. Dat betekent meteen dat geen twee scholen hetzelfde schoolwerkplan kunnen voorleggen."

Het opmaken van een eigen en specifiek schoolwerkplan was ook het speerpunt van het VLO-Vernieuwd lager onderwijs, maar er kwam weinig of niets van terecht. Het werken met open raamleerplannen en het doorbreken van de koppeling aan de vakdisciplines en methodes, hebben als gevolg dat de school en de leerkrachten dan veel meer zelf de leerinhouden en lesuitwerking moeten zoeken en ook onderling veel moeten afspreken. De scholen en leerkrachten moeten volgens de koepel met de aangeboden puzzelstukken 'schooleigen' puzzels leggen. Indien ZILL zo ingevoerd wordt, dan zou dit ook tot veel extra werkbelasting leiden.

De al vele decennia en in praktisch alle landen toegepaste onderwijsgrammatica kenmerkt zich vooreerst door een totale curriculum-samenhang binnen een context van jaarklassen. Die samenhang komt tot uiting in (1)de *gemeenschappelijke curriculumkaders in de leerplannen met leerstofpunten veelal per jaarklas én die aansluiten bij de vakdisciplines*, (2)de *hierbij aansluitende boeken/methodes* (3)een *klaspraktijk die de curriculum-samenhang & de gezamenlijke normen doortrekt tot op het niveau van de klas*. Daarnaast kenmerkt die grammatica zich ook door voldoende expliciete en klassikale instructie. ZILL neemt dus afstand van de klassieke schoolgrammatica.

8 Gepersonaliseerd onderwijs, doorgedreven differentiatie & vaarwel jaarklassen!??

Ontwikkelingsgericht ZILL-leren betekent tegelijk ook gepersonaliseerd leren - gericht op de allerpersoonlijkste ontwikkeling van elke leerling. In BASIS (COV-blad, eind oktober 2017) lezen we volgende illustratie van gepersonaliseerd leren: "Je kan uiteraard geen cijferen geven als leerlingen niet tot tien kunnen tellen. Maar dat hoeft niet per se op 9 jaar, dat kan ook op 10 jaar of 8 jaar. We kijken nu meer: wat heeft dat kind nodig?" De leerkracht moet dus telkens voor elke les leerstof zoeken die past bij de ontwikkeling van elk kind: de leerkracht 2de leerjaar zou ook al een aantal leerlingen moeten leren cijferen; de leerkracht 3de mag geen klassikale les cijferen meer geven: geen cijferen meer voor zwakkere leerlingen; en voor hen die al leerden cijferen in het tweede leerjaar kan hij niet meer starten met cijferend optellen. De leerkracht van het 4de moet de zwakkere leerlingen nog apart de start van het cijferen aanleren. Er is ook veel overleg tussen de leerkrachten nodig.

Ria De Sadeleer e.a. schrijven expliciet dat de jaarklasprincipes in strijd zijn met de nieuwe richting in het leerplanconcept: "Zin in leren! gaat uit van een 'ontwikkelingsgerichte benadering van leren'. Dat houdt in dat 'we' (wie?) zo nauw mogelijk willen aansluiten bij de individuele ontwikkelingsbehoeften van elke leerling. De verwachting van het jaarklassenprincipe dat kinderen op dezelfde leeftijd en in dezelfde tijdsperiode dezelfde leerstof verwerven, toont de enge visie op onderwijs en doet onrecht aan de verschillen tussen de leerlingen" (Bijdrage in 'school+visie' -april-mei 2016).

Een leerkracht moet dus ook elke dag zelf gepersonaliseerde lessen opstellen en geven, werkbladen maken, enz., en voortdurend overleggen en afspraken maken met de andere leerkrachten. Commentaar van COV (Isabelle Rots): "VerZill!verd basisonderwijs vraagt tijd om te leren van en met elkaar. Dus: minder kindgebonden lessen in de opdracht van de leerkracht, meer kindgericht overleg en samenwerking. Daar dringt het COV op aan."

De Sadeleer poneert verder expliciet: *Ook het jaarklassenprincipe moet doorbroken worden: heterogene leergroepen, graadklassen, niveaugroepen ... zijn aangewezen. Onderzoek wijst uit dat, wat leerprestaties betreft, graadklassen niet meer of minder effectief zijn.*" (NvdR: recent onderzoek wees precies op het tegenovergestelde.)

Met het argument van de toegenomen diversiteit stelt ZILL dat enkel nog sterk persoonsgebonden onderwijs mogelijk en verantwoord is. In tal van studies wordt echter aangetoond dat dit niet wenselijk en ook niet haalbaar is. Wijzelf en vele anderen beschouwen de invoering rond 1850 van de jaarklasprincipes in het onderwijs voor de gewone volkskinderen als de belangrijkste hervorming ooit (zie vele bijdragen op www.onderwijskrant.be). Ook op vandaag is de organisatie van het onderwijs praktisch alle landen nog gebaseerd op de jaarklasprincipes en de ermee verbonden jaarleerplannen, groepsinstructie, leermethodes e.d. Al meer dan een eeuw bestempelen nieuwlichters de jaarklas als de kop van jut, als de oorzaak van alle mogelijke kwalen, maar ze heeft de orkaan van kritiek met succes doorstaan.

9 Geen klassieke leermethodes meer = veel extra werklast en niveaudaling

In samenhang met voorgaande bekritiseringen de ZILL-architecten eveneens het gebruik van klassieke methodes voor taal, rekenen, spelling ... die leerkrachten lager onderwijs momenteel frequent hanteren – net zoals ook de architecten van het leerplan-1936 en Decroly dit destijds deden. Aangezien er ook geen leerdoelen per leerjaar meer zijn, kunnen de uitgeverijen in principe ook geen leerboeken/methodes per leerjaar meer ontwerpen.

We lezen nu: *“We moeten ook evolueren van (leer) methodes naar databanken met inspiratiebronnen. Wat wij van de uitgeverijen verwachten is anders dan in het verleden. Wij verwachten van de uitgeverijen dat zij enkel inspiratiemateriaal aanmaken dat gekoppeld wordt aan de persoonsgebonden en aan de cultuurgebonden ontwikkelvelden. Wij verwachten dus dat de uitgeverijen een toegankelijke tool ontwikkelen die kan aangesloten worden op de centrale roter die ontwikkeld wordt door de koepel en die gratis ter beschikking wordt gesteld aan al onze scholen.”* Niemand weet precies wat dan van de uitgeverijen verwacht wordt. Dit lijkt ook niet eens realiseerbaar.

In de sterk presterende Aziatische landen en in Finland maken de leerkrachten veel gebruik van methodes. Het ontwikkelen van degelijke methodes is ook een speerpunt in het Engels onderwijsbeleid van minister Nick Gibb. Ook wij zijn ervan overtuigd dat minister Crevits en andere beleidsverantwoordelijken hier meer geld en energie zouden moeten investeren, maar de ZILL-verantwoordelijken willen een totaal andere richting uit.

10 Kritiek op degelijk leerplan wiskunde, niet op uitholling taalonderwijs, warrige W.O.

De voorbije jaren en maanden beluisterden we veel kritiek op de uitholling van de taalvakken als gevolg van de eenzijdige eindtermen en leerplannen. In dit nummer nemen we nog een bijdrage over die uitholling op. Jammer genoeg hebben de ZILL-verantwoordelijken hier geen oren naar. De huidige pedagogische directeur Machteld Verhelst was lange tijd medewerker van het Leuvens taalcentrum van *Kris Van den Branden*. Haar voorganger Jan Saveyn poneerde in 2007 nog dat dit taalcentrum mede verantwoordelijk was voor de uitholling.

Dezelfde *Jan Saveyn* prees destijds het volgens hem evenwichtige en goed doordachte leerplan wiskunde waarvan we 1 van de 3 opstellers waren. Ook volgens de leerkrachten, inspecteurs en methode-ontwerpers, Nederlandse vakdidactici... was dit een modelleerplan met duidelijk afgebakende leerdoelen per leerjaar. We betreuen dat de ZILL-verantwoordelijken in een bijdrage over wiskunde-onderwijs pleiten voor eenzijdig ontdekkend en contextueel rekenen à la Freudenthal Instituut. (zie bijdrage hierover in *Onderwijskrant* nr. 176).

We wilden destijds ook als leerplanontwerper voorkomen dat het extreem van de formalistische & ‘hemelse’ moderne wiskunde vervangen werd door het andere extreem van de contextuele, ‘aardse’ & constructivistische wiskunde van het Freudenthal Instituut die in Nederland destijds werd ingevoerd. Zo’n ‘alledaagse’ wiskunde toont weinig respect voor de (klassieke) basiskennis en -vaardigheden en verwacht al te veel van de leerling die zijn wiskundekennis zelf construeert/herontdekt. In Nederland en elders heeft men vastgesteld dat zo’n aanpak niet enkel nefast is, maar ook moeilijk realiseerbaar is. We namen destijds dus expliciet afstand van de visie die de koepel momenteel propageert & Jan Saveyn vond dit een verdienste.

Inzake wereldoriëntatie namen we ook tijdig afstand van het zgn. totaliteitsonderwijs à la Decroly & Freinet, van het eenzijdig werken met een thematische aanpak. Jammer genoeg besteden ook de leerplannen van 1998 en het recente ZILL al te weinig aandacht aan het belang van voldoende cursorische aanpak voor de zaakvakken natuurkennis, geschiedenis en aardrijkskunde in de hogere leerjaren. Uit de evaluatie van de eindtermen en uit TIMSS bleek nochtans dat we b.v. inzake natuurkennis er sterk op achteruit gingen. In de vorige *Onderwijskrant* besteedden we al een bijdrage aan

de o.i. te eenzijdige aanpak voor wereldoriëntatie. In ons boek 'Wereldoriëntatie op nieuwe wegen' (Plantyn, 2000) beschreven we uitvoerig het samenspel tussen enerzijds rijke thema's en anderzijds de cursorische aanpak.

11 ZILL beroept zich enkel op edu-kwakzalvers Valcke en Van den Branden

Waar het leerplan van 1936 de koerswijziging legitimeerde met een beroep op het gezag van Decroly en andere reformpedagogen, deden de ZILL-verantwoordelijken voor de inspiratie over het nieuw leerplanconcept naar eigen zeggen een beroep op de *Gentse onderwijskundige Martin Valcke en de Leuvense neerlandicus Kris Van den Branden*, o.i. twee edukwakzalvers.

Volgens het verslag van de studiedag pleitte Valcke uitdrukkelijk voor het radicaal loskomen van de klassieke leerplannen en handleidingen (methodes). Hij pleitte eens te meer ook voor het afstappen van het jaarklassensysteem. Valcke is iemand die graag uitpakt met fantasierijke voorstellen. Hij is een pleitbezorger van een radicaal competentiegerichte en contextuele aanpak en manifesteert zich als een vurige tegenstander van klassiek onderwijs. De ZILL-leerplanverantwoordelijken namen ook die ideeën in hun voorstellen over. Het zijn o.i. allemaal zaken die haaks staan op de visie van ervaren praktijkmensen, en die veelal niet realiseerbaar zijn en tot een sterke niveaudaling zouden leiden.

Ook volgens inspirator *Kris Van den Branden* is het huidige onderwijs hopeloos verouderd en is het werken vanuit vakken voorbijgestreefd. Ook hij is een fervent voorstander van de constructivistische aanpak. Valcke en Van den Branden hoor je ook nooit pleiten voor voldoende directe instructie en de ZILL-leerplanverantwoordelijken evenmin; integendeel! ZILL liet zich dus enke inspireen door twee zgn. edukwakzalvers.

12 ZILL-ontscholing i.p.v. optimalisering en herscholing zoals in Engeland, Frankrijk

Waar ZILL aanstuurt op een kanteling van het onderwijs, op verregaande ontscholing, merken we dat de Engelse en Franse beleidsmakers momenteel een beleid voeren dat aanstuurt op herscholing van het onderwijs, herwaardering van klassieke aanpakken, vakdisciplines en leermethodes, meer expliciete instructie ...

De keuze van de ZILL-kopstukken voor ontscholing staat haaks op de visie van de beleidsmakers in Engeland en Frankrijk die de herscholing propa-

geren. *Onderwijsminister Nick Gibb betreurde dat het vorige Engels curriculum van 2007 "was actively hostile to teaching prescribed knowledge, and sought to minimise the importance of subject content (vakdisciplinaire kennis) wherever it could. In the conception of the 2007 national curriculum, knowledge was simply a means of acquiring the far more valuable skills.... The Curriculum overlay of 'Personal' Learning and Thinking Skills (QCDA, 2007) was arrant nonsense. To the uninformed outsider, 'independent learning', 'learning to learn', and 'individualised instruction' all sound misleadingly like reasonable ideas."*

Daar is nu verandering in gekomen: *"The new National Curriculum published in 2013 (DFE, 2013) is a programme of study in the spirit of E.D. Hirsch", naar het model van de Vlaamse klassieke leerplannen – met een herwaardering van de klassieke basiskennis- en vaardigheden en van het belang van voldoende directe instructie. Minister Gibb stelde verder: De beleidsmensen in Engeland zagen de voorbije jaren enkel heil in het terug herwaarderen en invoeren van de klassieke schoolgrammatica: duidelijke leerplannen met leerstofpunten per leerjaar, herwaardering van basiskennis en basisvaardigheden & vakdisciplines, gebruik van degelijke methodes/leerboeken, expliciete instructie, ... Zij spiegelen zich hierbij aan landen die al lang hoog scoren voor PISA e.d. als Singapore, Finland ... Ze verwijzen hierbij ook naar PISA-2015 die concludeerde dat landen met veel expliciete instructie het hoogst scoorden. De Engelse beleidsmakers namen de voorbije jaren expliciet afstand van de ontscholende aanpakken die sinds het *Plowden Report* van 1957 binnendrongen in hun onderwijs. Ook mevrouw Plowden, de voorzitter bij de opstelling van dit rapport, nam er radicaal afstand van.*

Ook de nieuwe Franse onderwijsminister *Blanquer* wil de basisgrammatica van effectief onderwijs in ere herstellen. Hij beklemtoont het belang van basiskennis en -vaardigheden, wil de eisen verhogen, enz. Hij neemt radicaal afstand van de zgn. pedagogen met hun 'progressieve' opvattingen en neomanie die in Frankrijk tot een sterke niveaudaling hebben geleid.

Kritiek van Stokvis op ZILL-visie in 1901 (!)

De voorbije eeuw werd herhaaldelijk de draak gestoken met het door ZILL gepropageerde to-taliteits-onderwijs, gepersonaliseerd leren, de overmatige aandacht voor het welbevinden, de intrinsieke

motivatie en zich goed voelen van de leerlingen ... Dit blijkt o.a. uit een persiflage van A. Stokvis uit 1901 die o.i. ook van toepassing is op de visie van de ZILL-architecten. In *Ontboezemingen van een doorsnee onderwijzer* schrijft Stokvis:

“Een dozijn jaren geleden werd mij het officiële bewijs uitgereikt, dat ik de bekwaamheid bezat, als onderwijzer op te treden. Thans heb ik het schrijvende gevoel, dat ik die bekwaamheid op geen stukken na bezit, dat ik een kwakzalver en prul ben. Ik moet de deling van de breuken in verband brengen met de Engelse oorlogen, en de vervoeging van een werkwoord met de zuurstofbereiding, en ik kan het niet. Ik moet de leerplannen van alle klassen leren kennen, en de lessen van mijn collega's bijwonen, het hoofd van de school consulteren en ...; ik doe het niet.”

Naast de kritiek op het gekunstelde totaliteitsonderwijs waarbij de systematiek volledig zoek was en het schoolwerkplannen met het team, bekritiseerde Stokvis ook de optie van de nieuwlichters voor gepersonaliseerd en sterk gedifferentieerd leren à la ZILL en voor de ambitieuze affectieve doelen als in de drie persoonsgebonden ZILL-leergebieden.

Stokvis fulmineerde: *“Ik zou voortaan mijn gehele onderwijs zo moeten inrichten, dat de blakende belangstelling van alle kinderen elke afwijking der goede orde voorkomt, zo dat de vluggen zich niet vervelen en de zwakken niet achterblijven. In één woord, zodat de school niet is een leerschool, maar een geliefd verblijf, een uitspanning bijna; en ik kan het niet.*

Ik moet verder ook van het karakter van ieder kind een studie maken, en mijn opmerkingen opschrijven, en zijn ouders opzoeken en bestuderen, en zijn verdere familie en alle personen waarmee hij in aanraking komt. Maar ik doe het niet.”

Evaluatie van resultaten van ZILL december 2025!?

Inspecteur H. Carrette legde in 1951 een vrij kritische balans voor van het leerplan van 1936. We vrezen dat zijn kritische uitspraken ook toepasselijk zullen zijn op het nieuwe ZILL-leerplan. We passen zijn uitspraken even toe op een denkbeeldige evaluatie van ZILL in 2025.

“Het ZILL-leerplan propageerde al te veel ingrijpende veranderingen en die moesten ook alle tegelijk ingevoerd worden. En in tegenstelling met vorige leerplannen werd het ZILL-leerplan niet leerjaar na leerjaar ingevoerd. De nieuwe ZILL-ideeën waren overigens ook niet uitgetest. Ze berustten tevens op dubieuze onderwijskundige en didactische uitgangspunten. Het ging er niet om een en ander uit het leerplan van 1998 te repareren of te optimaliseren, maar eerder om heel veel zaken te vervangen door iets nieuws. De voorgestelde ingrepen waren zo talrijk dat het onderwijsgebouw daardoor in sterke mate getransformeerd moest worden: ook klassieke fundamentele en moesten eraan geloven – de belangrijke methodes en jaarklassenprincipes inclusief. In tegenstelling met vroegere leerplannen die leerjaar per leerjaar werden ingevoerd moest ZILL ook ineens ingevoerd worden in alle leerjaren. ZILL leidde ook tot grote financiële uitgaven voor de scholen.

De meeste leerkrachten vonden zich niet terug in dit nieuw en al te gecompliceerd ZILL-gebouw – een veelkleurig doolhof. Indien de ZILL-verantwoordelijken vertrokken zijn van de idee dat men veel moet vragen om iets te bekomen, dan hebben ze zich schromelijk vergist, want men mag enkel aan een leerkracht vragen wat hij aankan. Meer van hem eisen, betekent de leerkracht overbelasten en afstevenen op een mislukking. In plaats van het minder gecompliceerd maken van het werk van de leerkracht en van het schoolteam, heeft men het hopeloos complex gemaakt.

Na zoveel jaren invoering van de ZILL-ideeën staan we absoluut niet ver. Ik stel vast dat de meeste leerkrachten en directies al vlug niet meer volgden en dat er veel ongenoegen heerste. ZILL leidde tot een te grote belasting voor de praktijkmensen en dit leidde tot een groot aantal oververmoeide leerkrachten, tot veel controverse en verwijten en tot een gevoelige toename van het aantal burnouts. Erg is ook dat ZILL er toe leidde dat de niveaudaling de voorbije jaren nog toenam.

En ook bij ZILL stellen we gelukkig een grote afstand vast tussen de vaak utopische theorie en de dagelijkse klaspraktijk – net als bij de invoering van het Leerplan van 1936. Zo blijven de leerkrachten veelal gebruik maken van klassieke leerboeken/methodes en is er ook nog aandacht voor expliciete instructie. Van dagelijks schoolwerkplannen met het schoolteam kwam weinig of niets in huis.

**Reactie inclusie-hardliners Van Hove, Lebeer & Schraepen, UNIA ...
op kritische berichten over M-decreet & op beperkte terugschroefing decreet**
Ook GRIP, CBB- kopstukken, Groen,Sp.a, bepaalde onderwijskoepels ... misnoegd over bijsturing

Raf Feys & Stella Brasseur

**Vooraf recente bijsturing decreet
als gevolg van vele kritiek**

We dringen al lang aan op dringende bijsturingen van het M-decreet. Als gevolg van de aanhoudende kritiek van de voorbije jaren komen er nu een aantal beperkte - maar toch belangrijke - bijstellingen. Het verzet heeft toch blijkbaar geloond. Zo zullen leerlingen met een gedragsstoornis bijvoorbeeld vlotter van het gewoon naar het buitengewoon onderwijs kunnen gaan. "Een vermoeden van een gedragsstoornis" volstaan voor een plaats in het buitengewoon onderwijs.

Ook de toelatingsvoorwaarden voor toegang tot type 2 (verstandelijke beperking) worden bijgestuurd. De IQ-grens van 60 wordt daarbij geschrapt. Al te veel type 2-kinderen belandden wegens de IQ-grens van 60 in het basisaanbod dat mede daardoor een veel te heterogene samenstelling telt. Het type basisaanbod zal minder onder druk gezet worden om leerlingen na ten hoogste 2 jaar terug naar het gewoon onderwijs te sturen. Leerlingen moeten niet langer minstens 9 maanden binnen het gewoon onderwijs verkommeren om toegang te krijgen tot het b.o., ...

Verder moet er in gewone klassen sneller ondersteuning komen voor leerlingen met gedragsstoornissen. Daarvoor zal gewerkt worden met zogenaamde FAST-teams. We schreven al dat we deze maatregel niet effectief vonden - en merken dat dit ook de visie is van de praktijkmensen.

We zijn al bij al tevreden met deze bijsturingen, maar daarmee wordt geen antwoord geboden op onze vele kritieken. In de bijlage nemen we een verslag op met kritiek van de politieke partijen na 4 jaar 'Passend Onderwijs' - een soort M-decreet - in Nederland. Voor veel leerlingen past dit onderwijs geenszins. Bepaalde politieke partijen stellen aanpassingen voor, andere geloven dat dit enkel lapmiddelen zijn. "Je moet ook het systeem ter discussie durven stellen", benadrukt Van Meenen (D66). "Het is de vraag of je pleisters moet blijven plakken en moet doormodderen." Dit is o.i. ook het geval voor het M-decreet. We gaan dus door met de strijd tegen te radicale ingrepen, een strijd waarmee we al in 1996 gestart zijn.

1 Standpunten inclusie-hardliners

In vorige Onderwijskrant – nr. 185 - namen we al de belangrijkste M-decreet-kritieken op die geformuleerd werden naar aanleiding van de PANO-reportage van 28 maart 2018. In de PANO-reportage en in de vele reacties kwamen de grote problemen met het M-decreet eens te meer tot uiting. Zo stelde prof. Wim van den Broeck: "Ons basisonderwijs kraakt volgens de PANO-reportage. Inderdaad, zoals uiteengezet en voorspeld in mijn rapport over het M-decreet. Dan krijg je als de gepropageerde oplossing onderwijs op maat, maximale differentiatie. Dit maakt het probleem veelal nog groter. Onderwijs op maat van elke leerling is een onderwijskundige fictie van enkele onderwijskundigen, waarvoor geen wetenschappelijke basis bestaat. Net als de illusoire suggestie van prof. Martin Valcke, dat men dat ergens kan leren. "

De repliek van een aantal bekende inclusiehardliners op deze kritische reacties en op de lichte terugschroefing van het M-decreet, liet even op zich wachten. We konden ze niet meer opnemen in vorige Onderwijskrant. Dat minister Crevits bereid is enkele stappen achteruit te zetten in plaats van ambitieuzer te zijn, zit bij prof. Geert Van Hove, dokter Jo Lebeer en lerarenopleider Beno Schraepen blijkbaar vrij hoog. In verband met de problemen met het M-decreet wassen ze ook de eigen handen in onschuld. De problemen zijn niet het gevolg van een te radicaal M-decreet. Integendeel: ze zijn het gevolg van het manke hervormingsplan van de beleidsmakers. Dit decreet was enerzijds niet radicaal genoeg; en de problemen zijn ook enkel het gevolg van tekort aan ondersteuning en/of van de onwetendheid van de leerkrachten.

In dit artikel staan we o.a. stil bij een opiniebijdrage van Jo Lebeer en Beno Schraepen van 2 mei j.l. met de merkwaardige titel 'Het M-decreet: geen basis, geen visie, geen plan.' Jo Lebeer is de arts en docent die b.v. destijds in de opiniebijdrage 'Ook kinderen met Down horen thuis in gewoon onderwijs' poneerde "Kinderen die lijden aan het syndroom van Down zouden 'altijd' in het gewoon onderwijs les moeten krijgen. Zowel de kinderen met Down als andere kinderen halen hier voordeel uit. Dat zegt professor Jo Lebeer van de Universiteit

Antwerpen in het medisch weekblad De Huisarts." (HLN, 21 oktober 2009).

We zullen straks merken dat de hardliners Lebeer & Schraepen nog steeds voorstander zijn van radicaler inclusief onderwijs zoals in het VN-verdrag. Tegelijk vinden ze dat de problemen enkel het gevolg zijn van de gebrekkige uitvoering van het M-decreet.

Lebeer en Schraepen wekken de valse indruk dat ze zelf destijds opteerden voor een geleidelijke invoering, een spreiding over 15 jaar. Ze wekken eveneens de indruk dat zij van meet af aan gewaarschuwd hebben dat inclusief onderwijs enkel kon slagen als er enorm veel geld gepompt werd in de uitvoering ervan.

We bekijken in deze bijdrage eveneens een reactie van prof.-orthopedagoog Geert Van Hove & medewerkers op de website De Morgen 16 april j.l.: 'M-decreet is geen fidgetspinner'. Ze betreuren: "Het M-decreet wordt de jongste dagen in vraag gesteld en neergezet als een trend die over zijn hoogtepunt is zoals de fidgetspinner." Volgens hen is dit niet het geval. *Geert Van Hove en Co* beweren in hun reactie dat we in Vlaanderen "niet overhaast tewerk gaan" en dat we integendeel nog een tandje moeten bijsteken i.p.v. het afzwakken van het decreet.

Al vanaf het VLOR-inclusierapport-1996 opteerden Geert van Hove en 2 andere orthopedagogen, voor radicale inclusie en voor het opdoeken van het buitengewoon onderwijs. Die visie werd ook van meet af aan gesteund door de VLOR-vrijgestelden die voor het rapport enkel een beroep deden op drie inclusiehardliners. De adjunct-secretaris-generaal André S. vervalste zelfs in het eerste en radicale VLOR-inclusie-advies van 1998 een reeks citaten die zogezegd verwezen naar pro-inclusie-uitspraken van prof. Ruijssenaers.

De voorbije 20 jaar hebben de hiervoor vermelde hardliners herhaaldelijk een radicale visie gepropageerd. Ook het VN-inclusieverdrag werd door de hardliners altijd radicaal geïnterpreteerd. Zo stelde prof. Annelies D'Espallier zelfs dat het volgens dit verdrag perfect mogelijk moest zijn dat een inclusieleerling in klas nog bezig is met het leren knopen van de veters terwijl de medeleerlingen zich inlaten met wiskundige algoritmes. *UNIA en GRIP* opteren eveneens voor radicale inclusie.

Ook in de officiële M-decreetbrochure in Klasse van november 2015 werd overigens de indruk gewekt dat het bij het M-decreet ging om inclusie van alle soorten leerlingen. In die brochure werd b.v. als illustratie van een geslaagde inclusie precies een meisje opgevoerd dat in het tweede leerjaar voor rekenen, taal, spelling ... een individueel programma volgt en nog bezig is met leren tellen, terwijl de andere leerlingen al volop bezig zijn met het rekenen tot 100.

Ook *Karel Casaer*, lange tijd secretaris-generaal van het Verbond van het Katholiek Buitengewoon Onderwijs pleitte voor radicale inclusie. Zelfs nog in een visietekst van Lieven Boeve en de katholieke onderwijskoepel van 15 december 2016 werd gopteerd voor het afschaffen van het buitengewoon onderwijs. Dit was in meer bedekte termen ook het geval in de Consultatienota van minister Crevits van november 2016. Als gevolg van de vele kritiek op die nota stelde Crevits achteraf dat de consultatienota enkel een nota was van haar medewerkers, maar dat zij zelf het b.o. niet wou afschaffen. Na de vele kritiek paktten ook Boeve en de koepel van het katholiek onderwijs niet meer uit met hun radicale inclusievisie.

2 Reacties van hardliners Lebeer, Schraepen & Devroey op Koppen-enquête-2014

Deze hardliners zijn zoals al gezegd allermint gelukkig met de voorstellen van minister Crevits, Koen Daniëls e.a. om het decreet bij te sturen en de toegang tot het buitengewoon onderwijs weer wat te vergemakkelijken. Vooraleer we daar in punt 3 uitvoerig op ingaan, bekijken we vooreerst hun reacties op de voor hen tegenvallende Koppen-enquête van 4 december 2014.

In de Koppen-enquête van 4 december 2014 bleek dat slechts 1,3% van de leraren inclusief onderwijs als in het M-decreet echt haalbaar vond. Uit de commentaren van de hardliners op die enquête bleek dat ze bleven opteren voor radicaal inclusief onderwijs en vonden dat het M-decreet niet ver genoeg ging.

In een commentaar op de Klasse-website stelde Annet De Vroey, lector KHLeuven, dat de massale tegenstand van de leraren enkel een gevolg was van onbekendheid en van het gebrek aan ondersteuning. De Vroey opteerde nog steeds voor 'full inclusion', *one school for all*, en weerlegde dan ook de getuigenissen van de vele ouders die stellen

dat hun kind beter af is/was in het buitengewoon onderwijs. De Vroey: *“Je hoort wel genoeg voorbeelden van leerlingen die in het gewoon onderwijs niet gelukkig waren en die open bloeiden na hun overstap naar het buitengewoon onderwijs. Maar dat komt net door de vaak gebrekkige ondersteuning voor die leerlingen in het gewoon onderwijs.”*

De zgn. ‘docenten voor inclusie’ (dokter Jo Lebeer, lerarenopleider Beno Schraepen en Annet De Vroey, ...) reageerden op de tegenvallende Koppen-enquête in de bijdrage ‘Met de M van minimum minimorum’ (De Standaard, 8 december 2014). Ze negeerden hierbij de ervaringswijsheid en getuigenissen van de vele ouders en leerkrachten uit binnen- en buitenland als quantité négligeable

We citeren een paar passages: *“Door het VN-verdrag voor gelijke rechten van personen met handicap te ratificeren, engageerden onze overheden zich om een inclusief onderwijssysteem uit te bouwen. Na 15 jaar debatteren over leerzorg, zou het M-decreet dat van kracht wordt op 1 september 2015, hierin de eerste stap moeten zijn. Het decreet plant inderdaad een aantal hefbomen die tot inclusie kunnen leiden. Er is het recht op redelijke aanpassingen, en het handelingsgericht werken dat de focus op ‘Wat is er mis met dat kind?’ moet helpen verschuiven naar ‘Wat heeft dat kind nodig?’...*

“Het M-decreet bevat jammer genoeg ook maatregelen die inclusief onderwijs kunnen tegenwerken. Van kinderen die een aangepast curriculum nodig hebben, kunnen scholen toch nog de inschrijving weigeren. Het buitengewoon onderwijs wordt jammer genoeg ook uitgebreid voor kinderen met autisme (= type 9). En er is geen bijkomende structurele ondersteuning voor scholen die inclusief (willen) werken. Ze beweerden verder: “De Koppen-reportage ‘Bang voor beperking’ toonde donderdag de angst en onzekerheid in het onderwijs rond dit decreet. ... Inclusief onderwijs leer je door het te doen, maar om er echt een succesverhaal van te maken missen leerkrachten concrete ondersteuning.” (Op dat moment – 8 december 2014 - was het M-decreet nog niet ingevoerd en was er nog geen ondersteuningsplan.)

De inclusiehardliners opteerden dus ook nog eind 2014 voor meer radicale inclusie en voor het afschaffen van het b.o.. Ze waren dan ook tegenstander van het nieuwe type 9 voor autistische

leerlingen en dat niettegenstaande veel ouders daar al lang op aandringen. De ‘docenten voor inclusie’ stelden steeds dat mits de nodige ondersteuning radicale inclusie wenselijk en haalbaar was.

3 Reactie hardliners Lebeer & Schraepen op PANO-reportage 2 mei & bijsturing decreet

Twee woordvoerders van ‘docenten voor inclusie’ reageerden op 2 mei 2018 op de M-decreet-kritieken die de PANO-reportage van 28 maart had uitgelokt in de opiniebijdrage: *‘Het M-decreet: geen basis, geen visie, geen plan’ in de krant ‘De Standaard’*. We lezen: *‘Het M-decreet sprong al van in het begin niet ver genoeg. Dat de regering enkele stappen achteruit zet in plaats van ambitieuzer te zijn, zit Beno Schraepen en Jo Lebeer hoog. Het beleid had het M-decreet ook positief kunnen bijsturen, in plaats van te zwichten voor de negatieve berichten.’ ... “Koen Daniëls, de onderwijsspecialist van de N-VA, zag de PANO-reportage als een bewijs dat het M-decreet in de praktijk niet werkt. Hij pleitte ervoor om het terug te schroeven en het buitengewoon onderwijs uit te breiden (DS 12 april). Directies lieten weten dat ze zich niet snel genoeg en onvoldoende ondersteund voelen door het decreet.*

Zoveel negativiteit miste haar doel niet. In een recente conceptnota blaast minister van Onderwijs Hilde Crevits (CD&V) eerder koud dan warm: er mogen weer meer kinderen naar het buitengewoon onderwijs gaan en het aanbod breidt uit (DS 21 april). Dat Vlaanderen, volgens het Europees Comité voor Sociale Rechten, met het M-decreet het recht op inclusief onderwijs schendt, lijkt een fait divers. Zonder enig wetenschappelijk bewijs over hoe en waarom het in sommige scholen moeilijk loopt, stelt Crevits de ambitie bij. “

Lebeer en Schraepen zijn leden van het “Studiecentrum voor inclusie (Artesis-Plantijn Hogeschool en UAntwerpen). Niettegenstaande ze steeds de indruk gewekt hebben dat radicale inclusie best haalbaar was en dat Vlaanderen inzake inclusie vele jaren achterop liep, schrijven ze nu: *“Dat eerder een gebrek dan een teveel aan ambitie het probleem zou worden, was van bij het ontwerp van het M-decreet al duidelijk: geen basis, geen visie, geen plan.”*

“Het M-decreet sprong al van in het begin niet ver genoeg. ... et vertrekt niet van een eenduidige visie op inclusief onderwijs en laat ruimte voor achter-

poortjes. Dat elke leerling het recht heeft op inschrijving in een gewone school en op redelijke aanpassingen, garandeert niet dat ze een absoluut recht hebben op inclusief onderwijs met gepaste ondersteuning. Bovendien laat het beleid toe dat meer dan 80 procent van de kinderen met beperkingen in een gesegregeerd onderwijs blijft of terecht komt. De vrije keuze voor buitengewoon onderwijs blijft gevrijwaard, maar die vrijheid is schijn. Ze schrijven verder: "Het decreet vertrok ook vanuit de overschatting dat de scholen de laatste decennia met de daarvoor bestemde middelen voldoende zorg hebben uitgebouwd" (maar ze verzwijgen de extra-ondersteuning die er achteraf gekomen is en die ook geen echte oplossing biedt.)

Waar ze vroeger telkens stelden dat Vlaanderen jaren achterop was en dat er haast bij was, wekken Lebeer en Co nu de indruk dat ze destijds zelf gepleit hebben voor een weldoordacht plan en voor een heel geleidelijke invoering van inclusief onderwijs gespreid over 15 jaar.

Ze schrijven nu enerzijds dat "het M-decreet al van in het begin niet ver genoeg sprong", maar tegelijk dat men had moeten opteren voor een heel geleidelijke invoering: "Een geplande en gefaseerde doorstroming van de leerlingen van het buitengewoon naar het gewoon onderwijs zou aan leerkrachten en ouders de nodige zekerheid en duidelijkheid geven. In een eerste fase kun je bijvoorbeeld de leerlingen met visuele en auditieve beperkingen laten instromen in het gewoon onderwijs. In een tweede fase leerlingen met leerproblemen of een type 1-attest (kinderen met een licht mentale handicap). Vervolgens de leerlingen met fysieke beperkingen. Ten slotte kun je leerlingen met gedragsproblemen en meervoudige beperkingen laten instromen. Als je dit systeem zou toe-passen over 12 à 15 jaar, zouden alle betrokkenen in het onderwijs kunnen meegroeien naar een inclusief onderwijssysteem." Hardliners als Geert Van Hove en co beweerden echter in hun reactie dat we in Vlaanderen "niet overhaast tewerk gaan" (zie punt 4).

Lebeer en Schraepen stellen verder: "Het beleid is gezwicht voor de weerstand en negatieve berichten en zet enkele stappen achteruit. Het had het decreet ook positief kunnen bijsturen: door alle leerkrachten de kans te geven de komende tien jaar te professionaliseren, door directies beter te omkaderen, zodat er meer tijd is om hun teams en ouders te ondersteunen, of door in te zetten op meer samenwerking bij specifieke complexe vra-

gen. Toch laat het decreet ook nu al een maximale invulling van inclusie toe, en dat bewijzen die scholen en leerkrachten waar inclusie wel lukt en een verrijkende ervaring is voor alle betrokkenen. Iedereen die ooit heeft ervaren hoe kinderen met en zonder beperkingen, stoornissen of leerproblemen samen kunnen leren en spelen in een inclusieve context, is ervan overtuigd dat apart onderwijs voor de meeste kinderen geen noodzaak hoeft te zijn."

4 Prof.-hardliner Geert Van Hove & Co verzetten zich tegen bijsturing

Op de website De Morgen 16 april lazen we de bijdrage: 'M-decreet is geen fidgetspinner', van Geert Van Hove; Hanne Vandenbussche, Inge Van de Putte, Elisabeth De Schauwer, (UGent Vakgroep Orthopedagogiek) en Marijke Wilssens (Arteveldehogeschool Gent). Zij schreven o.a. dat de M-decreet-critici en de vele misnoegde leerkrachten moeten stoppen met polariseren omtrent het M-decreet. En volgens hen gaan we inzake inclusie 'niet overhaast te werk'.

Geert Van Hove (UGent), hét Vlaams boegbeeld bij uitstek van radicaal inclusief onderwijs, stelt al 20 jaar dat inclusief onderwijs een totale omwenteling vereist en dat aparte b.o.-scholen afgeschaft moeten worden en dat de critici ongelijk hebben. Deze polariseerder poneerde ook dat inclusief onderwijs maar mogelijk is bij een totale omwenteling van het gewoon onderwijs: "Inclusie gaat niet om het toevoegen van iets bij een onveranderbaar geheel, maar over een totaal herdenken van het schoolgebeuren, om ecologische aanpassing van curriculum, didactiek en instructie "(Inclusief onderwijs, Impuls, maart 2005). Niet enkel het buitengewoon onderwijs moet afgeschaft worden, maar dus ook het klassiek onderwijs met zijn jaarklassen, eindtermen voor alle leerlingen, groepsinstructie e.d.

Ook Geert Van Hove en co reageerden dus op de M-decreet-kritieken naar aanleiding van de al vermelde PANO-reportage en op het voornemen van minister Crevits om een stapje terug te zetten. Van Hove & Co: "Polariseren van gewoon versus buitengewoon onderwijs brengt ons geen stap vooruit. Samenwerking en afstemming is noodzakelijk. Hoe kunnen we afstappen van buitengewoon onderwijs als aparte plaats, maar het zien als dienstverlening? Kunnen we niet i.p.v. de kinderen te laten reizen naar aparte plaatsen (b.o.-scholen), de ondersteuning zich laten verplaatsen?"

Verderop in de tekst beweren zij: "In 2018 tonen alle onderwijsverstrekkers (de koepels?) groeiend bewustzijn om de keuze van ouders voor inclusie te respecteren. We gaan niet overhaast tewerk." Uit dit alles blijkt eens te meer dat Van Hove en co willen dat alle kinderen toegang krijgen tot het gewone onderwijs, de gewone klas. Zij stellen indirect ook dat er geen rekening moet gehouden worden met het oordeel van de praktijkmensen, maar enkel met de opstelling van de onderwijskoepels, de zgn. onderwijsverstrekkers.

5 Ook UNIA, GRIP, CBB- kopstukken, Groen, Sp.a... misnoegd over bijsturing

5.1 Afwijzende reactie CLB-kopstukken

Dat ook kopstukken van de CLB-koepels niet gelukkig zijn met de bijsturingen van het M-decreet verwondert ons geenszins. Ze propageren al lang de radicale interpretatie van het M-decreet.

Brigitte Vermeersch schreef over de recente reactie van de CLB's op de VRT-website van 7 juni 2018: "Centra voor leerlingenbegeleiding vrezen dat weer meer leerlingen in het buitengewoon onderwijs zullen terechtkomen Een 80-tal Centra voor Leerlingenbegeleiding trekken aan de alarmbel over de geplande bijsturingen aan het M-decreet. In een open brief aan het Vlaams parlement waarschuwen ze onder meer voor de keuze om leerlingen met gedragsproblemen sneller door te sturen naar het buitengewoon onderwijs.

Het M-decreet wil stimuleren dat kinderen met een beperking les volgen in het gewoon onderwijs. Daardoor komen de jongste jaren ook meer en meer kinderen met gedragsproblemen in de gewone school terecht. Maar de leerkrachten voelen zich vaak te weinig onderlegd en ondersteund om deze leerlingen goed op te vangen in hun klas en daardoor dreigde het draagvlak voor inclusief onderwijs voor een deel verloren te gaan. "We moeten scholen versterken in het omgaan met kinderen met gedragsproblemen" In de bijsturingen die nu voorliggen in het parlement zullen leerlingen met een gedragsprobleem vlotter van het gewoon naar het buitengewoon onderwijs kunnen gaan. Een "vermoeden van een gedragsstoornis" zal volstaan voor een plaats in een buitengewoon klasje.

Ook *Inge Van Trimpont*, directeur van de permanente ondersteuningscel van het GO!, vreest dat dit een stap terug is, weg van het inclusief onderwijs."

Meer en meer kinderen zullen doorgestuurd worden naar het buitengewoon onderwijs", zegt ze, "vooral kinderen met een gedragsprobleem. Dit doet afbreuk aan de rechten van die kinderen, maar legt mogelijk ook een hypotheek op hun onderwijsloopbaan en bovendien doen we op die manier veel te weinig aan preventie en worden scholen ook niet versterkt in het omgaan met gedrag van moeilijk hanteerbare kinderen".

Vlaams minister van onderwijs, Hilde Crevits (CD&V) is het niet eens met die kritiek. "We geven met de bijsturingen de CLB's net meer slagkracht en we zorgen ervoor dat het draagvlak voor meer inclusie niet ondergraven wordt", zegt ze.

Volgens de minister duurt het traject om een gedragsstoornis vast te stellen nu erg lang. "Er zijn situaties waarin scholen zeggen: voor ons kan het niet meer, de maat is vol. Een bepaalde leerling heeft een negatieve impact op de klasgroep maar tegelijk zijn nog niet alle onderzoeken afgerond en kan het kind niet naar het buitengewoon onderwijs. Zo'n kinderen zitten vandaag thuis en krijgen geen onderwijs. Ik wil dat vermijden." Als het echt niet meer gaat, kan er met de bijsturing die nu op stapel staat toch al een oplossing worden gevonden voor die kinderen in het buitengewoon onderwijs, aldus nog de minister."

Commentaar Raf Feys

De CLB-koepels pleitten de voorbije jaren voor een eenzijdige en radicale interpretatie van het M-decreet. Al te veel CLB-mensen stelden zich inzake het M-decreet de voorbije jaren al te stug op en weigerden al te vaak een doorverwijzing naar het buitengewoon onderwijs tegen de visie van ouders en leerkrachten in. Ook een paar leden van de commissie onderwijs wezen in de commissie onderwijs op die stugheid van de CLB's. Jo de Ro (Open VLD) stelde: "CLB's pasten al te veel de geest van decreet toe." Koen Daniëls stelde: "te veel CLB's weigerden doorverwijzing naar B.O. ook als ouders, leerkrachten en leerlingen daar op aandrongen." Zelf protesteren we al lang tegen het eigengereid optreden van een aantal CLB-mensen en uit hun recente reactie blijkt dit eens te meer.

Nu steigeren die CLB-mensen omdat leerlingen met een ernstige gedragsstoornis straks vlugger naar het b.o.-kunnen, omdat het basisaanbod minder onder druk gezet zal worden om leerlingen na ten hoogste 2 jaar terug naar het gewoon onderwijs te

sturen, omdat leerlingen niet langer minstens 9 maanden binnen het gewoon onderwijs moeten verkommeren om toegang te krijgen tot het b.o., ...

5.2 Unia: veel te vroeg voor bijsturingen Reactie van 9 mei 2018

UNIA heeft steeds gesteld dat inclusief onderwijs de afschaffing van het buitengewoon onderwijs vereist. Dat UNIA niet gelukkig zou zijn met de bijsturing van het M-decreet was dan ook te verwachten. *“Competentiebegeleiding en inclusie afbouwen in het gewoon onderwijs is onbegrijpelijk. Zoals het debat nu gevoerd wordt, lopen we het risico dat het bestaande draagvlak bij ouders en onderwijs verkleint. Unia pleit voor een langetermijnvisie en een goed uitgewerkt en helder transitieplan in plaats van ad-hoc-maatregelen. Vandaag is het nog te vroeg om te zeggen of de bijsturingen op langere termijn een stap vooruit of een stap achteruit zijn. Als daardoor leerlingen in het buitengewoon onderwijs belanden, zonder dat ze eerst een werkelijke kans op inclusie kregen, dan zijn ze duidelijk een stap achteruit. Uit onderzoek van Unia blijkt dat leerkrachten in het gewoon onderwijs zich onvoldoende competent voelen wanneer het over handicap gaat. Daardoor zie je in scholen tuchtprocedures starten, terwijl er redelijke aanpassingen en zorg nodig zijn. Professionalisering van leerkrachten is cruciaal om inclusie te laten slagen.”*

Noodkreet i.v.m. type-2 leerlingen-Knack 9 juli

“Het M-decreet voorziet in extra-ondersteuning van kinderen met een matige of ernstige mentale beperking in het gewone onderwijs, zoals Down. 'Voor volgend schooljaar dreigt dat volledig de mist in te gaan', zegt de Oost-Vlaamse coördinator Sofie Pringels. We weten begin juli nog van niets.' 'Zelfs leerkrachten die altijd voor inclusief onderwijs waren, beginnen af te haken.' Voor de invoering M-decreet bedroeg minimum aan extra ondersteuning 11 uur per kind.

Bij de start van het M-decreet bleef van dat aantal uren nog maar de helft, of 5,5 uur over. In de praktijk wil dat zeggen dat leerkrachten er de resterende 22,5 uren quasi alleen voorstaan. Vanaf september 2017 mochten ook kleuters instappen. Tot onze grote verbazing bleken deze slechts recht te hebben op 4 uur. Het voorbije schooljaar moest ik ook noodgedwongen nogal wat ondersteuners aanwerven met weinig ervaring in het gewoon onderwijs. Nu is het ook nog bang afwachten wat er in september uit de bus komt.”

Bijlage: na 4 jaar ook nog allesbehalve passend onderwijs in Nederland

Na 4 jaar nog steeds (even)veel knelpunten bij onderwijs aan inclusieerlingen niettegenstaande een investering van 2,4 miljard euro (veel meer dan in Vlaanderen!) Politici willen wel actie maar weten ook niet wat er precies aan gedaan kan worden. Coalitiepartij D66 en de SP zijn de enige partijen die terecht pleiten voor een ander systeem dan het passend onderwijs. *“Je moet ook het systeem ter discussie durven stellen”,* benadrukt Van Meenen (D66). *“Het is de vraag of je pleisters moet blijven plakken en moet doormodderen.”*

Nergens in het buitenland is er sprake van goed functionerend inclusief onderwijs waarbij inclusieerlingen zoals in Vlaanderen in gewone klassen geplaatst worden. In Finland e.d. worden ze veelal in kleine en aparte klasjes geplaatst. Veel Nederlandse ouders zijn - net als in Vlaanderen - wanhopig omdat hun kind is vastgelopen en niet weten waar ze nog terecht kunnen. En niet als in Vlaanderen verwachten een aantal politieke partijen nog heil van het plakken van pleisters.

Verslag van Bernice Willemsen – NOS, 26 mei

De Tweede Kamer eist dat scholieren met psychische of lichamelijke problemen snel betere hulp krijgen. Het huidige systeem, het zogeheten passend onderwijs waarbij zorgleerlingen ondersteund worden binnen het reguliere onderwijs en niet op aparte scholen, werkt niet goed, zeggen coalitie- en oppositiepartijen tegen de NOS. “Er gaat zoveel verkeerd in het passend onderwijs”, verwoordt D66-Kamerlid Van Meenen de onvrede in de Tweede Kamer. *“Kinderen raken in de knel, er zijn te veel thuiszitters, ouders staan buitenspel en het beschikbare geld komt niet op de juiste plek terecht.”*

Veel partijen zijn ook kritisch over de zware administratieve last voor leerkrachten en schoolleiders, die al kampen met een hoge werkdruk. Leraren zijn veel tijd kwijt met het invullen van formulieren, rapportages schrijven en overleg voeren, benadrukt SP-Kamerlid Kwint. Regeringspartij VVD vindt dat het systeem *“echt nog onvoldoende”* werkt. *“Het reguliere onderwijs past niet altijd. Dat heeft effect op de docent, de werkdruk en op de hele klas”,* zegt Kamerlid Heerema. *“Hele klassen gaan soms gebukt onder een heel druk kind of een leerling met agressieproblemen.”*

Op 1 augustus 2014 is het passend onderwijs ingevoerd, waarbij scholen verplicht worden om alle leerlingen een plek op school te bieden, dus ook voor kinderen die extra ondersteuning nodig hebben. Het idee was om leerlingen niet te snel een label op te plakken en naar het speciaal onderwijs te sturen. Dat kostte ook te veel geld. Het gaat om scholieren met bijvoorbeeld psychische problemen, ADHD, PDD-NOS, autisme, faalangst, depressie, niet-aangeboren hersenletsel, het syndroom van Down, lichamelijke handicaps, ernstige dyslexie of gedragsproblemen. Voor leerlingen met een zwaardere aandoening is wel plek in het speciaal onderwijs, waar kleinere klassen zijn.

Een Kamermeerderheid van CDA, D66, ChristenUnie, PVV, GroenLinks en SP hekelt de manier waarop de zogenoemde samenwerkingsverbanden nu functioneren. Dit zijn organisaties - in totaal zo'n 150 verdeeld over Nederland - die allemaal met een eigen aanpak overheidsgeld voor zorgleerlingen in hun regio moeten verdelen. Ieder samenwerkingsverband mag zijn eigen werkwijze toepassen en Kamerleden constateren willekeur. De PVV eist onafhankelijk toezicht en de invoering van duidelijke uniforme regels. *"De politiek moet durven ingrijpen en de regie terugpakken."*

De ChristenUnie betreurt vooral het ontstaan van de grote bestuursorganen, waar veel geld in omgaat. "Terwijl het de bedoeling was dat het een plek zou zijn waar schoolleiders gezamenlijk een oplossing zouden vinden voor hun leerlingen", zegt Kamerlid Bruins. D66'er Van Meenen: "De oude bureaucratie is vervangen door een nieuwe bureaucratie".

Sommige samenwerkingsverbanden potten onterecht geld op, benadrukken CDA, D66, PVV en GroenLinks. De Algemene Rekenkamer concludeerde in 2017 dat er onvoldoende zicht is op de 2,4 miljard euro voor het passend onderwijs. De voormalige VVD-staatssecretaris van Onderwijs Dekker constateerde dat er zo'n 111 miljoen euro niet gebruikt op de plank lag. "De grote vermogensopbouw is een graat in de keel. Veel geld komt niet terecht waar het hoort en dat moet anders", zegt CDA-Kamerlid Rog.

Ouders voelen zich vaak buitenspel staan, merkt de Tweede Kamer. *"Ze worden van het kastje naar de muur gestuurd"*, zeggen vooral D66, PVV, SP en GroenLinks. De onderwijswoordvoerders krijgen opvallend veel e-mails van ouders. "Ze zijn wanhopig omdat hun kind is vastgelopen en niet weten waar ze nog terecht kunnen," vertelt

Westerveld van GroenLinks. De bedoeling van de invoering van het passend onderwijs was het tegengaan van het aantal thuiszitters, kinderen die helemaal niet meer naar school gaan. Uit recente cijfers van het ministerie blijkt dat er nog steeds zo'n 4000 thuiszitters zijn. Zo'n 1700 leerlingen hebben een verklaring dat ze helemaal van school niet meer naar school hoeven. Het andere doel, het verminderen van het aantal leerlingen in het relatief dure speciaal onderwijs, is niet gehaald.

Minister Slob van Onderwijs moet snel oplossingen aandragen, vindt de Kamer. Begin juli komt hij met een brief met nieuwe cijfers over het passend onderwijs.

Pleisters plakken nog zinvol?

Coalitiepartij D66 en de SP zijn de enige partijen die denken over een ander systeem dan het passend onderwijs. *"Je moet ook het systeem ter discussie durven stellen"*, benadrukt Van Meenen (D66). "Het is de vraag of je pleisters moet blijven plakken en moet doormodderen."

De Tweede Kamer organiseert op 27 juni, op initiatief van GroenLinks, een hoorzitting om van leerlingen, ouders, leraren, schoolbesturen en andere betrokkenen hun ervaringen te horen. Minister Slob voor Basis- en Voortgezet Onderwijs zegt in een reactie de knelpunten te herkennen. "De zorgen van ouders, leerlingen en leraren gaan me zeer aan het hart." Slob werkt aan voorstellen om de knelpunten aan te pakken en stuurt nog voor de zomer een brief naar de Kamer met zijn plannen. Een groot aantal partijen (ChristenUnie, PVV, SP, GroenLinks) willen dat de samenwerkingsverbanden nu ook echt knopen kunnen gaan doorhakken, doorzettingmacht heet dat. Nu kan een leerling langdurig vast komen te zitten, omdat niemand een besluit neemt.

De VVD, SP, GroenLinks en PvdA hopen dat het voor kinderen weer gemakkelijker wordt om naar het speciaal onderwijs te gaan. "Daar is veel te veel op bezuinigd en is heel veel kennis over de aanpak van dergelijke kinderen", zegt SP'er Kwint. De VVD wil ook dat er binnen het passend onderwijs meer gedaan wordt aan hoogbegaafde kinderen.

Laat dat invullen van papieren maar schieten

Vijf lessen van prof. Rik Torfs waar elke leraar wat aan heeft- Knack, 5 juli 2018

Vele jaren geleden, het moet rond 1970 zijn geweest, zag ik een tv-programma waarin ouders de raad kregen niet het onmogelijke van hun kinderen te eisen. Zo mag een leraar niet verlangen dat zijn kind het even ver schopt als hijzelf en ook leraar wordt. Het is nu onvoorstelbaar. het leraarschap als topbaan. Gladde reclamejongens genieten in onze tijd meer waardering dan wie de jeugd onderwijst. Leraren hebben volgens veel medeburgers een middelmatige intelligentie en eindeloos durende vakanties. De lerarenkamer is een symbool van geestelijke leegte ...wie niet langer gelooft in de leraar, geeft ook de jeugd op, vindt haar minder belangrijk dan het eigen ogenblikkelijke genot. Hoe kan de leraar in deze tijd overleven? Meer, hoe kan hij of zij met professionele trots en persoonlijke voldoening het lerarenberoep uitoefenen? Een plan in vijf punten.

De eerste regel is: ken uw vak en bemin het

Dat is de sleutel van alles. ...Ware vakkennis is de beste lesvoorbereiding. Hoe dan ook, de echte voorbereiding is het leven zelf. Hoe iemand zijn vak beleeft, de ontwikkelingen ervan volgt, dwarsverbanden legt. Wie van zijn vak houdt, is er altijd mee bezig, ook als hij zich in de sporthal bevindt of naar bizarre internetsites kijkt. Het houdt hem gezelschap in goede en kwade dagen. ... Kortom: ware vakkennis is de beste lesvoorbereiding. En ze is de sleutel voor uw zelfvertrouwen in een samenleving die onderwijzers en leraren niet vanzelfsprekend waardeert. ...

Tweede les is: volg de regels niet

Anders is lesgeven vrijwel onmogelijk. Eindtermen in koeterwaals, administratieve verplichtingen, opvoedingstaken die eigenlijk ouders toekomen, troosteloze invulboeken: zij staan plezier van het lesgeven in de weg. Een echte leraar zou moeten weigeren absurde regels te volgen, want hij is altijd een beetje een artiest, niet zomaar een functionaris. Een functionaris kun je vragen om strikte verslaggeving. Wanneer vond de vorige controle van het blusapparaat plaats? Een geparafeerd papier op de binnendeur leert het u.

Worden de bazen boos op u? Kan. Uw beste bescherming is de kwaliteit van uw lessen. Dat leraren

over al hun activiteiten papieren moeten invullen, laat twee dingen zien. Vooreerst dat ze volgens hun bazen niet te vertrouwen zijn. Vervolgens, en fundamenteeler, dat ze als uitvoerders van een opdracht worden beschouwd en niet als creatieve geesten. Functionaris, geen artiest.

Collega's die aan de universiteit papieren moesten invullen, gaf ik altijd de volgende raad: doe niets. Daarna komt een tweede mailtje. Hou vol, hul u in stilte. Vervolgens arriveert er een nieuw, lichtjes alarmerend bericht: 'Dit is uw laatste kans'. Dat is het moment om uw karaktersterkte te tonen: druk op de delete-knop. Als u daartoe de moed hebt, volgt er niets meer. De administratie gaat ervan uit dat u na drie e-mails braaf in de pas loopt. Ze beschikt niet over een vervolgsценario. Worden de bazen boos op u? Kan. Uw beste bescherming is de kwaliteit van uw lessen.

De derde les heeft te maken met (algemene) persoonsvorming. Nieuwe leerinhouden/vakken over sociale zekerheid, financiële geletterdheid, burgerschap, Global Citizenship...?

Leerlingen springen niet ver, of niet ver genoeg, met vakkennis alleen, zegt men. Studeren is maar een begin, permanente vorming geldt als vanzelfsprekend. Tegelijk horen we pleiten voor vakken die juist wel op detailkennis en weetjes mikken, die dus de tegenovergestelde gedachte belichamen. Sociale zekerheid, EHBO, financiële geletterdheid: die vakken zouden middelbare scholieren moeten krijgen. Nuttig, maar ze bevorderen geen brede algemene kennis of kritische zin. Terwijl de school jongeren weerbaar dient te maken, bestand tegen tegenslagen.

Dat bereik je niet door hun een ideologie door de strot te duwen. Een vak burgerschap houdt een valstrik in. En jongeren moeten kritisch leren denken, dat ook. Daar zit al een verborgen contradictie in. De plicht om kritisch te denken maakt een doelstelling van wat een houding hoort te zijn. Jongeren hebben ideologische manipulatie vlug door en gaan al gauw het tegenovergestelde denken

Helemaal fout is het op universiteiten gepromote *Global Citizenship*. De Engelse titel en het conformisme dat in het hanteren van een modeterm

verscholen zit, zouden al argwaan moeten wekken. De 17 sustainable development goals waarmee de Verenigde Naties in 2015 instemden, vormen de leidraad. Dat zijn veelal erg abstracte begrippen waar niemand tegen kan zijn - *no poverty, zero hunger, quality-education* - maar die makkelijk een sterk ideologische inhoud krijgen, verpakt als wetenschappelijk.

Leraren: dring uw leerlingen die ideeën niet op, vooral als u ze zelf ondersteunt. Jongeren hebben ideologische manipulatie vlug door en gaan al gauw het tegenovergestelde denken. Durf te choqueren en te verrassen. Laat leerlingen debatteren over gevoelige kwesties als migratie en gelijkheid en spoor hen aan om een positie in te nemen die niet de hunne is. Nu en dan ook een stelling die op het randje is. Niet alleen leidt dit tot meer empathie. Het helpt ook om wat leerlingen uiteindelijk de beste oplossing vinden niet als de enig juiste te zien. Kortom, het tegenovergestelde van een enge, beheersbare visie op globalcitizenship, maar een blik op de wereld zoals hij werkelijk is, complex en dubbelzinnig, ook in ieders eigen straat.

Les vier: stimuleer nieuwe vaardigheden, maar vergeet vooral de oude niet

De laatste jaren willen bewindslieden jongeren STEM-richtingen laten kiezen. Science, technology, engineering, mathematics. De toekomst. Wiskunde en wetenschappen. Dat in die gebieden een mooie carrière uit te bouwen valt, is juist. Fout evenwel is de gedachte dat die mathematische kennis tegelijk een mechanische benadering en evaluatie van de leerstof vereist. Dat ze een homo mathematicus creëert; het leven van een wiskundig geschoolde hoeft geen mathematische dimensies aan te nemen. Behoorlijk spreken en schrijven is ook voor een wiskundige van belang.

Een verstandige leraar heeft aandacht voor wat ongewijzigd blijft. Niet eenvoudig: we worden zodanig met verhalen over de ‘razendsnel evoluerende kennismaatschappij’ om de oren geslagen, dat we beginnen te geloven dat de kennis die we ’s morgens verwerven ’s avonds verouderd is. Alsof het geld is bij hyperinflatie: bij zonsondergang koop je één brood met het geld waarmee je er enkele uren eerder twee kon betalen. *Een leraar laat zich niet meedrijven met de mode als die eigenlijk volgzaamheid is*

Maar niet alles verandert. Wat altijd blijft is de menselijke behoefte om te blijven communiceren, meer en intenser dan puur praktisch nodig is.

E-commerce en buurtwinkels maken op hetzelfde moment furore. Wat contradictorisch lijkt, is in feite gewoon menselijk. In ieder geval blijven spreken en schrijven essentieel, ook al spelen ze niet in ieders leven een even belangrijke rol. Taal is meer dan een manier om ons denken uit te drukken, ze is een onderdeel van onze gedachten. En dus een deel van ieders menszijn.

Vooruitgang is niet het achterlaten van je verleden, terwijl je een nieuw gewaad aantrekt; STEM en cijfers tegenover taal en woorden. Een kritische leraar laat zich niet vangen door valse dilemma’s. Hij laat zich evenmin meedrijven met de mode als die eigenlijk volgzaamheid is, want, zoals Nicolás Gómez Dávila schreef: *“Tegen de stroom oproeien is niet onverstandig als de rivier vloeit in de richting van watervallen.”*

Les vijf: Stimuleer de ongelijkheid tussen uw leerlingen

Er bestaat in Vlaanderen een verkrampte visie op gelijke kansen die langzaam overvloedt in inhoudelijke gelijkheid. Die laat ideologie heersen over het belang van de individuele leerling. Zo wil Wallonië alle leerlingen tot hun zestiende exact hetzelfde vakkenpakket voorschotelen. Aanleg voor Latijn of niet, talent voor technologie of heel weinig: iedereen hetzelfde. Waardoor een vorming in wat jongeren echt interesseert verschaalt, en de afkeer voor wat ze tegen heug en meug wordt voorgeschoteld, levenslang blijft duren. Gedwongen Latijn.

Erken gewoon dat mensen uiteenlopende talenten hebben, het ene is niet beter dan het andere. Vlak ze niet af. Het verschil tussen mensen is de sleutel van hun persoonlijk succes, maar ook van maatschappelijke vooruitgang. Laat jongeren dus hun talent ontplooiën en fruijk het niet door hun eenheidsworst te voeren. De wiskundeknobbel heeft niet genoeg aan standaardoefeningen, het schrijftalent niet aan het opstellen van een correcte e-mail. In beide gevallen bot het banale karakter van de gegeven opdrachten hun creativiteit af.

Ongelijkheid is een gegeven. En de motor voor elke dynamiek. Koester haar, daarna blijft er nog meer dan genoeg tijd en ruimte over voor herverdeling, waar elk maatschappelijk debat over gaat - over rechtvaardigheid, klimaat, diversiteit of gelijke kansen. Die herverdeling is pas mogelijk bij de gratie van ongelijke talenten die, zoals dat sloganesk wordt uitgedrukt, ‘het verschil maken’...

Over breed verzet tegen structuurhervormingsplannen s.o. & ontkenning door Mieke Van Hecke, sociologen, Sp.a & Groen ...

Reactie op uitspraken van Mieke Van Hecke op 14 maart j.l. over 'beperkt' verzet tegen structuurhervormingen s.o. vanwege Bart De Wever én enkele elitaire aso-scholen

Raf Feys

Ontkenning breed verzet tegen structuurhervormingsplannen s.o.

De voorstanders van ingrijpende structuurhervormingen van het s.o. relativeerden de voorbije jaren steeds het brede verzet tegen die hervormingen. Zo wekten onderwijssociologen steeds de indruk dat er niet enkel op wetenschappelijk vlak een brede consensus bestond pro hervorming, maar ook in het onderwijsveld.

Dit was/is ook het geval bij kopstukken van de koepel van het katholiek onderwijs. Ze pakten ook op het congres van mei 2012 uit met die brede consensus. Op 7 juni 2014 werd Mieke Van Hecke, toen nog afscheidnemend directeur-generaal katholieke onderwijs-koepel, geïnterviewd op Kanaal-Z. Van Hecke bestempelde er "het afschieten van de structuurhervorming als dodelijk voor het onderwijs." Op 28 juni 2014 noemde ze dit afschieten in Het Laatste Nieuws zelfs 'misdadig' en ze situeerde de tegenstanders bijna uitsluitend in het kamp van de N-VA. Ze beweerde ook steeds dat slechts enkele elitaire aso-scholen dwars lagen en dat de tso-scholen grote minnaars waren. In KNACK van 14 maart 2018 beschuldigde Mieke Van Hecke, eens te meer Bart De Wever en enkele elitaire aso-scholen (in bijdrage 'Als het over moslims gaat, is alle redelijkheid weg'). Ze beweerde ook dat bijna uitsluitend de tegenstanders de voorbije jaren aan het woord kwamen in de media.

We zijn het volstrekt oneens met Van Hecke en betreuren dat ze een loopje neemt met de waarheid. Het waren ook bijna uitsluitend de voorstanders van de hervormingen die in de periode 2002-2018 frequent aan bod kwamen in de media; en niet de tegenstanders zoals Van Hecke beweert. Dirk Van Damme (OESO) stelde terecht dat "de discussies boven de hoofden van de leerkrachten zijn gevoerd" - enkel met en binnen de onderwijskoepels.

Van Hecke verzwijgt ook eens te meer dat ze eind augustus 2009 nog zelf poneerde dat ze weinig heil verwachtte van een structuurhervorming s.o. Als alternatief pleitte ze vurig en terecht voor het prioritair wegwerken van (taal)achterstanden in het

kleuter- en lager onderwijs. De hardliners binnen het Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs (VVKSO) waren in die tijd niet gelukkig met haar kritische uitspraken, en nog minder met de scherpe kritiek van de secretaris-generaal van het katholiek hoger onderwijs Wilfried Van Rompaey. Van Hecke ontpopte ze zich plots vanaf 2011 als een vurige voorstander van de hervorming - onder druk van Chris Smits en Co.

Illustraties grote weerstand tegen hervormingen

De Onderwijskrantpetitie 2012 werd door de media en de onderwijskoepels doodgezwegen en zelfs na een paar dagen geboycot, maar toch door niet minder dan 13.000 mensen onderschreven. Een aantal directeurs lieten weten dat ze uit schrik niet durfden ondertekenen; enkelen vroegen achteraf om hun ondertekening te schrappen.

Prof. Dirk Van Damme (OESO) poneerde in Sampol van september 2014 dat er onvoldoende draagvlak voor de hervorming was: "Ook de Knack-enquête van 21 augustus 2013 maakte duidelijk dat het draagvlak voor de hervorming vandaag niet groot is. De steekproeftrekking en de vraagstelling van deze enquête zijn zeker betwistbaar, maar ook met een lager cijfer dan 80% afwijzing door leraren is het duidelijk dat er een brede afwijzing door Vlaamse leraren bestaat. Dit moet ernstig genomen worden. Voor een hervorming van dergelijke omvang is een zeker draagvlak onder de onderwijsprofessionals nodig. De huidige communicatiekanalen, waarin het overleg door koepels en vakbonden wordt gemonopoliseerd, bieden te weinig ruimte om met de leraren vanuit hun professionaliteit in gesprek te gaan." Uit enquêtes bij leerkrachten bleek herhaaldelijk dat de grote meerderheid tegenstander was van de geplande structuurhervormingen.

De voorbije jaren gaf Dirk Van Damme ook grif toe dat de beleidsmakers zich destijds vergist hadden. In HUMO van 31 januari 2017 stelde Van Damme ook nog: "In de jaren zestig zag je twee grote stromingen ontstaan: de ene groep landen koos ervoor om de leerlingen in de eerste jaren van de middelbare school zoveel mogelijk samen te hou-

den in een brede eerste graad. Engeland en Schotland waren daar voorlopers. De andere groep koos voor een model waarin de leerlingen al vrij vlug een bepaalde richting moesten kiezen. De voorbije jaren groeit er toch een consensus dat een brede eerste graad bijna automatisch tot een soort eenheidsworst leidt, waarin niet genoeg aandacht is voor de verschillen tussen de kinderen. Die hebben allemaal andere talenten, want ieder kind is uniek, en dus moet je streven naar een flexibeler onderwijs. Ik ben dus geen voorstander van een brede eerste graad” (zie aparte bijdrage met dit interview in dit nummer).

In de al vermelde Sampol-bijdrage van september 2014 stelde Van Damme verder *“Raf Feys en Onderwijskrant kanaliseerden het verzet tegen de hervormingsplannen.”* Er kwam ook veel verzet uit de universitaire wereld. De algemene vergadering van de Associatie KU Leuven drukte al in 2009 haar grote bezorgdheid uit over het plan-Monard. De voorzitter van de Associatie KU-Leuven André Oosterlinck belde me in 2012 persoonlijk op om zijn grote bezorgdheid en steun voor de Onderwijskrantpetitie-2012 uit te drukken. In de kranten sprak hij zich in juni 2012 ook heel kritisch uit.

Ook rector Rik Torfs uitte destijds meermaals zijn grote vrees. In de recente Knack van 5 juli 2018 schreef Torfs nog: *“Stimuleer de ongelijkheid tussen de leerlingen. Er ontstaat in Vlaanderen een verkrampte versie van gelijke kansen die langzaam overvloeit in inhoudelijke gelijkheid. En die laat ideologie primeren op het belang van de individuele leerling. Bekend gewoon dat mensen andere talenten hebben. Vlak ze niet af. Fnuik hun talent niet door hen eenheidsworst te serveren. Iemand die zeer begaafd is voor wiskunde heeft niet genoeg aan standaardoefeningen alleen. Zoals iemand met aanleg voor schrijven meer in zijn mars heeft dan het opstellen van een concrete e-mail. Ongelijkheid is een gegeven. En de motor voor elke dynamiek. Koester haar. Daarna blijft er nog meer dan genoeg tijd en ruimte voor herverdeling, waar ook elk maatschappelijk debat over gaat - of het nu op gelijkheid inzoomt, op diversiteit of gelijke kansen. Wezenlijk gaat het altijd over herverdeling.”*

De dag na de benoeming van Lieven Boeve als nieuwe directeur-generaal van het katholiek onderwijs in juni 2014 stelde zijn collega-theoloog & vice-rector Didier Pollefeyt in het radioprogramma *‘De Ochtend’* dat hij verwachtte dat Boeve ook wel wat afstand zou nemen van het Guimardstraatstandpunt over de hervorming van het secundair

onderwijs. Net als zijn voorganger Mieke Van Hecke werd Boeve vermoedelijk onder druk gezet om de hervorming te promoten.

Het verzet ging/gaat evenzeer uit van het tso/bsso dat het meest de dupe is van hervormingen

Mieke Van Hecke en de voorstanders van de brede eerste graad en van het wegwerken van de onderwijsvormen wekken ook steeds ten onrechte de indruk dat de meeste tso/bsso-scholen wel vurige voorstanders waren van de hervorming en dat enkel een aantal elitaire aso-scholen dwars lagen. Niets is minder waar. Van Hecke verzwijgt dat vooral de tso/bsso-directies nog het meest vreesden dat hun scholen de dupe zouden worden van de hervorming.

Ook opvallend veel directies van tso/bsso scholen behoorden tot de tegenstanders en stelden dat de tso/bsso-scholen net zoals bij de invoering destijds van het VSO het meest de dupe zouden zijn. In 1982 stelde *onderwijsminister Daniël Coens (CD&V) dat de gemeenschappelijke 1ste graad VSO heel nadelig was uitgevallen voor het tso/bsso en dat hij daarom werkte aan de vervanging van het VSO door een eenheidsstructuur.* Het tso/bsso werd inderdaad al vanaf 1970 de dupe van de invoering van het VSO met zijn gemeenschappelijke eerste graad. Binnen het katholiek onderwijs was het verbond van het technisch onderwijs o.l.v. André Vanhecke een groot tegenstander van het VSO; en directies van grote VTI-scholen kwamen in die tijd nog het meest in verzet. Precies onder druk van tso/bsso-scholen die als gevolg van het VSO in de periode 1970-1975 leeg liepen, haastte minister Herman De Croo zich in 1976 om terug de technische opties in te voeren in de eerste graad.

In het HUMO-interview van 31 januari 2017 stelde Dirk Van Damme (OESO) dat zelfs de afgeslankte hervorming vanaf 1 september 2019 vrij nefast zal zijn voor de tso/scholen: *“Een onderschat element in het debat is de vrees van betere technische scholen met goede opleidingen, dat de kwaliteit van hun eerstejaars straks zou dalen (als gevolg van hervorming s.o.). Die leerlingen zie ik op termijn aansluiting zoeken bij het aso. De hervorming van minister Crevits doet te weinig voor de opwaardering van de technische en beroepsopleidingen.”* Hij voegde er ook nog aan toe: *“De scholen krijgen straks met de hervorming zoveel vrijheid dat ik vrees dat de onderlinge verschillen erg groot kunnen worden.”*

De hervorming stond zagezegd vooral in het teken van de herwaardering van het tso/bsc. Veel tso-scholen zullen echter tot driemaal toe de dupe zijn. De geïmproviseerde invoering van STEM in de eerste graad aso leidde al tot een verlies van leerlingen. De invoering van een nieuwe eerste graad in september 2019 leidt tot een sterke vermindering van het aantal uren techniek in vergelijking met nu. Dit zal leiden tot minder leerlingen voor tso-scholen en meer leermoeie bij die leerlingen. Een aantal tso-directies protesteerden onlangs ook tegen de hervorming van het zevende beroepsjaar dat tevens tot een verlies aan leerlingen zou leiden.

Verzet van Onderwijskrant e.a. vanaf Rondetafelconferentie 2002. N-VA sloot zich daar vanaf 2011/2012 openlijk bij aan

Het verzet van Onderwijskrant e.a. tegen de structuurhervormingsplannen die al verkondigd werden op de Rondetafelconferentie van minister Marleen Vandepoorten, dateert al van 2002. Zelf publiceerden we in 2002 kritieken op de structuurhervormingsvoorstellen in Onderwijskrant.

Ook de latere directeur-generaal katholiek hoger onderwijs *Wilfried Van Rompaey* liet in de periode 2002-2014 herhaaldelijk zijn kritiek op de hervormingsvoorstellen beluisteren. In een reactie op de zgn. Ronde-tafelconferentie van 2002 nam Van Rompaey al als medewerker van de CD&V-studiedienst afstand van “*de gratuite uitspraken over het wegwerken van de onderwijsvormen*”. Hij stelde in een nota van 2005 ook kritische vragen bij de manipulatie van de PISA-resultaten door de beleidsmensen en hervormingsgezinden.

Toen in 2009 het hervormingsplan-Monard verscheen, nam Van Rompaey er prompt afstand van. Hij was inmiddels secretaris-generaal van het verbond van het katholiek hoger onderwijs geworden. Zijn kritiek luidde o.a.: “*Het naïeve geloof in de remediërende kracht van het afschaffen van de termen aso, tso, bso en kso e.d. stoort mij al langer. Ziet men dan niet dat studierichtingen altijd een naam zullen hebben en dat die naam altijd bepaalde kenmerken van ‘moeilijker’ of ‘gemakkelijker’ zal hebben, van ‘eerder theoretisch georiënteerd, dan wel ‘eerder praktisch’ (of een of andere combinatie van de beide oriëntaties). Hiermee is trouwens niets mis*” (*Enkele reflecties bij het plan Monard*, H’ogelij, september 2009). Hij verwees in die bijdrage ook naar het kritisch standpunt van Mieke Van Hecke van augustus 2009.

Zelfs nog in een bijdrage van mei 2014 formuleerde *Van Rompaey* kritiek op de voorstellen voor een brede eerste graad en de afschaffing van de onderwijsvormen. In *Onderwijsonderzoek en de hervorming secundair onderwijs* (H’ogelij) besteedde hij veel aandacht aan de conclusies in een studie van prof. Wim Van den Broeck (eind februari 2014) waarin de kritiek van de hervormers op onze gedifferentieerde eerste graad weerlegd werd. *Van Rompaey* bleef zijn vroegere standpunten getrouw, maar Van Hecke maakte eind 2011 een bocht van 180 graden en ontpopte zich plots als de vurige apostel van de structuurhervorming.

Ook Cathy Berx, gouverneur van Antwerpen en ex-CD&V-ondervoorzitter, voelde zich in juni 2012 geroepen om verontwaardigd te reageren op de aantijgingen van de beleidsmakers en sociologen tegen de sociale discriminatie in het s.o. met een beroep op Finland: ‘*Waarheid over PISA en Finland*’ (opinie De Tijd van 26 juni 2012).

Mieke Van Hecke en andere voorstanders beweerden de voorbije jaren herhaaldelijk dat het verzet vooral kwam van Bart De Wever en de N-VA. Deze sloten zich echter pas later openlijk bij het verzet aan. Eind 2010 deden we ons uiterste best om de N-VA-leden van de commissie onderwijs te overtuigen. De aanwezige medewerker-socioloog liet zich niet zomaar overtuigen, maar gelukkig hadden twee commissieleden ervaring als lerares in het secundair onderwijs.

Dirk Van Damme schreef in Sampol van september 2014 dat *Raf Feys* en *Onderwijskrant* het verzet tegen de structuurhervormingsplannen kanaliseerden en organiseerden. Hij voegde er wel aan toe: “*Belangrijk naderhand was uiteraard ook de groei van de N-VA als politieke formatie en de groeiende positionering van de partij in het onderwijsdebat. Niet zozeer de N-VA-ministers in de Vlaamse Regering of de N-VA-leden in de Commissie Onderwijs van het Vlaams Parlement zoals Kris Van Dyck, maar wel N-VA-voorzitter Bart De Wever en boegbeelden zoals de ere-voorzitter van de Vlaamse Volksbeweging en leraar Peter De Roover namen hierbij het voortouw. Met een paar welgemikte en goed beargumenteerde interventies zette Bart De Wever in het begin van de zomer 2012 de toon en werd het duidelijk dat een akkoord bereiken binnen de Vlaamse Regering erg moeilijk zou worden.*”

We begrijpen niet dat Mieke Van Hecke nog steeds durf beweren dat de weerstand beperkt was en vooral uitging van Bart De Wever en enkele elitaire aso-scholen.

Over algemeen ongenoegen van leerkrachten basisonderwijs *Waarom ik vertrek uit het basisonderwijs*

Interview van Cornelis van der HORN (uit: Vakwerk/BON)

Vooraf: volgende getuigenis van een onderwijzer in Nederland is o.i. evenzeer van toepassing op de situatie in het Vlaams onderwijs. Geregeld beluisteren we analoge getuigenissen. We vrezen dat in de toekomst nog meer leerkrachten zullen afhaken of moedeloos worden.

Ik hoor dat je stopt met werken

Ja, dit is mijn laatste jaar. Ik ben onderwijzer in het basisonderwijs. *Onderwijzer, wat een ouderwets woord. Ze zeggen tegenwoordig toch 'leerkracht'? Ik niet. Dat vind ik een vreselijk woord.*

Waarom stop je ermee? Gaat het niet meer? Nee, het gaat echt niet meer.

Kun je uitleggen hoe dat komt?

Dan moeten we het eerst hebben over wat onderwijs in wezen is. Onderwijs werkt zo: je hebt een klas met kinderen en voor die klas staat een onderwijzer. Hij heeft een hoger kennisniveau dan de kinderen, hij weet iets wat zij nog niet weten. Het is zijn taak zijn kennis over te dragen, hij leert de kinderen wat zij nog niet weten. Na de les gaat hij na of dat is gelukt.

En wat anders nog?

Ik zou werkelijk niet weten wat er verder nog over te zeggen is. Dat lijkt me een zinvolle, inspirerende bezigheid, die veel voldoening geeft. Dat was het ooit. Nu niet meer.

Hoe komt dat? Je hebt veel te weinig tijd om die kennisoverdracht op een goede manier vorm te geven: lessen bedenken, lessen geven en lessen evalueren. *Moelijk te geloven. Dat is toch je belangrijkste taak?* Inderdaad. Helaas is er in het basisonderwijs een toestand ontstaan, waarin onderwijsgeevenden voor het belangrijkste werk onvoldoende tijd hebben. Ze nemen dus hun toevlucht tot het afdraaien van lessen uit een methode. Dat geeft ook de schijnzekerheid dat kinderen alles leren wat ze moeten leren. Dit frustriert enorm.

Leg dat eens uit. Je wordt geacht je een groot deel van de beschikbare tijd bezig te houden met dingen die met lesgeven niets te maken hebben: het bijhouden van hulpplannen en logboeken, verslagjes maken van gesprekken met ouders, toetsen afnemen, nakijken en de resultaten invoeren in de computer, toetsen analyseren, verwerken van vragenlijsten over de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen, verbetertrajecten volgen en nog veel meer.

Verbetertrajecten? Neomanie!

Ja, er wordt tot vervelens toe steeds maar getracht het onderwijs te verbeteren. Je kunt wel bedenken wat er dan gebeurt: het hele personeel gaat een cursus volgen. Niemand vraagt zich af of iedereen dat echt nodig heeft. Het motto is: 'elke dag samen een beetje beter'. Het gaat bijna altijd om een cursus waar niemand om heeft gevraagd, deelname wordt door het bevoegd gezag verplicht gesteld.

Zo'n cursus is ontwikkeld door specialisten die over het algemeen ver blijven van het uitvoerende werk in het basisonderwijs, maar die wel veelal veel meer verdienen dan wat een eenvoudige meester of juf maandelijks ontvangt. Zo'n traject kost dus bakken met geld, maar dat is volgens de werkgever zeer verantwoord, want het gaat om een 'evidence based'-product, waarvan het goede resultaat is gegarandeerd, zo heeft de wetenschap overtuigend bewezen.

Jij gelooft dat niet?

Neem me niet kwalijk, zo werkt wetenschap niet. Er is iemand die iets onderzoekt. Dat onderzoek bewijst volgens die onderzoeker iets, bijvoorbeeld dat een bepaalde methode werkt. Er zijn echter ook andere onderzoekers, wier onderzoek naar hun overtuiging het tegenovergestelde bewijst. Beide wetenschappers discussiëren dan met elkaar, op grond van de uitwisseling van argumenten.

In het basisonderwijs heerst niet zelden de gedachte dat er één waarheid is. Een schoolleider of coördinator bezoekt een bijeenkomst. Daar wordt iets beweerd dat 'bewezen' is. Vervolgens worden collega's opgeroepen volgens de betreffende methode te gaan werken.

In de afgelopen decennia heb ik al onvoorstelbaar veel werkwijzen als onfeilbaar, onmisbaar en effectief horen aanprijzen, waarover je tien jaar later niets meer hoorde.

Weet jij hoe het onderwijs op niveau kan blijven?

Zorg voor een zeer goede onderwijsopleiding, waar mensen iets leren waar ze wat aan hebben. Investeer daarbij in persoonlijke ontwikkeling en inhoudelijke toerusting van studenten. Stap onmiddellijk af van die deprimerende tijdverslindende cycli van zelfreflectie waar studenten nu wanhopig in rond blijven draaien, zich steeds maar afvragend: "Wat wil ik leren?" Het is volstrekt duidelijk wat een student aan de pabo (= normaalschool) moet leren. Stop ook met het aldoor maar presenteren en afvinken van lijsten met tientallen voor een deel volstrekt irreële competenties bij de beoordeling van studenten.

Stel op iedere basisschool een leidinggevende aan, die zich alleen met die school hoeft te bemoeien. Een directeur met twee scholen onder zijn hoede (een veelvoorkomend verschijnsel) heeft onvoldoende tijd om zijn taak naar behoren te vervullen en is voor ouders en personeel een groot deel van de week onvindbaar.

Externe deskundigen?

Wees spaarzaam met het toelaten van externe deskundigen in de school, uitgezonderd mensen aan wie je echt iets hebt of wier hulp je zelf hebt ingeroepen. Voor het overige: ontzeg alle lieden die zich met het onderwijs willen bemoeien de toegang tot de school. Deze mensen zullen anders hun overbodige plannen blijven ontwikkelen, gewoon omdat zij daarvan moeten leven. Daarnaast: stop met het alsmaar uitvoeren van taken die de maatschappij met graagte de school binnenschuift: kinderen leren met geld om te gaan, de opvoeding voor een deel van ouders overnemen, alcoholpreventie, mediawijsheid, lessen over drugs en roken, enzovoort.

Heb je ook een mening over de zogenaamde 21ste-eeuwse vaardigheden?

Ja, kritisch denken, samenwerken en dergelijke. Deze zijn naar mijn mening niet los verkrijgbaar. Kritisch denken is zonder kennis onmogelijk en samenwerken levert alleen iets op als alle leden van de groep een evenredig aandeel willen en kunnen leveren. Vaak doen in een groepje van vijf samenwerkende leerlingen twee leerlingen het werk

en drie liften mee. Wat dat betreft heb ik niet zo'n positief mensbeeld.

Ik geloof ook totaal niet in dat andere dogma: "De leerling moet verantwoordelijk zijn voor zijn eigen leerweg." Mijn principe is: op een basisschool leren kinderen basisvaardigheden: lezen, schrijven, rekenen, wereldoriëntatie. Die zijn nodig voor je verder kunt. En met die basisvaardigheden is het veelal niet best gesteld.

En de ouders?

Maak ouders duidelijk dat hun kind geen schuldeloos en zuiver prinsje of prinsesje is en dat het niet het enige schepsel is waar de juf of meester zich mee bezig dient te houden. Zet hierin een duidelijke koers uit en vertel ouders dat ze degene die voor de klas staat moeten vertrouwen en steunen en zeker niet in het bijzijn van het kind de onderwijsgevende moeten bekritisieren of zelfs afvallen. En verder geldt: ken uw eigen kind en houd er rekening mee dat de versie die het kind geeft van een gebeurtenis vaak niet de hele waarheid bevat. Veel kinderen laten de passages in een relaas weg, waaruit blijkt dat zijzelf een bedenkelijke rol speelden....

Je weet dus heel goed waaraan het ligt dat je vastloopt in het onderwijs.

Ja, maar ik denk niet dat het op korte termijn verandert. Het gaat om dingen waar ik onvoldoende invloed op heb, maar waar ik wel intens ongelukkig van word. Dus ik stop ermee.

Een allerlaatste vraag: ligt het ook aan jezelf?

Er zijn zeker elementen in mijn karakter aanwijsbaar die mijn welzijn in het huidige primair onderwijs niet bevorderen: nauwgezet en zorgvuldig werken, over sommige dingen te lang doen. Enig perfectionisme is mij ook niet vreemd.

Toch voel ik me op geen enkele manier schuldig. Ik weet dat ik in al die jaren een zo hoog mogelijke kwaliteit heb geleverd; wie in het leerlingvolgsysteem kijkt naar vorderingen van leerlingen die ik les heb gegeven, ontdekt dat ik structureel leerlingen vooruit heb geholpen. En ten slotte: ik heb noch met leerlingen, noch met ouders, noch met collega's ooit problemen gehad. Ik vind het wel heel triest en welhaast bizar dat ik na bijna veertig jaar lesgeven deze keuze moet maken, maar het is niet anders.

Redactiesecretariaat

Noël Gybels
 Steyenhoflaan 11
 3130 Betekom
 tel. 016 56 93 46
 owkrant@hotmail.com
 *www.owkrant.be: al 465.000
 bezoekers, 100-den artikels
 *Dagelijkse berichten op:
 -Facebook 'Onderwijskrant
 actiegroep'
 -Tweets Raf Feys
 -Blog 'Onderwijskrant Vlaanderen': 60.000 bezoekers

Redactie tijdschrift:

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

Hoofdredacteur: Raf Feys

raf.feys@telenet.be. - 050.312409

Onderwijskrant brengt
 beschrijvingen van - en kritische
 reflecties over onderwijs en
 onderwijsvernieuwing.
 Bepaalde bijdragen zijn wetenschap-
 pelijk 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 tijdschrift
 met redactieleden uit de drie
 Onderwijsnetten

Onderwijskrant streeft
 vernieuwing in continuïteit na



Lid van de Unie
 van de Uitgevers van
 de Periodieke Pers

Abonnement (4 nrs.): € 20
 Buitenland: € 30
 Rekening: 001-0965165-91
 (BIC GEBABEBB / IBAN BE23 0010
 9651 6591) van Onderwijskrant vzw,
 3130 Betekom

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

Tijdschrift, verschijnt driemaandelijks

Juli-augustus september 2018 – € 6

- *Egalitair dogmatisme en pedagogisch progressivisme bedreigen fundamentele missie van het onderwijs** 2
- *Dirk Van Damme (OESO): Geen brede & nivellerende eerste raad, heroriëntering # waterval, hervorming is wel bedreiging voor tso** 14
- *Over uitholling taalonderwijs en vernieuwingsestablishment tijdens lezing Dirk Van Damme en in commissie onderwijs 26 april** 16
- *Ontscholing & holle retoriek van Ovide Decroly eeuw geleden & revolutionair leerplan 1936: veel gelijkenis met huidige ontscholingsdiscours** 19
- *ZILL-leerplan & -onderwijsvisie : ontscholing, totaliteitsonderwijs, ontwikkelend & contextueel leren, leefschoon, doorbreken jaarklas, e.d** 30
- *Reactie inclusie-hardliners Van Hove, Lebeer & Schraepen, UNIA ... op kritische berichten over M-decreet & op beperkte terugschroeving decreet** 38
- *5 lessen van prof. Rik Torfs** 45
- *Breed verzet tegen structuurhervormingsplannen s.o. & ontkenning door Mieke Van Hecke, sociologen ...** 47
- *Over algemeen ongenoegen van leerkrachten basisonderwijs** 50



Indien hiernaast een x staat

is dit het (voor)laatste nummer

dat u ontvangt.

HERABONNEER dus om onderbreking

te vermijden!