

# 195

**Analyse van bijna 40 jaar stemmingmakerij tegen normaal-  
scholen en regentaten - en van nefaste hervormingen**

**Met studenten die op leeftijd van 19, 20, 21 jaar afstudeerden  
behaalden we wereldtopscores voor TIMSS & PISA  
1 jaar voorsprong op Franse 15-jarigen met 5-jarige masteropleiding**



**\*Leuvense onderzoekers zittenblijven: 'Sorry, we vergisten ons in 1991, 2011, 2012 : er zijn b.v. maar weinig i.p.v. veel ZB-ers in 1ste j s.o., ZB toch zinvol ... Ook in oktober j.l. vergisten ze zich eens te meer.**

**\*Opstellers nieuwe eindtermen en leerplannen ba.o. kunnen veel leren uit kritische analyse van mislukte & ontscholende leerplan -1936 & van ermee verwante ZILL-onderwijsvisie**

**\*Onderwijzer Jef Boden in 2010 over ontscholing in het lager onderwijs Zullen nieuwe eindtermen en leerplannen hiermee rekening houden?**

**\*Bijna 40 jaar strijd voor waardering/behoud structuur en werking geïntegreerde lera-  
renopleidingen & van sterke Vlaamse onderwijstraditie**

**\*Heibel over nieuwe eindtermen 2de graad s.o. en chaos volgend schooljaar Pleidooi voor samen opstellen van leerplannen e.d. i.p.v. toenemend separatisme**

**Leuvense onderzoekers zittenblijven: 'Sorry, we vergisten ons in 1991, 2011, 2012 : er zijn b.v. maar weinig i.p.v. veel ZB-ers in 1ste jaar s.o., ZB toch zinvol ...  
Leuvenaars vergisten zich ook in oktober j.l. & pakten eens te meer  
uit met nefaste 'radicale differentiatie' & afschaffing jaarklassen als oplossing.**

Raf Feys en Noël Gybels

*Weinig zittenblijvers in onze lagere cyclus s.o.!*

In een interview met prof. Jan Van Damme in Libelle van 15 oktober lezen we in de titel: "Drie op tien 15-jarigen in ons land bleef al eens een jaar zitten." In De Standaard van 30 september luidde het: "Bijna 31% van de vijftienjarigen in ons land bleef al één keer zitten (in: Zittenblijven, is dit nu een goede of een slechte zaak?)

Beide artikels en ook de commentaar van de onderzoekers wekken eens te meer de indruk dat er veel zittenblijvers zijn in onze lagere cyclus s.o. Niets is minder waar. Volgens PISA-2018 heeft in Vlaanderen 23% van de 15-jarigen al eens een jaar overgezet; maar in Wallonië is dit 41%. Op het einde van het basisonderwijs zijn er 17% die ouder zijn dan 12 jaar. Dat betekent dus dat er weinig zittenblijvers zijn in de lagere cyclus s.o., een 2,3% in het eerste jaar.

Dat er opvallend weinig zijn in eerste graad is al heel lang zo. Jammer genoeg fantaseerde de Leuvense onderzoeker Jan Van Damme in 1991 dat er 9% zittenblijvers waren in het eerste jaar - in het rapport 'Het educatief bestel in België' van Monard en co. In 1994 stelde Van Damme echter zelf vast dat er maar 3% waren - en nog heel wat minder in landelijke regio's. Sinds 1991 bestrijden we die kwakkel, maar tevergeefs. Dit vermeend grote knelpunt leidde tot het in vraag stellen van onze sterke eerste graad, tot 25 jaar steriel debat over een structuurhervorming; en tot een hervorming per 1 september 2019 die tot veel chaos en aantasting van de kwaliteit van de eerste graad leidt. Het recente artikel in de krant DS en een interview met Jan Van Damme in Libelle van 15 oktober wekken opnieuw de indruk dat er ook in de eerste graad s.o. veel zittenblijvers zijn en dat zittenblijven opgedoekt moet worden.

*Kwalijke gevolgen van zittenblijven!*

We lezen in de geciteerde DS-bijdrage: "De betrokken onderzoekers wijzen op de kwalijke gevolgen van het zittenblijven. In haar commentaar poneerde de Leuvense onderzoekster Machteld Vandecandelaere: "Op lange termijn zien we ook in onze Leuvense studies dat zittenblijven nefast is voor zowel hun schoolresultaten als hun welbevinden."

*Van den Broeck: zittenblijven wel veelal zinvol!*

We lezer verder in de bijdrage in DS: "Prof. Wim van den Broeck (VUB) is het hiermee helemaal oneens." Van den Broeck stelt: "Ik heb de data (van de Leuvense onderzoeken) achteraf zelf onder de loep genomen, maar een andere methode gehanteerd. In plaats van zittenblijven te vergelijken met een controlegroep, heb ik het schooltraject van de zittenblijvers in de lagere school in kaart gebracht. Wat blijkt dan: zowel hun leerresultaten als welbevinden gaan de hoogte in en dat effect houdt aan tot in het zesde leerjaar." Van zodra dit onderzoek gepubliceerd wordt, zullen we hierover berichten in Onderwijskrant en op facebook.

*Leuvense onderzoekers in 2014: we vergalopperden ons in studies van 2011 en 2012, zittenblijven kan toch zinvol zijn...*

Destijds hebben Wim Van den Broeck en ikzelf al de Leuvense studies van 2011 en 2012 sterk bekritiseerd. Dit had als gevolg dat de Leuvenaars zelf naderhand toegaven dat ze grote fouten maakten. In bijlage stellen we de studies van 2011 en 2012 voor.

In publicaties van eind 2013 & begin 2014 beken den de Leuvense onderzoekers De Fraine, Vandecandelaere en co : "We hebben ons vergalopperd; we publiceerden in onze studies voorbarige conclusies". Zo gaven de onderzoekers o.a. toe dat ze in hun studie van 2011 ten onrechte b.v. enkel het lot van twijfelgevallen in het eerste leerjaar hadden bestudeerd - van leerlingen dus met relatief weinig achterstand en niet van zittenblijvers met een grote achterstand. Een onvergeeflijke fout en grote misleiding. Bij die twijfelgevallen zitten overigens ook leerlingen die volgens de school het best niet overzitten, maar volgens de ouders toch moeten overzitten.

In een drietal bijdragen die dateren van eind 2013 en augustus 2014 schreven de Leuvense onderzoekers dus toe dat hun krasse uitspraken voorbarig en dus ook fout waren (zie Gesjoemel en misleiding in Leuvense studies over zittenblijven; in: Onderwijskrant, oktober 2014).

De Leuvenaars bekenden nu:

*\*De drastische aanbeveling om het zittenblijven af te schaffen, zouden we vandaag - met wat we nu weten - niet meer doen.*

*\*Omtrent zittenblijven in het 1ste leerjaar hadden we moeten vermelden dat we enkel de 'twijfelgevallen' bekeken en niet de 'duidelijke' gevallen." (Commentaar: toch onvoorstelbaar en dit werd niet expliciet gezegd in het onderzoeksrapport.)*

*\*De recentere studie (= over zittenblijven in het derde kleuter) relateert ook ons vroeger onderzoek in die zin dat zittenblijven niet als een eenduidig goede of slechte maatregel gezien kan worden.*

*\*Onze (recentere) bevindingen geven aan dat zittenblijven in b.v. de derde kleuterklas doorgaans wel een goed idee is voor kinderen waarbij men zeer grote twijfels heeft of ze het eerste leerjaar wel zullen aankunnen.*

*\*Vanuit onze onderzoeksresultaten kunnen dus ook weinig concrete adviezen geformuleerd worden voor de praktijk. We zouden vandaag een aantal drastische aanbevelingen niet meer doen".*

*(De Leuvense onderzoekers adviseerden in 2011-12 zelfs het afschaffen van het jaarklassensysteem, een van de belangrijkste pijlers van degelijk onderwijs.)*

Maar intussen was het kwaad geschied. Ook hun kwakkel van 2011-2012 zullen nog lang in het collectief geheugen gegrift blijven, net als de kwakkel van 1991 dat er 9% zittenblijvers waren in het eerste jaar s.o.

Hun studies stimuleerden de voorbije jaren ook de obsessie om het zittenblijven te verbieden. Men beriep zich hierbij steeds op de Leuvense studies. Ook het *Masterhervormingsplan* voor het secundair onderwijs van juni 2013 deed dit. Het decreet verbiedt overigens in principe het zittenblijven in het eerste jaar' s.o. Om het zittenblijven af te remmen moeten scholen in het lager en secundair onderwijs vanaf 1 september 2014 ook het zittenblijven uitgebreid op papier motiveren en tegelijk ook remediëringmaatregelen voorstellen.

### **Vandecandelaere op 1 oktober op KUL-blog**

*Machteld Vandecandelaere* voegde op 1 oktober j.l. nog verdere commentaar toe bij haar uitspraken op de blog van de KULeuven. Zij verzweeg dat de Leuvense onderzoekers eind 2013 bekenden dat ze zich in hun studies van 2011 & 2012 vergaloppeerd hadden, en dat hun krasse uitspraken voorbarig en dus ook fout waren. Zij geeft tegelijk wel toe dat de

onderzoeken mank lopen omdat belangrijke zaken niet onderzocht werden (zie verderop).

Maar ze concludeert tegelijk: *"Degelijk onderzoek waarbij zittenblijvers worden vergeleken met vergelijkbare leerlingen die niet bleven zitten, wijst uit dat de effecten op lange termijn veelal negatief zijn. Anders gezegd: een zittenblijver zou op lange termijn beter hebben gescoord wanneer hij niet was blijven zitten."* Zij wekt de indruk dat het Leuvens onderzoek wel degelijk was. Niets is minder waar aangezien in de ophefmakende studie van 2011 o.a. enkel de twijfelgevallen onderzocht werden, en niet de leerlingen met aanzienlijke tekorten.

Tegelijk relateert VdC die stellige uitspraak: *"Om zittenblijven degelijk te kunnen onderzoeken heb je eigenlijk nood aan een zeer rijke en groot-schalige dataverzameling bij leerlingen die gedurende meerdere jaren gevolgd worden. Helaas staat zo'n grootschalige dataverzameling momenteel niet op de beleidsagenda. De beperkte data die nu voorhanden zijn laten enkel toe om uitspraken te kunnen doen over 'het gemiddelde', over 'de meeste leerlingen'.*

*"VdC vervolgt: "We kunnen geen uitspraken doen over een specifieke leerling gegeven zijn of haar context. Het is niet ondenkbaar dat zittenblijven in sommige situaties voor bepaalde leerlingen wel een goede zaak is. Zo zijn er ook de succesverhalen van leerlingen die na een bisjaar zijn opengebloeid." Verschillen de effecten b.v. naargelang van de ernst van het onderpresteren? En verschillen de effecten van het zittenblijven naargelang van de thuissituatie?"*

*Uiteraard speelt de ernst van de tekorten een belangrijke rol. De Leuvenaars zelf bekeken in hun studie van 2011 enkel de twijfelgevallen en lieten de ernstige gevallen buiten beschouwing. De Leuvenaars hielden ook geen rekening met het feit dat soms de thuissituatie in het advies betrokken wordt. Als de school en het CLB weten dat een leerling van huis uit in sterke mate zal ondersteund worden in zijn leerproces, dan kan/mag dit meespelen in het advies - zeker bij twijfelgevallen. Dat die leerlingen die dan wel overgaan achteraf even goed presteren als leerlingen die wel het jaar overdeden, is begrijpelijk. Maar ook hier hielden ze geen rekening mee.*

VdC: *"Voor welbevinden vinden onderzoekers soms wel positieve effecten. Dan gaat het b.v. over kinderen die een jaar bleven doorkleuteren. Doordat zij niet langer als jongste aan het staartje van de klas blijven bengelen, krijgen ze een boost in het zelfvertrouwen."* Volgens de Leuvense studie van 2011 zou dit niet het geval zijn voor kinderen in een eerste leerjaar!??

*Leuvenaars: schaf jaarklassensysteem af: radicale differentiatie!???*

Jan Van Damme poneert in *Libelle*: “Een goede oplossing zou zijn, het tempo en de leerstof aanpassen aan het niveau van elke individuele leerling.” Hij beseft blijkbaar niet dat zo’n radicale differentiatie onhaalbaar en heel nefast is.

VdC stelt eveneens: “Scholen en leraren beschikken niet altijd over de nodige draagkracht om voldoende te kunnen differentiëren en remediëren in het volgende leerjaar. En dan biedt zittenblijven soelaas. Is dat een probleem? Vanuit economisch oogpunt is elke zittenblijver er één te veel. Een zittenblijver kost onze samenleving handenvol geld.

Vanuit het perspectief van de leraar, liggen de kaarten anders. Zittenblijven is een neveneffect van ons jaarklassensysteem. Dit systeem maakt het voor de leraar hanteerbaar om lesinhouden af te stemmen op de leermogelijkheden en behoeften van een bepaalde leeftijdsgroep. Het systeem is erop gebaseerd dat een leerling op het einde van het jaar bepaalde leerstof onder de knie moet hebben. Slaagt de leerling daar niet in, dan wordt overwogen om een jaar te bissen. Op die manier worden de verschillen tussen leerlingen klein gehouden. Vanuit die optiek is het te begrijpen dat zittenblijven vandaag nog zeer gangbaar is.” Zittenblijven is volgens VdC dus een gemakkelijksoplossing, en zou volgens haar blijkbaar ook frequent voorkomen in de eerste graad s.o.

De Leuvenaars willen dus het jaarklassensysteem afschaffen, wellicht de belangrijkste pijler van effectief onderwijs die ook overal ter wereld overreedend gebleven is - niettegenstaande de vele kritiek van veel zgn. ‘onderwijsexperts’.

De Leuvenaars stelden vast dat de leerkrachten zittenblijven wel zinvol vonden, maar voegden er aan toe dat de leraren zich vergisten. Ze hielden bij hun krasse uitspraken ook geen rekening met de belangrijke preventieve en motiverende functie van zittenblijven. De regel dat men op school de kans loopt om niet te slagen, maakt inherent deel uit van het schoolspel. Veel leerlingen zouden minder presteren als ze beseffen dat ze in elk geval en los van hun einduitslag naar een volgend leerjaar mogen overstappen. Als er geen attesten en sancties (overzitten, andere richting kiezen ...) meer zijn, dan worden de leerlingen veel minder uitgedaagd en onder enige druk gezet om hun best te doen -cf. experiment in Waals onderwijs met de zgn. ‘*école de la réussite*’ van 1995 waarbij zittenblijven verboden was in het eerste jaar.

De onderzoekers verwezen ook als ideaal naar het superieure onderwijs in Zweden. Het is nochtans al lang bekend dat in hun ‘gidsland’ Zweden zowel de

sterkere als de zwakkere leerlingen opvallend slechter presteren. Waar Vlaanderen voor b.v. PISA-2012-wiskunde de Europese topscore behaalde (531 punten), behaalde Zweden een startscore (478 punten; of: 1,3 jaar achterstand op Vlaanderen). Zweden telde ook slechts 3% toppers en Vlaanderen 25%. Enkel via verzwijging van de Zweedse PISA-score kunnen de Leuvenaars verdoezelen dat Zweedse 15-jarigen qua leerprestaties opvallend zwakker presteren.

### Besluiten

Op basis van Van Dammes grote zittenblijverskwakkel van 1991 werd beweerd dat onze (sterke) eerste graad een grote probleemcyclus was en dus grondig hervormd moest worden. Die kwakkel leidde - samen met recentere Leuvense kwakkels - tot het quasi verbod van zittenblijven in het eerste jaar. De kwakkel leidde ook tot een hervorming van de eerste graad per 1 september 2019, die niet enkel tot chaos, maar ook tot een aantasting van de kwaliteit leidt. Prof. Jan Van Damme onderzoekt al 50 jaar het zittenblijven; maar verspreidde tegelijk grote kwakkels en tegengestelde uitspraken over de (on)zinvolheid. Hij pakt nu in *Libelle* opnieuw uit met nefaste radicale differentiatie. De enorme investering in studies over zittenblijven leidde vooral tot een aantasting van de kwaliteit van het onderwijs.

### Bijlage: Leuvense studies van 2011-2012

In 2011 publiceerden de Leuvense onderzoekers Jan Van Damme, M. Goos, P. Onghena, K. Petry, K., & J. de Bilde een studie over zittenblijven in het eerste leerjaar l.o.: *Zittenblijven in het eerste leerjaar: zinvol of niet?* Hierin werd de zinvolheid van het zittenblijven radicaal in vraag gesteld. In Klasse van april 2011 werd deze studie voorgesteld onder de titel: “*Zittenblijven: de pijn rendeert niet. Zittenblijven in ‘het basisonderwijs’(!) heeft negatief effect op lange termijn.*” Er werd dus ook veralgemenend geconcludeerd dat zittenblijven ook in de verdere leerjaren in hét lager onderwijs frequent voorkomt.

In 2012 verscheen dan de Leuvense OBPWO-studie *Zittenblijven in vraag gesteld. Een verkennde studie naar nieuwe praktijken voor Vlaanderen vanuit internationaal perspectief*. Dit rapport werd opgesteld in opdracht van het departement Onderwijs door onderzoekers van de KU Leuven en van het HIVA: B. De Fraine, G. Juchtmans, G., M. Goos, & A. Vandenbroucke. De OBPWO-opstellers beweerden begin 2012 dat uit tal van wetenschappelijke studies bleek dat zittenblijven zinloos is en dat de zittenblijvers meer leerwinst gemaakt zouden hebben indien ze wel zouden zijn overgegaan. Zittenblijven was volgens hen daarnaast ook heel nadelig voor het zelfvertrouwen en welbevinden van de leerlingen.

## **Opstellers nieuwe eindtermen en leerplannen ba.o. kunnen veel leren uit kritische analyse van mislukte & ontscholende leerplan -1936 & van ermee verwante ZILL-onderwijsvisie**

Raf Feys & Noël Gybels

### **Inleiding: verdere ontscholing of herscholing?**

#### **Slagen we er straks in de ontscholingsdruk te bedwingen & te her-scholen?**

In tal van relatief recente rapporten over de toekomst van het Vlaams onderwijs & over nieuwe eindtermen werd/wordt aangedrongen op verdere ontscholing van het onderwijs. Denk maar aan 'De Nieuwe school in 2030', een rapport opgesteld door kopstukken van de administratie, de VLOR en de Koning-Boudewijn-stichting, dat opteert voor een fantasierijk *Learning Park*, voor radicale ontscholing. Het eerste VLOR-advies over de nieuwe eindtermen opteerde eveneens voor een radicale perspectiefwisseling, voor ontwikkelend onderwijs, voor nog meer ontscholing. Dit was ook de hoofdtoon in de eindrapporten van de grootscheepse eindtermenconsultatiecampagne van minister Crevits. Ook in de ZILL-onderwijsvisie van de koepelkopstukken van het katholiek onderwijs, wordt aangedrongen op ontscholing - in de richting zelfs van de reformpedagogiek à la Decroly van 100 jaar geleden, en van het ontscholend leerplan van 1936.

#### **Regeerakkoord neemt afstand van ontscholing**

De Nederlandse *prof. Paul Kirschner* maakte zich gisteren op zijn blog nog grote zorgen over de ontscholingstendensen in het onderwijs. Tegelijk verheugt hij zich over het feit dat de voorbije jaren veel leerkrachten en onderwijsexperts pleiten voor herscholing van het onderwijs, voor meer respect voor onze onderwijs traditie. Hij besluit: *"Good traditional evidence-informed education is actually the new progressive!"*

Sinds 2014 verschenen er jammer genoeg veel ontscholende standpunten over de toekomst van het Vlaams onderwijs. We besteedden in *Onderwijskrant* veel energie aan het rapporteren en bestrijden ervan. De bestrijders van de ontscholing, de pleitbezorgers van her-scholing kregen de voorbije 3 jaar wel meer 'officieel' gehoor.

Ook in het regeerakkoord treffen we een aantal uitspraken aan die een en ander zeggen over de nieuwe richting die de beleidsmakers willen uitgaan. Het is duidelijk dat ze de niveaudaling, vormen van ontscholing, uitholling van het taalonderwijs ... willen terugdringen. Wat we lezen in het regeerakkoord staat haaks op de ontscholingstendensen van de voorbije decennia, die ook in de hiervoor ver-

melde standpunten/rapporten van de voorbije jaren en in de ZILL-visie tot uiting kwamen. We citeren even.

*"Heel wat kwaliteitsindicatoren voor ons onderwijs staan op rood. Om de kwaliteit van het onderwijs op te krikken komen er enkele gerichte maatregelen." ... "Lesgeven en vakkennis moeten weer centraal staan. Scholen moeten excellent onderwijs aanbieden aan elke leerling en een correcte en doelgerichte besteding van de middelen garanderen." Er is ook sprake van het dringend 'aanscherpen van de (nivellerende) eindtermen'.*

Het Regeerakkoord belooft vooral ook een herwaardering van de kennis: *"We werken aan de opwaardering van het aspect kennis, naast vaardigheden, attitudes en persoonlijkheidsvorming."* Dat blijkt ook in uitspraken over het belang van het Nederlands en het versterken van dit vak, het belang van elementaire grammatica, de herwaardering van de vakdisciplines en vakkennis, het voortaan vastleggen van voldoende lesuren voor de basisvorming - voor vakken als Nederlands en wiskunde: 25% voor Nederlands, 25% voor wiskunde in het lager onderwijs.

We merken eindelijk een herwaardering van de basispijlers van onze sterke onderwijs traditie. We moeten nu de kans aangrijpen om de kwaliteit van het onderwijs, het niveau, te verhogen, en meteen ook de leerkansen van alle leerlingen te optimaliseren. We zijn benieuwd of dit het geval zal zijn met de nieuwe eindtermen, leerplannen, methodes ...

In 2007 lanceerden we met *Onderwijskrant* onze O-ZON-campagne tegen de ontscholing(sdruk) en niveaudaling. We publiceerden de voorbije jaren honderden getuigenissen van leerkrachten, docenten en professoren, Dirk Van Damme (OESO),... over de ontscholingsdruk, de niveaudaling, de uitholling van het taalonderwijs, ... Zo drukte ook de ervaren onderwijzer Jef Boden in *'Het lager onderwijs is het noorden kwijt'* in een paar velletjes uit wat er zoal rechtgezet moet worden in ons basisonderwijs (zie volgende bijdrage op p. 20-23).

De kritische getuigenissen in *Onderwijskrant* en in kranten over de toestand van het onderwijs, bieden ook veel meer concrete informatie over wat er moet gebeuren, dan deze die we lezen in de rapporten van de consultatiecampagne van minister Crevits en in de verslagen van de VLOR-hoorzittingen over de eindtermen. Tijdens een recent VLOR-seminarie

werd met geen woord gerept over de ontscholing en niveaudaling, over de ontscholingsdruk die uitging van de eindtermen en van tal van leerplannen, over wat er rechtgezet moet worden in de nieuwe eindtermen en leerplannen. In het eerste VLOR-advies over de nieuwe eindtermen werd overigens aangedrongen op ontwikkelend en constructivistisch onderwijs. Het is begrijpelijk dat de VLOR-kopstukken op het VLOR-seminarie geen enkele bestrijder van de ontscholing uitnodigden. Op de VLOR-startdag van september 2015 nodigden ze wel *prof. Kris Van den Branden* uit om met veel bravoure te verkondigen dat het Vlaams onderwijs al lang hopeloos verouderd is. Achteraf mocht hij dat ook verkondigen op studiedagen voor directies & leerkrachten, ingebracht door begeleidingsdiensten e.d.

### **Onze inzet op degelijk basisonderwijs ter beschikking op honderden pagina's**

De voorbije decennia beschreven we in *Onderwijskrant* en elders uitvoerig de kenmerken van degelijk onderwijs. Ze bieden o.i. veel inspiratie voor opstellers van eindtermen; leerplannen, methodes. Zo besteedden we alleen al aan het wegwerken van de uitholling van het taalonderwijs een 25-tal bijdragen - met inbegrip van de campagne voor invoering van extra en NT2-taallessen vanaf de eerste dag van het kleuteronderwijs.

We besteedden ook veel bijdragen - en zelfs een boek van 200 pagina's - aan het leesonderwijs en bijdragen over systematisch spellingonderwijs & woordenschatonderwijs. We lanceerden onze directe systeemmethodiek voor het leren lezen, en deze methodiek drong door in de leesmethoden in Vlaanderen en Nederland. We drongen er bij uitgeverijen op aan om toch afzonderlijke en systematische pakketten voor spelling op te stellen - en een van ons patroneerde de opstelling van een spellingmethode.

We besteedden de voorbije 50 jaar veel energie aan het rekenonderwijs - ook een drietal boeken (Plantyn); en zo geraakte dit onderwijs weer op het juiste spoor - een spoor dat ons in het verleden veel goede rekenaars opleverde. We bestreden hierbij zowel het extreem van de formalistische 'moderne wiskundene' als het andere uiterste, het contextueel en constructivistisch rekenen dat ZILL nu propageert. Het leerplan wiskunde-1998 dat we mede opstelden werd heel positief onthaald door de leerkrachten, de inspectie ...

We pleitten de voorbije jaren ook herhaaldelijk voor een meer gebalanceerde en gerichte aanpak voor het kleuteronderwijs; dit is jammer nog steeds geen prioritair aandachtspunt.

We schreven ook bijdragen - en in 2000 een boek - over degelijk wereldoriëntatieonderwijs: \*met inbegrip van voldoende aandacht voor de cursorische aanpak van de vakken natuurkennis, geschiedenis en aardrijkskunde in de hogere leerjaren \*en tegen totaliteitsonderwijs dat ZILL propageert.

Voor wie interesse heeft voor onze visies en publicaties verwijzen we o.a. naar [www.onderwijskrant.be](http://www.onderwijskrant.be). Ook via googlen met trefwoorden als b.v. 'onderwijskrant wiskundeonderwijs', 'onderwijskrant DSM', 'onderwijskrant kleuteronderwijs ... kom je veel bijdragen op het spoor.

In deze bijdrage beschrijven we hoe we voor de toekomst van het basisonderwijs veel kunnen leren uit de mislukking van het ontscholend leerplan van 1936 (deel 1); en uit een analyse van de recente ZILL-onderwijs en leerplanvisie die opvallend veel gelijkenis vertoont met het leerplan van 1936 (deel 2). We rekenen tegelijk af met de vele rapporten over de toekomst van ons onderwijs die aanstuurden op verdere ontscholing als '*De Nieuwe School in 2030*'.

### **We kunnen veel leren uit het lot van het 'ontscholend' leerplan-1936**

In deze bijdrage bekijken we in deel 1 uitvoerig het (nood)lot van *de eerste ontscholingsgolf die gestimuleerd werd door leerplan lager onderwijs van 1936*. Het leerplan viseerde volgens de opstellers *Roels en Jeunehomme een ware onderwijsrevolutie*. Het werd een grote illusie & mislukking. Het zgn. '*leerplan milieustudie*' propageerde totaliteitsonderwijs, de globale leesmethodiek & andere reformpedagogische refreintjes à la *Decroly en co*. De beproefde aanpakken & vaste onderwijsgrammatica werden in vraag gesteld. Dit was de eerste 'officieel opgelegde' ontscholingscampagne. Het leerplan lokte enorm veel kritiek uit. De leerkrachten bewezen massaal lippendienst aan het reformpedagogisch en ontscholend leerplan. Uit het verhaal over het lot van het leerplan-1936 kunnen we veel leren over de ontscholingsgolven en -tendensen van de voorbije decennia. De vele 'intelligente' kritieken die 84 jaar geleden geformuleerd werden, zijn merkwaardig genoeg ook in sterke mate van toepassing op latere ontscholingstendensen, én op ZILL.

### **Gelijkenissen ZILL-leerplanvisie & leerplan-1936**

In deel 2 tonen we even aan dat de ZILL-architecten net als leerplanarchitect Roels in 1936 utopisch en ontscholend onderwijs als de verlossing uit de ellende propageren. Ook de onderwijs- en leerplanvisie van de ZILL-architecten, de gepropageerde perspectiefwisseling, vertoont veel overeenkomsten

met deze van het *leerplan milieustudie van 1936* en de erin gepropageerde visie van de reformpedagoog *Ovide Decroly* een eeuw geleden.

Het leerplan milieustudie' en het 'ZILL-leerplan' zijn niet toevallig ook de enige leerplannen waarop een *wervend* etiket werd gekleefd: in 1936 '*milieustudie*' en nu 'ZILL' (*Zin in leren, zin in leven*); de enige ook die naar eigen zeggen '*een ware onderwijsrevolutie*' nastreven. *Leo Roels*, de belangrijkste ontwerper van het leerplan-1936 beloofde net als de ZILL-architecten 'zin in leren', ontwikkelend & ontdekkend leren, intrinsieke motivatie, totaliteitsonderwijs, welbevinden, contextueel rekenen, ...

ZILL vertoont ook veel overeenkomsten met de visie van prof. *em. Luc Stevens* in zijn boek met het gelijknamig etiket '*Zin in leren*'; toeval? Ook *Stevens* orakelt al lang dat het vigerende onderwijs de 'zin in leren' ontnemt; het moet ook volgens hem totaal anders.

Door de grote kritiek, de lippendienst vanwege de meeste leerkrachten en het feit dat mooi klinkende principes veelal moeilijk toepasbaar zijn in de praktijk, leidde de officieel opgelegde ontscholingsdruk in het leerplan-1936 tot relatief weinig feitelijke ontscholing en niveaudaling. Zo ontsnapten ook wij in 1950-1958 als leerling aan de grillen van de twee leerplanopstellers, de twee bevlogen gewestinspecteurs *Leo Roels en Léon Jeunehomme*.

De negatieve ervaring met het revolutionaire leerplan van 1936 illustreert dat radicale hervormingen die willen breken met de vaste grammatica van het onderwijs - met de beproefde waarden & pedagogische aanpakken, niet enkel veel verwarring zaaien, maar ook op een mislukking afstevenen. Tegelijk wordt duidelijk hoe onze sterke onderwijstraditie destijds grotendeels bleef doorwerken in de praktijk.

We hopen dat de basisschoolleerlingen niet de dupe zullen worden van de verdere ontscholing die in tal van publicaties en door tal van beleidsverantwoordelijken gepropageerd werd/wordt, dat de nieuwe eindtermen, leerplannen en methodes de ontscholingsdruk zullen bestrijden i.p.v. nog meer op te leggen. We hopen dat we geen tweede keer geconfronteerd worden met 'constructivistische' 'Uitgangspunten van de eindtermen' van 1996, dat de uitholling van het (taal)onderwijs zal weggewerkt worden, dat we opnieuw meer systematisch zaakvakkenonderwijs krijgen in de hogere leerjaren, ...

## Deel 1: Revolutionair leerplan-1936: ontscholing en lippendienst

### 1 Leerplan 1936 viseerde reformpedagogische onderwijsrevolutie, ontscholing van onderwijs

Het 'leerplan milieustudie' van 1936 werd opgesteld door de bevlogen Vlaamse gewestinspecteur *Leo Roels* en de Waalse *Léon Jeunehomme*. *Roels* getuigde in 1966: "*Ons leerplan van 1936 viseerde een ware onderwijsrevolutie*" (in: *Twintig jaar boeman*, Van In). Om die kentering te symboliseren kreeg het leerplan het hype en wervende etiket '*milieustudie*' opgeplakt. Zelf wou *Roels* naar eigen zeggen het leerplan de naam '*totaliteitsonderwijs*' geven, het paradepaardje van de nieuwe schoolbeweging. *Jeunehomme* vond dit blijkbaar iets te verregaand en opteerde voor 'milieustudie', een term die ook aansloot bij *Decroly's* slogan '*pour la vie, par la vie*' (= via milieustudie). De auteurs inspireerden zich vooral op *Decroly*: belangstellingscentra & totaliteitsonderwijs vertrekkende van observatie van het lokale milieu, *globale* leesmethodiek ..., maar ook deels op *Freinet* & de visie van *Dewey*.

Het leerplan was in der haast opgesteld. *Leo Roels* & *Léon Jeunehomme* werden beide ook onder tijdsdruk gezet door minister *François Bovesse* (1935-1936) die per se een onderwijshervorming op zijn naam wou schrijven. Hij vermoedde dat zijn verblijf op het ministerie van korte duur zou zijn.

Het leerplan draaide in de klaspraktijk uit op een mislukking; de meeste scholen en praktijkmensen weigerden het leerplan te volgen: globale leesmethodiek, totaliteitsonderwijs, minder systematiek en verlaging van de leerstofeisen (b.v. ook minder klassiek metend rekenen, maar meer à la *Decroly* met natuurlijke maten....). Veel inspecteurs propageerden nochtans het nieuwe leerplan; op de *Pedagogische Week* van 1952 propageerden de inspectiekopstukken nog steeds volop de (nefaste) globale leesmethodiek.

In zijn boek '*Twintig jaar Boeman*' stelde *Roels* uitdrukkelijk dat hij een aanhanger was van de reformpedagogiek van *Ovide Decroly* en van de Amerikaanse reformpedagoog *John Dewey*. Hij beriep zich dus ook op de visie van *Dewey*: "*Ook Angelsaksers als Dewey gewagen immers van 'growth responsibility', groei door verantwoordelijkheid.*"

Veel van de principes die centraal stonden in het leerplan van 1936 werden voorheen ook al gepropageerd in het tijdschrift '*Moderne School*' van de '*Vlaamsche Opvoedkundige Vereniging* - VOR (1927-1940): globalisme en totaliteitsonderwijs,

zelfwerkzaamheid, natuurlijke belangstelling van het kind volgen, leerinhouden afstemmen op de lokale omgeving en dus verschillend van school tot school, vorming i.p.v. weetjes en verbalisme, kritiek op werken vanuit methodes (cf. Freinet), lagere school als moedertaalschool met minder aandacht voor de geschreven taal, ... Roels was actief lid van de VOR en ook een tijdlang voorzitter.

In zijn boek van 1966 pakt Roels euforisch uit met de visie van Decroly en met zijn inspectiebezoek aan de Brusselse Decroly-school in de 'Rue de l'Ermitage' in de jaren 1920. Roels: "*De Decroly-school was gevestigd in een gewone burgerwoning. Ik kwam bij mijn bezoek terecht in een lokaaltje waar enkele meisjes en jongens bezig waren, kennelijk met groepswork. Een paar zochten iets op in een lijvig boek, er waren er ijverig aan het schrijven, een andere aan het tekenen, enz. De ene stond, de andere zat, ze konsulteerden mekaar en gingen naar mekaar toe.*

*Een leerkracht zag ik niet. Ik sloeg het toneel gade en wendde me na enige ogenblikken tot een jongetje, dat een plaatje aan het uitknippen was en naast zich lijmpot en borstel had gereed staan. 'Où est mademoiselle G.? "Que sais-je, monsieur?" antwoordde hij schouderophalend en knipte daarna zorgvuldig voort zonder opzien. Klaarblijkelijk bevond ik mij hier in geen school als een andere. Het was mijn eerste kennismaking met de Decrolydidactiek. Ik bleef de ganse namiddag ter plaats, gaf mijn ogen en oren de kost, praatte met de leerkrachten, drukte mijn ongeveinsde waardering uit voor hun werk.*

*Ik maakte een uiterst gunstig verslag over aan de hoofdinspecteur. De hoofdinspecteur verheelde zijn ontstemming niet over de besluiten van mijn lovend verslag. Volgens hem was het in de Ermitage-school een slordige en tuchtloze boel, een aanfluiting van alle pedagogische en didactische principes. Hij begreep niet dat ik zoiets kon goedkeuren. We geraakten het helemaal niet eens." Roels voegt er aan toe: "Nadien heb ik nog de kans gehad met Decroly persoonlijk om te gaan en de bescheiden wetenschapsman te bewonderen."*

De visie van Dewey en vooral ook van Ovide Decroly omtrent totaliteitsonderwijs en belangstellingscentra, globaal lezen, ontdekkend leren, contextueel rekenen en lange tijd metend rekenen met natuurlijke maten ... hadden dus een grote invloed op het leerplan-1936.

Het Vlaams lager onderwijs stond in de eerste decennia van de 20ste eeuw al op een hoog niveau; maar Roels sprak er zich heel vernietigend over uit.

Het toenmalig onderwijs stelde volgens hem vooral op '*verbalisme, overladenheid van het leerplan, weinig ruimte voor initiatief van de leerlingen, overdreven discipline...*'. Hij sprak zich denigrerend uit over het leerplan van 1922, de leerkracht als lesgever, de fonetische leesmethodiek, de cursorische aanpak van de zaakvakken in de hogere leerjaren, het frequent gebruik van methodes ...

Het leerplan van 1922 was pas in 1929 doorgedrongen tot het zesde leerjaar en al in 1934 stuurden die twee hoofdinspecteurs en de minister aan op een nieuw leerplan en een perspectiefwisseling. Ze gingen ervan uit dat het onderwijs hopeloos verouderd was en dat enkel copernicaanse en reformpedagogische hervormingen soelaas konden brengen. De opgang van de reformpedagogiek in die tijd was hier niet vreemd aan.

Onderwijsminister Bovesse drong er bij Roels en Jeunehomme op aan een nieuw en revolutionair leerplan op te stellen, een hervorming waarmee hij als minister kon pronken. Hij voerde het leerplan ook onmiddellijk in omdat hij vreesde dat de regering al na 1 jaar zou vallen - en dat was ook het geval. Kort na de invoering van het leerplan-1936 werd Julius Hoste onderwijsminister - en die was volgens Leo Roels het leerplan niet genegen.

Het leerplan stipuleerde dat het programma voor de eerste vier leerjaren resoluut moest breken met het systematisch onderwijs in de verschillende vakken en dit zou vervangen door waarneming van het plaatselijk milieu, niet enkel als vertrekpunt voor kennis over de omgeving, maar evenzeer als vertrekpunt voor het leren rekenen, lezen, spreken... In het leerplan luidde het b.v.: "*In den eersten graad, doch ook in den tweeden en derden graad mag het rekenonderwijs niet als een afzonderlijk vak worden opgevat.*" En pas vanaf het vijfde leerjaar mochten de zaakvakken natuurkennis, aardrijkskunde en geschiedenis opnieuw hun intrede doen, maar leerkrachten moesten ook dan nog voor die leerstof aanknopingspunten zoeken in het milieu/ de omgeving van de specifieke school.

Jeunehomme was duidelijk minder radicaal dan Roels, en wou volgens Roels zelf het *totaliteitsonderwijs* beperken tot de eerste graad. Roels wou totaliteitsonderwijs in de zes leerjaren - en dus ook afschaffing van het systematisch zaakvakkenonderwijs in de hogere leerjaren. Het draaide volgens Roels uit op een compromis.

De ministeriële circulaire over het leerplan van minister Bovesse van 1935 beklemtoonde ook de noodzaak om de leerinhoud in sterke mate te vereenvoudigen en te beperken; ze stuurde aan op



kennisrelativisme - net als de 'officiële' VSO-brochure van 1971, de 'Uitgangspunten bij de eindtermen' van 1996, de recente ZILL-onderwijsvisie.

Roels gaf zelf in 1966 toe dat "vooral het totaliteits-onderwijs samen met de aanbeveling van het aanvankelijk globaal-lezen, werkte als een lap op een stier" (o.c. p. 174.) Roels was een radicale voorstander van de globale leesmethodiek en van totaal ander & minder systematisch taalonderwijs - met veel minder aandacht voor de formele aspecten van de taal, als spelling, grammatica, woordenschatonderwijs ... Hij schreef hier over in 1966: "Ikzelf en Jeunehomme waren het er over eens dat 'men zijn taal enkel leert terwijl men andere zaken leert, dat de verwerving van de taal - ook van de schijftaal! - derhalve innig verbonden moet zijn met de actieve waarneming van de zaken, met het leven, dat het dan ook veel meer om het taalgebruik dan om taalbeschouwing moet gaan. We hadden ook vastgesteld dat de stof voor het aanvankelijk lezen en schrijven, dat niet dan en daar uit het leven van het kind geput wordt, doch door een gedrukt boekje aan scholen van stad en buiten, zeekust en heide, industriegebied en landbouwstreek gelijkelijk en pasklaar voorgeschoteld wordt, haast onvermijdelijk aanleiding geeft tot gedachteloos herhalen van de tekst."

Roels stuurde dus aan op minder systematisch (taal)onderwijs, net zoals in de jaren 1990 het geval was met de eindtermen en leerplannen voor de taalvakken, met het taakgericht en constructivistisch taalonderwijs van prof. Kris Van den Branden., .

De bevlogen Roels gaf in 1966 wel toe dat zijn leerplan een mislukking werd - en dit niettegenstaande de instemming en lof vanwege Jean Piaget, reformpedagogen, kopstukken van de inspectie ... Roels was in 1966 wel nog steeds overtuigd van zijn groot gelijk. Hij vond dat de mislukking mede een gevolg was van het feit dat zijn leerplan meer inspanning/arbeid vroeg van de volgens hem 'werkschuwe' leerkrachten, van het feit dat een aantal inspecteurs hem tegenwerkten, dat minister Hoste het leerplan niet genegen was... Bij het mislukken van een hervorming zoekt men steeds naar uitvluchten.

## **2 Veel kritiek op leerplan & lippendienst vanwege leerkrachten**

### **2.1 Profs historische pedagogiek over scherpe kritiek op het leerplan & de lippendienst**

In het boek 'Dag Meester' (Lannoo, 1984) wezen de professoren Karel De Clerck & Frank Simon op het grote ongenoegen over het leerplan bij de meeste leerkrachten en ouders. Ze schreven: "In de brede kringen van leraren en ouders was het ont-

haal van het leerplan niet gunstig." Ze sommen vervolgens vrij goed de kritieken op. We citeren even. De kritieken zijn ook voor een groot deel van toepassing op de recente ZILL-visie (zie deel 2)

*"De leerkrachten vonden vooreerst de leerstofaanduiding onvoldoende. (In het leerplan 1922 was dit volgens hen veel duidelijker.)*

*\*Ze hadden problemen met het feit dat ze volgens het leerplan alles moesten laten vertrekken vanuit de belangstelling en omgeving van het kind en dat ze dan daaraan de structurering van aldus opgedane ervaringen en kennis en de andere vakken moesten koppelen" - op het totaliteitsonderwijs dus. \*Het centraal stellen van de eigen initiatieven van het kind, stelde volgens ed meeste leerkrachten ook het belang van de vakdisciplines ter discussie."*

*Andere argumenten tegen het leerplan liepen gelijk met het ongenoegen van ouders of allicht beter uitgedrukt, van het 'brede publiek'.*

*\*De globaalmethodie (het totaliteitsonderwijs) bracht een vermindering van het aanleren van systematische en specifieke vaardigheden.*

*\*Velen vroegen zich af waarom het rekenen, lezen en schrijven niet meer tot de voornaamste objectieven behoorden.*

*\*En wat met de kennis, de basis voor de verwerving van beroepsbekwaamheid? (kennisrelativisme)*

*\*Volgens de leerkrachten zouden ook gemakzucht en disciplineproblemen intreden in plaats van de gestadige inspanning en ijver."*

De auteurs besloten: "De principes van het leerplan van 1936 brachten eigenlijk de toenmalige consensus aan het wankelen die er bestond tussen het onderwijzend personeel en heel wat ouders. Onderzoek op basis van oral-history van leerkrachten en oud-leerlingen wijst er op dat de klassieke kennisoverdracht en het klassieke leerplan in die tijd helemaal niet in vraag werden gesteld" (Dag Meester, p. 46).

De Clerck en co brachten o.i. in 1984 een vrij goede synthese van de kritieken. De kritiek op het klassieke leerplan van 1922 en op de klassieke kennisoverdracht vanwege Roels en co, ging dus uit van een beperkt aantal mensen, en van mensen die zelf niet (meer) in klas stonden. In de volgende punten gaan we nog uitvoerig in op de concrete kritieken op het leerplan-1936 zoals ze destijds geformuleerd werden.

De kritieken op het leerplan-1936 gelden ook in grote mate voor de recente standpunten die de ZILL-leerplanarchitecten van de koepel van het katholiek onderwijs de voorbije jaren formuleerden. \*Bijna alle praktijkmensen vinden het jaarklassensysteem met de eraan verbonden leerplannen, leerinhouden en

methodes per leerjaar heel belangrijk, maar de koepelkopstukken stellen ze in vraag. De leerstofaanduiding per leerjaar voor vakken als wiskunde is heel belangrijk, ook voor het opstellen van methodes.

\*De voorbije 20 jaar werd het leerplan wiskunde-1998 dat ik mede opstelde massaal geloofd, door leerkrachten, inspecteurs en ook door de vroegere koepelkopstukken als Jan Saveyn. Maar nu publiceerden de koepelkopstukken in 2015 plots een vernietigende kritiek in 'Zin in wiskunde' (in: school & visie); ze opteren nu voor *contextueel en ontdekkend rekenen à la Freudenthal Instituut* dat in Nederland en elders heel controversieel is.

\*De ZILL-propaganda voor totaliteitsonderwijs gaat in tegen de brede consensus bij leerkrachten.

\*Er is al vele jaren veel kritiek op de uitholling van het taalonderwijs in de eindtermen/leerplannen en op de eenzijdige taalvisie die de koepel en de leerplanvoorzitters al 30 jaar propageren. Maar de ZILL-kopstukken houden hier geen rekening mee. Hopelijk doen de nieuwe eindtermen voor de taalvakken dit wel. We verwachten o.a. ook dat elementaire grammatica als *lijdend en meewerkend voorwerp* terug zullen opgenomen worden - en dan zal het ZILL-leerplan aangepast moeten worden.

De vele 'intelligente' kritieken op het leerplan-1936 zijn nog steeds verhelderend, het zijn ongeveer dezelfde als deze die geformuleerd worden op de ontscholingstendensen van de voorbije 50 jaar, en die ook grotendeels toepasselijk zijn op de recente ZILL-onderwijsvisie. We gaan we er in de volgende punten uitvoerig op in.

## 2.2 Scherpe kritiek in 1935-1937

Er kwam onmiddellijk veel kritiek op het leerplan. In *Twintig jaar Boeman* vermeldt en betreurt Roels er enkele. Zo was er volgens Roels al in 1935 de scherpe reactie van prof. *Fernand Desonay* op de leerplancirculaire van minister Bovesse. *Desonay* (1899-1973), een gerenormeerde prof. taalkunde & schrijver, ging heftig te keer tegen de hypes in het leerplan 1936 en tegen de inspecteurs die ervoor ijverden. Hij betreurde de vele vormen van ontscholing en domhouderij van de leerlingen, de vele nefaste gevolgen van het totaliteitsonderwijs & de globale leesmethodiek.

*Desonay* poneerde o.a.: "*Dans nos écoles primaires - le globalisme regnant, les opérations de calcul mental, les dictées, les exercices grammaticaux, les analyses, ne sont loin d'être considérés comme des attentats aux facultés - on dit plutôt: aux possibilités - de l'enfant. Il paraît aussi qu'il est tout à fait inutile*

*de familiariser l'enfant avec les éléments du système métrique, puisque enfin les mesures qu'il connaît et pratique, c'est l'empan, le pied, le pouce, la verge!*" (= lange tijd werken met natuurlijke maten à la Decroly.). Hij besloot: "*C'est toute une génération qui se trouve livrée à des fous. Mais ces fous savent tres bien: le but inavouable, c'est d'abêtir les masses.*" Prof. *Desonay*, lid van de l'Académie royale de langue et de littérature françaises de Belgique, en anderen stelden dus dat het nieuwe leerplan op verregaande ontscholing van het onderwijs aanstuurde.

Roels betreurt dat ook de normaalschoolinspecteur *Slock* "in *De Vlaamsche Schoolgids, het leerplan zin voor zin en bijna woord voor woord afkamde*" (o.c., p. 177). Ook vanwege een aantal inspecteurs lager onderwijs als de *Antwerpse Jan Peeters* kwamen er volgens Roels enkel maar negatieve reacties.

Tot verwondering en grote ergernis van leerplanopsteller Roels bracht ook *Fons Van Hoof* op de bijeenkomst van het hervormingsgezinde 'Vlaamsch Opvoedkundig Verbond' (VOV) in 1937 een 'afbrekend betoog' over het leerplan (o.c. p. 178). Het VOV had de voorbije 15 jaar veelal principes als in het nieuw leerplan gepropageerd, maar nu schrokken blijkbaar veel leden van de kritische en scherpe reacties van de praktijkmensen op het leerplan, en ze krabbelden terug. Het besluit van het VOV-congres van 1937 luidde: "*Het nieuwe leerplan-1936 is een produkt van naoorlogse psycho-pedagogische experimenten, waar het kind en niet de leerkracht centraal stond. Een compromis tussen de geest van het programma/leerplan van 1922 en dit van 1936 is dringend nodig.*" Deze kritiek had Roels van zijn VOV-vrienden blijkbaar niet verwacht, maar die vreesden blijkbaar dat het leerplan de geloofwaardigheid van hun VOV aantastte.

## 2.3 Massale lippendienst aan ontscholingsdruk van leerplan, lof van inspectiekopstukken

In mijn lagere schooltijd in de periode 1952-1958 was het leerplan van 1936 nog in voege, maar ik heb er niets van gemerkt. Op de meeste scholen werd dit leerplan geenszins gevolgd. Er was b.v. geen sprake van globaal leren lezen, totaliteitsonderwijs, totaal ander taalonderwijs e.d. We leerden er b.v. vlot lezen met de breed verspreide & vrij fonetische methode 'Lustig Volkje', een methode uit 1926 van de *Broeders Maristen* die haaks stond op de globale leesmethodiek die het leerplan-1936 en de inspectiekopstukken ook nog in 1952 propageerden. We kregen ook geenszins totaliteitsonderwijs en rekenonderwijs à la Decroly.

Op de overgrote meerderheid van de scholen werd zoveel mogelijk lippendienst bewezen aan de nieuwe hypes. De leerkrachten volgden grotendeels het oude leerplan van 1922 en de klassieke methodiek, ook al was de druk van een groot aantal inspecteurs om het leerplan van 1936 en de nieuwe hypes te volgen vrij groot. Uit de moeilijkheidsgraad van de centrale proeven die in 1958 aan ons 12-jarigen werden voorgelegd, blijkt overigens het hoge niveau in die tijd en de effectiviteit van de klassieke aanpak en leerinhouden. Momenteel zouden ook heel weinig 12-jarigen nog slagen voor de proeven taal en wiskunde die we als 12-jarige voor het bekomen van een studiebeurs voorgeschoteld kregen.

De meeste leerkrachten bewezen dus gelukkig grotendeels lippendienst aan de centrale reformpedagogische thema's in het leerplan-1936, aan hypes als totaliteitsonderwijs en globale leesmethodiek, context-rekenen à la Decroly ... Ook veel lerarenopleiders waren het nieuwe leerplan niet genegen. Er kwam ook protest vanuit universitaire kringen. Er is vermoedelijk nooit meer lippendienst bewezen aan een leerplan, en aan zijn reformpedagogische inslag, dan aan dit van 1936. In de punten 3, 4 en 5 beschrijven we de reacties/getuigenissen op het leerplan destijds van de inspecteurs D'Espallier, Fourneau & Carrette, Frater-pedagoog Anselme, Le Chercheur, e.a.

Het leerplan van 1936 zaaide veel verwarring bij de leerkrachten, en ontwrichtte ook her en der het (lees)onderwijs. Slechts een beperkt aantal leerkrachten – veelal ook sterk gemotiveerde - voelden zich aangesproken en experimenteerden met de globale leesmethodiek en met totaliteitsonderwijs. Eén van de meest ambitieuze handboekprojecten die in die tijd het totaliteitsonderwijs ondersteunden stond onder de leiding van een oud-student van de Torhoutse normaalschool: inspecteur *Hector Knudde*. Onder de titel '*Het werkelijkheidsonderricht en al de leervakken in samenhangende lessen*' werden een veertigtal praktijkboeken gepubliceerd, een voor elke maand en elk leerjaar, totaliteitsonderwijs waarin alle vakken met elkaar verbonden werden: dus in de maand maart ook een les godsdienst over Sint-Jozef-arbeider op 19 maart die verbonden werd met tal van andere zaken.

Het werken met een methode voor alle scholen, en zowel voor de landelijke als de stedelijke werd wel afgewezen door het leerplan waarin de afstemming op het lokale milieu centraal stond, maar omdat dit volgens inspecteur Knudde al te veel energie vanwege de leerkracht vereiste en tot al te weinig systematiek leidde, werd dan toch maar een methode opgesteld. Tegen de filosofie van zijn eigen leerplan - lokale milieustudie - in nam ook leerplanontwerper *Léon Jeunehomme* het initiatief om Franse milieuboekjes voor wereldoriëntatie op te stellen.

*Het is spijtig dat het leerplan van 1936 gedurende vele decennia toch een nefaste invloed had op ons leesonderwijs. De nefaste invloed van de globale leesmethodiek was nog begin van de 21ste eeuw merkbaar in de globaliserende startfase van de zgn. structuurmethodes als 'Veilig leren lezen' e.d. Als gevolg van de invoering van onze 'directe systeemmethodiek' verdween die globaliserende startfase evenwel in de meeste leesmethodes. Zelfs in 1995 propageerden het Leuvens taal- en GOK-Steunpunt van prof. Kris Vanden Branden, de Freinetscholen, ... nog de globale leesmethodiek. In tal van landen is de invloed van de globale leesmethodiek van Decroly e.a. overigens nog steeds aanzienlijk: het leidde er de voorbije jaren nog tot leesoorlogen. In de Brusselse Decroly-school zorgt die aanpak er nog steeds voor dat de leerlingen er pas na nieuwjaar 2de leerjaar moeten kunnen lezen.*

### **3 Veel kritiek op leerplan 1936, maar bewieroking vanuit reformpedagogische hoek**

#### **3.1 Hype: lof vanuit reformpedagogische hoek**

Toenmalig inspecteur *Victor D'Espallier* schreef in 1937: "*Vanaf het ogenblik dat het Belgisch Leerplan werd gepubliceerd, is het in de internationale opvoedkundige wereld gunstig onthaald. Uitspraken van een Piaget en een Ferrière (grote propagandist van reformpedagogiek) werden in ons land gretig overgenomen en gebruikt om de critici met een 'zie je wel?' de mond te snoeren en om de voorstanders in het goede te bevestigen. Waar vroeger nog een strijd als deze werd gevoerd met de middelen van de overtuiging en de overreding, neemt men nu methoden over, ontleend aan de publiciteit.*" Om het leerplan te promoten "*pakten de voorstanders ook uit met getuigenissen van Jean Piaget, reformpedagoog Ferrière ...*" Ook de ZILL-leerplan-verantwoordelijken pakten de voorbije jaren uit met de stelling dat ze zich lieten adviseren door de Gentse onderwijskundige *Martin Valcke* en de Leuvense taalprofessor *Kris Van den Branden* - beiden mede verantwoordelijk voor de ontscholing van het Vlaams onderwijs.

Ook de Gentse *prof. Jozef Verheyen* en kopstukken van de inspectie liepen hoog op met het totaliteitsonderwijs, de globale leesmethodiek e.d. Niettegenstaande de vele kritiek propageerden kopstukken van de inspectie ook nog in 1952 volop de globale en nefaste leesmethodiek tijdens de Pedagogische Week. Een aantal inspecteurs die voorheen de visie van Decroly en het globaal-lezen niet genegen waren, draaiden volgens *D'Espallier* bij uit puur opportunisme. Terloops: het viel ons in de jaren 1990 ook op hoe plots veel inspecteurs de dubieuze proces-criteria opgelegd door het duo *Roger Standaert & Ferre Laevers* omarmden en de visie '*Uitgangspunten bij de eindtermen*'. Twee jaar geleden pakte een inspecteur-2.0 op een Brugse school nog

steeds uit met die constructivistische uitgangspunten die volgens hem te weinig bekend waren bij de leerkrachten. Ik repliceerde als lid van het bestuur dat die visie gelukkig niet werd toegepast.

In Vlaanderen was ook broeder *M. Denys* (Christelijke Scholen, Oostakker) een van de vurige pleitbezorgers van het leerplan en van de visie van Decroly, van het globaal leren lezen, het totaliteitsonderwijs, enz. Hij publiceerde er veel bijdragen over in het *'Vlaamsch Opvoedkundig Tijdschrift'*. Voor het vak rekenen zag hij toch wel problemen: hij opteerde slechts voor een gedeeltelijke integratie in totaliteitsonderwijs (*Rekenen en het nieuw leerplan*, VOT, oktober 1939). Volgens Denys is volledige integratie slechts haalbaar door "een flinke, originele leerkracht, met kunst-aanleg, diep-theoretisch inzicht, en enthousiaste toewijding die er in slaagt om binnen belangstellingpunten een geleidelijk klimmende progressie in het rekenen te bereiken" (p. 46).

### 3.2 Enkele kritische reacties in 1936-1938

#### Kritiek van inspecteur-pedagoog M. Fourné

Het leerplan lokte onmiddellijk veel kritische reacties uit. We vermeldden er al een paar in punt 3. Net na het verschijnen van het leerplan 1936 wees ook *Le Chercheur* (pseudoniem) al de opgedrongen 'méthode globale' en totaliteitsonderwijs à la Decroly resoluut af. *Le Chercheur* citeerde met instemming inspecteur en pedagoog *M. Fourné*: "We geloven geenszins in de superioriteit van de globale leesmethode, noch in het systeem Decroly en het totaliteitsonderwijs in het geheel. Velen verworpen ook 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 ook nog niet eens uitgetest" (in: *La Revue Nouvelle*, 1936, 226-230).

#### Kritiek van Frater Anselme op 'par la vie' & op ervaringsgerichte aanpak - in 1938

*Frater Anselme* besteedde al in 1938 een kritische bijdrage aan 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 (*Pratique à l'école. Par la vie, pour la vie, La Revue Nouvelle*, 1938, p. 610-614).

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 ge-

neraties, om hen de grote schatten van een beschaving/cultuur door te geven die de kinderen zelf dan 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 opgebouwd. 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 uiteindelijk ook zelf wensen - iets nieuws leren ontdekken, maar wat ze alleen kunnen vinden mits langdurige inspanningen.*" Het kind kan volgens Anselme wel spontaan wat belangstelling hebben voor de verkenning van zijn direct milieu, maar dat volstaat volgens hem geenszins. Een leraar moet vooral belangstelling wekken voor door de leerling onvermoede, maar belangrijke zaken.

Vanuit die visie ging *Fr. Anselme* ook geenszins akkoord met het totaliteitsonderwijs vanuit het nabije milieu en de kritiek op de systematische 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".

Het valt ons op dat destijds scherp en doordacht & massaal werd gereageerd op de ontscholing die het leerplan-1936 propageerde. Op analoge ontscholingsideeën die de ZILL-koepel-kopstukken de voorbije jaren formuleerden, kwam merkwaardig genoeg veel minder kritiek. Toenmalig onderwijzer-inspecteur *Victor D'Espallier* liet zich in 1938 wel eerder positief, maar tegelijk afwachtend uit; hij waarschuwde tegelijk voor de te grote euforie. Hij wees op de kritiek van veel praktijkmensen, de grote verdeeldheid bij de inspectie, het feit dat het nieuwe leerplan al te veel verwachtte van de doorsnee-leerkracht. In punt 5 gaan we uitvoerig in op de receptie door inspecteur *D'Espallier* in 1937.

### 4 In 1951- legde inspecteur & pedagoog Carrette een negatieve balans voor

Hoofdinspecteur lager onderwijs & pedagoog *Hendrik Carrette* maakte in 1951 een balans op van het leerplan. Hij betreurde: "De voortvarendheid van de opstellers en propagandisten van het leerplan van

1936 die zich met al te veel bombarie als beeldenstormers presenteerden, veroorzaakte zo veel verwarring en ongenoegen bij veel leerkrachten. Van de beloofde nieuwe hemel en nieuwe aarde is weinig te merken." Hij nam dus ook afstand van collega's-inspecteurs die van het nieuwe leerplan veel heil verwachtten.

Carrette stelde verder: "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 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 aan kan. Meer van hem eisen, betekent de leerkracht overbelasten en afstevenen 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 en stelde: 'We moeten breken met de traditie', we moeten overschakelen op de globale leesmethodiek van Decroly (leerplan p. 54, e.d.) Er heerst een grote malaise bij het onderwijzend personeel. Dat zal nog meer tot uiting komen bij de onlangs aangekondigde consultatie" (H. Carrette, *Les deux pôles de la pédagogie*, in: *La Revue Nouvelle*, 1951, p. 477-491).

Ik vrees dat men binnen enkele jaren iets vergelijkbaars zal zeggen over het ZILL-leerplan, of liever: over de onderwijsvisie van de ZILL-architecten zoals ze die in een aantal artikels in 'school & visie' e.d. formuleerden.

## 5 Inspecteur D'Espallier in 1938: schaduw- en lichtzijden

Als mijn Leuvense professor didactiek in 1965-1969 liet de oudere Victor D'Espallier zich geenszins positief uit over het leerplan-1936. De oudere & nuchtere D'Espallier pakte niet uit met het reformpedagogisch gedachtegoed, de globale-leesmethodiek van Decroly, enz. De nuchtere kijk van D'Espallier stond in schril contrast met die van tal van 'latere' dwepers-onderwijskundigen.

In een bijdrage van 1938 wees de toenmalige inspecteur D'Espallier op het feit dat de meningen over het leerplan heel verdeeld waren: naast de voorstanders waren er de vele tegenstanders (*Kanttekeningen bij de uitvoering van het nieuwe leerplan (Vlaamsch Opvoedkundig Tijdschrift, oktober 1938, p. 21-33)*).

### De lichtzijden

D'Espallier: "Onze ervaring is als die van anderen nog heel beperkt. We moeten noodzakelijkerwijze de aandacht trekken op de schaduw- en lichtzijden.

*Vooreerst de lichtzijde:* het leerplan houdt m.i. rekening met de huidige gegevens van de algemene en bijzondere methodiek, met de concrete eisen gesteld door ons schoolwezen en onze kinderen. In het leerplan van het rijksonderwijs en in dit van de centrale raad van het katholiek onderwijs treft men dezelfde geest aan: "aanpassing aan de kinderpsychologie, beperking der leerstof, belang van de uitdrukking van het kind, gebruik van de omgeving als taal- en denkmateriaal, rol van de activiteit, globaal-lezen, enz."

### De schaduwzijden

D'Espallier ging ook uitvoerig in op de schaduwzijden. Hij schreef: "Het theoretisch gedeelte van het leerplan heeft meer van een manifest dan van een grondwet der onderwijskunst. Er kan aangetoond worden dat de rigdraad er nog overal inzit als gevolg van de overhaasting. Essentiële elementen als 'milieustudie door actieve waarneming' zijn niet gelukkig en hebben tot allerlei misverstanden aanleiding gegeven. Ook het praktisch gedeelte staat niet stevig op zijn poten.

### Resultaten van het leerplan

D'Espallier: "De goede principes van het leerplan moeten uiteraard in de praktijk nog de goede resultaten opleveren. Mocht het blijken dat het leerplan binnen afzienbare tijd niet de beloofde resultaten zou geven, dan zal men goed moeten nagaan in hoeverre de modaliteiten van uitvoering al dan niet gunstig waren. Het is nog tijd, alhoewel reeds vijf voor twaalf om zekere tekortkomingen bij de uitvoering van het leerplan nog ten goede te keren." D'Espallier is zich dus wel bewust van de grote problemen.

*Weinig leerkrachten zijn bereid leerplan, totaliteits-onderwijs, globaal-lezen ... toe te passen*

*"Hoe reageren de onderwijzers op het nieuwe leerplan? Zo gesteld kan de vraag niet beantwoord worden. De jonge onderwijzers en deze die jong van hart zijn, zien in dat de klas een werkgemeenschap*

is van individueel verschillende kinderen; ze hebben meer oog voor spontaneiteit van het kind bij het spreken, het stellen ..., houden rekening met de drang naar activiteit van kleine en grote kinderen, enz. Waar sommigen vroeger al avant la lettre globaal-lezen of werkelijkheidsonderricht toepasten, gebeurde zulks enigszins ondanks het bestaande programma. Dit leidde soms ook tot wrijvingen met inspecteurs. Diezelfde opzieners haasten zich nu echter wel dergelijke prestaties in overeenstemming met het nieuwe leerplan ten voorbeeld te stellen; natuurlijk ook omdat ze daarbij ook wel met eere uit de situatie komen." Waar voorheen veel inspecteurs nog kritisch waren omtrent globaal-lezen à la Decroly, prezen ze voortaan b.v. het globaal-lezen uit opportunisme.

D'Espallier gaat verder. "God weet hoeveel van die toegewijde onderwijzers die het nieuwe leerplan proberen toe te passen, er wel zijn. Maar in ieder geval niet de massa. De onderwijzer-dagloner en ook de oudere leerkrachten, onderwijzen nog steeds zoals ze zelf onderwezen werden. Zij kijken voorlopig de kat uit de boom, offeren wat aan oppervlakkigheidjes om aan hun opziener te behagen en pleiten bij voortdurende verzachtende omstandigheden." D'Espallier wijst dus al in 1938 op de massale lippendienst bij veel leerkrachten.

#### Orzaken van niet uitvoeren van het leerplan

(1) *Onderwijzen in de nieuwe geest is moeilijker en vraagt meer werk. Al te veel wellicht.*

"Ook wordt er in het nieuwe leerplan honderd procent activiteit in de klas en in verband met de voorbereiding gevraagd. Leerkrachten der avant-garde private scholen ontkennen dit wel, maar in de meeste van die private scholen worden de leerkrachten zeer goed geselecteerd.

Onderwijzen in de nieuwe geest vraagt meer inspanning en is moeilijker. Hervormingen die het lesgeven gemakkelijker maken hebben meer kans op succes. Hier ligt wellicht wel de gevaarlijkste struikelblok van het nieuwe leerplan, en van alle hervormingen die de weg van de grotere inspanning opgaan.

Trouwens aan idealisme zijn ook grenzen vooral op zekere leeftijd. En hoe gewettigd het is aan de onderwijzer een sterke dosis idealisme te eisen, evenzo dwaas is het veel meer te verwachten dan van het gemiddelde onzer dokters, officieren advocaten, enzovoort.

(2) *Gebrek aan opleiding & methodes!?*

D'Espallier: "Veel leerkrachten slagen er b.v. niet in het gepropageerde globaal-lezen à la Decroly toe te passen, omdat ze het praktisch niet leerden toe passen. Zolang ze met een bestaande globaal-leesmethode mogen werken, gaat het nog enigszins. Waar ze het leesmateriaal in principe zelf zouden moeten ontlenen aan het werkelijkheidsonderricht, zoals het leerplan & voorstanders van globaal-lezen aanbevelen, slagen ze meestal niet.

Voor milieustudie/werkelijkheidsonderricht klampen veel leerkrachten zich ook nog krampachtig vast aan uitgewerkte methodes, die in de grond strijdig zijn met de geest van het werkelijkheidsonderricht. Als sommigen wel aanvaarden dat naast de strenge tucht van de ijzeren hand een vrijere mogelijk is, dan vervallen die wel eens in ware bandeloosheid."

Het was m.i. niet zozeer een tekort aan opleiding die tot lippendienst leidde. Ervaren leerkrachten & lerarenopleiders geloofden terecht niet in het globaal-lezen & in het totaliteitsonderwijs à la Decroly, en pasten dit niet toe - ook al werd er in die tijd veel druk op hen uitgeoefend door de leerplanopstellers, de inspectie, de reformpedagogen e.d. De uitwerking van zo'n globale leesmethodiek en van totaliteitsonderwijs in de praktijk is ook heel moeilijk en eist al te veel voorbereiding.

De leerkrachten vonden/vinden de ondersteuning die methodes voor rekenen, lezen, zaakvakken ... kunnen bieden, heel belangrijk. Ze hadden terecht geen begrip voor de vele kritiek van Roels, Decroly, Freinet ... op het gebruik van methodes. Ook in de nog steeds bestaande Brusselse Decroly-school werkt men momenteel nog met de globale leesmethodiek waardoor kinderen vaak pas na enkele maanden tweede leerjaar kunnen lezen. Een grootmoeder-pedagoge van een leerling vroeg me informatie om haar kleinzoon thuis te leren lezen. Op de Decroly-school maakt men ook nog geen gebruik van methodes. Die zelfde grootmoeder vertelde me dat de ouders veelal stiekem toch methodes voor hun kinderen kopen in de boekhandel. Die school is na een eeuw ook nog steeds een even elitaire school, voor de kinderen van hooggeschoolden, van de burgemeester van Brussel, e.d. Men eist er ook veel medewerking van de ouders. Ook de alternatieve (internaats)schooltjes van Freinet, Dewey, ... waren vrij elitair - allesbehalve scholen voor kinderen van het gewone volk.

(3) *Te veel chaos in klas*

D'Espallier: "Volgens de leerkrachten was er in de kindvolgende leervisie al te weinig aandacht voor

*het rustig en geconcentreerd laten verlopen van het leerproces en voor het stellen van hoge eisen.*

(4) *Inspectie kan haar belangrijke rol niet vervullen, omdat ze verdeeld is, & te weinig tijd heeft*

D'Espallier: *"De rol van de inspectie in de tenuitvoerlegging van het leerplan is overwegend, zo niet beslissend. Door hun zeer drukke administratieve besommeringen zijn de inspecteurs echter reeds 'hors jeu' gesteld. Er is enkel zeer oppervlakkige controle van het onderwijs mogelijk. Van een intensieve actie van het inspectiecorps is dus in werkelijkheid geen sprake. Welke inspecteur zou overigens al zijn eerste leerjaren twee- tot driemaal kunnen bezoeken gedurende het eerste trimester om de verschillende stadia van het globaal-lezen te volgen en tegen eventuele misvattingen te reageren, zonder de andere klassen te verwaarlozen.*

*Voeg daarbij dat bij de inspecteurs zelf alle mogelijke houdingen ten opzichte van het nieuwe leerplan voorkomen vanaf vijandig, onverschillig, ijverig tot al te ijverig, heiliger dan de paus toe." (Noot: in deze bijdrage kwamen al de kritische inspecteurs Carrette, Fourneau ... aan het woord.)*

### **Nood aan onderwijsstudiecentra?**

D'Espallier pleitte in 1938 verder voor het oprichten van een "onderwijsstudiecentrum van gespecialiseerde medewerkers voor het voorbereidend werk van vernieuwingen, werk van voorlichting, wetenschappelijk onderzoek en controle van het rendement van vernieuwingen."

We hebben destijds ook wel heil verwacht van onderwijsstudiecentra. Zo verwachtten we in de jaren '70, begin van de jaren '80 veel heil van de Nederlandse SLO (Stichting voor Leerplanontwikkeling) en van het Freudenthal Instituut voor wiskundeonderwijs. Maar we merkten na een aantal jaren dat deze instituten eerder een nefaste invloed hadden en al te veel neomanie manifesteerden.

Er ontstond de voorbije decennia ook in Vlaanderen een vrij groot verzorgings- & vernieuwingsestablishment: een Dienst Voor Onderwijsontwikkeling (DVO), een nieuwe inspectie in 1991, een enorme toename van het aantal onderwijskundigen en andere universitaire onderwijsexperts, begeleidingsdiensten, een 1000-koppige onderwijsadministratie, ... Dat leidde echter tot minder waardering voor de praktijk- en ervaringswijsheid uit verleden en heden en tot al te veel beeldenstormerij & neomanie; eerder dus tot de aantasting van de kwaliteit van het onderwijs. Onderzoekers b.v. die vaststelden dat praktijkmensen lesgeven, zittenblijven, jaarklassen, differentiatie in eerste graad s.o. ... belangrijk vinden, concludeerden veelal dan dat de praktijkmen-

sen zich vergisten. Er is wellicht nood aan vrijgestelden die ook nog zelf blijven lesgeven, aan inspecteurs die ook nog les en/of demonstratielessen blijven en kunnen geven, ...

### **6 Conclusies**

Het verhaal over het lot van het leerplan-1936 lijkt ons leerrijk - ook voor het heden en de toekomst van ons onderwijs. We leren er vooreerst uit dat het leerplan mislukte omdat het wou breken met de vaste onderwijsgrammatica, met de beproefde waarden en al te weinig rekening hield met de ervaringswijsheid en onderwijsconsensus uit verleden en heden.

Het leerplan-1936 en de hype/barnumreclame erom was wellicht de eerste grote ontscholingsgolf. Dankzij de kritiek en de lippendienst van veel praktijkmensen werd de officieel opgelegde onderwijsvisie niet echt gevolgd door de meeste praktijkmensen. Veel mooie principes bleken in de praktijk ook niet echt toepasbaar. Als gevolg hiervan ontstond er een groot verschil tussen de opgelegde ontscholingsdruk en de feitelijke ontscholing. Gezien de vrij grote consensus bij praktijkmensen, lerarenopleiders, burgers ... omtrent effectief onderwijs in die tijd, was het ook makkelijker om lippendienst te bewijzen. Ook bij latere ontscholingsgolven stelden we bij leraren - en ook bij ons zelf als lerarenopleiders het fenomeen van de lippendienst vast (zie ook excursie over lippendienst in bijlage)

Onze sterke Vlaamse onderwijs traditie zorgde er destijds voor dat de niveaudaling geen grotere proporties aannam en dat de klassieke aanpak grotendeels overeind bleef. Als leerling lagere school in 1952-1958 hebben we weinig gemerkt van het leerplan-1936, en in 1957 verscheen er al een nieuw leerplan dat brak met de visie van 1936, en weer aansloot bij de klassieke onderwijsgrammatica.

Dit belet niet dat b.v. de grote propaganda voor de globale leesmethodiek toch heel wat leerkrachten aan het twifelen bracht. In de jaren 1970 werden nog op tal van scholen globale leesmethodes gebruikt, en er werd ook nog in de jaren 1990 veel propaganda voor gemaakt door Freinetscholen en door tal van neerlandici. Zelf konden we pas rond 2000 de invloed van die methodiek op de globaliserende startfase in de toenmalige leesmethode wegwerken.

Het totaliteitsonderwijs dat veel reformpedagogen een eeuw geleden propageerden, nog lange tijd invloed had. Het stond centraal in het leerplan van 1936, binnen het zgn. 'open projectonderwijs' in de jaren '70 & '80. Het beïnvloedde ook de eindtermen en leerplannen wereldoriëntatie van de jaren negentig. In de recente ZILL-onderwijsvisie is het weer een centrale gedachte (zie deel 2).Enz.

## Deel 2: ZILL-onderwijsvisie vertoont veel gelijkenis met ontscholend leerplan-1936

### 1 Inleiding

We schetsen in volgende punten nog even de perspectiefwissel waarop de koepelkopstukken met hun ZILL-onderwijs aansturen. Die visie vertoont veel gelijkenissen met deze van het leerplan-1936 & met ontscholingsstendensen van de voorbije decennia. In de volgende en hierbij aansluitende bijdrage laten we de ervaren onderwijzer *Jef Boden* zijn visie op de knelpunten in het huidige lager onderwijs verwoorden, en zijn wensen voor de nieuwe eindtermen en leerplannen. Maar ZILL hield er geenszins rekening mee. We denken dat deze analyses leerrijk zijn in het perspectief van de nieuwe eindtermen en leerplannen basisonderwijs.

De revolutionaire onderwijsvisie en overmoedige leerplanambities van ZILL-architect *Kris De Ruyscher en co* gelijken in sterke mate op deze van de architect *Leo Roels* van het leerplan-1936. Ook dit keer veel bombarie vanwege de beeldenstormers. En de kritieken die zo'n 75 jaar geleden geformuleerd werden, zijn merkwaardig genoeg bijna letterlijk van toepassing op de ZILL-onderwijsvisie.

ZILL pleit net als het leerplan-1936 voor een perspectiefwisseling in de richting van ontwikkelend & ontdekkend leren. ZILL wil eveneens totaliteitsonderwijs. ZILL propageert contextueel & ontdekkend rekenen zoals in het leerplan-1936 en bij het Freudenthal Instituut. De vele o.i. doordachte kritieken op het leerplan-1936 gelden ook grotendeels voor ZILL. Ook bij de ZILL-operatie zal er een grote afstand zijn tussen de vaak utopische theorie en de dagelijkse klaspraktijk.

### 2 Perspectiefwissel: 'we startten met leeg blad'

In ZILL, *Opstap voor een verander(en)de onderwijspraktijk* lezen we: "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. 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" (Bijdrage in *In Dialoog*, 1 (1), 36-42, 2016).

ZILL: "Bricoleren' aan nieuwe leerplannen per leergebied, daar waren we niet voor te vinden. Vroeger

werden de verschillende leergebieden gebruikt als ordening van de doelen. Je had per leergebied een leerplan. We verlieten ook de idee dat leerstof er is voor een specifiek leerjaar. We kozen bewust voor een leerplanconcept dat niet uitgaat van leerstof voor b.v. het 'tweede leerjaar', maar wel voor leerstof waar de specifieke leerling aan toe is"; aldus een zelfingenomen ZILL-architect en beeldenstormer *Kris De Ruyscher* in een interview in het CLB-blad *Caleidoscoop* van december 2018, nr. 6. Elders lezen we dat de tafels van x niet langer verbonden zijn met het tweede leerjaar: de rappe kunnen die leren in het eerste leerjaar, de tragere in het derde en de rest in het tweede leerjaar.

Net als Leo Roels in 1936 beweren de ZILL-tenoren dat hun leerplan een revolutie viseert. Eindelijk, eindelijk, zullen de leerlingen 'zin in leren' en ook 'zin in leven' krijgen. Ze manifesteren zich als onheilsprefeten, stellen ons onderwijs, zelfs ons degelijk wiskundeonderwijs, ... als problematisch voor, en beloven de verlossing uit de ellende. Het wervend etiket 'zin in leren' is m.i. ontleend aan het gelijknamig boek van Luc Stevens; de ZILL-visie vertoont overigens veel overeenstemming met die van de Nederlandse ontscholer.

### 3 Ontwikkelingsgerichte aanpak, ontdekkend en contextueel leren, intrinsieke motivatie

De ZILL-architecten beweren dat hun nieuwe visie "aansluit bij de nieuwe visie binnen de leerpsychologie." *Nieuw?* Het is de constructivistische en ontwikkelingsgerichte visie die die perfect aansluit bij de reformpedagogische refreintjes van Decroly, Freinet, Dewey ... van een eeuw geleden en van het leerplan-1936. Het is de visie die we zelf al meer dan 30 jaar in *Onderwijskrant* bestrijden, die ook volop doordrong in de constructivistische uitgangspunten bij de eindtermen van 1996, ...

*Zin in leren* = intrinsieke motivatie, verleuken, momentaan welbevinden = *onzin!*

*Kris De Ruyscher*: "De uitdrukking 'Zin in leren' slaat op het feit dat wij vinden dat het in de eerste plaats gaat om het aansluiten bij en bevorderen van de intrinsieke motivatie en het leuk zijn. Zin of goesting slaat op de intrinsieke motivatie voor het leren. We zeggen leraren: 'Je leerling moet plezier beleven aan leren. Het gaat ook over zin in inhouden, over goesting in wiskunde, in muzische ontwikkeling. Bijvoorbeeld: bij het ontwikkelthema mediawijsheid zie je als eerste doel staan 'plezier beleven in het omgaan met media'."

*Frazer Anselme* formuleerde al in 1938 rake kritiek op het pleidooi voor het afstemmen van het onderwijs op de intrinsieke motivatie in het leerplan-1936: "De rol van de school bestaat er in kinderen te laten



*voordeel halen uit de ervaring van vorige generaties, om hen de grote schatten van een beschaving/cultuur door te geven die de kinderen zelf dan niet meer hoeven uit te vinden. In onze sterk ontwikkelde samenlevingen kan onderwijs niet meer op een eenvoudige, directe en spontane verwerving en constructie van kennis en vaardigheden gebaseerd zijn. De leerkrachten moeten de leerlingen geven wat ze nodig hebben - en wat ze uiteindelijk ook zelf interessant zullen vinden, ze moeten ze iets nieuws leren ontdekken, maar wat ze alleen kunnen vinden mits langdurige inspanningen.“*

De meeste praktijkmensen en leerpsychologen vinden dat interesse krijgen voor de leerinhoud & verdiend welbevinden eerder een resultaat zijn van het leerproces, dan een voorwaarde vooraf. In het onderwijs komt het vooral aan op het motiveren van de leerlingen voor b.v. rekenen en tal van andere belangrijke en onvermoede zaken waarvan de leerlingen vooraf de zinvolheid niet kunnen inzien, en waarvoor belangstelling gewekt moet worden. Zo ervaren de leerlingen de 'zin van het leren' en krijgen ze 'zicht op de zin van leven en cultuur'.

Het ontstaan van intrinsieke belangstelling en verdiend welbevinden, is grotendeels een gevolg van het feit dat de leerling ervaart dat hij slaagt in het maken van bepaalde sommen, enz. Het gaat om verdiend welbevinden en om arbeidsvreugde. Leerlingen beseffen ook dat wat de school, de leerplannen, de methodes ... hen aanbieden zinvol is, zonder dat een leerkracht zelfs telkens moet uitleggen waarom iets zinvol of belangrijk is.

#### **4 Gekunsteld totaliteitsonderwijs i.p.v. logische & gestructureerde opbouw**

ZILL opteert net als het leerplan-1936 voor *totaliteitsonderwijs* "waarbij de leerinhouden van de verschillende leergebieden met elkaar verbonden worden. Leerlijnen kunnen doorheen meerdere ontwikkelvelden en ontwikkelthema's lopen: Bijvoorbeeld de leerlijn ontwikkeling van inzicht in de ruimte neemt aanvang in 'motorische en zintuiglijke ontwikkeling' en 'loopt vervolgens verder in 'ontwikkeling en oriëntatie in de wereld' tot bij 'ontwikkeling van wiskundig denken'. Dit lijkt ons vrije associatie & bricolage - net als in het leerplan-1936. Het gaat hier om ruimtes die niets met elkaar te maken hebben. Wat heeft een loopoefening, kennis van de verschillende werelddelen en de wiskundige berekening van de inhoud van een kubus met elkaar te maken?

ZILL: "En als het b.v. gaat om een les over de tafels van vermenigvuldiging, dan moet men daar ook 'alle' andere leergebieden en leerdoelen bij betrekken. Het doel moet zijn om de verschillende leerge-

*bieden samen in één les aan te pakken."* De leerkracht zou idealiter dus ook bij de voorbereiding van zijn les alle ontwikkelvelden/vakken bewust moeten betrekken. Men kan dan in de les vermenigvuldigen verbinden met het bijbelverhaal over de vermenigvuldiging van de broden, enz.

De ZILL-keuze voor totaliteitsonderwijs waarbij een thema uit 1 domein via vrije associatie gemixt wordt met onderwerpen uit de 9 andere leerdomeinen doet afbreuk aan de systematische leerstofopbouw en leidt regelrecht tot oppervlakkigheid en het niet bekijken van de leerinhoud - aldus ook de kritiek op het leerplan van 1936.

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

#### *Ook geen systematisch zaakvakkenonderwijs*

De kennis van natuurkennis, geschiedenis en aardrijkskunde ging spectaculair achteruit. Engeland, Frankrijk & Nederland werken voor wereldoriëntatie weer meer met een cursorische opsplitsing in natuurkennis, geschiedenis en aardrijkskunde. We drongen er begin de jaren 1990 op aan dat dit in de nieuwe leerplannen weer het geval zou zijn. Tevergeefs. Samen met anderen stelden we destijds toch voor geschiedenis en aardrijkskunde een cursorisch leerpakket op, *Tijdwijzer en Ruimtelijke wijzer* (Uitg. Pelckmans); maar vanuit de begeleiding en inspectie kwam hier kritiek op.

*In mijn boek Wereldoriëntatie op nieuwe wegen (Plantyn, 2000) houd ik een uitvoerig pleidooi tegen plakwerkintegratie en totaliteitsonderwijs, en voor voldoende cursorische aanpak van de zaakvakken in de hogere leerjaren - samen met een beschrijving van een leerlijn voor geschiedenis in de hogere leerjaren, een uitgewerkte modelles over de eigenschappen van de lucht, enz. De opstellers van de*

*nieuwe eindtermen kunnen in dit boek inspiratie vinden voor zowel de cursorische als voor de thematische wereldoriëntatie.*

*Geen klassieke methodes/leerboeken meer,  
geen jaarklassen-aanpak*

*KDR: “Met ZILL dagen we ook de methodeontwikkelaars en lerarenopleiders uit. Heel concreet gaat het er nu (traditioneel) zo aan toe: als je in het tweede leerjaar zit, moet je de leerstof van het tweede leerjaar beheersen. In de methodes zit dan materiaal voor het getalbereik van 20 tot 100. Zo'n aanpak ontnemt heel wat ontwikkelkansen aan leerlingen die iets trager of sneller leren. Bij de uitwerking van de leerlijnen werken we in ZILL dus niet langer met leerjaren. We kozen bewust voor een leerplanconcept dat niet uitgaat van leerstof voor b.v. het 'tweede leerjaar', maar wel voor leerstof waar de specifieke leerling aan toe is. Dat geldt zowel voor de vlot ontwikkelende als voor de zwakke leerling.”*

*Belangrijke rol van (goede) methodes*

De koepelkopstukken beschouwen de klassieke methodes per leerjaar als een hinderpaal. Niets is o.i. minder waar. Wie het lager onderwijs met zijn vele vakken een beetje kent, beseft dat het gebruik van methodes met de leerstof per leerjaar voor de meeste vakken heel belangrijk is. In sterk presterende Aziatische PISA-landen besteedt de overheid heel veel aandacht aan de opstelling van kwaliteitsvolle handboeken; het is er vaak prioriteit nummer 1. De leerboeken/methodes vervullen als ondersteunende instrumenten voor de leraar een belangrijke rol. Ze verschaffen hen dagelijks gedetailleerde uitwerkingen die slechts impliciet besloten liggen in de leerplannen, maar meer in de methodes, de praktijkervaring, en de traditie van de vakdisciplines. Het zijn ook ervaren leraren met meer zicht op de vakdisciplines die meestal participeren aan de opstelling van wiskundemethodes e.d.

De leerboeken zorgen voor de *instrumentalisering van de leerstofdoelen en methodieken*. Zo stelden een aantal uitgeverijen een leesmethode op die een instrumentalisering is van mijn *directe systeemmethodiek* voor het leren lezen. Die methodiek vereist tegelijk wel dat de leerkrachten ook nog een aantal tactieken moeten toepassen die men niet in een leesmethode kan gieten; maar die methodes zijn toch een belangrijke steun. Via methodes weten de leerkrachten ook wat precies van hen verwacht wordt in een bepaald leerjaar, en wat de leerlingen al de vorige leerjaren geleerd hebben. Niet enkel duidelijke leerplannen met leerstofpunten per leerjaar, maar nog meer de leerboeken zorgen voor de nodige gemeenschappelijkheid tussen de verschillende scholen en schoolnetten; belangrijk ook als

leerlingen van school of schoolnet veranderen. Methodes bieden verder ook een belangrijke steun voor zorg- of remedieerleerkrachten, voor parascolaire ondersteuning van bepaalde leerlingen, voor de ouders, voor leerlingen die wegens ziekte een aantal lessen missen, bij het afstandsonderwijs van de voorbije maanden, ...

Leerboeken/methodes liggen mede aan de basis van onze sterke Vlaamse onderwijs traditie. Dit alles staat haaks op de hetze die de voorbije eeuw gevoerd werd tegen het gebruik van leerboeken/methodes, ook door Decroly, Freinet, het leerplan-1936 ... Het niet langer gebruiken van klassieke methodes en het werken met radicale differentiatie zou leiden tot een grote niveaudaling en tot een enorme uitbreiding van de werklust.

## **5 Eenzijdige & controversiële ontwikkelingsaanpak van kleuteronderwijs doortrekken in l.o.!??**

ZILL wil naar eigen zeggen de ontwikkelingsgerichte & kindgerichte aanpak van het ontwikkelingsplan voor het kleuteronderwijs doortrekken naar het lager onderwijs. TIMSS-2015 wees op de eenzijdigheid van die aanpak in het kleuteronderwijs: *te weinig aandacht voor intentionele aanpak, voor doorgedreven woordenschat- en taalonderwijs, voor voorbereidend lees- en rekenonderwijs,...*

ZILL legt die kritiek naast zich neer en pleit geenszins voor een meer uitgebalanceerde aanpak van het kleuteronderwijs waarop de voorbije jaren door *Onderwijskrant*, en in binnen- en buitenland wordt op aangestuurd (zie b.v. *Effectief kleuteronderwijs & pre-academische kennis/vaardigheden* in *Onderwijskrant* nr. 181, 2017). Merkwaardig genoeg wil ZILL die eenzijdige ontwikkelingsgerichte aanpak doortrekken in het lager onderwijs.

## **6 Sterk wiskundeonderwijs in vraag gesteld & geen correctie voor uitholling taalonderwijs**

Vanuit de keuze voor ontwikkelingsgericht, kindvolgend, ontdekkend en contextueel rekenen, stelden ZILL-verantwoordelijken plots het huidige/klassieke & sterke wiskundeonderwijs in vraag. Zo lezen we in de bijdrage *'Zin in wiskunde'* (school & visie, 2015) dat het momenteel ellendig gesteld is met het wiskundeonderwijs en dat we een totaal andere richting uit moeten: *contextueel & zelfontdekkend rekenen* (zie kritiek in *Onderwijskrant* 176, 2016).

Vanaf de jaren '80 deed het constructivisme zijn intrede in het zgn. realistisch wiskundeonderwijs van het Freudenthal Instituut. Het drong ook door in het Vlaams leerplan wiskunde 1ste graad s.o. van 1997, maar niet in het leerplan lager onderwijs-1998 dat we mede opstelden. Zelf bestrijden we al 30

jaar het constructivisme & ontdekkend leren als leertheorie en de toepassingen voor het onderwijs wiskunde, talen, wereldoriëntatie, fysica ... We pleiten de voorbije 50 jaar ook steeds voor het behoud van voldoende expliciete en directe instructie - en voor de leerkracht als meester i.p.v. coach. In het leerplan van 1998 namen we ook expliciet afstand van het contextueel en constructivistische rekenen.

De koepelkopstukken bestempelen de visie in het leerplan wiskunde-1998 dat op veel lof en instemming kon rekenen als slecht. Erger is nog dat ZILL geen rekening houdt met de vele kritiek op de taal-leerplannen, het tekort aan structuur voor wereldoriëntatie, ... In de hierop volgend bijdrage verwoordt de ervaren onderwijzer *Jef Boden* vrij goed deze en andere knelpunten in ons basisonderwijs.

## 7 Besluiten

De ZILL-architecten propageren een onderwijsvisie die in sterke mate overeenstemt met de reformpedagogische visie in het leerplan-1936. De reformpedagogische aanpak van 100 jaren geleden wordt als nieuw voorgesteld. De kritieken zijn net dezelfde als die op het leerplan-1936. We verwachten binnen enkele jaren eenzelfde vernietigende balans als deze van inspecteur-pedagoog Carrette i.v.m. leerplan-1936-visie (zie pagina 13). ZILL doet de ontscholingsdruk van de voorbije decennia nog toenemen, en zorgt voor verwarring en extra-planlast bij de leerkrachten. We vermoeden wel dat de leerkrachten veel lippendienst zullen bewijzen aan de visie en bluf van de ZILL-tenoren.

Bij lezing van de nog recente beleidsverklaring wordt duidelijk dat minister Weyts & co de niveaudaling, het kennisrelativisme, de uitholling van het taalonderwijs, de constructivistische leervisie ... willen terugdringen. We verwachten/hopen dat de nieuwe eindtermen een en ander zullen corrigeren, dat er b.v. weer meer aandacht zal zijn voor taalsystematiek, voor grammatica, spelling, systematisch woordenschatonderwijs ... Lieven Boeve liet al zijn verzet blijken tegen de nieuwe eindtermen in wording. We hebben de indruk dat Boeve en co vrezen dat de *aangescherpte* eindtermen straks voor problemen met hun nieuwe leerplannen zullen zorgen.

### ----- Excursie: via lippendienst de schade beperken

Uit de lippendienst die bewezen werd aan het leerplan van 1936 kunnen we veel leren. Prof. De Clerck e.a. wezen er op dat het leerplan 1936 grotendeels haaks stond op de grote consensus bij het onderwijzend personeel en de ouders omtrent effectief onderwijs. Het is ook begrijpelijk dat ervaren leerkrachten niet zomaar bereid waren hun aanpak van het leerproces, van het leren lezen e.d. vaarwel te zeggen.

Lippendienst bewijzen aan leerplannen en modieuze aanpakken is van alle tijden. As gevolg van de lippendienst weden de gevolgen van nefaste hervormingen en opgelegde hypes ingeperkt. Zo maken we steeds een onderscheid tussen de grote ontscholingsdruk en de feitelijke ontscholing.

Inspectiekopstuk *Els Vermeire* betreurde in 2007 in een reactie op onze O-ZON-campagne dat veel taalleerkrachten onvoldoende de opgelegde vaardigheidsgerichte en communicatieve visie volgden. Ook *prof. Kris Van den Branden* en zijn Leuvens taalcentrum stelden in een eigen studie vast dat de leerkrachten en veel lerarenopleiders niet bereid waren hun constructivistische & taakgerichte whole-language-visie toe te passen. Gelukkig maar, zonder lippendienst zou de uitholling van het taalonderwijs veel groter zijn. Als lerarenopleider bewezen we ook zelf volop lippendienst aan de competentiegerichte en constructivistische aanpak die men destijds via de 'Basiscompetenties voor toekomstige leraren' in de late jaren 1990 wou opleggen.

In de jaarverslagen van de inspectie vanaf de jaren 1993 lazen we voortdurend dat de leraren de nieuwe visie in de '*Uitgangspunten bij de eindtermen*', niet volgden, de leerkrachten lager onderwijs nog al te veel aandacht besteedden aan instructie, en al te weinig aan de ervaringsgerichte aanpak à la Laevers. Inspecteur *Maxime Trippas* – mede-opsteller van zo'n inspectiejaarrapport & CEGO-voorzitter, én *prof. Laevers* beriepen zich een paar maanden later op zo'n uitspraak in dit inspectierapport ter legitimering van hun ervaringsgerichte principes (in: EGO-ECHO oktober 1999). Laevers haalde er nog eens uit naar het klassikaal lesgeven en verwees hierbij naar het inspectierapport: "*Het rendement van het klassikaal onderwijs voldoet niet. En dat komt omdat het uiterst moeilijk gebleken is om in klassikale lessen de normen te halen die wij vooropstellen: leerlingen tot een mentale activiteit brengen die met de betrokkenheidsniveaus 4 en 5 overeenstemt.*" Gelukkig bleven veel leerkrachten in de mate van het mogelijke lippendienst bewijzen.

In Finland stelde men vast hoe de invloed van de lange traditie van klassiek onderwijs en van leraren die zo opgeleid waren, ook nog rond 2000 zichtbaar was in de PISA-uitslag - ook al propageerde men in Finland al een aantal jaren een modieuze en eerder constructivistische aanpak. Pas jaren later werden de gevolgen, de fikse niveaudaling, goed zichtbaar. Een toename van de niveaudaling kan ook in Vlaanderen straks het gevolg kunnen zijn van de toegenomen ontscholingsdruk van de voorbije decennia. Hopelijk kunnen de herscholers & praktijkmensen een en ander ombuigen. De komende jaren zijn alvast heel cruciaal voor het stoppen en terugdraaien van de niveaudaling.

## Onderwijzer Jef Boden in 2010 over ontscholing in het lager onderwijs ZILL-verantwoordelijken negeerden die analyse; in VLOR-hoorzittingen over ET kwamen die the- ma's & de visie van praktijkmensen niet aan bod. En wat met nieuwe ET en leerplannen?

### Inleiding

Op 14 oktober 2010 plaatste de ervaren leerkracht onderwijzer zijn opiniebijdrage *'Het lager onderwijs is het noorden kwijt'* op de VRT-website. Hij vertolkte de algemene kritiek van de meeste praktijkmensen op de eindtermen en leerplannen van eind de jaren 1990. Hij verwoordt vanuit zijn ervaring kritieken op een aantal leerplannen en eindtermen en op de gepropageerde constructivistische aanpak in de 'Uitgangspunten bij de eindtermen' e.d. Ze stemmen die vrij goed overeen met die welke wij de voorbije decennia in *Onderwijskrant* en elders publiceerden, met de kritieken op het leerplan-1936 die we in de vorige bijdrage beschreven, en ook met onze kritieken op de recente ZILL-onderwijsvisie.

In januari 2020 organiseerde de VLOR een aantal hoorzittingen op een seminarie in functie van de opstelling van de nieuwe eindtermen. De standpunten die daar geformuleerd werden, gingen bijna uitsluitend over de vorm en het statuut van de eindtermen. Er werd geen evaluatie gemaakt van de vigerende eindtermen en leerplannen. Praktijkmensen werden niet uitgenodigd; en zo kwamen kritische & concrete analyses als die van Jef Boden geenszins aan bod. We nemen de analyse van Boden in dit nummer op in de hoop dat men er rekening mee zal houden bij de opstelling van de komende eindtermen en leerplannen & bij het formuleren van onderwijsvisies door onderwijskoepels e.d.

### 1 Eindtermen: moeras der vaagheid

"Aan het einde van vorig schooljaar kregen de lagere scholen nog een brochure met de ontwikkelingsdoelen en eindtermen van 1998. Deze doelen en eindtermen werden in 1998 goedgekeurd door het Vlaamse parlement; sommige werden vorige jaar een beetje aangepast. Ze zijn vooral geschreven door talrijke achtergrondmedewerkers en al dan niet zelfverkleerde onderwijsspecialisten. Zitten er in het parlement of tussen die theoretici mensen met realistische en liefst recente onderwijservaring? Wellicht niet. In dat land der blinden wil zelfs een eenogige onderwijzer geen koning worden. Het resultaat is een surrealistische bundel die aantoonde dat de lat van het kwaliteitsniveau of steeds lager gelegd wordt, of in een droomwereld schittert, of op wereldvreemde veronderstellingen berust (Idem voor heel wat leerplannen lager onderwijs).

Voor alle duidelijkheid: *"Eindtermen voor het lager onderwijs zijn minimumdoelen die de overheid noodzakelijk en bereikbaar acht voor een bepaalde leerlingenpopulatie. Het bereiken van de eindtermen zal worden afgewogen tegenover de schoolcontext en de kenmerken van de schoolpopulatie."* Noodzakelijk en bereikbaar voor het leerlingenpubliek van iedere school afzonderlijk.

Benieuwd wat het minimum zoal is en of het een beetje meer mag zijn? Verlaat dan alle zekerheden en alle hoop op duidelijkheid. Of wat dacht u van eindtermen van het genre *"De leerlingen voelen zich veilig in het water en kunnen bewegen."* Als dat geen nobel doel is! Wenst u het iets concreter? De brochure vermeldt als voorbeeld hierbij: *"De leerlingen beheersen een zwems slag."* Veel eindtermen zijn van dit genre.

(Tussendoor: veel eindtermen zijn heel vaag geformuleerd, en deze van de taalleerplannen in het bijzonder. Het gaat ook om wat de leerlingen eind lager onderwijs moeten beheersen, en niet om richtpunten in verband met de lange weg erheen, om wat de leerlingen eind 2de of 4de leerjaar moeten beheersen. In de nieuwe eindtermen is men nu wel van plan om ook eindtermen voor eind vierde leerjaar te formuleren. Men zou ook einde vierde leerjaar toetsen in welke mate de leerlingen die bereikt hebben. Wat gezegd wordt over b.v. de eindtermen taal, is evengoed van toepassing op de leerplannen.)

### 2 Uitholling taalonderwijs in ET & leerplan

#### *Taalregister kiezen, maar niet bij zelfexpressie*

We bladeren verder in de bundel eindtermen. In de inleiding van het Nederlands vinden we volgende boeiende gedachte: *"Al heel vroeg is een kind bekwaam in een bepaalde situatie een taalregister te kiezen."* Dit is absoluut een positieve benadering. De ervaring leert dat wat vandaag mondigheid wordt genoemd, heel vaak eenvoudige ongemanierdheid is. Juist wegens het niet aangepaste taalregister. Zowel voor Nederlands als voor Frans staat communicatie hoog in het vaandel.

Wat ontdekken we dan echter wanneer het over zelfexpressie gaat? *"Bij het uiting geven aan gevoelens, verwachtingen, emoties enz. wordt geen rekening gehouden met een publiek."*

*Zelfexpressie in taal is veeleer een kwestie van attitude dan een kwestie van vaardigheid.*” Daarnaast lezen we evenwel dat elke tekst voor een bepaald publiek bedoeld is. Op het laagste niveau staan de teksten voor de jonge spreker zelf. Daarna volgen bekende en onbekende leeftijdsgenoten, bekende volwassenen en als hoogste een onbekend publiek. Waar het over taalexpressie gaat, is het laagste niveau dus al voldoende. Volgt u nog?

### **Taalbeschouwing: enkel onderwerp en persoonsvorm**

Iets minder geurend, maar zeker niet helderder, is de *taalbeschouwing*. Het kan niet de bedoeling zijn om kinderen lastig te vallen met de zinsontleding van de onwaarschijnlijkste, kreupele en dubieuze zinnen. Of dat wil zeggen dat de taalbeschouwelijke begrippen rond een zin moeten beperkt blijven tot de termen zinsdeel, onderwerp, persoonsvorm en woordgroep? Dat lijkt opnieuw een erg zuinig minimumdoel. Toch is dat zo voor het Nederlands.

Hilarisch, of om te huilen, is de situatie wanneer dezelfde bundel vermeldt dat voor het vak Frans de leerlingen *bezittelijke voornaamwoorden functioneel kunnen hanteren*. Mag men veronderstellen dat zelfs zonder echte grammaticalesen (want zo goed als verboden) enige verklaring over het gebruik van die bezittelijke voornaamwoorden als nuttig en leerrijk zal worden ervaren? Probeer dat eens wanneer het begrip voornaamwoord voor het vak Nederlands geschrap is. Het veronderstelde onderwijs: verwaarlozing. (Ook geen lijdend en meewerkend voorwerp meer. Hopelijk wordt een en ander terug opgenomen in de nieuwe eindtemen.)

### **AN-woordenschat & woordenschatonderwijs**

(Noot vooraf van redactie: In volgende paragraaf stelt Jef Boden dat men precies veronderstelt dat de leerlingen al het Standaardnederlands voldoende kennen en dat men op school ook nog weinig aandacht aan de uitspraak moet besteden ... Niets is volgens hem minder waar. Volgens ex-leerplanvoorzitter *Ides Callebaut* is Standaardnederlands zelfs niet eens belangrijk meer.)

In de inleiding van het domein Nederlands lezen we dat kinderen, of ze nu thuis Standaardnederlands, tussentaal, dialect of een andere taal dan Nederlands spreken, met de specifieke schooltaal moeten leren omgaan. Dat is vlugger gesteld dan gerealiseerd. Bij een massa leerlingen, welke variant van het Nederlands ze ook spreken, leeft een gevoel van reeds kennen: *“Wat we dag in dag uit spreken, dat kennen we toch?”* Nederlands verwordt zo tot een taalkundige valse vriend.

### **Nood aan systematisch woordenschatonderwijs**

Van instructies in andere vakken tot specifieke leesopdrachten voor het vak Nederlands gaat men er te algemeen van uit dat het meegedeelde begrepen wordt. De resultaten van studies rond leerlingen met het Nederlands als tweede taal tonen helaas dat wantrouwen met betrekking tot het begrip de enige juiste houding is. Hoe vaak begrijpt een leerling een mededeling niet omwille van de taal?

Welke woorden of formuleringen - zelfs in de leesmethodes - overstijgen het begrip? Wie daarvoor alert is, wordt constant verrast door wat leerlingen vragen. Maar die leerlingen moeten eerst ervaren dat wat ze niet vragen aan hen ter verklaring kan voorgelegd worden. *Kinderen moeten attitudes en strategieën ontwikkelen om goede taalgebruikers te worden*, stelt dezelfde inleiding. Het zou al een stap in de goede richting zijn als de leerkrachten op die wantrouwende attitude zouden verder bouwen.

### **Achteruitgang spelling en schrijven**

Een even vanzelfsprekende fantasie is de verwachting die geschetst wordt rondom het omgaan met schrijven en spelling. Een minimumdoel heet *dat de leerlingen in hun geschreven teksten algemene regels als werkwoordvorming toepassen en de bereidheid ontwikkelen om hun werk spontaan na te lezen en bewust te reflecteren op hun taalgebruik*. Als dat een minimum is, ben ik een tevreden mens! Ik ben er inderdaad van overtuigd dat de werkwoordvorming niet zo'n lastig punt is in de taal. Een heikel punt omdat het om de houding gaat. *Vroeger waren foute werkwoordvormen onvergeeflijk. Vandaag mag je van geluk spreken als je op hoger onderwijsniveau foutloze lesvoorbereidingen krijgt.*

Sinds alle studierichtingen steeds luider gelijkwaardig worden genoemd, en men er niet meer bij durft stellen dat wat achtergrond betreft er toch een verschil zou kunnen bestaan, lijkt men niet langer te durven eisen dat studenten die een jaar later zelf die inhoud in de klas moeten onderwijzen, die spellingregels kunnen toepassen.

Als dat niet kan binnen een moedertaal, hoe hilarisch klinkt het dan dat het Vlaams Ministerie van Onderwijs verwacht dat leerlingen op het einde van hun secundair onderwijs ten minste vlot en vloeiend twee vreemde talen beheersen. Het zal bestaan in deze tijden waarin Franstaligen die Nederlands spreken steeds meer moeite hebben met Vlamingen die het Standaardnederlands hebben ingeruild voor een dialect of streektaal. Of valt het Nederlands reeds onder die twee vreemde talen?

### 3 Wereldoriëntatie: vaag & weinig systematiek

Een ander voorbeeld van de laag- en vaagheid vindt men binnen het "W.O.- domein Tijd". W.O. staat voor wereldoriëntatie of werkelijkheidsonderricht. Geschiedenis is immers uit het lager onderwijs geschrapt. Wat moeten de leerlingen nog kennen van de historische tijd? *"De leerlingen kennen de grote periodes uit de geschiedenis en ze kunnen duidelijke historische elementen in hun omgeving en belangrijke historische figuren en gebeurtenissen waarmee ze kennis maken, situeren in de juiste tijdsperiode aan de hand van een tijdsband."* Enkele bladzijden ervoor werd gesteld dat de geschiedenisindeling beperkt blijft tot vier periodes: Prehistorie/oudheid, Middeleeuwen, Nieuwe Tijden en Onze Tijd.

Deze indeling laat volgens de brochure ruimte over voor zowel nadere specificering als voor vergelijking met andere culturen en tijdsrekeningen. Helaas heb je om verschillen te ontdekken een basis aan zelfkennis, kennis van de eigen cultuur en geschiedenis nodig.

Als het onderwijs het niet tot haar taak rekent om deze kennis en inzichten mee op te bouwen, waar halen de meeste kinderen dit dan vandaan? Geen enkele ernstige burger is verbaasd dat er rondom ons cursussen eigen cultuurgeschiedenis worden georganiseerd. Die noodzakelijke achtergrond om taal, beelden, gebeurtenissen, verhalen minimaal te kunnen kaderen en duiden, worden hier niet tot de basis(school)inhoud gerekend. In die vaagheid is het niet moeilijk om het noorden te verliezen.

### 4 Dolend in de mist: alles integreren? Totaliteitsonderwijs? Levensechte aanpak?

Hoe is het onderwijs in zo'n erwtensoeptikke mist beland? Een van de ontegensprekelijke oorzaken van de ondefinieerbare snert is de actuele modieuze koorts van *de geïntegreerde levensechte didactische aanpak*. Thema's en onderwerpen mogen dan in een leuke eenheidsverpakking zitten, de inhoud is voor de meeste leerlingen een catastrofe.

Topper van dit gebeuren is het leergebied wereldoriëntatie (WO). Dit bevat zes domeinen - natuur, techniek, mens, maatschappij, tijd en ruimte - die liefst niet beschouwd worden als zes leergebieden. Het magische woord is 'multiperspectiviteit'. Bekijk liever alles vanuit verschillende invalshoeken en de leerlingen gaan ontdekken hoe alles in elkaar haakt, elkaar beïnvloedt en hoe daarin brongebruik een essentiële vaardigheid is die weerom op alle domeinen van toepassing is.

Mooi, denk je dan. De sterkere leerlingen zullen zo'n benadering appreciëren. Helaas gaat dit aan

75% van de kinderen voorbij. Hoe zullen zij ooit wijzer worden in deze chaos? Ze hebben nooit een referentiekader aangeleerd gekregen dat als kapstok voor die losse flodders informatie kan dienen.

Ondertussen vermeldt de onderwijsbrochure met eindtermen, visie en achtergrond dat binnen W.O. bronnen beoordelen een logische vaardigheid wordt. Logisch? Zonder fundament dreigen de bronnen voor de meerderheid een martelend doolhof te worden. Kennen, instuderen, geheugentraining: die activiteiten ruiken te sterk naar kindonvriendelijke bezigheden.

### 5 Zelfstandig werk, hoekenwerking, contractwerk en groepswork

Een ander onderdeel in dit drijfzand is het verschijnsel *"zelfstandig werk, contractwerk, groepswork, hoekenwerk"* in al haar varianten en benamingen. Ach, zonder discussie is zelfstandig en in groep kunnen werken een noodzakelijke sociale vaardigheid. Bedenklijker als je ontdekt dat een bepaalde wiskundemethode twee derde van de lessen klasseert onder zelfstandig werk. Wat is het rendement van deze allicht goedgebedoelde bezigheidstherapie als je het aantal uren in overweging neemt?

#### **Leer ons iets! Geef les! Verleuken?**

In de hoogste jaren middelbaar *onderwijs weerklinkt de vraag jaar na jaar duidelijker: "Geef ons alstublieft les! Leer ons iets! We hebben een schoolloopbaan en een buik vol van dat groepswork, van het profitaat van de ene en het zweet van andere maar steeds dezelfde plichtsbewuste slachtoffers."* En heel wat begeleidende ouders hebben daarbij voldoende punten verdiend om een eigen rapport te krijgen. Als studie na studie bevestigt dat de slaagkansen in de Vlaamse middelbare scholen zeer sterk afhangen van de opleiding en omkadering van de ouders, dan vraag je je ongerust af wat de zorg voor zwakkere leerlingen voorstelt. (NvdR: Jef Boden stelt dus terecht dat de ontscholing vooral ook nadelig uitvalt voor de 'sociaal' benadeelde kinderen.)

Leer ons iets! Waar is trouwens in dat 'zelfstandig werk' alle didactiek gebleven? Is men in dit onderwijs waar alles leuk moet zijn, vol moetjes en magjes, waar het vooral niet te veel moeite mag kosten, niet vaak de kernactiviteit uit het oog verloren?

### 6 Een basis waarop gebouwd kan worden!

Het basisonderwijs moet een basis leggen, zo stevig dat gebouwd kan worden op de parate kennis, op het geoefende geheugen, op de inzichten en op een gestart referentiekader. Mogen we dat nog van

een gewoon basisonderwijs verwachten? Of is het niet meer dan een veronderstelling?

Het basisonderwijs veronderstelt een basis te vormen waarop kan worden gebouwd. Zou men dan niet beter ernstig nadenken wat de kernactiviteiten zouden moeten zijn?

We lezen dat hoofdrekenen en schatten fundamentele wiskundige basiscompetenties zijn. Onmiddellijk en correct de tafels van vermenigvuldiging en deeltafels tot 10 hanteren. Het is geen grap: wie vandaag een klas aan het einde van een lagere schoolcarrière stil wenst te krijgen, vraag gewoon hoeveel 7 maal 8 is. Automatisering en memoriseren passen niet echt in een onderwijs waarin alles leuk moet zijn. Moeite is een vervelend verschijnsel. Wie heeft er ooit durven veronderstellen dat de verleuking de basiskennis zou ten goede komen? Denk bij die basiskennis niet alleen aan wiskunde maar eenvoudigweg aan alles wat met parate kennis en referentiekader te maken heeft.

## 7 Inspectie: minimumdoelen zijn heilig

Geprezen zijn de vliegende inspecteursbrigades die in een doorlichting de scholen op de ware kern van de eindtermen komen onderzoeken. Vaak valt niet te discussiëren over de kernitems waarmee ze op pad gestuurd zijn. Minimumdoelen zijn heilig: minimum is vaak geen argument om te beweren dat een ruimer aanbod voor vele leerlingen uitdagend logisch lijkt.

Kunnen de geïntegreerde methodes of de W.O.-potpourri ter discussie gesteld worden? Dat is afhankelijk van de inspecteur in kwestie. Binnen de inspectie overleven hier en daar zelfstandige, kritische geesten. Toegegeven: uiteindelijk probeert de onderwijsoverheid toch één onverbidde rechte lijn te trekken. Wanneer het resultaat van de doorlichting mee bepaald wordt door de samenstelling van de teams, dan is het systeem helaas weer niet meer dan van een veronderstelde objectiviteit.

(NvdR: leerkrachten die wat meer geven dan in de eindtermen krijgen al te vaak kritiek bij doorlichting: b.v. "Je mag voor Frans geen woordjes meer dicteren, volgens de eindtermen volstaat het kopiëren van woorden". Of: "Volgens de eindtermen mag er geen cursorisch geschiedenisonderwijs meer gegeven worden".)

## 8 Waarom is leren typen geen ICT-eindterm?

Vaardigheden op het vlak van ICT zullen minder moeite kosten om te verwerven en zoals de brochure stelt vaker buiten de school verworven worden. Het onderwijs moet die vaardigheden aanreiken die de lerende in staat stellen om in de toekomst en

buiten de school bepaalde taken op een effectieve, vaardige en creatieve manier uit te voeren.

Opgemerkt wordt dat niet alle leerlingen in staat zijn dat allemaal buiten de school te verwerven. Gelukkig. Een absolute basisvaardigheid om vlot en vaardig te kunnen werken, lijkt mij kunnen typen. Geen woord daarover binnen de eindtermen. Of veronderstelt men dat dezelfde kwetsbare groep lessen typen op de vrije markt kan volgen? Dat zal zeer snel boven heel wat gezins-maximumfacturen vallen. Wil of durft men daar geen basispunt van maken?

## 9 Besluit: het noorden kwijt

Hopelijk komen er zo snel mogelijk nieuwe ontwikkelingsdoelen en eindtermen die de vaagheid, de mist en de veronderstellingen overstijgen, en die basiskwaliteit van het onderwijs boven chronische modegrillen en trends durven plaatsen. De kwaliteit van het Vlaamse onderwijs: laat ons maar een poosje niet te hoog van de toren blazen. (Die nieuwe eindtermen waarop Jef Boden in 2010 op aanstuurde, zullen nog een tijdje op zich laten wachten.

*Commentaar: roepende in de woestijn?*

*Jef Boden verwoordt o.i. vrij goed de knelpunten in het lager onderwijs. In bijdragen op [www.onderwijskrant.be](http://www.onderwijskrant.be) namen we tientallen analoge getuigenissen over de grote knelpunten op. We schreven er zelf tientallen gestoffeerde analyses over. Al in de Onderwijskrant van september 1993 plaatsten we tal van kritische vraagtekens bij de ontwerpeindtermen. Wat wij zelf van de nieuwe eindtermen en leerplannen en van het toekomstig basisonderwijs verwachten, maakten we voldoende duidelijk - ook in boeken over leren lezen, rekenen, wereldoriëntatie. Het is betreurenswaardig dat het nieuwe ZILL-leerplan en de onderwijsvisie van de ZILL-tenoren hier geen rekening mee hielden. We hopen dat de nieuwe eindtermen hier wel rekening zullen mee houden. Dat Lieven Boeve nu al verzet laat horen, wijst er wellicht op dat voorlopige ontwerpen daar wel rekening mee houden.*

## Prof. Paul Kirschner schreef op 12.10 de blog *Traditional is the new progressive* :

*"So if progressive education is actually traditional now, then we can conclude \*that's education first aimed at acquiring knowledge, after which that knowledge is used for the acquisition of skills and attitudes, where children from the 'lesser' backgrounds are challenged instead of tolerated, and so on...*

*So traditional education is actually very innovative and progressive.*

## 40 jaar strijd voor waardering/behoud structuur en werking geïntegreerde lerarenopleidingen & van sterke Vlaamse onderwijs traditie

Raf Feys

### 1 Lerarenopleidingen 40 jaar ter discussie

#### 1.1 Lerarenopleiding voortdurend ter discussie

In de jaren 1970-1983 maakte ik als lerarenopleider een vrij rustige tijd mee. In amper twee jaar tijd slaagden we er in degelijke leerkrachten op te leiden, waarmee we ook nog lange tijd in het lager onderwijs en in de lagere cyclus s.o. hoge leerresultaten & wereldtopscores behaalden. We werden wel in 1975 even opgeschrikt toen Herman de Croo plots een numerus clausus invoerde; na veel protest werd die maatregel weer opgedoekt.

Vlaanderen kent overigens al heel lang een sterke onderwijs traditie - mede te danken aan de leerkrachten die vóór 1970 nog vrij jong, als 19-jarigen, hun loopbaan startten en vanaf 1970 als 20-jariigen. Zelf heb ik als handarbeiderskind geboren in 1946 heel veel aan die sterke leerkrachten te danken. Onderwijzers en regenten schraagden ook de grote democratisering van het onderwijs; ze zorgden er o.a. voor dat we als handarbeiderskinderen onze 'sociale' handicaps grotendeels konden wegwerken.

Vanaf 1982 stapelden de hervormingsplannen en hervormingen voor de normaalschoolopleidingen zich op. Elke onderwijsminister pakte uit met drastische hervormingsplannen die meestal ook een aantasting betekenden van de kwaliteit van de opleidingen. De afschaffing van de belangrijke oefenscholen in 1985 b.v. door het duo *Coens-Monard* betekende een ware aderslating. Ze voerden ook nog andere nefaste hervormingen in.

*Vanaf 1990 stond zelfs het bestaansrecht van de normaalscholen en regentaten ter discussie.* Op een Leuvens colloquium in 1990 pleitten de topambtenaren *Georges Monard en Jan Adé* plots voor een "situering van de opleiding voor alle leraren (op universitair niveau." (Verslag in: T.O.R.B. 91-92/2, p. 75). Op 11 oktober 1991 blokletterde *Guy Tegenbos* zelfs in De Standaard: "Lerarenopleiding moest al 25 jaar van universitair niveau zijn".

De scherpe kritiek op de klassieke opleiding van onderwijzers en regenten, de druk vanaf 1990 om een competentiegerichte & constructivistische aanpak in te voeren, ... was mede gekoppeld aan de stemmingmakerij tegen ons onderwijs - en onze sterke eerste graad s.o. in het bijzonder. Klassiek onderwijs was/is volgens veel beeldenstormers, beleidsmakers, onderwijskundigen totaal voorbijgestreefd. Ze poneerden dan: "de kwaliteit van het

*onderwijs staat of valt met de kwaliteit van de lerarenopleiding, en dus...*". En toen we hen er op wazen dat onze leerlingen voor TIMSS-1995 & 1998, voor PISA-2000 ...wereld-topcores behaalden, repliceerde b.v. minister *Marleen Vanderpoorten* dat de opleidingen misschien wel deugden voor onderwijs in de 20ste eeuw, maar dat we nu voor de 21ste eeuw totaal ander onderwijs en andere leerkrachten nodig hadden.

#### **Regentaatsopleiding: van exportproduct in 1989 tot kankerplek vanaf 1990**

Als directeur van het hoger onderwijs proclameerde *Jan Adé* begin 1989 nog terecht: "De opleiding tot regent(es) is uniek. In het buitenland is er zelfs een tendens tot kopiëren" (*Studiedag van de Vereniging van Vlaamse Pedagogogen, Leuven - 28 januari 1989*). Een jaar later, beweerden *Monard en Adé* precies het omgekeerde.

Ik was op 16 mei 1992 als spreker uitgenodigd op een studiedag van topambtenaar *Georges Monard* en zijn medewerkers in Nieuwpoort. Ik ergerde me aan hun laatdunkende uitspraken over ons onderwijs en over de lerarenopleidingen. Ik betoogde o.a. dat dat de hoge kwaliteit van ons Vlaams onderwijs mede te danken was aan de kwaliteit van de verguisde opleidingen, dat onze eerste graad s.o. nog steeds een exportproduct was met weinig zittenblijvers (3% i.p.v. de vermeende 9%), enz.

De stemmingmakerij tegen de eerste graad s.o. leidde voor het regentaat tot de meest tegenstrijdige hervormingsplannen & VLOR-adviezen: academisering, advies voor een brfede polyvalente bevoegdheid van de regent en een jaar later om zijn bevoegdheid te beperken tot 2 vakken i.p.v. 3. En het werd uiteindelijk 2 in 2006 - tot ongenoegen van velen - vooral ook van directeurs s.o. die 3 vakken interessanter vonden. Zo zijn er momenteel b.v. regenten die vakken als fysica, biologie & scheikunde moeten geven waarvoor ze niet opgeleid zijn.

#### **1.2 Permanente strijd tegen aantasting van de kwaliteit van de lerarenopleidingen**

Ik investeerde de voorbije 40 jaar enorm veel tijd en energie in de permanente strijd voor de (her-) waardering en het behoud van de klassieke geïntegreerde lerarenopleidingen; tegen de competentiegerichte en constructivistische aanpak die de beleidsmakers - samen met de DVO van Roger Standaert oplegden, tegen de plannen voor een ge-



meenschappelijk eerste jaar, voor sectorale schaalvergroting voor de lerarenopleidingen i.p.v. opname binnen multisectorale hogescholen, enz. Vandaag 28 oktober nog tegen de illusie in de commissie onderwijs dat een educatieve master na een academische bachelor wenselijk en heilzaam is.

In *Onderwijskrant* publiceerde ik tientallen bijdragen over de lerarenopleidingen. Ik lanceerde ook petitie en campagnes, richtte mede actiegroepen op en leverde het nodige lobbywerk bij ministers en politieke partijen. Die strijd was wel lonend; we konden in elk geval een aantal nefaste ingrepen als academisering voorkomen en/of afzwakken. Maar de stemmingmakerij en tal van structurele ingrepen en inhoudelijke hervormingen zoals het afschaffen van de oefenscholen, het opdringen van een competentiegerichte/constructivistische aanpak enz. zorgden niet enkel voor permanente onrust, maar ook voor de aantasting van de kwaliteit van de lerarenopleidingen.

In deze bijdrage breng ik verslag uit over bijna 40 jaar debat over de lerarenopleidingen. Dat debat gaat nog steeds door. In dit chronologisch verslag verduidelijken we welke ingrepen nefast waren voor de lerarenopleiding. Daaraan verbonden wordt ook duidelijk wat er zoal fout loopt \*op het vlak van het onderwijsbeleid, \*de beleidsadvisering door de VLOR e.d. \*de studies omtrent de kwaliteit van de lerarenopleiding, \*de onderwijskunde ... Ik hoop dat op termijn een aantal nefaste ingrepen nog zullen teruggeschoefd worden en dat we in de toekomst nieuwe nefaste ingrepen kunnen voorkomen.

## 2 Coens-Monard: 1983-1988

Afschaffing belangrijke oefenscholen & toezicht eindexamens, derde jaar = minder aantrekkelijk; minder docenten; uitholling opdracht pedagogen ...

### ***Derde jaar ingevoerd samen met besparingscoëfficiënt***

Bij de hervorming van de lerarenopleidingen door het duo *Coens-Monard* in 1983-1985 kwam het bestaansrecht van de normaalschoolopleiding nog niet ter discussie; toch maakten we enkele nefaste hervormingen mee.

Minister Coens en zijn Franstalige collega voerden een derde jaar in - in de eerste plaats als een besparingsmaatregel. Ze wilden er door de verlenging voor zorgen dat er in 1986 geen nieuwe leerkrachten op de arbeidsmarkt terecht kwamen en dat kandidaat-studenten afgeschrikt werden. Het duo Coens-Monard wou die studieduurverlenging met terugwerkende kracht invoeren vanaf 1 september 1983. Samen met collega's van onze lerarenoplei-

ding nam ik het voortouw in het verzet tegen deze maatregel; we nodigden ook minister Coens uit voor een gesprek. De verlengde opleiding moest worden gerealiseerd met dezelfde financiële middelen als de tweejarige: de theorie-uren in het derde jaar telde slechts voor de helft mee en de besparingscoëfficiënt werd op 70% gebracht.

### **Verlenging= minder aantrekkelijke studies**

We waarschuwden in 1983 het duo Coens-Monard voor de nefaste gevolgen van de verlenging van de opleiding met 1 jaar, en zonder enige compensatie voor het financieel verlies voor de regentaatsstudenten: 1 jaar weddeverlies en 1 jaar langer studies betalen. Dit maakte die studies meteen minder aantrekkelijk - vooral voor sterkere studenten.

In het OESO-rapport "*Het educatief bestel in België*" werd dit in 1991 ook toegegeven. We lezen op pagina 338: "*De duur van de studies werd in 1984 van twee op drie jaar gebracht. Een universitaire opleiding duurt vier jaar. Veel kandidaten, en vooral de meest begaafde, opteren nu voor een universitaire opleiding die slechts één jaar langer duurt en een veel groter prestige geniet.*" De daling van het aantal studenten in die tijd - en vooral van de mannelijke - was opmerkelijk. Gelukkig werd onze normaalschool in 1984 tegelijk opengesteld voor meisjes.

### **Afschaffing oefenscholen 1985: = gevoelige aantasting kwaliteit**

We protesteerden in 1984 nog het meest tegen de aangekondigde afschaffing van de oefenscholen, die jammer genoeg een jaar later toch werd ingevoerd. Een grote adering - en dit net op het moment waarop we voor een tweede school het statuut van oefenschool hadden aangevraagd. De afschaffing van de oefenscholen was een besparingsmaatregel - net als de invoering van besparingscoëfficiënten.

*Oefenscholen* waren/zijn ontzettend belangrijk voor de praktijkopleiding, zowel voor de vele demonstratielessen als voor de functie van oefenschoolleerkrachten als stageleiders. Op de oefenschool hadden we b.v. een leerkracht die de door ons gepropageerde *directe systeemmethodiek (DSM)* voor het leren lezen volledig in de vingers had. En zoervaarden onze studenten vrij goed wat dit zoal inhield. Louter theorie en bekijken van een methode die de DSM-principes toepast, volstaat niet. De DSM-aanpak bevat namelijk ook een aantal technieken i.v.m. automatiseren, leestijd beperken e.d., die de leerkracht moet toepassen aan het bord naast het gebruik van de blaadjes uit de methode. Eens de studenten de DSM in de praktijk toegepast zien, en merken dat de kinderen daardoor vlotter

en beter leren lezen, geraken ze er niet enkel meer van overtuigd, maar merken ze ook wat DSM in de praktijk zoal inhoudt. De studenten haalden veel profijt uit het wekelijks meemaken van demonstratie-, proef- en oefenlessen - ook omdat we ze er op konden voorbereiden en achteraf die lessen bespreken. Bijna elke week kregen de studenten de kans om er les te geven, en in het tweede jaar ook een paar lesweken - naast hun drie 14-daagse stages te velde. Niet enkel voor de opleiding van de studenten, maar ook voor de docenten was de oefenschool enorm belangrijk: voor hun praktijkervaring & professionalisering, om de studenten te begeleiden bij de voorbereiding van hun praktijklessen op de oefenschool, om eens nieuwe zaken uit te proberen, ... Als pedagoog en docent trad ik ook regelmatig als deelnemer en als spreker op tijdens personeelsvergaderingen van de oefenschool.

Ook de examenlessen voor de eindproef in het laatste jaar gingen lange tijd door op de oefenschool. Ze werden bijgewoond door een inspecteur lager onderwijs, die ook voorzitter was van de examenjury. Maar ook die externe niveaucontrole werd omwille van besparingen zomaar afgeschaft.

#### ***Uitholling van de bevoegdheid en centrale praktijkrol van de opleiders-pedagogen***

Bij de hervorming van 1984 werd ook de bevoegdheid en centrale rol van de lerarenopleiders-pedagogen ter discussie gesteld, en in sterke mate uitgehouden.

Sinds de start van de eerste normaalschool in 1817 lieten de normaalschoolpedagogen zich ook intens in met de methodiek van het leren lezen, rekenen, spellen ... voor het basisonderwijs; het waren/zijn ook de enigen die hiermee kennis maakten in hun universitaire opleiding. Vanuit die vakdidactische betrokkenheid publiceerde ik geregeld over rekenen, lezen ..., participeerde ik aan het opstellen van eindtermen en een leerplan wiskunde, gaf ik bijscholing over rekenen, lezen, wereldoriëntatie... Zelf bleef ik me na de hervorming van 1984 toch nog vele jaren toeleggen op de vakdidactiek, en publiceerde hier veel bijdragen en boeken over. Die traditie van een soort allround-pedagoog die zich ook inlaat met belangrijke vakdidactieken als leren lezen en rekenen aan jonge kinderen, is jammer genoeg verloren gegaan.

De pedagogen fungeerden vroeger ook als klastitularis en vervulden een sleutelrol in de praktijkopleiding van de studenten en in het bijhouden en samenvatten van het stagedossier van de studenten van hun klas. Ook die m.i. goede traditie ging mede door de hervorming van 1984 verloren.

#### ***Gevaar van lege-dozen-pedagogiek, En geen geïntegreerde leerpsychologie meer***

Ik waarschuwde in 1983 in dit verband voor *lege-dozen-pedagogiek*. Ik vind b.v. dat de leerpsychologie grotendeels ingebed moet worden in de specifieke methodieken voor het leren lezen, rekenen... Zo is b.v. de toepassing van de methodiek van het *automatiseren & memoriseren* sterk afhankelijk van de specifieke leerinhouden. Ik merk dat een aantal universitaire leerpsychologen momenteel al te veel heil verwachten van een *algemene* cursus leerpsychologie over de werking van de soorten geheugens e.d. .

Een pedagoog-lerarenopleider moet m.i. ook goed thuis zijn in de vakdidactiek en de studenten kunnen ondersteunen bij het uitwerken van lessen lezen, rekenen, enz. Een groot probleem binnen de universitaire onderwijskunde is precies ook het feit dat die losgemaakt is van de leerinhouden en van de klaspraktijk, waardoor die niet enkel te algemeen blijft, maar ook vaak zweverig klinkt. Onderwijskundigen die het constructivisme propageren, zouden al vlug ontnuchterd worden als ze verplicht zouden zijn om dit toe te passen op-, en te illustreren met lesprotocollen wiskunde, enz. Toen ik rond 1995 samenwerkte met de Leuvense prof. Eric De Corte aan handboeken wiskunde voor de basiseducatie, vroeg ik hem om zijn mooie leerprincipes omtrent 'krachtige leeromgevingen' te illustreren. Zijn antwoord luidde: *"Ik kan dat niet; dat is voor mensen die dichterbij de klaspraktijk staan."*

Een belangrijke kritiek op de onderwijskundigen, psychologen, sociologen ... binnen de Franse universitaire lerarenopleidingen voor onderwijzers/regenten luidt precies dat ze al te veel hypes verkondigen over constructivisme, de reformpedagogiek, de visie van de socioloog Pierre Bourdieu ... die verafstaan van de dagelijkse klaspraktijk. Die vervreemding van de praktijk is volgens prof. *Nathalie Bulle* de belangrijkste oorzaak van de grote niveaudaling.

#### ***Minder docenten, en plannen voor gemeenschappelijk eerste jaar***

We kregen in 1986 ook nog het beruchte Sint-Annabesparingsplan van minister Coens; ik participeerde aan een grote betoging hiertegen in Brussel. In dit kader besliste minister Coens ook om de coëfficiënt voor het toekennen van de begeleidingsuren voor de stagepraktijk te verminderen naarmate het aantal studenten afnam. Een onlogische zaak m.i. omdat de stagebegeleiding in weken waarin er geen les is individueel gebeurt.

### **Gemeenschappelijke opleiding? Neen!**

Bij de installatie van de *Hoge Raad voor het Pedagogisch Hoger onderwijs* in 1984 stelde minister Coens dat wellicht ook moest gedacht worden aan de invoering van een gemeenschappelijk eerste jaar voor de drie soorten normaalschoolonderwijs. In Nederland werd in die tijd een gemeenschappelijke opleiding ingevoerd voor het kleuter- én het lager onderwijs, de zgn. PABO's. Momenteel zou men er liever weer vanaf willen geraken, maar zo'n hervorming kan achteraf moeilijk teruggeschroefd worden.

In een gesprek met minister Coens op onze normaalschool stelden we dat men beginnende normaalschoolstudenten moeilijk kon confronteren met de integratieproblematiek van de verschillende leeftijdsgroepen vooraleer ze op hun eigen werkterrein vaste voet hadden gekregen. We stelden tevens dat er door de gemeenschappelijkheid minder tijd zou resteren voor de specifieke opleiding en stage, en dat dit ook minder aantrekkelijk was voor kandidaat-leerkrachten.

De jaren erop werden we nog geregeld geconfronteerd met voorstellen voor de invoering van een gemeenschappelijk jaar, en/of een aantal gemeenschappelijke vakken/studiepunten in het eerste jaar. Ik heb me daar steeds heftig tegen verzet. Ik formuleerde standpunt tegen gemeenschappelijkheid b.v. ook in een gesprek met minister Luc Van den Bossche in 1992 op onze normaalschool.

De voorbije decennia nam ik ook telkens afstand van voorstellen voor de invoering van een totale gemeenschappelijke lerarenopleiding voor het kleuter- en het lager onderwijs – zoals op de Nederlandse PABO.

### **Aantrekkelijke & degelijke 2-jarige opleiding; kwaliteit belangrijker dan duur van opleiding**

De duur van de lerarenopleiding is al lange tijd een discussiepunt. Ook de voorbije jaren werd geregeld gesteld dat de duur van de driejarige lerarenopleiding al te kort is. Ik bewaar echter de beste herinnering aan de 2-jarige opleiding en de wijze waarop ze werd ingevuld. Ik bestreed de voorbije 30 jaar de voorstellen voor een 4-jarige opleiding en voor een 5-jarige universitaire opleiding.

Er waren in 1983 al mensen – o.a. van de lerarenopleiding Heverlee - die aandrongen op een vierjarige opleiding; en vanaf 1990 werd plots een universitaire opleiding gepropageerd. Zelf heb ik steeds gesteld dat de duur van de opleiding niet het belangrijkste is, maar wel de inhoud; en dat een 'korte' opleiding voor veel leerlingen ook aantrekkelijk was/is.

In het eerste jaar waren er vanaf de eerste dag en veel demonstratielessen waarmee we de studenten motiveerden, en er was meer stage. Zo konden we al na 1 jaar ook selecteren inzake lesvaardigheid. Met de 3-jarige opleiding werd dit al moeilijker. Nu is het zelfs zo dat studenten kunnen overgaan naar het volgende jaar ook al zijn ze niet geslaagd voor de stage. In de vijfjarige universitaire opleiding in Frankrijk kan men pas een uitspraak over de vaardigheid inzake lesgeven doen op het einde van het derde/vierde jaar.

We stelden al dat de invoering van een derde jaar tot een verlies van -vooral sterkere & mannelijke - studenten leidde. Destijds waren de Vlaamse onderwijzers en regenten maar 19 jaar als ze afstudeerden; sinds de driejarige opleiding van 1970 gemiddeld 20 jaar. In Frankrijk, Finland ... zijn ze al lange tijd 23 jaar. Toch behaalden/behalen we met die kort opgeleide leerkrachten een heel hoog niveau, wat ook bleek uit de TIMSS-studies bij 10- en 14-jarigen vanaf 1995 & 1998 en met PISA voor de 15-jarigen vanaf 2000. Ook bij participatie aan IEA, de voorganger van TIMSS (vóór 1995) behaalden we topcores. Onze Vlaamse leerlingen behaalden veelal zelfs hogere resultaten dan deze in landen waar de onderwijzers en regenten een universitaire opleiding van 5 jaar genoten. Onze 15-jarigen hadden/hebben voor wiskunde b.v. een voorsprong van een jaar bij Franse leerlingen die sinds 1989 les kregen van universitair opgeleide leerkrachten.

Jong starten als leerkracht van jonge leerlingen lijkt ons ook interessanter dan op de leeftijd van 23 jaar. Onze oud-studenten hadden op de leeftijd van 23 jaar ook al 3 jaar praktijkervaring opgedaan - en het is vooral ook door de eigen klaspraktijk dat men veel bijleert. In de tijd van de 2-jarige opleiding (1970-1986) moesten de studenten ook nog veel werken voor school tijdens weekends en vakanties. Er waren ook weinig werkstudenten - en dit was veel minder nodig omdat er weinig of geen inschrijvingsgeld was, en de studie maar 2 jaar duurde.

We beschikten als lerarenopleiding in die tijd ook over veel meer autonomie. Vanaf de jaren 1990 legden de beleidsmakers b.v. een competentiegerichte en constructivistische aanpak op, moesten we vechten voor het behoud van het aantal lessen, probeerde men al te sterk de cursussen te stroomlijnen ... Zelf heb ik dus een vrij goede herinnering aan de periode van de 2-jarige opleiding; en de meeste oud-studenten vonden/vinden dat blijkbaar ook aantrekkelijk. *Bij toename van het lerarentekort zou de invoering van een 2-jarige opleiding voor sterkere (geselecteerde) en gemotiveerde studenten op korte termijn hieraan kunnen verhelpen. Vermastering zou/zal het tekort doen toenemen.*

### 3 Toename stemmingmakerij en hervormingsdrift sinds 1990

#### 3.1 Stemmingmakerij tegen onderwijs en lerarenopleidingen

De opleidingen voor onderwijzers en regenten waren rond 1990 vrij degelijk en dit werd ook algemeen erkend. Ook de nieuwe directeur hoger onderwijs Jan Adé proclameerde bij zijn aantreden begin 1989 nog: *"De opleiding tot re-gent(es) is uniek. In het buitenland is er zelfs een tendens tot kopiëren"* (Studiedag van de Vereniging van Vlaamse Pedagogogen, Leuven - 28 januari 1989). Terecht. Uit de latere TIMSS-1995 & '98 en uit PISA-2000 bleek overigens eens te meer dat onze 14- en 15-jarigen wereldtopscores behaalden.

Vanaf 1990 tot op vandaag stond/staat het bestaansrecht en de toekomst van de klassieke normaalscholen en regentaten echter op beleidsvlak voortdurend ter discussie. In oktober 1990 legde de zgn. *Resonansgroep Monard-Adé* plots een heel negatieve balans van de normaalschoolopleidingen voor. Op een Leuvens colloquium in 1990 pleitten Georges Monard en Jan Adé, zelfs voor een *"situering van de opleiding voor alle leraren op universitair niveau"* (zeker deze van het s.o.) (verslag in: G. Monard, in: T.O.R.B. 91-92/2, p. 75). Er werd ook verwezen naar de recente hervorming in Frankrijk. In september 1989 werd in Frankrijk de opleiding voor onderwijzer en regent plots universitair: de IUFM werd ingevoerd. Die opleidingen werden de voorbije jaren verantwoordelijk gesteld voor de grote niveaudaling-ook voor PISA en TIMSS. In 1990 voorspelde ik dat het universitair maken zou leiden tot een vervreemding van de klaspraktijk.

Jan Adé die begin 1989 nog stelde dat het regentaat een *export-product* was, bestempelde het in 1990 plots als een probleemgeval. En dezelfde Adé orakelde op *'Didactief 1991'* dat men inzake de lerarenopleiding gewoon *"tabula rasa moest maken van de bestaande, volledig aftandse structuren en opvattingen"* Volgens Adé moesten alle vormen van lerarenopleiding ook aan de universiteit georganiseerd worden. Op 11 oktober 1992 blokletterde Guy Tegenbos zelfs in De Standaard: *"Lerarenopleiding moest al 25 jaar van universitair niveau zijn"*. Ook de VLOR adviseerde in 1993 om het regentaat gewoon af te schaffen.

#### **Funeste rol van topambtenaren Monard & Adé, DVO-directeur Standaert & inspectie**

*De grote stemmingmakerij tegen de lerarenopleidingen was gekoppeld aan de algemene stemmingmakerij tegen het onderwijs - vooral ook van top-*

*ambtenaren. De stemmingmakerij is gestart op het moment dat Vlaanderen een totaal autonoom onderwijsbeleid kon voeren, en uitpakte met de stelling: wat we zelf doen, doen we beter. Secretaris-generaal Georges Monard en zijn 1000-koppige administratie voelden zich plots geroepen om in die nieuwe context het onderwijs in al zijn geledingen revolutionair te hervormen. De topambtenaren lieten zich als administratie voortaan heel intens in met het onderwijsbeleid; dit in tegenstelling met de administratie van weleer die vooral in dienst stond van de scholen.*

Het motto van Monard luidde: *'Kurieren am Symptom' helpt niet langer; enkel copernicaanse hervormingen kunnen nog soelaas brengen.*" Later luidde het: *de 21ste eeuw vereist totaal ander onderwijs en dus ook totaal andere leraren en lerarenopleidingen.* De knelpuntennota's stapelden zich op; onze sterke onderwijstraditie kreeg niet de minste waardering - ook niet toen bleek dat onze leerlingen wereldtopscores behaalden. In het rapport *'Het educatief Bestel in België -1991 van Monard en co* werd de kwakkel verspreid dat er 9% zittenblijvers waren in het eerste jaar s.o. i.p.v. 3%. En dus deugde de regentaatsopleiding niet.

*Monard en Co* opteerden ook voor een overrompingsstrategie: radicale hervormingen uittekenen en die vlug opleggen om zo een open debat te voorkomen. We slaagden er geregeld toch in een stevig debat uit te lokken - en zo een en ander af te blokken of in sterke mate af te zwakken.

Om vernieuwingen vlotter te kunnen doordrukken werd in 1991 ook een *'Dienst voor onderwijsontwikkeling'* opgericht (DVO) – onder de leiding van Roger Standaert die een competentiegerichte, constructivistische en kennisrelativerende visie propageerde, ook al destijds als VSO-promotor. Standaert & Monard probeerden die visie op te dringen via de (nieuwe) eindtermen – en ook op de lerarenopleidingen via de invoering van de *'basiscompetenties voor toekomstige leraren'* (1998).

De DVO van Standaert & het CEGO van Laevers mochten ook de doorlichtingscriteria opstellen voor de nieuwe inspectie van 1991. Dit beïnvloedde in sterke mate het optreden van de inspecteurs die zich al te graag beriepen op de constructivistische *'Uitgangspunten bij de eindtermen'*, ook al ging het hier niet om de officiële eindtermen, maar om de memorie van toelichting, opgesteld door Standaert en Co. En de constructivistische *'uitgangspunten bij de basiscompetenties'* fungeerden dan als leidraad bij de doorlichting van de lerarenopleidingen in 2001 en later.

### 3.2 Vlaams onderwijs & lerarenopleidingen plots zwak & hopeloos verouderd - ook volgens de VLOR & univ. lerarenopleiders

De specifieke en deskundige *Hoge Raad voor het Pedagogisch Hoger Onderwijs* werd in 1990 bij de invoering van de VLOR jammer genoeg opgedoekt. Sindsdien moeide iedereen zich met de hervorming van de lerarenopleidingen – vooral mensen die de lerarenopleiding niet echt kenden: topambtenaren als Georges Monard en Jan Adé, universitaire lerarenopleiders, onderwijskundigen als Jan Van Damme, de DVO, de VLOR-vrijgestelden ....

De universitaire lerarenopleidingen waren sterk vertegenwoordigd binnen de nieuwe VLOR-hoger onderwijs en binnen de algemene raad van de VLOR; de normaalscholen waren sinds de afschaffing van hun Hoge Raad weinig vertegenwoordigd. Dit leidde er o.a. toe dat ook het VLOR-bureau in januari 1993 zelfs pleitte voor de radicale afschaffing van het regentaat. De licentiaten moesten volgens het VLOR-bureau een bevoegdheid verwerven voor het volledige secundair onderwijs, 6 jaar aso én tso/bso.

1990-1992 was dus de start van 30 jaar debat over de hervorming van de lerarenopleidingen. Vooruitlopend op de verdere historiek stippen we nu al aan dat in een doorlichtingsrapport van Monard & Adé uit 2002 over de lerarenopleidingen eens te meer gesteld werd: "Waar de leraar-regent destijds een bijzonder pluspunt van het Belgisch onderwijspersoneel was, is hij/zij thans eigenlijk een van de belangrijkste knelpunten" (Evaluatierapport, p. 32). Uit PISA-2000 die in december 2001 gerapporteerd werd, bleek nochtans dat onze 15-jarigen nog steeds wereldtopscores behaalden; en dat wees indirect ook op de kwaliteit van de leraren en van hun opleiding.

Naast topambtenaren als Monard en Adé kozen vooral ook universitaire lerarenopleiders en onderwijskundigen als prof. Jan Van Damme in 1991 voor een "academisering van de lerarenopleiding door de professionele opleiding te organiseren na een wetenschappelijke (universitaire) onderbouw".

Het IMTEC-voorstel van Vertommen en co (1991) en het CULOV-voorstel van de universitaire lerarenopleiders (1991) verkozen comprehensieve opleidingen met een tweefasenmodel. In het comprehensief en tweefasige model (1991) van de Contactgroep Universitaire Lerarenopleiding- en Vorming werd voor een totale omwenteling van het normaal-schoolonderwijs geopteerd.

Als reactie op de kritiek formuleerde ik in 1991 al een lijvig pleidooi voor het behoud van de geïntegreerde lerarenopleidingen (zie punt 5). Ik drong

in 1991 als actief lid van de Stuurgroep Onderwijs van de *Stichting Lodewijk de Raet* eveneens aan op een colloquium over dit thema. Het werd een controversieel en druk bijgewoond colloquium op 7 december 1991.

Zelfs Louis Van Beneden, algemeen-secretaris van de COV-vakbond voor het basisonderwijs en voorzitter VLOR-basisonderwijs, ijverde in 1992 voor een universitaire vorming van alle leerkrachten (Christene School, 9 mei 1992). Met de visie van de eigen achterban hielden Louis en de VLOR geen rekening. (Ook nog in 2017 lanceerde het COV samen met de koepel van het katholiek onderwijs een voorstel voor de invoering van een masteropleiding voor leerkrachten basisonderwijs – maar dit keer niet meer als een vervanging van de klassieke opleiding, maar als een aanvulling (zie paf. 48-49).

*De regentaatsopleiding werd vanaf 1990 het meest in vraag gesteld.*

Enkele illustraties. In het rapport 'Het Educatief Bestel in België' van 1991 sloten de rapporteurs Georges Monard en co zich in het hoofdstuk over de lerarenopleiding sterk aan bij het rapport van de commissie *De Landsheere* (1990) dat de overheveling van het pedagogisch hoger onderwijs naar de faculteit pedagogische wetenschappen bepleitte.

Georges Monard, Jan Van Damme en Co poneerden in dit rapport ook ten onrechte: "Zowel in de Vlaamse Gemeenschap als in de Franse en de Duitstalige Gemeenschap is het eerste jaar van het secundair onderwijs een jaar vol valstrikken met een ontstellend hoog aantal leerlingen met achterstand" (p. 183). Er waren volgens hen in Vlaanderen 9% zittenblijvers en evenveel als in Franstalig België. In werkelijkheid waren er maar 3%, en in landelijke regio's veelal maar 1,5%.

Op basis van een aantal foutieve/vervalste gegevens en tendentieuze voorstellingen werd op het OESO-symposium van 2 mei 1992 voortdurend gejammerd over de kanker van het zittenblijven, het cascadesysteem .... De verslaggever Johan Vanderhoeven stelde op het symposium ook dat "de bestrijding van de kankerplek van de lagere cyclus een ander soort leerkrachten en een radicale hervorming van het regentaat vereiste."

De regentaatsopleiding werd op basis van enorme kwakzaken over zittenblijven in het eerste jaar s.o. verantwoordelijk gesteld voor de (vermeende) lage kwaliteit van de lagere cyclus secundair onderwijs en voor de vele verzonnen kwalen (zittenblijven, watervalstelsel, leerproblemen, analfabetisme, pesten, leermoeheid ...). Dit was meteen ook de start van 25 jaar debat over de structuurhervorming

van het s.o. En tegelijk werd geconcludeerd dat de leraren-regenten slecht opgeleid waren en dat het regentaat drastisch hervormd en zelfs afgeschaft moest worden. In de namiddagssessie over de lerarenopleiding onder leiding van *prof. Gustaaf Tistaert* probeerde ik de kritieken te weerleggen en hield ik een pleidooi voor het behoud van de klassieke en geïntegreerde opleidingen.

Ook volgens prof. Jan Van Damme en het departement pedagogische wetenschappen van de K.U. Leuven moesten de regentaten opgedoekt worden. (*Reflecties over de hervorming van de lerarenopleiding*, 1993). Zelfs de CURO (vakbond van katholieke leerkrachten in het rijksonderwijs) bepleitte in 1992 de afschaffing van het regentaat: "*De CURO stelt voor dat alle leraars voor secundair onderwijs (inclusief leraars technische vakken) voor alle graden een opleiding krijgen aan de universiteit en/of HOLT (b.v. opleiding industrieel ingenieur (Brandpunt, 1992, p. 316).*

*Walter Jansen (docent UA en VUB & vroegere normaalschooldocent) ergerde zich samen met mij aan de denigrerende toon waarop veel professoren & beleidsmakers over het normaalschoolonderwijs spraken. Hij schreef: "De toon is op het randje af van betutteling. Academici die van 'leraren opleiden' soms maar amper kaas gegeten hebben, stippen even aan wat er allemaal fout gaat in de normaalscholen, en hoe men het gauw beter kan gaan doen. De dozen die als alternatief worden aange-reikt zijn nagenoeg leeg. De panacee heet: academisering: het aanbieden van meer algemeen-theoretische vakken. De vele kritische geluiden over academisering in het buitenland worden amper aan de orde gesteld "(AKO-berichten, juni 1992). Jansen betreunde verder dat zelfs de degelijke stagepraktijk op de normaalscholen ten onrechte als negatief voorgesteld werd en hekelde de verontschuldigende toon waarop de professoren over hun eigen universitaire opleidingen spraken. Ook de Leuvense prof. M. De Vroede nam afstand van zijn collega's, en pleitte voor de klassieke lerarenopleiding.*

#### *Onderwijs ondermaats, dus lerarenopleidingen deugen niet*

De hervormingsplannen voor de lerarenopleiding werden steevast gelegitimeerd met de stelling: "*De kwaliteit van het onderwijs staat of valt met de kwaliteit van de leerkrachten.*" Toen Monard rond 1990, met deze stelling uitpakte, repliceerde ik dat de kwaliteit van het onderwijs nog steeds vrij hoog was, en dat dit dus precies wees op de kwaliteit van de lerarenopleidingen. Ik wees minister Vanderporten er in 2001 op dat ook uit landenvergelijkende studies - TIMSS 1995 & 1998 PISA-2000 - bleek dat onze Vlaamse 14- en 15-jarigen nog

steeds wereldtopscores behaalden, en dat dit mede de verdienste was van de leraren en de lerarenopleiders. Rond 1990 kon ik jammer genoeg hiermee nog niet uitpakken.

#### **4 Verzet tegen stemmingmakerij tegen s.o. én i.o. én & lerarenopleidingen in 1992-1993**

1990-1993 was een periode waarin niet enkel de lerarenopleidingen, maar ook het secundair en het lager onderwijs het bijzonder hard te verduren kregen.

Pas in 1992 lazen we de in vorig punt al besproken zittenblijverskwakkel in het rapport het '*Educatief bestel in België*' van eind 1991. In vorig punt schreef ik al dat daaruit besloten werd dat onze eerste graad s.o. een groot probleem was, dat de regenten hun taak niet aankonden en dus ook slecht opgeleid waren. Op basis van cijfers van het PMS-Torhout wisten we dat er onze regio geen 9% zittenblijvers waren in het eerste jaar s.o., maar 1,6%. Mijn broer, aso-directeur, besloot onmiddellijk om het fabuleuze getal 9 te weerleggen door een telling in alle scholen van het katholiek onderwijs en kwam in 1993 op 2,5%.

In mei 1992 deelde ik secretaris-generaal Monard en de topambtenaren mee dat ik me grote zorgen maakte over hun stemmingmakerij en over hun revolutionaire bevoegenheid - op een al vermelde bijeenkomst van de top van de administratie in Nieuwpoort. Ik stelde dat ons onderwijs en onze lerarenopleidingen nog steeds van een hoog niveau waren, en dat de door hem verguisde eerste graad s.o. nog steeds een succescyclus was met weinig i.p.v. veel zittenblijvers, 1,6% in regio Torhout.

Monard repliceerde spottend dat het merkwaardig was dat een mei-68-er als Feys schrik had van revoluties. In Nieuwpoort formuleerde ik ook nog eens mijn argumenten voor het behoud van de geïntegreerde opleidingen - zoals ik ze ook al in een opiniebijdrage in 1991 had geformuleerd. In punt 5 ga ik er uitvoerig op in.

Begin september 1992 verschenen er in de pers en op TV opvallend veel kritieken op ons onderwijs naar aanleiding o.a. van het rapport '*Het educatief bestel in België*.' van Monard en co. Guy Tegenbos sprak zich somber uit en fantaseerde dat amper 40% van de leerlingen zonder overzitten het s.o. verliet, dat het niveau van ons Vlaams onderwijs heel laag was, en dat dat de lerarenopleidingen al 25 jaar universitair hadden moeten zijn.

Een aantal onderwijskundigen sloten zich in 1992 al te graag aan bij het gelamenteer over het zittenblijven van Monard en co. *De Leuvense prof. Roland*

Vandenberghelamenterde op de radio begin september op basis van een Unesco-studie dat ook ons lager onderwijs wereldkampioen zittenblijven was. Hij beseftte niet eens dat onze ambtenaren vergeten waren het aantal oudere leerlingen eind zesde leerjaar te delen door 6 - zoals afgesproken was. Ook in het tijdschrift *'Persoon en Gemeenschap'* werd die kwakkel overgenomen. We wezen er prof. Henk van daele op; achteraf was hij zo eerlijk om die kwakkel recht te zetten. Maar intussen was wijd verspreid dat ook ons lager onderwijs wereldkampioen zittenblijven was samen met Tobago-Trinidad.

Prof. Vandenberghelamenterde stelde eveneens dat het jaar-klassensysteem de oorzaak was van het zittenblijven en van veel andere kwalen. Deze belangrijke pijler van effectief onderwijs werd in die tijd door heel wat onderwijsexperts in vraag gesteld - en ook nog begin november j.l. pakten Leuvense onderzoekers er mee uit -zie bijdrage over zittenblijven in dit nummer. Ik deed de voorbije 30 jaar mijn best om dit te weerleggen. Het jaarklassensysteem met de eraan verbonden leerplannen en methodes per leerjaar, is o.i. een van de basispijlers van onze sterke onderwijs-traditie; het is geen toeval dat het ook nog bijna overal toegepast wordt.

Iets later nam ook De Bond voor grote gezinnen de zittenblijverskwakkel over. Ik probeerde in 1992 de kwakkel over zittenblijven in de eerste graad s.o. en in het lager onderwijs te weerleggen op een studiedag in de UA over het OESO-rapport over het Vlaams onderwijs, op studiedagen van De Bond e.ad., in bijdragen in *Onderwijskrant*, in lezersbrieven naar de kranten.

Laevers: basisonderwijs stamt uit 19de eeuw

In juni 1992 sloot ook de *Leuvense prof. Ferre Laevers* (CEGO) zich graag aan bij het gelamenteren over zittenblijvers, jaarklassen en over de lerarenopleidingen. In een interview met als titel *'Basis-onderwijs stamt uit de vorige eeuw'* proclameerde hij dat ons onderwijs één brok ellende was. We citeren even. "Ons lager onderwijs lijkt op een kantoor dat vandaag nog met een mechanische schrijfmachine werkt, terwijl iedereen weet dat de computer bestaat. Het grote aantal zittenblijvers in Vlaanderen is slechts de top van de ijsberg. Een heleboel kinderen die niet blijven zitten, verwerkten ook de leerstof niet, ze werden alleen trucjes aangeleerd en zijn door de leerstof heen geloodst. Als men zou selecteren op basis van inzicht, dan zouden nog veel meer kinderen blijven zitten. De leerkrachten beseften niet eens dat hun onderwijs een eeuw achterop is" (in bijdrage: *Basionderwijs stamt uit de vorige eeuw*) (DS, 19.06. 1992).

*Laevers predikte met zijn ervaringsgericht onderwijs de verlossing uit al die ellende. Hij pleitte ook voor een totaal andere lerarenopleiding. We lazen verder in dit interview: "Laevers en zijn Leuvense medewerkers verbazen zich nog elke dag erover, hoe kinderen het uithouden in een school die wat sfeer en discipline betreft niet voldoende inspeelt op hun zijnswijze en ontwikkelingsniveau. Kinderen laten gelukkig ontzettend veel over zich heen gaan. Volwassenen beseffen vaak niet wat er in hen omgaat. Het hele klassikale systeem is frustrerend. Men moet aansluiten bij de individuele ontwikkeling van elk kind."*

Al dit gelamenter tastte uiteraard ook de waardering voor de onderwijzers en de normaalscholen aan; en was koren op de molen van normaalschoolbelagers als Georges Monard, Jan Adé, prof. Jan Van Damme en tal van universitaire lerarenopleiders.

*Mijn repliek in DS van 28 sept. 1992, & bestrijding van zittenblijven-kwakkel. ...*

Op 28 september 1992 repliceerde ik eens te meer op al die aantijgingen in een opiniebijdrage in *De Standaard: 'Cijfers zeggen niet alles'*. Ik wees op de kwakkel die verkocht werden i.v.m. zittenblijven, jaarklassensysteem als oorzaak van alle kwalen, e.d.: b.v. geen 9% in het eerste jaar s.o., maar 3%; geen 25% van de leerlingen met enorme achterstanden, enz. Ik poneerde verder: "Het aantal beleidsmakers, universitaire adviseurs en vrijgestelden allerhande voor de permanente vernieuwing van het onderwijs is de voorbije jaren sterk toegenomen. Het zijn die mensen die elkaar in Brussel in allerhande clubs frequenteren, de spelregels bepalen en - spijs alle beloften voor meer autonomie voor de scholen en leerkrachten - regulerend en sterk moraliserend optreden, en uitpakken met allerhande stemmingmakerij tegen onze sterke Vlaamse onderwijs-traditie. Zo wordt de kloof tussen de top en de basis, tussen de vele beleidsbepalers en de veldwerkers almaar groter. De macht van de praktijkvreemde en 'idealistische' beleidsadviseurs & topambtenaren neemt toe en de invloed van de meer 'realistische' praktijkmensen wordt ingeperkt." Ik wees ook op het gevaar van het werk zoeken voor de eigen vernieuwingswinkel."

Ik ontving veel instemmende reacties vanuit het onderwijsveld, maar mijn vrees van 1992 werd bewaarheid. De stemmingmakerij vanuit de Brusselse cenakels e.d. nam de erop volgende jaren nog toe. Een paar voorbeelden. Vanaf 1991 klonken de 1 septemberboodschappen van beleidsmakers, van Guy Tegenbos van *De Standaard*, ... steeds onheilspellend. In de onderwijsbalans die het overheids-tijdschrift *KLASSE* in januari 2000 voorlegde, werd

gesteld dat we nog lesgeven als in de 19de eeuw. We zezen minister *Marleen Vanderpoorten* er begin 2001 in een interview op dat er maar 3% zittenblijvers waren in het eerste jaar s.o. en geen 9%. Ze repliceerde: “*Waarom zou ik Onderwijskrant geloven, en niet mijn topambtenaren?*” Toen we haar ook wezen op onze sterke onderwijs traditie en hoge TIMSS- en PISA-scores, repliceerde ze dat dit verleden tijd was, en dat de 21ste eeuw een ander soort onderwijs en leerkrachten vereiste, veel minder kennis- en prestatiegericht e.d. En volgens haar moesten dus ook de lerarenopleidingen dringend hervormd worden.

Samen met mijn broer *Gaby Feys* schreef ik ook brieven naar de pers om de zittenblijverskwakkel te weerleggen. *Hein De Belder* schreef hierover in een bijdrage in de krant *De Standaard* van 7 maart 1995 een en ander: “*Het broederpaar Feys ging de voorbije jaren in de aanval tegen die volgens hen alarmerende cijfers over zittenblijven e.d. verspreiden. Gaby Feys kwam in een eigen studie tot 2,5% zittenblijvers in het eerste jaar s.o. en geen 9%.*”

*De Belder* nam verder uitgebreid mijn uitleg op omtrent een grote kwakkel over het aantal zittenblijvers in het lager onderwijs in een Unesco-rapport: onze administratie vergat het aantal te delen over het aantal leerjaren, door 6 dus. Toch slaagden we er nooit in de kwakkel van 1991 in het rapport ‘*Het educatief bestel in België*’ weg te werken. Ook in recentere debatten over de structuurhervorming van het s.o. werd hij weer opgediend. Hij werd ook nooit ‘officieel’ & publiek rechtgezet door de verantwoordelijken voor deze kwakkel: *Georges Monard* en prof. *Jan Van Damme*. Kwakkel is vaak zo breed verspreid dat de waarheid hen nooit kan achterhalen. Leuvense onderzoekers verspreidden ook in 2011 en 2012 grote kwakkel over zittenblijven in het eerste leerjaar e.d. Eind 2013 gaven ze wel in *Pedagogische Studiën* toe dat ze zich hadden vergalopperd, maar intussen was de stelling dat zittenblijven overbodig en nefast was breed verspreid en in het geheugen geprent (zie eerste bijdrage in dit nummer).

Vanaf 1990 werd dus decennialang door een aantal onderwijsexperts & beleidsmakers de indruk gewekt dat ons onderwijs op alle niveaus hopeloos verouderd was, dat er enorm veel zittenblijvers waren in de eerste graad s.o., enz. Toen uit landenvergelijkende TIMSS- en PISA-studies vanaf 1995 bleek dat onze Vlaamse 10-, 14- en 15-jarigen wereldtopscores behaalden, werd dit door de hervormers ook steeds weggemoffeld.

Jammer genoeg is precies door de vele stemmingmakerij sinds 1989 en de ermee gepaard gaande nieuwlichterij het niveau van ons onderwijs de voor-

bije decennia gedaald. Ook in de O-ZON-Onderwijskrant-campagne-2007 wees ik er nog eens op dat precies het in vraag stellen van onze sterke onderwijs traditie tot een niveaudaling heeft geleid.

Ik waarschuwde ook al in 1984 voor stemmingmakerij en de eraan gekoppelde verlossingsstrategie: “*Pedagogische rages, hypes, neomanie, prestatievijandigheid, veralgemening & verabsolutering van deelaspecten en eenzijdige aanpakken, ondoordachte structuurhervormingen ... leiden tot elkaar snel afwisselende modeverschijnselen en aantasting van onze sterke onderwijs traditie. Dit remt de vernieuwingsbereidheid en de motivatie van de leraren af. Dit leidt ook tot niveaudaling* (Onderwijskrant nr. 35 september 1984). In 1984 vermoedde ik wel nog niet dat de beeldenstormerij en neomanie enkele jaren later nog in sterke mate zouden toenemen.

## 5 Argumenten voor behoud van klassieke, geïntegreerde lerarenopleidingen

Een aantal lerarenopleiders en normaalscholen namen vanaf 1990 het voortouw in de verdediging van de klassieke geïntegreerde normaalschoolformule. Ze verzetten zich tegen de voorstellen die opteerdten voor het uitstellen van de professionele vorming tot na 2 jaar academische vorming, voor een gezamenlijk eerste jaar, enz. Ik nam hierbij samen met enkele Torhoutse collega's het voortouw. In oktober 1991 formuleerde ik al een uitgebreid standpunt onder de titel: *Universitaire Lerarenopleiding: contradictio in terminis, geen redding, maar ontredde-ning*. Die tekst werd ook op voorhand aan de sprekers op het colloquium van de Stichting Lodewijk de Raet bezorgd (januari 1992), en stak ook in de documentatiemap voor de deelnemers. Die opiniebijdrage verscheen iets later in *Onderwijskrant*. Ik citeer mijn argumenten voor het behoud van de geïntegreerde lerarenopleidingen. Ze lijken me nog steeds valabel.

*“Voor de opleiding van onderwijzers en regenten heeft men ook in de toekomst gespecialiseerde en geïntegreerde beroepsopleidingen nodig. Het constructieprincipe van een goede lerarenopleiding is gebaseerd op de samenhang en gelijktijdige opbouw van drie wezenlijke componenten: de vakinhoudelijke (leerinhoudelijke), de (vak)didactisch-onderwijskundige en de praktijkcomponent. Deze drie-eenheid is op de geïntegreerde opleidingen ook nog verenigd in één en dezelfde persoon (docent). Dit garandeert de wederzijdse transfer tussen de drie pijlers en de praktijkbetrokkenheid.*”

*De voorgestelde academisering van lerarenopleidingen deugt niet: in de eerste 2-jarige fase een academische vakopleiding zoals op de universiteit, daarna pas de pedagogische opleiding, een beperk-*



te stage en dit pas vanaf het derde jaar, onderwaardering van de veelzijdige professionele talenten van een goede leerkracht. Dit alles zou de samenhang, de symbiotische opbouw én de specifieke afstemming op een bepaalde leeftijdsgroep onmogelijk maken.

*De kracht van de klassieke lerarenopleiding berust op het feit dat het hier gaat om een 'beroepsgerichte opleiding' met een integratie tussen de vakinhoudelijke, de vakdidactische en de praktijkopleiding. Van bij de start zijn er dus ook praktijkoefeningen en vormen van stage.*" Ik wees ook op het feit dat universitaire instituten te ver afstaan van de klaspraktijk en mede daardoor al te vlug uitpakken met didactische en pedagogische hypes.

We voorspelden in dit verband dat in Frankrijk het vervangen van de normaalschoolopleiding door een universitaire IUFM-opleiding in 1989 tot een vreemding van de klaspraktijk en tot een niveaudaling zou leiden. De voorbije 20 jaar kregen die universitaire opleidingen enorm veel kritiek te verduren; de Franse leerlingen behaalden ook voor TIMSS (10- en 14-jarigen) en PISA (15-jarigen) een opvallend zwakke score, veelal een jaar achterstand in vergelijking met de Vlaamse 15-jarigen. Ik wees er ook op dat het universitair maken zou leiden tot een groot tekort aan leerkrachten voor het basisonderwijs en voor de lagere cyclus s.o.

### **Argumenten pro regentaatsopleiding**

De regentaatsopleiding stond vanaf 1989 nog het meest ter discussie; die moest volgens velen ook dringend universitair worden, met licentiaten bevoegd voor de 6 jaren s.o. - ook in tso/bso. Dit stond ook in een VLOR-advies van 1993. In 1992 – 1994 formuleerde ik ook een reeks argumenten pro behoud van een specifieke regentaatsopleiding (en later ook voor het behoud van de bevoegdheid voor 3 vakken).

In 1957 al werden we geconfronteerd met voorstellen om de regentaatsopleiding te vervangen door een universitaire opleiding in kringen van de toenmalige onderwijsminister *Leo Collard*. *Renaat Merecy*, een bekend directeur van de rijksnormaalschool van Lier, reageerde in 1958 tegen de voorstellen om de opleiding te academiseren en ook meer af te stemmen op het geven van 1 vak. *Merecy* stelde: "Om kinderen tot vijftien jaar te onderwijzen heeft men geen universitaire wetenschap nodig. Maar wel een grondige beheersing van de leerinhouden die men moet onderwijzen, met tevens een helder inzicht in de denktrant van de leerlingen en de vakmethodologische principes. Vooral de wijze van aanpakken, stimuleren en oriënteren van

leerlingen is hier voornaam" (Vermeld in Sparapels, Normaalschool Torhout februari 1958).

Ook vanuit de Torhoutse lerarenopleiding pleitte docent-pedagoog *Cyriel De Keyser* in 1958 voor het behoud van specifieke en geïntegreerde regentaatsopleidingen. Het regentaat was volgens hem een uniek exportproduct. Onder impuls van *De Keyser* werd in 1952 in Torhout overigens ons regentaat opgericht; 5 jaar later stond de regentaatsopleiding weeral ter discussie.

*De Keyser* schreef: "De middelbare normaalschool bestaat alleen in België. Wij menen dat ze heel zinvol is voor de lagere cyclus van het s.o. De regent heeft een eigen functie in het groeiend differentiatieproces van de opleiding van jongeren. Hij (zij) moet gericht zijn op observatie en oriëntatie van de leerlingen en op de methodische vorming van de leerlingen die komen uit het één-titularisregime van het lager onderwijs. De regent(es) houdt meer dan één vak in handen, let meer op de totale leerling en niet enkel op zijn vakontwikkeling" (In: *Inleiding in de geschiedenis van het vormingswezen*, Plantyn, Antwerpen, 1958.)

Ik sloot me in mijn betoog pro regentaat bij de uitspraken van *Merecy* en *De Keyser* aan, en formuleerde er nog wat argumenten bij. Het regentaat was/is volgens veel waarnemers een unieke en ideale opleiding voor leraren bestemd voor het lager secundair onderwijs. De regenten/regentessen zorgden ervoor dat onze langere cyclus/eerste graad al lange tijd een succescyclus is. De regenten vervulden ook een belangrijke rol in de democratisering van ons s.o. en de sociale promotie van (hand) arbeiderskinderen. Zelf heb ik veel te danken aan de regenten die lesgeven in de lagere cyclus (1958 -1961).

Een regent(es) is semi-polyvalent opgeleid en bevoegd voor 3 vakken. Daarom ook geeft men hem/haar veelal een aanzienlijk aantal lesuren in een zelfde klas waarin hij/zij veelal dan ook de klassenleraar is. Daarom ook specialiseert de regent zich niet in één, maar het liefst in drie vakken. Studenten in de afdeling *Wetenschappen-Aardrijkskunde* zijn bevoegd voor 4 vakken: fysica, biologie, scheikunde en aardrijkskunde. (Momenteel geven regenten soms het vak wetenschappen ook al zijn ze slechts opgeleid voor het vak biologie.)

### **Bezwaren tegen een universitaire opleiding voor leraren voor lagere cyclus s.o.**

De vaktheorie in de eerste fase (bachelor) in een universitaire opleiding als in Frankrijk staat groten-deels los van de leerinhouden die men nodig heeft voor het latere lesgeven in ze is dus te weinig afge-

stemd op de curricula van de lagere cyclus lager onderwijs - en van het technisch onderwijs in het bijzonder. (Voor leerkrachten lager onderwijs is dit uiteraard nog meer het geval.) De latere aanwendbaarheid van de theorie uit de eerste fase is dus te beperkt. De leerinhoud moet voor een groot deel afgestemd zijn op de latere lessen wiskunde, taal. Zo moet een regent(es) Nederlands voldoende afweten over jeugdliteratuur, didactiek begrijpend lezen, grammatica ... voor die specifieke leeftijdsgroep. Licentiaten Nederlands, wiskunde ... krijgen geen leerstof aangeboden afgestemd op lesgeven in de lagere cyclus s.o. De regent(es) moet naast vakleraar vooral ook een opvoeder zijn die 12-à 15-jarigen kan motiveren en stimuleren.

\*De vaktheorie in de eerste fase in een universitaire opleiding staat ook los van de didactiek die in de tweede fase (master) door veelal andere docenten gedoceerd wordt. De onderwijskundigen in de tweede fase zijn op hun beurt te eenzijdig bezig met algemene didactiek/onderwijskunde los van de vakinhoud & onderwijspraktijk. Dit laatste bevordert een zweverige opstelling. (Veel Vlaamse universitaire lerarenopleiders verkondigden de voorbije 30 jaar veel naïeve en nefaste visies omtrent competentiegericht/constructivistisch leren, communicatief/taakgericht taalonderwijs ..., Veel lerarenopleiders werden in hun eigen universitaire opleiding jammer genoeg bestookt met visies die haaks staan op degelijk onderwijs.)

\*De pedagogisch-didactische vakken en de lespraktijk komen veelal pas vanaf de tweede fase aan bod. In de geïntegreerde opleiding proberen we al in het eerste jaar uit te maken of er voldoende kwaliteit als lesgever aanwezig is. In een universitaire opleiding is dit vaak pas in het vierde/vijfde jaar.

\*De meeste docenten in een universitaire lerarenopleiding zijn bovendien meestal niet tegelijk verantwoordelijk voor de lespraktijk. Dit alles leidt tot praktijkvervreemding en een tekort aan lespraktijk.

\*Een universitaire lerarenopleiding is ook minder geschikt voor het technisch en beroepsonderwijs, en allerm minst voor het buitengewoon secundair onderwijs. Het is quasi onmogelijk om een leraar s.o. te vormen die zowel kan lesgeven aan leerlingen in de lagere cyclus, in het beroepsonderwijs en in het BUSO, als aan de leerlingen uit de hoogste klassen. Dit vereist een onmogelijke polyvalentie en een te brede stagepraktijk.

Vanaf 1990 schermde de Vlaamse anti-normaal-schoollobby ook voortdurend met de zegeningen van de pas in Frankrijk opgestarte IUFM. In de eerste fase (3 jaar vaktheoretische vorming) verwerven de studenten een soort kandidatuursdiploma, pas in

de tweede fase (2 jaar) start de beroepsopleiding. Door velen werd dus voor een tweefasige academische lerarenopleiding gekozen naar het model van de Franse IUFM. Het CVMNO (katholieke vakbond aso en normaalonderwijs) was regentaatsvriendelijker, maar nam het aanvankelijk niet op voor de bevoegdheid van de regent in de tweede graad; de regent mocht dan enkel nog lesgeven in de eerste graad.

Ik bleef de voorbije 30 jaar met aandrang pleiten voor het behoud van het geïntegreerd regentaatsmodel - ook in de interviews van Onderwijskrant met de ministers Van den Bossche, Vanderpoorten en Vandenbroucke. Het moet een beroepsgerichte en een semi-polyvalente opleiding blijven, wat ook betekent dat de regent(es) zich niet specialiseert in één vak, maar deskundigheid verwerft over liefst 3 vakken - een groot vak en 2 kleinere.

## 6 Van hervormingsplan Van den Bossche-1992 tot decreet lerarenopleiding van 1996

In 1992 formuleerden *minister Luc Van den Bossche & topambtenaar Georges Monard* een eerste hervormingsplan voor de lerarenopleiding. Dit leidde tot een jarenlang en heftig debat over al dan niet academisering, al dan niet een gemeenschappelijk eerste jaar voor alle opleidingen e.d. Na jarenlange discussie verscheen het decreet betreffende lerarenopleiding en de nascholing van 16 april 1996 – met uitvoering vanaf september 1997)

Begin 1992 zag het lot van de lerarenopleidingen er vrij somber uit. Velen bleven ook opteren voor academisering. Op 8 mei 1992 nodigden we minister Van den Bossche op onze Torhoutse lerarenopleiding uit voor een dringend debat over de hervormingsvoorstellen en over onze visie en kritiek. We waren verrast dat Van den Bossche voor het eerst openlijk toegaf dat hijzelf uiteindelijk toch veel voelde voor ons standpunt, nu ook tegenstander was van de academisering en voor het behoud van de bevoegdheid van de regenten voor de tweede graad. Monard was ook aanwezig en keek maar sip.

We citeren even uit de bijdrage die we hierover publiceerden in Brandpunt (COC, juni 1992): *“In zijn antwoord op de voorstelling van ons standpunt zei minister Van den Bossche ‘dat hij nu toch wel het meest voelde voor het geïntegreerde en beroepsgerichte opleidingsmodel waarbij inderdaad theorie en praktijk vanaf de eerste dag gekoppeld worden en in handen zijn van dezelfde docenten. Hij gaf verder toe dat ook het vigerende regentaatsmodel en de wisselwerking tussen regenten en licentiaten in de tweede graad eigenlijk niet slecht functioneerde.”*

Ik lag als lid van de stuurgroep onderwijs van de Stichting Lodewijk de Raet in 1992-1993 ook aan de basis van de *vijf rondetafelgesprekken over de hervorming van de lerarenopleiding*. Onze Torhoutse normaalschool was er vertegenwoordigd door twee redactieleden van Onderwijskrant, *Raf Feys en Pieter Van Biervliet*. De universitaire lerarenopleiders hadden een tiental vertegenwoordigers in dit debat. We bespraken op een vergadering de toekomst van de lerarenopleidingen - o.a. ook het IMTC-rapport. We bespraken tijdens de laatste bijeenkomst ook een eerste ontwerp van '*basiscompetenties voor toekomstige leraren*' die competentiegericht en constructivistisch geformuleerd waren - en voor het kleuteronderwijs. volledig aansloten bij de 'ervaringsgerichte' visie van een van de ontwerpers, prof. Ferre Laevers. Wijzelf, maar ook de aanwezige universitaire lerarenopleiders verwachtten toen geenszins heil van de competentiegerichte aanpak. Maar enkele jaren later manifesteerden dezelfde universitaire opleiders zich plots als grote voorstanders van basiscompetenties en van een competentiegerichte en constructivistische aanpak. Dit verraste ons ten zeerste.

Ook de lerarenopleiding Heverlee was heel actief in de strijd voor het behoud en de optimalisering van de klassieke lerarenopleidingen. Zelf hadden we wel veel moeite met hun voorstel voor een verlenging van de opleiding tot vier jaar. We vonden dit voor een beroepsopleiding - die vanaf de eerste dag vrij praktijkbetrokken is - niet echt nodig en vreesden vooral dat hierdoor de aantrekkingskracht van de lerarenopleidingen opnieuw een flinke deuk zou krijgen, net zoals bij de verlenging in 1984.

### **Lerarenambt in een nieuw perspectief-1993**

In 1993 kondigde minister Van den Bossche een nieuwe hervormingsnota aan. We lazen adviezen om toch de regentaatsopleiding grondig te hervormen. Midden juni 1993 trokken we naar Brussel om er met Onderwijskrant Van den Bossche te interviewen. Ik was vast van plan om nog eens de hervorming ter sprake te brengen, maar Van den Bossche weigerde hier op in te gaan omdat hij niets wou lossen over een nieuwe nota die volgens hem in voorbereiding was.

In oktober 1993 verscheen dan de ministeriële discussienota *Het lerarenambt in een nieuw perspectief*. De nota bevatte veel fantasierijke en nefaste voorstellen. Het regentaat bleef wel bestaan, maar werd tegelijk ontworpen en gewurgd. Men wou de regent nu plots heel polyvalent maken (bevoegdheid voor breed vakkenpakket), maar tegelijk zijn bevoegdheid beperken tot de eerste graad secundair onderwijs.

De zgn. *wetenschappelijke optie* leidde tot een bevoegdheid voor vijf vakken: wiskunde, fysica, natuurwetenschappen, technologische opvoeding en wetenschappelijk werk; de *maatschappelijke optie* bevatte de meest uiteenlopende vakken: aardrijkskunde, geschiedenis, economie, handel en biologie; de optie expressievakken: muzische, plastische en verbale expressie; de taalkundige optie: Nederlands/Frans ... Zo'n polyvalente regent, een soort onderwijzer, was niet langer bevoegd voor de tweede graad s.o. Er kwam enorm veel protest op de discussienota. Met onze lerarenopleiding reageerden we uitvoerig op de voorstellen. We deden dit nog eens over toen we op school het bezoek kregen van een vertegenwoordiger van de minister, mevrouw Ramant.

De universitaire lerarenopleiders en het departement pedagogische wetenschappen van de K.U. Leuven mengden zich in 1993 eens te meer in het debat. Prof Jan Van Damme en co publiceerden het rapport: '*Reflecties over de hervorming van de lerarenopleiding*' - met veel kritiek op de regentaatsopleiding en met het voorstel om het regentaat gewoon af te schaffen. Ook Het VLOR-bureau pleitte in januari 1993 (5 & 19 januari) voor de radicale afschaffing van het regentaat. Het VLOR-bureau stelde twee jaar lerarenopleiding voor vanaf de licenties en hiermee zouden de licentiaten een bevoegdheid verwerven voor het volledige secundair onderwijs

### **De lerarenopleiding: een nieuwe uitdaging-1994**

In november 1994 publiceerde het duo *Van den Bossche-Monard* dan hun aangepaste nota *De lerarenopleiding: een nieuwe uitdaging*. De brede en fantasierijke vakkenclusters waren plots verdwenen, maar de regent was voor de tweede graad nog slechts bevoegd voor het vak dat hij speciaal met het oog op de tweede graad zou uitdiepen.

Hierop kwam er opnieuw veel protest vanwege de lerarenopleidingen. Om de weerstand tegen zijn plannen te breken riep minister Van den Bossche in december 1994 de zgn. *Elewijt-club* samen waarin de normaalschooldocenten niet eens vertegenwoordigd waren. Op het marathonweekend in *Elewijt* werd de inkrimping van de bevoegdheid van de regent goedgekeurd: nog slechts één vak in de tweede graad. Dit betekende o.i. een ontwaarding van het beroep en langzame wurging van het regentaat. Een paar dagen na *Elewijt* trokken we met een delegatie naar de Koningsstraat voor een betoging en een onderhoud met de minister. Van den Bossche liet ons eerst een uur wachten en zegde dan plots het onderhoud af.

De strijd bleef duren. Vanaf 1995 was ik ook actief betrokken bij de oprichting en werking van CODELO

(COntactgroep DEpartementen LerarenOpleiding). CODELO besteedde veel aandacht aan de discussie over de vakkenclusters in het regentaat, de bevoegdheid van de regent in de tweede graad en de gemeenschappelijke start. Op 30 november 1995 formuleerden we met CODELO een uitvoerig standpunt als reactie op het ontwerpdecreet van 8 november 1995. We betreurden de gemeenschappelijkheid die men wou opleggen in het eerste jaar van de lerarenopleidingen, de inkrimping van de bevoegdheid van de regent tot de eerste graad en de besparingen als gevolg van het hogescholende decreet van 1994.

### **Gemeenschappelijk eerste jaar, gemeenschappelijkheid binnen de drie opleidingen?**

Een belangrijk discussiepunt in de hervormingsplannen van *Van den Bossche-Monard* betrof de zogenaamde gemeenschappelijkheid binnen de drie normaalschoolopleidingen. In het beleidsplan werd zelfs geopteerd voor een gemeenschappelijk jaar voor alle studenten. Ook Monard en Adé, de DVO van Roger Standaert, de CULOV, de VLOR, het COV ... bepleitten een grote mate van gemeenschappelijkheid in de verschillende opleidingen (van kleuterleidster tot regent). Hiermee werd volgens ons geraakt aan de integratie tussen theorie en praktijk en er zou minder tijd overblijven voor de specifieke vakdeskundigheid en voor de stages op het specifieke en toekomstige onderwijsniveau.

### **Decreet lerarenopleiding 1996**

Op 16 april 1996 verscheen dan het decreet lerarenopleiding. Voor de lagere normaalschool waren er al bij al niet zoveel inhoudelijke veranderingen. Alles werd nu wel uitgedrukt in termen van contacturen en studiepunten. De wetgever bepaalde dat elk studiejaar een volume van 60 studiepunten vertegenwoordigt. Dat betekent dat van de student in elk stu-

diejaar verwacht wordt ten minste 1.500 en ten hoogste 1.800 uren te besteden aan het volgen van onderwijs- en andere activiteiten en aan het eigen studiewerk.

Bij het uitwerken van het studieprogramma kent de hogeschool aan elk vak of opleidingsonderdeel studiepunten toe. Een studiepunt komt overeen met 25 à 30 uur studieomvang voor de student. Of een vak in een studieprogramma thuishoort en hoeveel studiepunten er worden aan toegekend, wordt bepaald door het opleidingsprofiel dat de hogeschool voor elke opleiding uitwerkt; zie verdeling voor de lagere normaalschool in volgend schema:

*Het decreet had wel grote gevolgen voor de regentaatsopleiding: te grote verscheidenheid vakkencombinaties*

Met het decreet werden de vakkencombinaties in het regentaat vanaf 1997 flexibeler en nam hun aantal sterk toe. Elke student(e) kiest in principe zelf zijn vakkencombinatie, aansluitend bij de eigen belangstelling en capaciteiten. De vakkencluster is samengesteld uit vakken of opleidingseenheden waarin men later zelf zal lesgeven. De meeste opleidingseenheden hadden gewicht 1, sommige gewicht 2. De student stelt zijn basiscluster samen voor een totaalgewicht van 3.

In Torhout organiseerden we volgende opleidingsonderdelen met gewicht 1: aardrijkskunde, geschiedenis, Engels, wiskunde, fysica, biologie, Frans, Nederlands, godsdienst, economie, technisch-technologische opvoeding (TTO), informatica, bewegingsrecreatie en project algemene vakken (PAV). Duits en chemie werden afgebouwd. Lichamelijke opvoeding en handel-burotica (Ha-Bu) kregen gewicht 2. Ook studenten L.O. konden nu L.O. combineren met Engels, informatica, ...

Het aantal vakkenclusters was dus sterk toegenomen, maar omwille van organisatorische redenen was niet elke denkbare combinatie haalbaar. Wij zelf en veel regentaatsdocenten hadden echter voorgesteld om aan de vroegere stamvakken Nederlands, Frans en wiskunde toch een gewicht 2 toe te kennen. Uit de Evaluatie van de lerarenopleidingen (2001) bleek dat velen voorstander waren van een zwaarder gewicht voor die grote vakken – zoals de stamvakken uit het verleden. Dit zou een grotere deskundigheid garanderen, vooral ook voor de tweede graad s.o.

De studenten moesten vanaf het tweede jaar een vak kiezen om uit te diepen. De regentaten zijn altijd tegenstander geweest van de nieuwe vorm van uitdieping van één vak. De nieuwe programmastructuur bracht nog geen wijzigingen mee inzake de onderwijsbevoegdheid van de regent. Aanvankelijk

**Aantal lesuren & aantal weken stage**

| STUDIEJAAR                  | 1e jaar    |           | 2e jaar      |           | 3e jaar     |           |
|-----------------------------|------------|-----------|--------------|-----------|-------------|-----------|
|                             | CU         | SP        | CU           | SP        | CU          | SP        |
| Godsdienst                  | 2          | 4         | 2            | 4         | 2           | 4         |
| Opvoedkundige wetenschappen |            | 11        | 7            | 12        |             | 11        |
| didactiek-opvoedkunde       | 5          |           |              |           | 6           |           |
| psychologie                 | 1          |           |              |           | 1           |           |
| wetgeving                   |            |           |              |           | 2           |           |
| agogische vaardigheden      |            |           | 2            | 3         | 1           |           |
| Informatica-mediakunde      | 1,5        | 3         |              |           |             |           |
| Nederlands                  | 3,5        | 6         | 3            | 5         | 2           | 4         |
| Wiskunde                    | 3          | 5         | 2            | 4         | 2           | 4         |
| Frans                       | 2          | 4         | 1,5          | 3         | 2           | 3         |
| Wereldoriëntatie:           |            | 8         |              | 8         |             | 4         |
| aardrijkskunde-             | 1,5        |           | 1,5          |           |             |           |
| geschiedenis                | 1,5        |           | 1,5          |           | 3           |           |
| natuurwetenschappen         | 1,5        |           | 1,5          |           |             |           |
| Muzische vorming:           |            | 9         |              | 8         |             | 4         |
| bewegingsopvoeding          | 1,5        |           | 1,5          |           | 1           |           |
| muzikale opvoeding          | 1,5        |           | 1,5          |           | 1           |           |
| beeldende opvoeding         | 2,5        |           | 3            |           | 2           |           |
| Eindverhandeling            |            |           |              |           |             | 6         |
| <b>Didactische stage</b>    | <b>4 w</b> | <b>10</b> | <b>5,5 w</b> | <b>13</b> | <b>11 w</b> | <b>20</b> |
| <b>TOTAAL</b>               | <b>28</b>  | <b>60</b> | <b>28</b>    | <b>60</b> | <b>25</b>   | <b>60</b> |

CU staat voor contacturen ofwel het aantal lestijden per vak per week.  
Belangrijk om weten is dat één lesuur uit 50 minuten bestaat!  
SP staat voor studiepunten. W staat voor weken.

wou de overheid de bevoegdheid voor de tweede graad beperken tot het uitgediepte vak. Dit voornemen stootte op verzet. Een afgestudeerde verwierf volgens het nieuwe decreet nog steeds onderwijsbevoegdheid voor de eerste en tweede graad aso, tso, kso en tevens voor de derde en vierde graad bso en voor het buso.

*De structuurhervorming maakte een haast onoverzichtelijke verscheidenheid van combinaties mogelijk. Op het Torhouts regentaat waren er maar liefst 127 vakkenclusters.* Het samenstellen van het lessenrooster werd een uiterst moeilijke zaak. Een gevolg was ook dat er nu meer dan ooit les gegeven moet worden aan kleine groepen, ook voor de uitdieping. Voor het degelijk organiseren van zo'n flexibel systeem moest men ook over meer docenten beschikken, maar de invoering van Hogescholen in 1995 leidde tot een vermindering van het aantal docenten met 25%. Noodgedwongen werden in de meeste scholen een groot aantal uren die bestemd zijn voor de opleidingen voor het lager- en kleuteronderwijs naar het regentaat overgeheveld.

Het decreet van 1996 leidde wel tot grotere inhoudelijke verschillen tussen de lerarenopleidingen - en dit is gevolg van het Hogescholendecreet dat meer inhoudelijke vrijheid toeliet.

#### **8 De (nefaste) gevolgen van het Hogescholendecreet 1995 : verlies van identiteit e.d.**

In oktober 1992 verscheen het *Eindrapport Hoger Onderwijs Buiten de Universiteit* van de zogenaamde ambtelijke commissie onder het voorzitterschap van *Georges Monard*. De commissie wou de vele opleidingen groeperen in een beperkt aantal *multisectorale* hogescholen en stelde zelfs voor hier al mee te starten op 1 september 1993.

Onder de dekmantel van grotere efficiëntie en modernisering beoogde het decreet ook grote besparingen door het invoeren via de zogenaamde (vaste) enveloppenfinanciering. De beleidsmakers vreesden een sterke toename van het aantal studenten in het hoger onderwijs, maar wilden het budget niet laten stijgen. Dus werd een vaste enveloppe ingevoerd. Het decreet kwam er uiteindelijk in 1994 en het werd vanaf 1 januari 1996 uitgevoerd. Het aantal hogeschoolstudenten nam de daarop volgende jaren fors toe, maar de vaste (geld)enveloppe nam niet toe.

#### **Pleidooi voor aparte sector lerarenopleiding, autonoom instituut i.p.v. multisectoraal dep.**

Als lerarenopleider bekampte ik vanaf 1992 het *Eindrapport Hoger Onderwijs Buiten de Universiteit*. Ik ving in die tijd ook veel negatieve geluiden op over de mastodonthogescholen in Nederland met

hun grootschaligheid, bureaucratie, vernieuwingsdwang, afstandelijk bestuur, enveloppefinanciering ... Ik stopte in 1992-1996 veel tijd in het debat, lobbywerk inbegrepen.

Ik stelde vooreerst dat de lerarenopleidingen het best een aparte sector vormden zoals in de meeste landen, met een specifieke omkadering, eigen regelgeving en specifieke niveaubewaking. De lerarenopleiding is een sector die ook sterk verweven is met het basis- en het secundair onderwijs en met het ministerie van Onderwijs, maar weinig met de andere sectoren hoger onderwijs. Ze vereist een eigen en specifieke reglementering en een programmatie die haaks staat op het ingevoerde vrijemarktprincipe in het nieuwe hoger onderwijs. Ik schreef in *Onderwijskrant* en elders *dat tal van opleidingen die weinig overeenkomst vertoonden kunstmatig verbonden werden en dat hierdoor o.a. natuurlijke allianties tussen verwante lerarenopleidingen onmogelijk werden* (*Onderwijskrant*, april 1993).

#### **Lerarenopleidingen verliezen identiteit & specificiteit**

Ik schreef: *"De lerarenopleiding zal vooral haar identiteit, specifieke opdracht, normaalschoolcultuur en specifieke niveaubewaking verliezen midden de smeltkroes van hogeschoollegeringen"* (*HOBUScholen in Kolchoze-keurslijf*, Samenwerking binnen de sector van de lerarenopleidingen en het bewaren van de eigenheid waren volgens mij veel belangrijker dan stroomlijning binnen multisectorale scholen. Ik schreef b.v. dat de drie katholieke lerarenopleidingen van West-Vlaanderen het best konden samenwerken binnen een Instituut voor lerarenopleidingen en dat er voor de vele richtingen in de regentaten ook afspraken moesten worden gemaakt met Oost-Vlaanderen. Zo leidde de multisectorale hervorming er toe dat er tal van regentaten lichamelijke opleiding bijkwamen en dat bij de invoering van enkele nieuwe richtingen binnen het regentaat, elke hogeschool zo'n nieuwe afdeling inrichtte. We kregen een wildgroei aan nieuwe richtingen.

Ook IMTEC, een adviesorgaan inzake onderwijsvorming, pleitte in zijn rapport voor aparte Instituten voor lerarenopleidingen en *"huiverde voor het opgaan van lerarenopleidingen in multisectorale hogescholen"* (november 1992 p. 40): *"De eigen aard en het belang voor de onderwijskwaliteit van de diverse lerarenopleidingen, de verwevenheid in de dagelijkse praktijk van het brede onderwijsveld, de professionalisering van de leraar en van zijn opleiding ... pleiten precies om de lerarenopleidingen niet in de smeltkroes van de hogeschoollegeringen te laten opgaan. Ik pleit voor mono-sectorale educatieve instituten, d.w.z. autonome lerarenopleidingen, los van andere vormen van hoger onderwijs, geïntegreerd in één prestigieus en autonoom instituut"* (p.

40). In Nederland bleven acht normaalscholen (PABO's) autonoom. Zo blijken de voorbije decennia bij de accreditatiedoorlichtingen de PABO's de beste te zijn, met ook het grootste aantal docenten en centen. De kleinschaligheid, identiteit en grotere autonomie van die PABO's biedt blijkbaar veel meer voordelen dan nadelen.

### **Nefaste gevolgen enveloppefinanciering**

Ik bekritiseerde ook de enveloppefinanciering als verkapte besparingsmaatregel, het grootschalige en afstandelijk bestuur, de voorgestelde onevenredige financiering (= een hoger bedrag per student naar mate de hogeschool meer studenten telt), het tekort aan specifieke niveaubewaking door de overheid ...

Enveloppefinanciering was één van de belangrijke hervormingen. In tegenstelling tot de jaren tachtig werden de besparingen van de jaren negentig meer gecamoufleerd ingevoerd, onder het mom grotere efficiëntie na te streven. Het vastleggen van een totale en vaste financiële hogescholen-enveloppe op 16 miljard BEF was het middel bij uitstek voor kostenbeheersing (besparingen) in het hoger onderwijs dat toen volop in expansie was. De totale enveloppe wordt in een enveloppe per hogeschool verdeeld volgens een ingewikkeld berekeningssysteem waarin naast het historisch forfait (= het verleden) ook de aard van de opleidingen meespeelde.

De vaste financiële enveloppe had ook als gevolg dat de sterke stijging van het aantal studenten in de daaropvolgende jaren niet leidde tot een verhoging van het budget. Als gevolg van de enveloppefinanciering kregen de lerarenopleidingen zo'n 25% minder uren toebedeeld. Het aantal docenten en het aantal uren moest dus verminderen. Veel ervaren & veelal ook misnoegde docenten gingen vroegtijdig op prepensioen, hiertoe aangemoedigd door een gouden handdruk vanwege de beleidsmakers - die deze kritische docenten ook liever kwijt dan rijk waren. Dit betekende een groot verlies aan ervaring voor de opleidingen. De lerarenopleidingen konden ook niet langer docenten rekruteren met voldoende leservaring in het s.o.; want die vielen als gevolg van hun anciënniteit te duur uit voor de enveloppe.

Voor het lobbywerk omtrent het hogescholendecreet en het aantal vestigingsplaatsen richtten we ons vanaf 1992 vooral ook tot de leden van de Commissie Onderwijs en tot de politieke partijen - ook die van de oppositie. Op 20 juni 1994 schreef de ondervoorzitter van het Vlaams Parlement, André Denys (VLD) me: *"We danken u van harte voor de heel degelijke informatie en inhoudelijk onderbouwde kritiek die we van u en uw Torhoutse collega's mochten ontvangen. Uw pertinente opmerkingen hebben perspectief gegeven aan de problemen van het hoger onderwijs in de praktijk. Ze hebben de leden van de commissie, over de partijgrenzen*

*heen ertoe aangezet hun standpunt te relativieren of te herzien".*

Bij het verschijnen van het Hogescholendecreet op 13 juli 1994, bleek dat we het een en ander hadden bereikt. We waren tevreden over de schrapping van de niet-lineaire financiering die ook tot blinde fusies en grote mastodonten zou hebben geleid, over de verhoging van de studenten-subsidiecoëfficiënt voor de normaalschoolopleidingen van 1,20 naar 1,60, over het toestaan van twee vestigingsplaatsen per studiegebied ... Scholen met minimum 600 leerlingen mochten zelfstandig blijven. Als vorm van financiële chantage werd achteraf gesteld dat enkel instellingen met minstens 2000 studenten nog subsidies voor nieuwbouw zouden krijgen.

### **Meeste docenten ontevreden over hervorming**

In 2002 verscheen een universitaire evaluatiestudie van het Hogescholendecreet. Daaruit bleek dat 70% van de docenten ontevreden was en amper 10% tevreden (*Hogescholen enkele jaren na de fusie*, OBPWO 99.14). *John Bijmens*, docent hoger onderwijs, verwoordde in 2013 zijn groot ongenoegen over de hervorming in het hoger onderwijs aldus: *"Ik ben zelf 27 jaar lesgever aan een hogeschool en personeelsvertegenwoordiger. De vele onderwijs-hervormingen hebben ook niets maar dan ook niets met onderwijs te maken, maar wel veel met verkapte besparingen. De financiering van een opleiding hoger onderwijs vroeger was ongeveer 98% van de financiering personeelskost, nu is dit vastgelegd op 85%. Er is dus personeel moeten afvloeien, maar het aantal studenten is zelfs gestegen. Om dan het aantal uren voor de lesgevers redelijk te houden wordt gesnoeid in het aantal effectieve uren voor de studenten (in 1986 was dit gemiddeld 28 u/week, in 2013 was dit gemiddeld 16 u/week). Dan is er ook nog te sterk toegenomen administratieve rompslomp waar elk weldenkend mens horendol van wordt."*

Beleidsmakers stelden de hervorming al vooraf voor als een succesverhaal, en dit over de hele lijn. Hier valt m.i. heel veel op af te dingen. In het kader van de OESO-doorlichting stelde de Nederlandse prof. *Roel in 't Veld* in 1992 *"dat hij onder de indruk was van de hoge kwaliteit van ons hoger onderwijs en van de grote toewijding van de docenten."* Ons kleinschalig georganiseerd hoger onderwijs presteerde volgens hem beter dan in de grote Nederlandse hogescholen.

De integratie van de normaalscholen in grote hogescholen heeft geenszins geleid tot een verhoging van de kwaliteit. Integendeel. Het papierwerk en de planlast voor de docenten nam ook in sterke mate toe, mede ook door de invoering van het (latere) *flexibiliseringsdecreet*. Het leidde er toe dat docen-

ten veel minder tijd aan studiewerk konden besteden dan weleer. Veel minder docenten vonden ook nog de tijd om te publiceren.

### **9 Nefaste competentiegerichte en constructivistische aanpak vanaf 1990 en decreet Basiscompetenties van 1998 : niveaudaling!**

Vanaf ongeveer 1990 werden we in de onderwijskunde & vanwege universitaire lerarenopleiders en beleidsmakers geconfronteerd met de rage van het competentiegerichte, constructivistische, probleem- en studentgerichte leren. *Een goede docent moest voortaan het zelfstandige leren van een student ondersteunen, het klaswerk moest de natuurlijke/intrinsieke motivatie van de leerling als vertrekpunt nemen, de grenzen tussen verschillende vakken moesten worden opgedoekt; en de fysieke omgeving in een school en klas moest meer worden afgestemd op het individueel werk van een leerling dan op de instructie van een leraar.*

Vanaf 1988 al bekritiseerden we in *Onderwijskrant* en elders geregeld het opkomende constructivisme waarbij de leerling/student zoveel mogelijk zijn eigen kennis moet construeren. Ik nam ook deel aan debatten aan de KULAK in Kortrijk en aan de universiteit Limburg in Diepenbeek (debat met prof. Eric de Corte).

De Leuvense onderwijskundigen *Bieke De Fraine & Kim Bellens* wezen terecht op de grote invloed van het constructivisme en de ontscholingsdruk in ons onderwijs gedurende de voorbije decennia. Zij stelden: *“De constructivistische principes hebben een grote invloed gehad op de instructiepraktijken in het Vlaams onderwijs. Afgeleid van de constructivistische principes, wordt er hierbij aangenomen dat leerlingen vanuit hun eigen keuzes en interesses komen tot het zelf actief verwerven van de nodige leerstof. Leerkrachten worden/werden aangeraden de rol van ‘facilitator’ van leren op te nemen en meer vanop de achtergrond het leerproces van leerlingen te coachen”* (in: *Wat Werkt? Acco*, 2012).

Ook de lerarenopleiders *Tim Surma & Kristel van Hoyweghen* betreurden in december 2019 nog: *“Al geruime tijd worden leraren en scholen overspoeld met impliciete boodschappen dat het verwerven van basiskennis en vaardigheden niet meer op de eerste plaats staat. Wie daarvoor evidentie wil zien, moet zich bijvoorbeeld maar eens verdiepen in het gemiddelde nascholingsaanbod voor de leraar en directies de voorbije 15 jaar, de inhoud van de omzendbrieven vanuit onderwijskundige instanties richting onderwijsveld en publicaties voor leraren in onderwijstijdschriften. Ook de leerplanmakers en onderwijsinspectie hebben veel invloed gehad”* (op hun website ‘*A design for education*’). Het construc-

tivisme drong ook door in de eindtermen en nieuwe leerplannen van de jaren 1990.

We waarschuwden geregeld ook voor de competentiegerichte/studentgecentreerde aanpak binnen de lerarenopleidingen: b.v. in de bijdrage ‘*The unbearable lightness of student-centered teacher education*’, *Onderwijskrant*, juni 1997. We opteerden voor voldoende docentgestuurd onderwijs, expliciete instructie en het behoud van de contacturen.

In *Onderwijskrant* nr. 94 van november 1996 en in nummer 97 van juni 1997 namen we expliciet afstand van de student- en probleemgestuurde aanpak. We citeren enkele passages. We schreven in 1996: *“Na meer dan 25 jaar enthousiast lesgeven op de normaalschool krijgen we in de context van de invoering van de hogescholen in 1995 en van de eindtermen en basiscompetenties voor de leraren voortdurend te horen dat lesgeven een quasi voorbijgestreefde zaak is en dat voortaan het zelfgestuurd leren/lernen van de student/leerling in de plaats moet komen van de ‘leurende aanpak van de docent/leraar, zowel in de lerarenopleiding als in het lager en secundair onderwijs. Het gaat om de student- & probleemgecentreerde aanpak.”*

*Veel onderwijskundigen en beleidsmakers stellen jammer genoeg dat de klassieke docentgestuurde lerarenopleiding moest evolueren van een onderwijsinstituut naar een leerinstituut, een leerhuis of studielandschap. De docent/leerkracht mag niet langer een sturende lesgever meer zijn en deskundige kennisbron, maar iemand die de student/leerling ondersteunt in hun zelfgestuurde constructie van kennis. Uit de recente landenvergelijkende TIMSS-studie van 1995 blijkt nochtans dat de 10- en 14-jarige leerlingen van onze oud-studenten internationale topscores behalen.*

*Door de vele kritiek op het klassieke lesgeven voelen veel ervaren lerarenopleiders zich niet lekker. Ze horen alleen maar dat ze radicaal anders moeten werken en dat lesgeven voorbijgestreefd is. De nieuwe rages doen o.i. afbreuk aan de verworvenheden en sterke kanten van de lerarenopleidingen en kunnen leiden tot een inhoudelijke uitholling. De sterke onderwijstraditie waarop ons Vlaams onderwijs kan bogen is nochtans te danken aan de kwaliteit van de opleiding van de onderwijzers en regenten. Het voortdurend en radicaal in vraag stellen van de klassieke lerarenopleiding kan niet enkel leiden tot een aantasting van de kwaliteit, maar ook tot een niveaudaling van ons lager en secundair onderwijs. De huidige hetze tegen het lesgeven wordt in sterke mate gevoed door een aantal dominante strekkingen binnen de onderwijskunde zoals de opkomst van het constructivistisch en competentiegericht leren.”*

Anno 2020 wordt er jammer genoeg veel minder lesgegeven dan destijds; we merken ook dat de studenten al te vaak weinig zinvolle taken kregen.

In 1992 verscheen er al een eerste VLOR-voorstel over de basiscompetenties voor toekomstige leraren. In 1996 verscheen de publicatie *'Ontwerp beroepsprofiel van de leraar'* van de Dienst voor Onderwijsontwikkeling (DVO). Het beroepsprofiel en de basiscompetenties werden verder omschreven in het besluit van de Vlaamse Regering van 5 oktober 1997 en in het decreet Beroepsprofielen en Basiscompetenties voor de leraar (19 december 1998). Als DVO-directeur patroneerde Roger Standaert de opstelling van de basiscompetenties en de eraan verbonden tekst *'Uitgangspunten' bij de basiscompetenties*. Standaert proclameerde triomfantelijk: *"De basiscompetenties zijn de ideale basis om de lerarenopleiding voor de 21ste eeuw op te enten"* (hoorzitting commissie onderwijs van 30 maart 2001).

De tekst *'Uitgangspunten bij de basiscompetenties' voor toekomstige leraren* pleitte voor een competentiegerichte, constructivistische & studentgestuurde aanpak; en gold als richtsnoer voor de doorlichting van 2000-2001. Naast een tiental algemene beroepshoudingen als beslissingsvermogen, kritische ingesteldheid, organisatievermogen, gerichtheid op correct taalgebruik ... gaat het om basiscompetenties op drie vlakken. Op het vlak van de *verantwoordelijkheid ten aanzien van de lerende* worden vijf invalshoeken onderscheiden: de leraar als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen, als opvoeder, als inhoudelijk expert, als organisator, als onderzoeker/innovator. Op het vlak van de *verantwoordelijkheid ten aanzien van de school/ de onderwijsgemeenschap* gaat het om de leraar als partner van de ouders/verzorgers, als lid van het schoolteam, als partner van externe instanties, als lid van de onderwijsgemeenschap. Op het vlak van de *verantwoordelijkheid ten aanzien van de maatschappij* gaat het om de leraar als cultuurparticipant. In 2004 en 2007 kwamen er beperkte actualiseringen van de beroepsprofielen en basiscompetenties; zo werd in 2007 gewezen op het belang van een vlot en correct taalgebruik

### **Opgelegde competentiegerichte & constructivistische aanpak & kennisrelativisme**

De decreten e.d. verschenen pas in 1997 & 1998. De topambtenaren Georges Monard, Jan Adé en Roger Standaert poneerden dat de opleidingen zo vlug mogelijk de visie in de *basiscompetenties* en in de tekst *'uitgangspunten bij de basiscompetenties'* moesten vertalen in nieuwe opleidingsprofielen en nieuwe curricula. Vertrekken dus van de basiscompetenties en daaruit de leer- en kennisinhouden af-

leiden. Er werd in die twee al vermelde teksten ook gepleit voor een *competentiegerichte en studentgecentreerde didactische aanpak*. Dit alles moest volgens Monard, Standaert en Adé leiden tot een opleiding die totaal afweek van de *opleidingen-oude stijl* van vóór de nieuwe competentiebijbel.

De nog recente doorlichtingsrapporten (Regentaat: 1999 & Normalschool 1995) waren volgens minister Marleen Vanderpoorten, Georges Monard ... niet langer relevant, omdat die zagezegd sloegen op het pre-competentietijdvak. We hadden ander onderwijs nodig (voor de 21ste eeuw) en dus ook anders opgeleide leraren.

Onze lerarenopleiding kreeg in 1995 nog een uitstekend doorlichtingsrapport, maar bij de nieuwe doorlichting in 2001 waren er plots andere criteria. Roger Standaert, Georges Monard & Jan Adé poneerden ook: *"De klemtoon ligt voortaan in alle duidelijkheid op de vaardigheden. Eerst stelt men de lijst met vaardigheden vast, en dan pas gaat men op zoek naar de kennis en de attitudes die vereist zijn om de vaardigheden te kunnen uitvoeren"* (Rapport van de stuurgroep, 2002, p. 11). Volgens Roger Standaert en zijn DVO moest & kon het nieuwe curriculum rechtstreeks vanuit enkele basiscompetenties opgesteld worden. Onvoorstelbaar naïef; dit deed ons denken aan de *Mageriaanse doel-middel-visie* van de jaren 1970: eerst operationele doelen formuleren en pas dan leerinhouden en werkvormen hieruit afleiden.

We probeerden de competentiegerichte en constructivistische hypes te counteren, maar moesten hierbij opboksen tegen topambtenaren als Georges Monard en Roger Standaert, tegen tal van onderwijskundigen en universitaire lerarenopleiders en tegen docenten van de lerarenopleidingen van GroepT-Leuven en Mechelen.

In de al vermelde *'uitgangspunten'* of memorie van toelichting bij het decreet over de basiscompetenties (1998) opteerden de beleidsmakers voor een competentiegerichte & constructivistische aanpak. DVO-directeur Roger Standaert en co poneerden: *"Bij het formuleren van het beroepsprofiel en de basiscompetenties is uitgegaan van een optimistische visie op leren en ontwikkeling, vertrekkend van de groeikracht van kinderen. Onderwijsleer-situaties moeten beantwoorden aan de persoonlijke leer- en ontwikkelingsbehoeften. Kennis staat minder centraal. De nadruk ligt op probleemoplossende inzichten en vaardigheden. Leren moet tevens opgevat worden als een actief en constructief proces"*.

Dit werd verder verduidelijkt door de beschrijving van een aantal verschuivingen als *voorrang voor*



vaardigheden t.o.v. kennis, minder vakgericht, minder cognitief en minder sequentieel leren ...

Ook in de formulering van de Basiscompetenties zelf klonk het constructivistische ontplooiingsmodel van de DVO (als overheidsdienst) door in wat er staat, maar evenzeer in wat er niet staat. Zo wordt de instructietaak nogal modieus en constructivistisch omschreven in termen als *realiseren van een adequate leeromgeving*. Uitdrukkingen die verwijzen naar de klassieke instructiefunctie van de leraar en naar het belang van het bijbrengen van voldoende basiskennis komen niet voor.

Via invoering van de basiscompetenties wou men niet enkel het klassieke curriculum vervangen door een curriculum opgebouwd vanuit basiscompetenties, maar tegelijk een competentie- en studentgecentreerde aanpak opdringen, *een evolutie van onderwijzen (door de docent) naar leren (van de student) waarbij de docent meer fungeerde als coach dan als lesgever*.

### **Strijd tegen propagandisten van competentiegerichte en studentgestuurde aanpak vanaf 1990**

Het gedweep met de competentiegerichte/constructivistische aanpak ging vooral uit van universitaire lerarenopleiders en van de toonaangevende Vlaamse onderwijskundigen als *Martin Valcke, Filip Dochy, Ferre Laevers, ...* In de bijdrage *'Naar een beroepsstandaard voor lerarenopleiders'* stelden de professoren *Aelterman, Daems, Van Petegem en Engels* dat het decreet basiscompetenties terecht de nadruk legt *"op een constructief en actief leren dat uitgaat van de ervaringen van de student"* (T.O.R.B., 1999-2000/4).

*Antonia Aelterman* schreef ook: *"Vanuit een emancipatorische visie ligt in het decreet de nadruk op de leerkracht als begeleider van het leerproces. Het recht op inspraak van de leerlingen houdt bv. in dat de leerling moet kunnen participeren in het samenstellen van lessen. Een pleidooi voor een open curriculum waarin de schotten tussen de verschillende opleidingsonderdelen vervagen, waarin de zelfsturing door de studenten belangrijker wordt"* (De rol van de lerarenopleidingen in het ontwikkelen van de rol van de leerkracht als opvoeder, *Impuls* 2002, nr. 3).

De *lerarenopleiding Groep T- Leuven* pronkte met de competentiegerichte en constructivistische aanpak: *"In Groep T wordt niet meer gedacht in termen van disciplines, maar wel in termen van competenties. De studenten verwerven die competenties niet op de klassieke schoolse manier via contactonderwijs, maar wel al doende"*. Ook de *lerarenopleiding van de VU Brussel* ging er prat op dat er praktisch geen les meer gegeven werd. In een brochure van

de *katholieke normaalschool van Mechelen* lezen we in 1996: *"Met het probleemgestuurd leren willen we een ruimte creëren waarbinnen de student zijn eigen leerproces gestalte kan geven"*. Voor de leerprocesbegeleiding bij probleemgestuurd leren was de docent enkel begeleider en was *"inhoudelijke deskundigheid niet vereist en soms zelfs remmend"*.

In 2008 publiceerde de VLOR het rapport *'Competentie-ontwikkelen onderwijs' van bijna 200 pagina's*. De opstellers-onderwijskundigen pleitten allen eens te meer enthousiast voor radicaal constructivistisch & competentiegericht onderwijs – en tegen de klassieke leraargestuurde aanpak.

Voor de opstelling van dit rapport nodigden de VLOR-kopstukken enkel onderwijskundigen uit die abekend stonden als vurige propagandisten van de constructivistische en competentiegerichte aanpak: *Filip Dochy, Martin Valcke, Roger Standaert Katrien Struyven, Ferre Laevers, Herman Baert*. In de samenvattende bijdrage lezen we: *"Competentiegericht onderwijs hangt samen 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 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"*.

De VLOR-publicatie vergeleek de klassieke, leraargestuurde leeromgeving met de constructivistische: *\*leerkrachtgestuurd onderwijs versus sturing door de lerende \*instructie versus leerlingactiverende taken en opdrachten, \*lerende is eerder passief versus lerende is actief/zelfsturing \*kennisinhouden en discipline-vaardigheden zijn uitgangspunt voor het curriculum, versus realistische praktijksituaties als vertrekpunt \*disciplines staan centraal versus modules die grotendeels interdisciplinair zijn \*opgesplitste vaardigheden versus algemene vaardigheden geïntegreerd in taken, \*klassikaal onderwijs, versus individueel & collaboratief onderwijs."*

*Prof. Valcke* poneerde op pag. 21: *"De kern van dit onderwijsmodel bestaat uit taken die authentiek zijn en gecontextualiseerd worden. In b.v. de lerarenopleiding zullen dus volledige situaties worden aangeboden (bijv. een disciplineprobleem op een schooluitstap) en zullen via de taken alle realistische aspecten van dit probleem aangepakt worden."*

Dit alles betekent ook dat de aan de universiteit sinds 1990 opgeleide studenten die later normaal-schoollector werden, geconfronteerd werden met een visie die haaks staat op de klassieke onderwijs-

aanpak. Dit heeft uiteraard ook wel de visie van een aantal jongere lerarenopleiders beïnvloed, en leidde ook in tal van gevallen tot conflicten met oudere lectoren die bleven geloven in een meer klassieke en docentgestuurde aanpak.

De officieel opgelegde competentiegerichte en constructivistische aanpak van het decreet basiscompetenties e.d. stond haaks op de klassieke en vigerende aanpak die ervan uitging dat het bij degelijk onderwijs steeds gaat om een door de leerinhouden bemiddelde relatie tussen docenten en studenten, waarbij de docent de leerlingen gestructureerd inleidt in zijn vakdiscipline en in de cultuur en tegelijk ook als persoon zijn vak belichaamt en bezielt. Naast klassikale instructie was/is er idealiter ook veel aandacht voor dialoog, voor een portie groepswork en voor individuele taken. Zo'n aanpak en een opleiding waarin veel vaardigheden (expressieve e.a.) aangeleerd moeten worden, vereisen o.i. veel contacturen en een deskundige docent die de leiding in handen heeft en niet louter als coach van het leerproces fungeert. Als coördinator van de Torhoutse lerarenopleiding bleef ik ook binnen de academische raad van onze KATHO-hogeschool pleiten voor het behoud van het aantal lessen.

*De toverwoorden van de student-centered teacher education vormden ook uitgebreide discussiestof op symposia en studiedagen.* Nederlandse professoren kwamen in het zog van de invoering van de hogescholen in 1995 en van de hervorming van de lerarenopleidingen de student-gecentreerde aanpakken propageren op studiedagen – o.a. in 1996 op de *Dag van de docent* van KATHO (Kortrijk) die volledig in het teken stond van de slogan Van leerstofgever naar leerprocesbegeleider: de evolutie van onderwijzen naar leren. Dit was de titel van het referaat van prof. Jan Vermunt. We lieten verstaan dat we de visie van Vermunt niet onderschreven; en dit werd niet in dank afgenomen.

### **Onze strijd tegen de officieel opgelegde competentiegerichte aanpak vanaf 1992**

Zelf waarschuwden we al vanaf het verschijnen van de eerste ontwerptekst in 1992 dat het werken vanuit enkele vage basiscompetenties gekoppeld aan een onderwaardering van kennis en theorie, samen met een competentiegerichte, studentgecentreerde & constructivistische methodiek tot een niveaudaling zou leiden. Basiscompetentie was volgens ons een onhelder en rekbaar begrip. Als doelstellingen zijn basiscompetenties ook al te vaag en te breed geformuleerd zodat men er weinig uit kan afleiden voor het opleidingsprofiel en het concrete curriculum – een soort kippen zonder kop (Verslag vierde rondetafelgesprek van de Stichting Lodewijk de Raet over de hervorming van de lerarenopleiding, 25 november 1992.)

In een bijdrage van 2001 formuleerden we met enkele Torhoutse pedagogen ook al een reeks analoge bezwaren in de bijdrage *'Vage basiscompetenties als ideale basis voor de lerarenopleiding van de 21ste eeuw?',* in: *Onderwijskrant*, maart 2001. We schreven o.a.: *"In het decreet staat de centrale leer-taak en de vereiste basiskennis van de leraar te weinig centraal. Veel van de basiscompetenties klinken verder evident en vaag (bv. beschikken over de inhoudelijke kennis van de leerdomeinen), en een aantal kunnen o.i. ook pas blijken na voldoende ervaring in de praktijk en/of hangen niet in de eerste plaats van de opleiding af. Met een opleiding pour compétences (vakbekwaamheid) is iedereen het eens; maar dit betekent niet dat een opleiding par compétences van bij de start van de opleiding daartoe het meest geschikt is. Een lijst met vage basiscompetenties biedt ook al te weinig houvast om er een curriculum op te baseren."* We wezen ook op de enge verwantschap tussen de competentiegerichte en constructivistische aanpak. In een later evaluatierapport van de commissie Biesta uit 2013 lasen we: *"De commissie merkt op dat de door de overheid opgelegde basiscompetenties geen expliciete verwijzingen naar vakkennis/vakinhouden bevatten."*

De opleidingen werden decretaal verplicht om elk voor zich een curriculum op te bouwen vanuit vage basiscompetenties en om een competentiegerichte/studentgecentreerde aanpak toe te passen. Dit leidde tot veel problemen, tot een vakinhoudelijke verarming, vaak ook tot minder lessen, en tot een sterk uiteenlopende vormgeving. Bij de evaluatie/doorlichting van de opgelegde hervorming en van het decreet basiscompetenties stelden de visitators in hun rapport (2001) dat de vooropgestelde competentiegerichte/constructivistische onderwijsvisie niet zomaar gevolgd werd door de meeste normalschool docenten en opleidingen. Bij het bezoek van de doorlichtingscommissie op onze lerarenopleiding, heb ik hen onze bezwaren tegen zo'n aanpak duidelijk gemaakt.

In de meeste Vlaamse normalscholen liep het niet zo'n vaart als in de universitaire lerarenopleidingen en als in Nederland het geval was. *Prof. Filip Dochy*, de Vlaamse paus van het competentiegericht leren, gaf dit ook grif toe. Hij bekende in 2008 dat de Vlaamse lectoren niet enthousiast waren over de decretaal opgelegde competentiegerichte aanpak: *"Opmerkelijk is dat de lectoren de dwang van de decreten ervaren als iets wat moet en ogenschijnlijk niet al te veel zoden aan de dijk zal brengen"* (Competentie-ontwikkeland onderwijs, VLOR-rapport 2008, Garant, p. 84).

Veel opleidingen en docenten – ook wijzelf - zijn blijven vertrekken van een eerder klassieke programma-opbouw, van vakdisciplines en gestoffeer-

de cursussen, en hebben er hier en daar in teksten pro forma competenties aan toegevoegd. We probeerden in de mate van het mogelijke afstand te nemen van de competentiegerichte/constructivistische aanpak -in de betekenis van het curriculum opbouwen vanuit de basiscompetenties, weinig lessen en weinig interactieve lessen, overwegend zelfstandig en probleemgestuurd leren, afstemming op de individuele vragen, probleemstellingen en belangstelling van de studenten ... Heel wat jongere docenten die in hun universitaire opleiding warm gemaakt werden voor de nieuwe aanpak, namen er soms minder afstand van - en dit leidde/leide ook wel tot discussies onder docenten.

Enkele opleidingen maakten eind de jaren 1990 wel openlijk propaganda met hun totaal nieuwe competentiegerichte & constructivistische aanpak; een paar stelden zelfs dat er op hun school nog heel weinig les gegeven werd en dat hun evaluatiesysteem voortaan vooral gebaseerd was op portfolio e.d.

### Besluit

Jammer genoeg werd 'officieel' een nefaste competentiegerichte en constructivistische visie opgelegd en daardoor werd de klassieke aanpak hoe dan ook aangetast. Dit leidde tot een niveaudaling - het meest wel in opleidingen die in sterke mate afstapten van de klassieke en docentgestuurde aanpak en tegelijk het belang van kennis relativerden.

- 11 Minister Vanderpoorten: 1999- 2004**  
controversiële evaluatie, stemmingmakerij tegen lerarenopleidingen & vooral regentaat kennisrelativisme, flexibiliseringsdecreet

#### **Totaal ander onderwijs en lerarenopleidingen nodig; regentaat voorbijgestreefd**

*Minister Vanderpoorten* stelde bij haar aantreden in 1999 herhaaldelijk dat er op school en in de lerarenopleiding teveel aandacht was voor de kennisoverdracht. Het onderwijs sloot te weinig aan bij de leefwereld van de leerling, het moest dringend verleukt en afgestemd worden op de eisen van de 21ste eeuw. Vanderpoorten stuurde ook aan op de 'comprehensieve' hervorming van de structuur van het secundair onderwijs en subsidieerde hiervoor de projecten van *Accent op talent*.

In ons Onderwijskrantinterview met Vanderpoorten begin 2001 konden we haar niet overtuigen van de zittenblijverskwakkels in het rapport *Het educatief bestel in België* van 1991 van topambtenaar Monard en co., van de kwaliteit van onze eerste graad s.o. en van de lerarenopleidingen. *Vanderpoorten* repli-

ceerde: *"Waarom zou ik jullie moeten geloven, en niet mijn secretaris-generaal Monard."*

Op een studiedag over de lerarenopleiding op 17 november 2001 beweerde Vanderpoorten eens te meer dat onze lagere cyclus s.o. een zwakke schakel was en dat dus de regentaatsopleiding dringend moest worden herdacht. Zij betoogde o.m.: *"De kloof tussen ons basis- en middelbaar onderwijs is heel groot. Daar moeten we iets aan doen, ondermeer door de hervorming van de (regentaats-) opleiding"*. Vervolgens pakte ze uit met een voorstel voor radicale herstructurering van ons s.o.: *"Vanderpoorten verwees ook naar de optie die sommige landen nemen om de eerste graad secundair onderwijs onder te brengen in het basisonderwijs. Vanderpoorten vindt dit een interessante manier van denken"* (*'Kloof tussen onderwijsniveaus te groot'*, De Standaard, 19 november 2001). Deze nieuwe en ingrijpende denkpiste van Vanderpoorten zou ook betekenen dat het regentaat geen bestaansrecht meer had en eventueel een specialisatie binnen de opleidingen voor het basisonderwijs zou worden

Op een studiedag in Flanders Expo-Gent in 2002 pleitte Vanderpoorten opnieuw voor een radicale hervorming van de regentaatsopleiding. Ik repliceerde vanuit de zaal dat uit tal van studies als TIMSS en PISA bleek dat onze eerste graad prima functioneerde. Ik voegde er aan toe: *"U stelde daarnet terecht dat de kwaliteit van het onderwijs afhankelijk is van de kwaliteit van de leraren. Welnu, de hoge kwaliteit van de eerste graad zoals ook blijkt uit PISA-2000 die in december 2001 gerapporteerd werd, is dan ook te danken was aan de kwaliteit van de leraren-regenten en van hun opleiding."*

#### **Gemanipuleerde doorlichting lerarenopleidingen**

Vanaf haar aantreden in 1999 kondigde minister *Marleen Vanderpoorten* ook onmiddellijk een evaluatie van het beleid ten aanzien van de lerarenopleidingen aan - en dit in functie van een nieuwe hervorming, een soort *aanbouwdecreet*. Zij vertrouwde de supervisie van de evaluatie toe aan een stuurgroep onder leiding van *G. Monard, J. Adé en R. Standaert*, aan mensen die grotendeels verantwoordelijk waren voor het gevoerde beleid en voor het opdringen van de competentiegerichte aanpak. Dit trio duldde uiteraard niet dat het beleid (bv. de nefaste gevolgen van de verschillende decreten) geëvalueerd werd. Ze bogen het opzet om in een evaluatie van de opleidingen, en vooral van de vraag of de lerarenopleidingen de door hen opgelegde competentiegerichte & constructivistische aanpak van 1998 volgden.

Op de informatiedag liet ik mijn bezwaren horen. Ik waarschuwde de opleidingen dat de evaluatie zou misbruikt worden om de hetze van Monard en co tegen de normaalschoolopleidingen verder te zetten. De lerarenopleidingen moesten een aantal enquêtes invullen en vooral ook rapporteren over de wijze waarop ze werkten rond de basiscompetenties en de DVO-visie in de *Uitgangspunten*. In het academiejaar 2000-2001 kwam er een visitatiecommissie op bezoek om deze zaken te bespreken. In het 'Eindrapport Evaluatie van de lerarenopleidingen' (2001) vonden we een aantal van onze kritieken op de hervorming terug. De rapporteur prof. Eisendrath gaf toe dat de meeste docenten de basiscompetenties te algemeen en te vaag vonden om er een concreet opleidingsprofiel te kunnen uit afleiden en dat het vaak ook ging om competenties die niet zozeer via de opleiding en/of tijdens de opleiding bereikt kunnen worden.

We lazen in dit evaluatierapport ook dat de meeste docenten meenden dat basiscompetenties een overdreven klemtoon op het verwerven van vaardigheden leggen en dat dit ten koste zal gaan van de kennisinhoud: "Voor veel vakdidactici zijn kennis, vaardigheden en attitudes evenwaardig en moet die holistische visie tot uiting komen in de doelstellingen en evaluaties. Het decreet hecht volgens hen geen belang meer aan inhoud en acht enkel het proces essentieel. Ook lectoren in de opleidingen kleuter- en lager onderwijs vragen het klassieke onderwijsmodel niet los te laten" (p. 11). Eisendrath wees er verder op dat het onderwijsveld en de studenten zelf sceptisch stonden ten opzichte van het competentiegerichte onderwijsmodel waarbij het zelfstandig leren en de zelfsturing centraal staan.

De stuurgroep Adé, Monard, Standaert was niet tevreden met het eindrapport van Eisendrath. Ze stelden dan maar een eigenzinnig rapport op waarin ze belangrijke conclusies van het Eindrapport en vooral de kritiek van de docenten naast zich neerlegden (*Rapport van de stuurgroep*, 2002). De stuurgroep trok hier enkel de conclusie uit dat de lerarenopleiders "er nog vrij conservatieve meningen over het onderwijsgebeuren op nahouden" (p. 31). De stuurgroep vroeg de overheid om extra inspanningen te leveren om de constructivistische en competentiegerichte DVO-visie ingang te doen vinden in de lerarenopleidingen en in het werkveld (p. 31).

De beleidsevaluatie betrof geenszins een bevraging van het bestaansrecht van het regentaat en dit kwam in het syntheserapport van Eisendrath dan ook niet ter sprake. Toch kwamen Monard en Adé tot de eindconclusie dat het huidige regentaat niet langer kon blijven bestaan. De stuurgroep concludeerde bijvoorbeeld: "Het handhaven van het re-

gentaat is op zich niet meer mogelijk omdat het wegwerken van de vastgestelde euvels niet doenbaar is zonder het hele concept grondig te herzien" (p. 41). ... "Waar de leraar-regent destijds een bijzonder pluspunt van het Belgisch onderwijspersoneel was, is hij/zij thans eigenlijk een van de belangrijkste knelpunten" (p. 32).

De werkgroep Monard zag verder de universitaire academische opleiding als een interessant alternatief voor de geïntegreerde regentaatsopleiding: bachelorcyclus van 3 jaar aan de universiteit plus 1 jaar lerarenopleiding. Dit is volgens hen ook in te passen in de Bologna-afspraken (p. 42).

Het geïntegreerde opleidingsmodel van het regentaat kon volgens Monard en Adé hoogstens blijven bestaan als de bevoegdheid van de regent(es) beperkt wordt tot de eerste graad en er meer gemeenschappelijkheid komt met de opleidingen voor het kleuter- en lager onderwijs. Zij wisten maar al te best dat dit het einde van het regentaat zou betekenen. Zo'n beknot regentaat is niet meer leefbaar en aantrekkelijk. Ook de rekrutering van de betere studenten zou hier sterk onder lijden. Dit alles zou vooral ook een adering betekend hebben voor de eerste en tweede graad van het secundair onderwijs en voor het TSO/BSO en BUSO in het bijzonder.

De manipulatie van de stuurgroep-Monard ging heel ver. Nog een paar voorbeelden. Volgens het Doorlichtingsrapport van 1999 scoorde de stagepraktijk op de regentaten heel goed. Monard, Adé e.a. beweerden echter dat de stages de achillespees waren van de opleiding (p. 24). Zij fantaseerden ook dat de stagebezoeken gemiddeld amper tien minuten duurden. De stuurgroep Monard wees ook resoluut de kritiek van de docenten op de competentiegerichte en constructivistische aanpak af.

Aan de competentiefilosofie mocht volgens Monard, Adé, Standaert niet getornd worden: "De klemtoon ligt dus in alle duidelijkheid op de vaardigheden. Eerst stelt men de lijst met vaardigheden vast, en dan pas gaat men op zoek naar de kennis en de attitudes die vereist zijn om de vaardigheden te kunnen uitvoeren", luidde het (p. 11). Mensen met praktijkkennis weten dat dit niet zo werkt.

Vanderpoorten slaagde er niet meer in een conceptnota voor de hervorming – die al gepland was voor 2002 – uit te werken. Zij voerde wel het zgn. Structuurdecreet, het BaMa-decreet, van 4 april 2003 in, dat eerder beperkte gevolgen had voor de inhoud van de lerarenopleiding, maar waarbij de hogeschoolen opgenomen werden binnen associaties met de universiteiten, waardoor de autonomie van de scholen nog afnam; nu kwam er nog eens een koepel bij.

### **Nefaste gevolgen van flexibiliseringsdecreet**

Op 30 april 2004 volgde nog een nieuwe & nefaste hervorming: het zgn. 'Flexibiliseringsdecreet' dat de toegang tot het hoger onderwijs, de leeromgeving, het curriculum en de organisatie van het hoger onderwijs op een flexibele manier organiseert. Met flexibilisering wou men voorkomen dat studenten met tekorten voor enkele vakken het volledig jaar moeten overdoen.

Zelf waarschuwden we tijdig dat de te sterke flexibilisering zou uitmonden in *uitstelgedrag bij de studenten* en in een onoverzichtelijk kluwen van heel verschillende studiewegen. Ik stelde verder dat er zo ook geen samenhangend curriculum meer mogelijk was, en dat het onderwijsproces als sociaal gebeuren deels verloren zou gaan. Voor de lerarenopleidingen is dit sociaal gebeuren primordiaal.

Flexibilisering leidde voor veel studenten tot een IAJ – individueel aangepast jaar; later PDT – persoonlijk deeltraject - genoemd, en later ISP – individueel studieprogramma. Hierbij volgen studenten soms al het tweede jaar zonder geslaagd te zijn voor vakken of stage van het eerste jaar. Dat betekent dat studenten modules uit verschillende studie jaren volgen.

Verder leidde de verregaande flexibilisering tot uitstelgedrag bij de studenten; ze kunnen bepaalde vakken en/ of examens uitstellen en verschuiven naar een volgend academiejaar. Zo zijn er studenten die in hun tweede jaar nog de praktijkopleiding en stages van het eerste jaar volgen. Indien ze slagen dan moeten ze in derde jaar nog de moeilijkere praktijkopleiding en praktijkstages van het tweede jaar volgen en ook nog slagen. De voorbije jaren onderschreef praktisch iedereen de negatieve gevolgen van doorgedreven flexibilisering en het daarmee verbonden gevaar van niveaudaling. We hebben hier tijdig voor gewaarschuwd in *Onderwijskrant* en op de sociale media. Maar we werden al te weinig gesteund.

**11 Minister Frank Vandenbroucke 2004-2009**  
conceptnota 2004 en leraren-decreet 2006  
nefaste output-financiering=niveaudaling

#### **Conceptnota lerarenopleiding 2004**

*Frank Vandenbroucke* (Sp.a) werd in 2004 minister van Onderwijs en werkte verder aan een zogenaamd 'aanbouwdecreet voor de lerarenopleidingen'. In zijn beleidsverklaring stonden de structuurhervorming s.o. en de hervorming van de aggregatie- en de regentenopleiding (bachelor secundair onderwijs) centraal.

Hij lanceerde in december 2004 zijn conceptnota 'lerarenopleiding'. Er werd o.a. gepleit voor de be-

perking van de bevoegdheid van de regent tot twee vakken. Vanuit onze Torhoutse lerarenopleiding participeerden we actief aan het debat hierover: zie b.v. mijn bijdrage 'Conceptnota lerarenopleiding: pro's en contra's', in: *Onderwijskrant*, februari 2005). Vanuit Torhout werd gepleit voor het behoud van de bevoegdheid van de regenten voor drie vakken: een groot (stam)vak en twee kleinere vakken. Regenten moesten o.i. voldoende breed inzetbaar blijven en als klastitularis een behoorlijk aantal lessen kunnen geven in één klas. Torhout betreurde ook dat in de conceptnota sterke punten van de lerarenopleiding als de stage en de praktijkbetrokkenheid ten onrechte als zwakke punten werden beschreven.

#### **Lerarendecreet 15 december 2006**

Ook voor het duo minister Frank Vandenbroucke & kabinetschef Dirk Van Damme was de eerste graad s.o. een grote probleemsector - en dus ook de regentaatsopleiding. Ook voor hen de telden de hoge scores van zowel onze sterke als zwakke leerlingen niet, maar enkel de kloof tussen de sterkste en de zwakste; de 'kloof dempen' werd de grote slogan; en Vlaanderen was zagezegd kampioen sociale discriminatie. In het legendarisch interview van *Onderwijskrant* met Vandenbroucke op 12 januari 2006 legden we hem uitgebreid onze standpunten voor, en we vroegen hem wat hij ervan dacht. De minister eiste vooraf om onze vragen op te sturen, maar we legden onze standpunten ter beoordeling voor— ook onze kritiek op zijn hervormingsplannen voor het s.o. en voor de lerarenopleidingen.

Vandenbroucke gaf na wat discussie toe dat ook onze zwakkere leerlingen in de eerste graad niet zwak presteerden en gediscrimineerd werden. maar hij vond dat er toch een hervorming van ons s.o. en van de lerarenopleidingen nodig was omdat we toch niet konden ontkennen dat de allochtone leerlingen slecht presteerden - en dus ook gediscrimineerd werden. We wezen hem in dit verband op de falende aanpak van de taalproblemen, maar hij repliceerde dat verantwoordelijken voor de taalaanpak in Brusselse scholen hem gewezen hadden op de grote vooruitgang die ze er geboekt hadden. (Tussendoor: de voorbije jaren gaf *Dirk Van Damme* wel grif toe dat hij en minister Vandenbroucke zich hadden vergist inzake de beoordeling van onze eerste graad s.o. en hun structuurhervormingsplannen.)

We legden Vandenbroucke ook onze kritiek i.v.m. de reductie van de bevoegdheid van de regent tot 2 vakken voor, maar konden hem en zijn medewerkers blijkbaar niet overtuigen.

Op 15 december 2006 verscheen dan het 'Leraren-decreet'. Het 'Lerarendecreet' trad in werking in september 2007. Voor de opleiding leerkracht lager onderwijs veranderden er enkele zaken. De grootste verandering deed zich voor in verband met de stages in het derde jaar. Naast een paar korte stages werd een ingroeistage van 6 weken ingevoerd om de studenten beter vertrouwd te maken met het schoolleven in al zijn facetten en om de praktijkshock kleiner te maken.

Het aantal gewone lessen in het derde jaar vermindert jammer genoeg aanzienlijk; in de plaats ervan kwamen meer vakoverschrijdende thema's en zgn. praktijkstages (buiten het onderwijs). De vakken biologie, geschiedenis en natuurkennis werden geïntegreerd tot wereldoriëntatie waarbij voortaan ook techniek een plaats kreeg. Beeldende vorming, drama, muziek werden samengesmolten in een pakket muzische vorming. Al bij al betekent dat ook dat we nu voor de basisvakken minder tijd hadden dan in de tweejarige opleiding van weleer.

#### *Ingrijpende en nefaste hervormingen voor de regentaatsopleiding*

De student werd voortaan nog slechts opgeleid voor twee vakken i.p.v. drie. Volgens het decreet was het de bedoeling een diepgaande kennis van het vak mogelijk te maken, en zo kwalitatieve upgrading van het regentaat te creëren.

Zelf hebben we steeds gestreden voor het behoud van de bevoegdheid voor drie vakken, een (groot) hoofdvak en twee kleinere vakken, maar Vandembroucke en co gingen er niet op in. Merkwaardig genoeg werd al twee jaar na het in voege treden van het decreet in de oriëntatienota van de werkgroep Monard over de hervorming van het secundair onderwijs van 2009 opnieuw gepleit voor een bredere bevoegdheid van de leerkrachten in de eerste graad secundair onderwijs. En het Biesta-rapport over de beleidsevaluatie van de lerarenopleidingen van oktober 2013 schrijft die commissie ook *dat veel directies s.o. expliciet stellen dat de beperktere bevoegdheid van de nieuwe regenten (2 i.p.v. 3 vakken) ernstige tewerkstellingsproblemen stelt. De inzetbaarheid is te beperkt en ze kunnen veelal te weinig les geven in 1 klas om als klastitularis te kunnen fungeren. Ook de door de student willekeurig gekozen combinatie van de vakken laat volgens het rapport vaak te wensen over.* Zelf bleven we ijveren voor het herstel van de bevoegdheid voor drie vakken, een hoofdvak en twee kleinere vakken.

In de vele hervormingsvoorstellen sinds 1990 voor de opleiding van de regenten werd nu eens gepleit voor een veel bredere en al te brede bevoegdheid,

en dan weer voor een beperking tot 2 vakken. Veel directeurs s.o. getuigden de voorbije jaren ook dat de beperktere bevoegdheid van de nieuwe regenten (2 i.p.v. 3 vakken) ernstige tewerkstellingsproblemen stelt. De inzetbaarheid is te beperkt en ze kunnen veelal te weinig les geven in 1 klas om goed als klastitularis te kunnen fungeren.

#### **Outputfinanciering & Financieringsdecreet 2008**

De nieuwe financiering van de hogescholen werd op 14 maart 2008 vastgelegd in het Financieringsdecreet dat een transparant en billijk systeem en tegelijk diversiteit en flexibiliteit van het hoger onderwijs wou bevorderen. Het decreet trad retroactief in werking op 1 januari 2008. De decreetgever wou studietrajecten met een hoog rendement belonen en studievertraging ontmoedigen door de studievoortgang en de succesvolle uitstroom te honoreren.

Studenten werden voortaan nog enkel op inputbasis volledig gefinancierd tot het moment waarop ze voldoende credits (60 studiepunten) verworven hebben; dus in principe voor het eerste jaar. Vanaf het 61ste studiepunt worden de opleidingen enkel nog gefinancierd op basis van de verworven studiepunten voor vakken waarvoor ze geslaagd zijn; *outputfinanciering* dus. Bovendien ontvangen opleidingen ook 30 financieringspunten per uitgereikt diploma.

Zodra de startfase (het eerste jaar) voorbij is, moet de outputfinanciering de instellingen aansporen om ervoor te zorgen dat hun studenten hun opleiding voltooien. Aangezien de opleidingen vanaf het tweede jaar enkel betaald worden voor de vakken waarvoor de studenten slagen, mag men veronderstellen dat de opleidingen geneigd zullen zijn om minder streng te zijn en meer studenten zullen laten slagen.

Outputfinanciering leidde eens te meer tot niveaudaling. Samen met anderen hebben we hier tijdig tegen geprotesteerd-ook in ons interview met minister Vandembroucke.

Anderzijds wilde de decreetgever met het Financieringsdecreet ook de studenten verantwoordelijker maken door het principe van het leerkrediet in te voeren, een rugzak gevuld met 140 studiepunten die elke student bij zijn start in het hoger onderwijs ontvangt. Van dat krediet worden opgenomen studiepunten afgetrokken; verworven studiepunten worden eraan toegevoegd. Enkel studenten met een positief leerkrediet worden door de overheid nog verder gefinancierd. Het decreet laat de instellingen vrij om te beslissen over studenten met een negatief leerkrediet. Dit alles betekent opnieuw een verzwaaring voor de begeleiding en administratie in de opleidingen.

## 12 Minister Pascal Smet: 2011-2016:

### *debat over loopbaan en hervorming opleidingen op basis dubieus EVALO-rapport daling aantal studenten*

In het kader van het loopbaanoverleg dat minister Pascal Smet in 2011 opstartte, werden opnieuw tal van voorstellen geformuleerd voor de hervorming van de lerarenopleiding, waarbij opnieuw ook gepleit wordt voor een (academische) masteropleiding voor alle leraren. We formuleerden eens te meer onze bezwaren.

### **Stemmingmakerij prof. Valcke en co in EVALO-rapport van 2013**

We vonden het jammer en ontoelaatbaar dat minister Smet met het oog op de zoveelste hervorming van de opleidingen, een nieuwe evaluatie van de opleidingen eind 2011 toevertrouwde aan onderwijskundigen van de universiteiten Gent en Brussel.

De Evalo-onderzoekers Valcke en co, hadden zelf geen ervaring met de normaalschoolopleidingen. Ze mochten ook zelf hun eigen universitaire lerarenopleidingen evalueren. Ik vond het totaal onverantwoord dat het Evalo-rapport opgesteld werd door academici die al rond 1990 opteerden voor de academisering van de (geïntegreerde) lerarenopleidingen. Ik protesteerde tegen deze gang van zaken. We lazen in die studie ook geen voorstellen om het leraarsberoep weer aantrekkelijk te maken.

Het zgn. *Evalo-rapport* moest in principe een evaluatie worden van de gevolgen van het hervormingsbeleid van de lerarenopleidingen - net zoals in de door minister Vanderpoorten opgelegde evaluatiestudie van 2001. Maar ook dit keer kwamen het gevoerde beleid en de gevolgen van de hervormingen - ook de recente van 2006 - niet eens ter sprake.

We kregen dan ook geen voorstellen om de nefaste gevolgen van de vele hervormingen weg te werken - zoals b.v. het terug uitbreiden van de bevoegdheid van de regenten tot 3 vakken, het opnieuw in ere herstellen van de afgeschafte oefenscholen, het opdoeken van de opgelegde competentiegerichte/constructivistische aanpak, enz. De beleidsmakers van nu en vroeger - en hun universitaire adviseurs die b.v. de constructivistische aanpak propageerden, konden dus de handen in onschuld wassen.

In het *Evalo-rapport* van UGent en VUB lazen we uiteraard niet dat de universitaire lerarenopleidingen en onderwijskundigen de voorbije 20 jaar veel naïeve en nefaste visies verkondigden omtrent competentiegerichte/constructivistisch leren, communica-

tief/taakgericht taalonderwijs ..., waarbij de klassieke kennis en leerinhouden veel minder centraal staan. Veel (jonge) lectoren zijn in hun eigen universitaire opleiding door Valcke en Co gebrainwasht met visies die haaks staan op degelijk onderwijs. Het Evalo-rapport verzwijgt ook dat er veel meer kritiek is op de universitaire lerarenopleidingen dan op de geïntegreerde opleidingen voor onderwijzer en regent. De universitaire lerarenopleidingen worden dus gespaard. Zo vraagt men zich niet af waarom ze zo weinig aantrekkelijk zijn voor kandidaatstudenten, waarom het aantal studenten na de verlenging van de opleiding drastisch verminderde, ...

Het evaluatierapport was aangekondigd als een wetenschappelijke studie, maar dit is geenszins het geval. Het rapport zelf en de conclusies zijn uiterst vaag en oppervlakkig. Met het feit b.v. dat onze onderwijzers en regenten voor TIMSS, PISA veelal hogere scores bereikten dan in andere landen, en zelfs dan in landen met een universitaire lerarenopleiding, wordt geen rekening gehouden. Voor PISA bleken onze 15-jarigen voor b.v. wiskunde een jaar voorsprong te hebben op de Franse leerlingen die veelal les kregen van universitair opgeleide leraren in het lager en secundair onderwijs. Die hoge scores van de Vlaamse 10-, 14- en 15-jarigen hadden blijkbaar niets te maken met de kwaliteit van de lerarenopleidingen.

Volgens de commissie en voorzitter Valcke kwamen vooral de basiscompetenties 'de leraar als onderzoeker' en de 'leraar als cultuurparticipant' te weinig aan bod in de lerarenopleiding. Het is volgens ons een complete illusie om van kleuterleidsters, onderwijzers en regenten ook onderzoekers te willen maken. We merken dat zelfs de meeste onderwijskundigen veel problemen hebben met zogezegd wetenschappelijk onderzoek. Dit zijn ook twee zaken die al bij al te weinig relevant zijn voor de kwaliteit van de opleidingen. Volgens de studie komen ook de door het decreet opgelegde competenties i.v.m. de relatie met de maatschappij en met de ouders onvoldoende aan bod in de opleiding. Het gaat hier opnieuw om competenties die vaag klinken en die men maar kan bereiken via voldoende praktijk- en veldervaring.

*Prof. Valcke* stelde in een VRT-interview in *De Ochtend* van 4 oktober 2013 ook dat de nieuwe leerkrachten *onvoldoende opgeleid zijn om onmiddellijk goed les te kunnen geven in moeilijke multiculturele klassen, in grootstedelijke regio's*. Bij de bevraging van nieuwe leerkrachten die in zo'n situatie terecht kwamen, getuigden deze dat dit voor hen een moeilijke opdracht was en dat veel van hen op stage nog niet in zulke klassen les gegeven hadden. Zelfs ervaren leerkrachten hebben m.i. veel problemen in

dergelijke klassen. Die problemen hebben weinig te maken met de opleiding, maar des te meer met de klassituatie en de achtergrondkenmerken van de leerlingen. Alle studenten verplichten om les te gaan geven in b.v. Brusselse, Gentse... multiculturele scholen is niet haalbaar en heeft ook weinig zin. Studenten leer je niet lesgeven door ze onmiddellijk in de moeilijkste situaties te laten optreden. Je schrikt ze hiermee vooral af.

In de krant *De Morgen* beweerde *Remi Amkreutz* in 'Herexamen voor de lerarenopleiding' (4 oktober 2013, *De Morgen*): "*Een nieuw rapport van de UGent en de VUB maakt brandhout van de Vlaamse lerarenopleidingen. De instroom is ondermaats. Slechts één op de twee onderwijzers volgde nog aso (NvdR: volgens het rapport toch 56%). Amper de helft van de docenten heeft ooit voor klas gestaan in het lager of secundair onderwijs.*" Dat momenteel minder docenten voor klas hebben gestaan in het secundair onderwijs, is precies ook een gevolg van de door het *Hogeschooldecreet* ingevoerde financiële enveloppe; door hun anciënniteit vallen ze te duur uit voor de enveloppe. Dat docenten minder in contact komen met de klaspraktijk dan vroeger het geval was, is ook het gevolg van het afschaffen van de oefenscholen. We lezen niet dat de universitaire lerarenopleiders zelden of nooit voor klas hebben gestaan en ook weinig of geen contact hebben met de klaspraktijk.

Ik bestreed in de sociale media de vele stemmingmakerij in de berichtgeving in *De Morgen*, in *De Ochtend* en elders. Op de voorstelling van het Evalo-rapport formuleerde *Dirk Bicker*, een Antwerpse directeur basisonderwijs, vernietigende kritiek op het evaluatierapport: "*Gebrek aan volledige, betrouwbare en eenduidige informatie Onvoldoende vergelijkbare gegevens op een heleboel domeinen \*Effecten van een specifieke aanpak, b.v. competentiegerichte aanpak, worden onvoldoende gemeten \*Beperkt zicht op ontwikkelingen en trends.*" In de Evalo-studie van Valcke en co gaat het eerder om indrukken. Met de voorliggende evaluatiestudie stonden we geen stap verder.

We stelden in die periode ook een spectaculaire daling van het aantal studenten vast, maar de beleidsmakers zochten al te weinig naar de oorzaken van die daling. Dit leidde ook tot een lerarentekort in het lager en secundair onderwijs.

## 12 Minister Hilde Crevits: 2014-2019 *Instaptoets voor lkn. basisond. & regentaat universitaire masteropleiding ba.o.*

### ***Instaptoets voor studenten***

Vanaf 2018 werd voor de geïntegreerde lerarenopleidingen een verplichte instaptoets ingevoerd. Voor de bacheloropleiding lager onderwijs gaat het om Nederlands (60 min.), Studievaardigheden en motivatietest (15 min.), Frans (90 min.) & Wiskunde (45 min.) Voor regentaatsstudenten betreft het: Nederlands (60 min.) Studievaardigheden en motivatietest (15 min.)

Het is de bedoeling dat minder studenten afvallen tijdens de opleiding. Minister Crevits en co hopen dat zo de opleidingen aantrekkelijker zullen worden voor sterkere studenten. Zelf vrees ik voor het omgekeerde: sterkere studenten die twijfelen tussen een lerarenopleiding en een opleiding maatschappelijk werk, zullen wellicht voor die laatste kiezen omdat daarvoor geen instaptoets wordt vereist.

### ***Vanaf eerste jaar universitaire lerarenopleiding***

Voor de universitaire lerarenopleiding daagden er al te weinig kandidaten op. Daar wilden minister Crevits en co aan verhelpen. Vanaf september 2019 kan je voortaan aan de universiteit als student al vanaf het eerste jaar kiezen om leraar te worden voor je studiedomein. Voorheen kon men de universitaire lerarenopleiding voor wiskunde b.v. pas na de masteropleiding volgen. Vanaf 2019 kan men al vanaf het eerste jaar kiezen om enkele pedagogische en didactische vakken te volgen. Na drie jaar kan men dan bewust opteren voor een zogenaamde *educatieve master* wiskunde en afstuderen als leraar wiskunde voor de hogere jaren in het middelbaar onderwijs. Ik stel vast dat er al bij al niet zoveel kandidaten zijn voor zo'n opleiding en dat studenten vaak die pedagogische vakken niet zo interessant vinden. We zijn ook benieuwd hoeveel er na 3 jaar uiteindelijk zullen kiezen voor de educatieve master.

### **Masteropleiding voor basisonderwijs - 2 vormen**

In het *Biesta-evaluatierapport* over de lerarenopleidingen van 2013 wees die evaluatiecommissie nog een vermastering van de studies voor onderwijzer en regent af. De *Christelijke Onderwijsvakbond* (COV) en de katholieke onderwijskoepel lanceerden in maart 2017 een voorstel voor een *masteropleiding voor de leraren basisonderwijs: een volledige universitaire opleiding en anderzijds een masteropleiding na de gewone geïntegreerde bacheloropleiding*. Het gaat om een voorstel dat ook aansloot



bij vroegere en recente voorstellen vanwege prof. Jan Van Damme en universitaire lerarenopleiders. De pleitbezorgers beweren dat dergelijke masters de kwaliteit van het onderwijs zullen versterken en het beroep aantrekkelijker zullen maken.

Het COV en Katholiek Onderwijs Vlaanderen benadrukten dat zo'n master inzetbaar moet zijn in alle leergebieden en alle leerjaren van het basisonderwijs (lager én kleuter dus) - en vertrouwd met de geïntegreerde aanpak in het basisonderwijs. Academisch opgeleide masters kunnen volgens hen de onderwijskwaliteit verhogen: door het analyseren en interpreteren van data, het vertalen van onderzoek naar schoolpraktijk, het bouwen van bruggen tussen onderzoek en praktijk, het introduceren van nieuwe wetenschappelijke inzichten in de school, en het verdiepen van leergebieden.

Ze voorzien twee opleidingstrajecten, die telkens eenzelfde studieduur omvatten en die volgens hen vergoed moeten worden volgens de salarisschaal 501 (= van leraar-licentiaat.)

(1) Academische bachelors pedagogische wetenschappen (en aanverwante disciplines) kunnen rechtstreeks instromen in een *educatieve masteropleiding* basisonderwijs van 120 studiepunten, die hen specifiek voorbereidt om als leraar in het basisonderwijs aan de slag te gaan. Ik geloof niet dat velen die keuze zullen maken.

(2) Professionele bachelors kleuter- en lager onderwijs kunnen achteraf een masteropleiding basisonderwijs volgen: een schakelprogramma van 60 studiepunten dat hen toegang geeft tot een masterprogramma van eveneens 60 studiepunten, waarin ze hun kennis en vaardigheden als leraar academisch verbreden en verdiepen. Dit soort vermastering bestaat in zekere zin al enkele jaren.

Ook de Algemene Raad van de VLOR pleit voor masters, maar verbindt hier voorwaarden aan, o.a. ook een hogere verloning (advies 23 november 2017). ACOD-Onderwijs en VSOA-Onderwijs stellen: *"De hogescholen zijn perfect in staat om in drie jaar onderwijzers en kleuteronderwijzers te vormen die over alle competenties beschikken die nodig zijn om het als professional waar te maken in een dagelijkse klaspraktijk"*.

Zelf verwacht ik weinig heil van de volledig academisch gevormde masters, en van de combinatie professionele bachelor en academische master.

(1) Dit zou m.i. vooreerst leiden tot nog minder i.p.v. meer kandidaat-leerkrachten. Weinig universitaire studenten zullen na hun bachelor zo'n educatieve master kiezen. De leerkrachten die na hun opleiding nog een masteropleiding volgden, fungeren meestal

als gewone leerkrachten, maar vinden dit vaak frustrerend. Als die een andere taak moeten krijgen, dan hebben we nog minder leerkrachten om les te geven.

(2) Problemen met twee soorten onderwijzers & verloningen voor hetzelfde werk. We krijgen dan ook onderwaardering voor de gewone opleiding, en dit leidt tot minder kandidaten. En wie zal al die extra-uitgaven betalen?

(3) Men houdt ook geen rekening met de nefaste gevolgen van het universitair maken van de Franse lerarenopleidingen vanaf 1989: een enorme niveaudaling en vervreemding van de klaspraktijk. Het zijn toch ook in Vlaanderen vooral de onderwijskundigen en universitaire lerarenopleiders die uitpakten met pedagogische hypes die tot een niveaudaling leidden.

*Minister Crevits* beloofde in 2017 dat ze inhoudelijk werk wou maken van zo'n educatieve master voor het basisonderwijs, maar wou met de sociale partners nog spreken over vragen zoals: *"Hoe verloon je die master in het basisonderwijs? En wat dan met de master die nu al in de eerste graad van het secundair onderwijs werkt?"*, enz.

### 13 Besluiten

Ik maak me al bijna 40 jaar grote zorgen over de vele hervormingen die bijna steeds een nefaste invloed hadden op de evolutie van onze lerarenopleidingen. Gelukkig konden we samen met anderen via de nodige strijd tegen hervormingsplannen en via lippendienst een en ander voorkomen of milderen.

Jammer genoeg leidden de vele hervormingen toch tot een aantasting van de kwaliteit van de lerarenopleidingen. Andere hervormingen maakten het beroep van onderwijzer en regent minder aantrekkelijk. Dit alles leidde mede tot een daling van het aantal kandidaat-studenten en tot het lerarentekort van de voorbije jaren. Dit ging ook gepaard met een daling van de rekrutering van sterkere studenten.

Met de tweejarige opleiding (1970-1986) leidden we leraren op die later met hun leerlingen wereldtop-scores bereikten. In geval van nood zou zo'n opleiding voor geselecteerde & gemotiveerde studenten een oplossing kunnen bieden & aantrekkelijk zijn-vooral ook voor sterkere studenten. In de jaren 1960 was er overigens al eens een eenjarige (nood-)opleiding.

*Uit het verhaal over het lot van de lerarenopleidingen kunnen we ook veel leren omtrent wat er zoal mank loopt in ons onderwijsbeleid, in de beleidsadvisering en in de beleidsevaluatie.*

## **Heibel over nieuwe eindtermen 2de graad s.o. en chaos volgend schooljaar** *Pleidooi voor samen opstellen van leerplannen en leerboeken i.p.v. toenemend separatisme*

**Raf Feys**

De weinig doordachte en overhaaste invoering van de hervorming van het s.o. leidt tot steeds meer chaos. Op 29 oktober was er in de commissie onderwijs een tumultueuze hoorzitting over de haalbaarheid en omvang van de eindtermen voor de 2de graad s.o. met de zgn. Onderwijsverstrekkers.

### **Twistpunten: overlading & vrijheid onderwijs**

De eindtermen 2de graad werden eind juni door de onderwijskoepels goedgekeurd. Pas achteraf tekende *Lieven Boeve* verzet aan. Hij dreigt nu zelfs met een beroep bij het grondwettelijk hof waardoor een totale impasse zou ontstaan. Het GO! en het Provinciaal onderwijs stelden dat ook Boeve de ET ondertekende, en dat men geen tijd meer heeft voor een grondige aanpassing. Volgens hen moet men toch in september starten met de ET en pragmatische oplossingen zoeken.

De ET zijn volgens Boeve te overladen; ze zouden een te groot deel van de onderwijstijd in beslag nemen. Er is te weinig ruimte voor extra-leerinhouden vanuit het pedagogisch project van het katholiek onderwijs en vanwege de leraren, voor remediëring van leerlingen ... Het principe van 'De 'vrijheid van onderwijs' komt in het gedrang.

Boeve stelde voor om de invoering van de eindtermen op te schorten en volgend schooljaar verder te werken met oude eindtermen en/of met voorlopige leerplannen die in voorbereiding zijn. Volgens andere onderwijsverstrekkers en volgens mij zou/zal dit leiden tot grote aansluitingsproblemen bij de leerinhouden van de nieuwe eerste graad en bij de nieuwe visie op de richtingen in de tweede graad. Men had uiteraard de hervorming van de eerste graad niet mogen starten zonder zicht op de eindtermen voor de tweede graad.

### **Grootste fout: miskening van noden van tso/ bso-leerlingen vanaf 1ste graad**

Volgens mij en volgens *Griet Mahieu*, koepel provinciaal onderwijs, gaat het vooral om *het te uitgebreid aantal ET algemene vorming voor wiskunde, taalvakken, geschiedenis .... voor tso/bso-richtingen - ten koste van de specifieke technologische en technische vormingscomponenten*. Dit is volgens ons in de eerste plaats een gevolg van een foute ideologische keuze door de grote onderwijskoepels, van hun keuze voor een bredere, meer gemeenschappelijke eerste graad – met meer aso-leerinhouden voor tso/bso-leerlingen ten koste van

de klassieke technische/technologische componenten. Ook de eerste graad is te weinig afgestemd op de noden van tso/bso-leerlingen & 1B-leerlingen.

De nefaste gevolgen van zo'n ideologische keuze kwamen ook al tot uiting in de gemeenschappelijke leerplannen die onderwijskoepels vanaf 2009 opdrongen voor alle opties in eerste graad: te gemakkelijk voor veel leerlingen, te moeilijk en te theoretisch voor andere. Voor de 2de graad tso en bso vormt de aanzienlijke uitbreiding van de algemeen vormende leerinhouden een probleem. Moeten toekomstige bakkers alle hemellichamen e.d. kennen, en minder hun stiel? Waarom zou zelfs de sterke technische richting IW dezelfde ET voor b.v. de taalvakken moeten hebben als de aso-richtingen zonder al die technische vakken. Voor zwakkere tso/ bso-richtingen zijn veel ET te uitgebreid en te moeilijk; er rest daardoor te weinig tijd voor de specifieke technische en technologische vorming.

De overlading van de ET is uiteraard ook mede een gevolg van al die nieuwe vakkenoverschrijdende ET als financiële geletterdheid, burgerschapsvorming e.d., waar ook de onderwijskoepels op aangedrongen hebben. Ik waarschuwde de voorbije jaren al dat de vele vakkenoverschrijdende leerinhouden tot een overlading van het leerprogramma zouden leiden - ten koste ook van algemeen vormende vakken als Nederlands e.d.- maar ook van de specifieke technologische en technische vorming voor tso/ bso-leerlingen.

### **Grote gemeenschappelijkheid is heel belangrijk voor het realiseren van gelijke onderwijskansen, afstemming op beginsituatie e.d.**

*We moeten ook rekening houden met het gelijkheidsprincipe: de overheid moet gelijke/faire onderwijskansen verzekeren voor alle leerlingen. Daarom is er ook een grote mate van gemeenschappelijkheid inzake leerinhoud nodig en de overheid moet hier voor zorgen via de eindtermen.*

Er is een spanning tussen 'principes', tussen autonomie voor de leerkrachten en onderwijsnetten, en anderzijds het belang van een grote mate van gemeenschappelijkheid om gelijke/faire onderwijskansen te waarborgen. Het gaat hier niet over de pedagogische autonomie over 'het hoe', de methodische aanpak, maar over 'het wat'. Vooral de koepels beperkten overigens de voorbije jaren de pedagogische autonomie van de scholen en leerkrachten.

### **Was er dan vroeger veel meer vrijheid?**

Lieven Boeve stelde in de hoorzitting dat hij al heel toegeeflijk geweest was in de onderhandelingen met het ministerie: de ET mochten tot 70% van de leertijd in beslag nemen. Boeve voegde eraan toe dat voorgangers van hem als Mgr. Alfred Daelemans hiermee niet akkoord zouden gegaan zijn - omwille van de vrijheid van onderwijs.

*Was er dan vroeger, veel meer vrijheid inzake de keuze van de leerinhouden?* Eigenlijk niet. In het verleden lieten onderwijsministers – ook de katholieke - nationale leerplannen opstellen – zoals overigens in de meeste landen het geval is. Dit waren niet alleen de leerplannen voor het Rijksonderwijs, maar ze waren ook richtinggevend voor de andere onderwijsnetten. Men vond die grote mate van gemeenschappelijkheid evident. Zo kon men in alle scholen en netten ook veelal dezelfde leerboeken voor wiskunde e.d. gebruiken. De leerkrachten eerste jaar s.o. wisten ook heel goed met welke leerinhouden alle leerlingen uit de verschillende lagere scholen geconfronteerd werden; er was plus minus een gelijke startsituatie. Ook bij de start van het hoger onderwijs wisten de docenten wat hun eerstejaars voorgeschoteld gekregen hadden in het s.o. inzake wiskunde e.d.

Als de ET te algemeen en te beperkt geformuleerd zijn, dan kan krijg je te grote verschillen tussen de onderwijsnetten, scholen en leerkrachten, met de vermelde problemen als gevolg – ook voor de opstellers van methodes/handboeken.

Vanaf het moment dat het Rijksonderwijs een autonome raad en zelfbestuur kreeg ontstond er dus een moeilijke situatie. Dus werden ET uitgevonden om de gemeenschappelijkheid te verzekeren, maar dit is/werd en blijft een moeilijke zaak. Als die ET te algemeen en te beperkt zijn, en hoogstens slaan op hoogstens 70% van de leertijd, dan krijg je te weinig gemeenschappelijkheid.

### **Koepels leggen al te vaak pedagogische aanpak op, ten koste van pedagogische autonomie**

Eindtermen en leerplannen moeten zich uitspreken over *het wat, over de leerinhouden*. Ze mogen geen specifieke pedagogische aanpak opleggen. Over dit soort 'vrijheid van onderwijs' had Boeve het niet tijdens de hoorzitting. Jammer genoeg drongen de onderwijskoepels de voorbije jaren al te vaak een pedagogisch aanpak op, ten koste van de pedagogische autonomie van de scholen en leerkrachten. Zo legden b.v. de leerplanvoorzitters van de taalvakken in het katholiek onderwijs een eenzijdige vaardigheidsgerichte en communicatieve aanpak op – met inbegrip van de fel gecontesteerde 60/40-regel. Gelukkig bewezen veel leerkrachten in de

mate van het mogelijke lippendienst. Ook de ZILL-leerplanverantwoordelijken dringen een ontwikkelingsgerichte & constructivistische aanpak, totaliteitsonderwijs e.d. op. Ze viseren naar eigen zeggen een perspectiefwisseling, ook al staat die haaks op de brede consensus bij praktijkmensen en ouders.

### **Katholieke, neutrale, vrijzinnige ... wiskunde!?**

*Moeten leerplannen over 'zakelijke leerinhouden' opgesteld worden vanuit het specifiek opvoedingsproject van de verschillende onderwijsnetten?* Volgens Lieven Boeve wel. Ook *Raymonda Verdyck* wekte tijdens de hoorzitting de indruk dat hun leerplannen in sterke mate beïnvloed zijn door het specifieke opvoedingsproject van het GO!

Ik was zelf een van de drie (hoofd)opstellers van het leerplan wiskunde lager (katholiek) onderwijs van 1998. Indien andere schoolnetten mij hadden gevraagd een leerplan op te stellen, dan zou ik net hetzelfde leerplan hebben opgesteld. *Jan Saveyn*, destijds verantwoordelijk voor de leerplannen van het katholiek onderwijs, heeft ons overigens nooit gevraagd om rekening te houden met het eigen pedagogisch project. Jammer genoeg mislukte mijn poging om samen te werken met alle onderwijsnetten.

Ik vind dus niet dat dergelijke leerplannen afgestemd moeten en kunnen worden op het zgn. pedagogisch project van elk van de schoolnetten, en van scholengroepen als Freinet, Steiner, ....

### **Samen leerplannen en leerboeken opstellen = grote stap vooruit, i.p.v. meer separatisme**

Met het opstellen van gemeenschappelijke leerplannen voor de vele 'zakelijke' materies, en erbij aansluitende kwalitatieve leerboeken kunnen we heel veel vooruitgang boeken. We beschikken in Vlaanderen en in de vele onderwijsnetten overigens over te weinig deskundigen om x-aantal leerplannen en x-aantal degelijke leerboeken voor de verschillende vakken op te stellen. *Het gaat hier dus ook om solidariteit. Zelf heb ik me steeds als pedagoog verantwoordelijk gevoeld voor alle leerlingen. Het separatisme neemt jammer genoeg toe. Dit kwam ook in de commissie onderwijs van 29 oktober tot uiting.*

Nog dit. Er wordt terecht verwacht dat de lerarenopleidingen veel aandacht schenken aan de studie van de leerplannen en eindtermen. Maar dit is niet mogelijk met sterk verschillende en vaak al te complex opgestelde leerplannen. Ook eindtermen kunnen eenvoudig geformuleerd worden, net als de leerdoelen in de leerplannen van weleer. Jammer ook dat men die stopte in het al te omslachtige keurslijf van de taxonomie van Bloom.

Redactiesecretariaat: Noël Gybels

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

\*www.onderwijskrant.be: 100-den  
artikels

\*Dagelijkse berichten/standpunten:  
-Facebook 'Onderwijskrant actie-  
groep'  
-Tweets Raf Feys  
-Blog 'Onderwijskrant Vlaanderen2

Redactie tijdschrift:

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

Hoofdredacteur: Raf Feys  
raf.feys@telenet.be. - 050.312409

Onderwijskrant brengt beschrijvin-  
gen van - en kritische reflecties over  
onderwijs.

Bepaalde bijdragen zijn wetenschap-  
pelijk gestoffeerd; andere zijn een  
directe neerslag of weergave van  
opvattingen en praktijkervaringen.

Onderwijskrant is een onderwijstijd-  
schrift met redactieleden uit de drie  
onderwijsnetten.



Lid van de Unie  
van de Uitgevers van  
de Periodieke Pers

Abonnement (4 nrs.): € 25  
Buitenland: € 35

Rekening: 001-0965165-91 (BIC  
GEBABEBB / IBAN BE23 0010 9651  
6591)  
van Onderwijskrant vzw, 3130 Bete-  
kom

Inlichtingen, bestellingen, proefnrs.  
bij verantwoordelijke uitgever:

Noël Gybels  
Steyenhoflaan 11  
3130 Betekom  
tel. 016 56 93 46

owkrant@hotmail.com

## Tijdschrift, verschijnt driemaandelijks

Oktober-november-december 2020 – € 8

- \*Leuvense onderzoekers zittenblijven: *'Sorry, we vergisten ons in 1991, 2011, 2012 : er zijn b.v. maar weinig i.p.v. veel ZB-ers in 1ste jaar s.o., ZB toch zinvol ...'* 2
- \*Opstellers nieuwe eindtermen en leerplannen ba.o. kunnen veel leren uit kritische analyse van mislukte & ontscholende leerplan -1936 & van ermee verwante ZILL-onderwijsvisie 5
- \*Onderwijzer Jef Boden in 2010 over ontscholing in het lager onderwijs Zullen nieuwe eindtermen en leerplannen hiermee rekening houden? 20
- \*Bijna 40 jaar strijd voor waardering/behoud structuur en werking geïntegreerde lerarenopleidingen & van sterke Vlaamse onderwijstraditie 24
- \*Heibel over nieuwe eindtermen 2de graad s.o. en chaos volgend schooljaar. Samen leerplannen e.d. opstellen = grote stap vooruit, i.p.v. toenemend separatisme 50



**Indien hiernaast een x staat**

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

**dat u ontvangt.**

**HERABONNEER dus om onderbreking**

**te vermijden!**