

Onderwijskrant

198



Ontkenners van de niveaudaling verzetten zich tegen verhogen van de lat!

*Dirk Van Damme over schooldrama in recent interview: dalende onderwijskwaliteit, + ontwrichting s.o. & aso-isering s.o. ten koste van tso/bsa

*Ontscholer Roger Standaert stuurde aan op staatspedagogie én kennis- & cultuurrelativisme. Hij beschuldigt nu minister Weyts & herscholers Ook andere Impuls-redactieleden & Myserie van Onderwijs deden hier gretig aan mee

*Leuvense vakgroep *Educatie en samenleving* vergaloppeert zich in strijd tegen nieuw beleid: 'Vlaams onderwijs wordt ernstig bedreigd'!??

*Verantwoordelijken aantasting onderwijskwaliteit & pedagogische autonomie, ontkennen en beschuldigen klokkenluiders en minister van populisme, staatspedagogiek. Ontkenners van niveaudaling verzetten zich tegen het verhogen van de lat

*GO!-Poolster-hervorming, gepersonaliseerd leren : hypewoordenpedagogiek

*Lies Van Rompaey over werking COV-vakbond en de rol van (al)machtige secretarissen-generaal in de periode van 1893 tot 1983

*Freinets meedogenloze kritiek op het gebruik van hand- & leesboeken in 1925/28 & kritiek/commentaar in die tijd op zijn visie vanwege Victor D'Espallier & anderen

Dirk Van Damme over *schooldrama* in recent interview: dalende onderwijskwaliteit, + ontwrichting s.o. & aso-isering s.o. ten koste van tso/bsso

Raf Feys en Pieter Van Biervliet

1 Inleiding: verdriet van Vlaams onderwijs

Dirk Van Damme onderschreef de voorbije jaren de kritiek op het doorhollingsbeleid, de nivellerende eindtermen én leerplannen, het kennisrelativisme en de uitholling van de (taal)vakken, de competentiegerichte/constructivistische aanpak, de egalitaire & aso-iserende structuurhervormingsplannen s.o. waarvan het tso/bsso het meest de dupe is, te radicaal inclusief onderwijs in het M-decreet,

In het interview van 4 juni j.l. in de krant 'De Tijd' was dit eens te meer het geval. Van Damme bekent dat velen - ook de beleidsmakers & hijzelf, zich destijds deerlijk hebben vergist. Waar Van Damme ook nog in 2013 de standpunten van leerkrachten en Onderwijskrant als conservatief bestempelde, stelt hij nu dat de beleidsmakers, onderwijskoepels, onderwijsexperts ... meer naar hen hadden moeten luisteren. Van Damme neemt het in het interview ook op voor het regeerakkoord en de nieuwe wind in het onderwijs. Hij stelt: *"Ben Weyts is de eerste minister die de dalende onderwijskwaliteit bovenaan op de agenda heeft gezet. De focus is vandaag dus zeker de juiste."*

Op 24 mei 2019 stelde Van Damme in krant *De Morgen*: *"Progressieve onderwijsexperts hebben allerlei vernieuwingstendensen omarmd die niet op deugdelijk onderzoek waren gestoeld, en die de kwaliteitserosie mee hebben bewerkstelligd. Dit is dan ook een ongemakkelijke vaststelling voor de betrokken onderwijsexperts."*

Het waren dan ook die geviseerde *onderwijsexperts* die de voorbije twee jaar afwijzend reageerden op het regeerakkoord en de beleidsverklaring, en op het feit dat ze mede verantwoordelijk gesteld werden voor de aantasting van de kwaliteit van het onderwijs.

Ze wassen hun handen in onschuld en draaien veelal de rollen om. De polariseerders en kennisrelativisten beschuldigen hun critici van kunstmatige tegenstellingen, reductie van de taak van de leraar tot kennisleverancier, staatspedagogiek Lieven Boeve, Paul Yperman ... trekken naar het Grondwettelijk Hof voor de nefaste gevolgen van de aso-isering van het s.o. voor het tso/bsso waarvoor ze zelf mede verantwoordelijk zijn. Ook acht professoren van de Leuvense vakgroep *Educatie en Samenleving* lieten zich vernietigend uit. *In de drie volgende bijdragen beschrijven we uitvoerig hun reacties.*

2 Van Damme: *vanaf de jaren 90 is het met ons onderwijs fout begonnen lopen*

2.1 Teloorgang klassieke verheffingsideaal minder sociale mobiliteit, nefaste hervorming s.o.

De Tijd: *U ging zelf als eerste van uw familie naar de universiteit. Waarom lukt de sociale mobiliteit van toen nu niet meer?*

Van Damme: *"Ik wijt het vooral aan de teloorgang van het oude verheffingsideaal. Dat is begonnen verwateren in de jaren 80, toen ook elders het idee groeide dat je van arbeiderskinderen geen bourgeoiskinderen moest maken. Verheffing werd steeds meer als culturele vervreemding gezien. We zijn toen/hierdoor ambitie verloren. Op het vlak van de gelijke kansen is ons onderwijs er sindsdien niet op vooruitgegaan. En tegelijk boerde de kwaliteit van het onderwijs achteruit. En dat is het drama van ons onderwijs in twee zinnen samengevat".* (Red.: Van Damme wijst dus ook op de invloed van de egaliserende & kennis- en cultuurrelativistische visie van socioloog Pierre Bourdieu, en zijn vele Vlaamse volgelingen.)

Ik heb mezelf altijd verweten dat ik dat onvoldoende gezien heb. We zijn naïef geweest. Ik was er destijds van overtuigd dat de kwaliteit van het Vlaams onderwijs robuust was. Dat die ingebakken zat in het Vlaamse systeem, waarbij de katholieke colleges en de atheneas elkaar beconcurrerden door naar excellentie te streven. We dachten daarom dat onze belangrijkste opdracht was om meer kinderen - uit kwetsbare gezinnen en/of met een migratieachtergrond - te laten genieten van die kwaliteit. Maar dat is een illusie gebleken."

Van Damme over nefaste hervorming s.o. & aso-isering - het meest nog voor tso/bsso

"Die discussie over de hervorming van het s.o. ging vooral over een brede eerste graad, waarbij de studiekeuze wordt uitgesteld om gelijke kansen te bevorderen. Ik ben daar nu tegen. Je verliest 2 jaar aan onderwijs meer op maat van de leerlingen. De scholen krijgen nu met de hervorming ook zoveel vrijheid dat ik vrees dat de onderlinge verschillen erg groot worden." (Red. Die hervorming betekent dus een aantasting van het bieden van gelijke kansen voor alle leerlingen. Van Damme wijst tegelijk op de nood aan een grote mate van inhoudelijke gemeenschappelijkheid in de leerinhouden van de verschillende scholen.).

Aso-isering s.o.: vooral tso/bsso de dupe

Van Damme: "Het grote probleem bij ons is iets anders dan uitstel van studiekeuze. We hebben jammer genoeg nog altijd geen goede visie op wat nu precies de belangen van de tso/bsso-scholen zijn. Dit komt ook vandaag in de nieuwe eindtermen tot uiting." Van Damme stelde hieromtrent in *Humo* ook nog: "Een onderschat element in het huidige debat is de vrees van betere technische scholen met goede opleidingen, dat de kwaliteit van hun eerstejaars straks zal dalen als gevolg van hervorming, de aso-isering van het s.o. Een aantal tso-leerlingen (vooral sterkere) zie ik straks aansluiting zoeken bij het aso." (Red. Gemeenschappelijke eindtermen en leerplannen alg. vorming houden te weinig rekening met de eigenheid van tso/bsso.)

2 'Vanaf de jaren 90 is het met ons onderwijs echt fout beginnen lopen'

Van Damme: "In de jaren 90 is het in het onderwijs verkeerd beginnen lopen. Bij het schrijven van de eerste eindtermen destijds liep het al fout. Wie er bij was, weet dat ze werden gezien als een aanval op de elitaire colleges en atheneas. Een gemeenschappelijk curriculum opleggen aan al die scholen eerste graad s.o. was een strategie om zagezegde gelijke kansen af te dwingen. Dat was een breuk in het streven naar excellentie.' Ook de inspectie gaf achteraf scholen de boodschap: om gelijke kansen te waarborgen en geen leerlingen af te schrikken mik je het best niet te ver boven die eindtermen. Ze werden daardoor vrij snel gezien als maximumdoelen." (Red.: Roger Standaert en de DVO legden de inspectie ook procescriteria op die aansloten bij hun constructivistische & kennisrelativistische 'Uitgangspunten bij de eindtermen.' De leraren volgden de leerplannen die veelal dezelfde nivellerende visie propageerden.)

3 Van Damme: best tevreden over koerswijziging in huidige onderwijsbeleid

De Tijd: Wat vindt u van het huidige onderwijsbeleid?

Van Damme: "Weyts is de eerste minister die de dalende onderwijskwaliteit bovenaan op de agenda heeft gezet. Crevits kende die cijfers uiteraard ook, maar vergoelijkte ze nog steeds. (Red. Tot voor kort ontkenden ook de kopstukken van het GO! en van het katholiek onderwijs de niveaudaling nog. Ook de 'onderwijsexperts' die de voorbije twee jaar het nieuwe beleid bestreden, ontkenden veelal de niveaudaling; zie volgende drie bijdragen.)

De focus is vandaag dus zeker de juiste. Ik ben ook geleidelijk aan een sterke voorstander geworden

van centrale toetsen. We hebben in Vlaanderen geen goede cultuur van evaluatie. Scholen pakken het heel verschillend aan. Ik denk ook dat centrale examens nodig zijn om gelijke kansen te bevorderen. Om te ontsnappen aan vooroordelen zijn centrale proeven ook b.v. voor migrantenkinderen e.d. belangrijk."

Commentaar Onderwijskrant

Ook *Onderwijskrant* is best tevreden met de nieuwe wind. Het regeerakkoord en de beleidsverklaring zijn een bevestiging van onze analyses en waarschuwingen van de voorbije dertig jaar, en beantwoorden aan het memorandum dat we in april 2019 naar de toekomstige regeringsonderhandelaars stuurden. We besteedden in *Onderwijskrant* nr. 191 van oktober 2019 bijdragen aan de regeringsverklaring.

Van Dammes stelling dat de evaluatie van de leerlingen door de leerkrachten en de advisering voor de overstap naar het s.o. mank lopen, lijkt ons wel een al te stellige uitspraak. De overgang naar het s.o. is overigens al decennia mede gebaseerd op de uitslag op een centrale toets, een interdiocesane of kantonnale. In een Leuven doorstromingsonderzoek waaraan ik zelf in 1969-1971 meewerkte, stelden we vast dat de advisering en doorstroming vrij goed verliepen. Destijds waren er ook nog de proeven van de PMS-centra als derde criterium bij de advisering van de overgang naar het s.o. Met de eigen kinderen hadden we zelf goede ervaringen inzake beoordeling en advisering voor het s.o. Onze eerste graad functioneerde prima (zie pag. 4).

Goed doordachte en gehanteerde centrale proeven voor b.v. alle 12-jarigen kunnen ook volgens ons een optimalisering betekenen van de interdiocesane en kantonnale proeven; maar dit wordt wel moeilijk als de leerplannen voor wiskunde & taal straks nog meer zouden verschillen. Volgens minister Weyts en co is het geenszins de bedoeling om rankings op te stellen. Ook het eventueel gebruik van centrale toetsen bij de doorlichting van scholen vereist uiteraard de nodige waakzaamheid.

4 Ook CD&V, VLD, N-VA ... OESO steunden structuurhervormingsplan s.o., aso-isering e.d.

Van Damme stelt vergoelijkend over het feit dat ook het duo Vandenbroucke-Van Damme zich destijds vergiste: "We vergisten ons als beleidsmakers, maar je mag hierbij ook niet vergeten dat er een grote consensus was over ons gelijkekansenbeleid. Er was op dat punt geen groot verschil tussen het beleid van Marleen Vanderpoorten en dat van Vandenbroucke. In de oppositie waren ook de christendemocraten het daarmee eens. Ook in internationa-

le studies (OESO e.d.) werden onze Vlaamse hervormingsplannen s.o. toen vaak opgevoerd als een voorbeeld. Maar het hervormingsbeleid is niet doelmatig gebleken. We hadden het verkeerd voor."

Commentaar Onderwijskrant

DVD stelt terecht dat niet enkel de Sp.a, maar ook de liberale minister *Marleen Vanderpoorten*, de CD&V & de CD&V-er Georges Monard vurige voorstanders waren van de structuurhervorming. En ook b.v. de OESO., en ook de grote onderwijskoepels, de pedagogische tijdschriften *Impuls* en *IVO*, ...

Ook de N-VA ging er aanvankelijk mee akkoord - bv. Theo Francken destijds als adviseur van minister Bourgeois en N-VA-leden in de commissie onderwijs. Pas eind 2011 ervoeren we met *Onderwijskrant* luisterbereidheid vanwege N-VA-mensen in de commissie onderwijs; maar in een gesprek bleek de aanwezige adviseur-socioloog nog geenszins overtuigd van ons standpunt.

Begin 2012 werd ons gezegd dat de kogel door de kerk was en dat ons verzet geen zin meer had. Pas na de *Onderwijskrant*-petiteercampagne van 6 mei 2012 ging N-VA-voorzitter Bart De Wever volop in het verzet. We moesten als *Onderwijskrant* dus vanaf 2002 opboksen tegen de politici en topambtenaren, de VLOR, de onderwijskoepels, veel universitaire onderwijsexperts, *Impuls* & *IVO* In het lange *Onderwijskrant*-verzet tegen de hervorming & aso-isering (2002-2019) kregen we dus met veel vurige 'hervormers' af te rekenen.

5 Afgezwakte hervorming s.o., maar toch ont-wrichting- en vooral van sterke eerste graad

Van Damme uit nu ook terecht kritiek op het feit dat de hervorming tot aso-isering van het s.o. ten koste van tso/bso. Hij stelde in de verband in de *HUMO* van 31.01.2017: *"In de jaren zestig al zag je twee grote stromingen ontstaan: de ene groep landen koos ervoor om de leerlingen in de eerste jaren s.o. zoveel mogelijk samen te houden in een brede eerste graad. (cf. ook invoering destijds van het VSO). Nu groeit er een consensus dat een brede eerste graad bijna automatisch tot een soort eenheidsworst leidt, waarin niet genoeg aandacht is voor de verschillen tussen de kinderen. Die hebben allemaal andere talenten, en dus moet je streven naar een voldoende gedifferentieerd onderwijs."* Vandaar ook de huidige problemen met de gemeenschappelijke leerplannen en eindtermen.

Met *Onderwijskrant* waarschuwden we al sinds de Rondetafelconferentie van 2002 dat de beloofde herwaardering van tso/bso zou uitdraaien op een

kwantitatieve en kwalitatieve aderlating voor het tso/bso- als gevolg van de aso-isering. Daarom protesteerden we in 2009 ook al tegen de invoering van gemeenschappelijke leerplannen voor wiskunde e.d. in de eerste graad s.o. van het katholiek onderwijs: te gemakkelijk voor leerlingen die sterkere opties kozen, te moeilijk voor leerlingen uit bepaalde technische opties. De problemen met de nieuwe eindtermen voor tso/bso waren er dus ook al met de gemeenschappelijke leerplannen van 2009 - en zijn momenteel nog groter in de eerste graad dan in de tweede en derde graad.

Ontwrichting prima 1ste graad & tso/bso

In het rapport *'Het educatief bestel in België'* van 1991 werd onze sterke eerste graad s.o. jammer genoeg als *dé kankerplek* bestempeld door Georges Monard en co - en dit op basis van een grote kwakkel omtrent het aantal zittenblijvers in het eerste jaar: 9% i.p.v. 3%. We deden de voorbije 30 jaar ons uiterste best om die kwakkel recht te zetten en onze sterke eerste graad te verdedigen.

De Nederlandse socioloog *Jaap Dronkers* onderschreef in 2015 op basis van eigen studies onze stelling over onze goed functionerende eerste graad. Dronkers stelde vooreerst dat opvallend veel 12-jarigen startten in veeleisende richtingen. Hij voegde er aan toe: *"In Vlaanderen bestaan tegelijk minder eisende technische opties; en ook de kans op tijdige en soepele heroriëntering naar een meer passende optie. Die grotere deelname aan de sterkere richtingen levert voordelen op inzake gelijkheid en sociale doorstroming & inzake het stimuleren van de motivatie van de leerlingen om in de sterke richtingen te blijven. En anderzijds vinden leerlingen die de meer theoretische opties niet aankunnen en/of meer interesse hebben voor technische zaken, ook passend onderwijs. Daardoor kunnen de onderwijsprestaties van alle leerlingen bevorderd worden."*

Onze eerste graad was allesbehalve een kankerplek, maar een exportproduct. Jammer genoeg leidt de hervorming tot een chaos en tot een aderlating voor tso/bso en uiteindelijk ook tot een extra niveaudaling. Zonder het verzet tegen de hervorming zou de ontwrichting van ons s.o. en van onze eerste graad in het bijzonder nog groter geweest zijn. We hebben ook steeds gesteld dat de voorstanders van de structuurhervorming s.o. blind waren voor de echte problemen: kennisrelativisme, aantasting van de kwaliteit, ..., en zich tegelijk blindstaarden op vermeende problemen als problematische eerste graad, waterval, ... We slaagden er jammer genoeg in 2004-2009 ook niet in het duo Vandenbroucke-Van Damme hiervan te overtuigen.

6 Onderwijskrant: veel verantwoorde- lijken voor aantasting van kwaliteit

In het interview wijst Van Damme voor de aantasting van de kwaliteit met de vinger naar de eindtermen en de inspectiecriteria. In andere opiniestanden wijst hij op veel meer verantwoordelijken. Hij poneerde b.v. in Knack van 24 juni 2019: *“Allerhande progressieven hebben de voorbije jaren allerlei vernieuwingstendensen in het onderwijs omarmd, die vaak helemaal niet op deugdelijk wetenschappelijk onderzoek waren gestoeld, vanuit de idee dat wat nieuw is wellicht ook progressief uitpakt. Dat veel van die innovaties de bekritiseerde kwaliteitserosie mee hebben bewerkstelligd, is verder ook een ongemakkelijke vaststelling. Kennisoverdracht b.v. werd door menig ‘pedagoog’ (in brede zin van het woord) als paternalistisch en bevoogdend gezien. Recent wordt kennisoverdracht als cruciale functie wel gehetwaardigd.”* Een aantal ‘progressieven’ voelen zich nu inderdaad ongemakkelijk en gingen in het offensief tegen het nieuwe beleid en tegen hun critici.

Er zijn dus tal van andere en minstens even belangrijkere verantwoordelijken voor de aantasting van de kwaliteit dan de eindtermenoperatie en de inspecteurs. De nivellering van de leerinhouden in de eindtermen gecombineerd met het opleggen van een constructivistische aanpak, drong evenzeer door in de leerplannen van de onderwijskoepels en in hun didactische richtlijnen. De invloed van universitaire onderwijsexperts was hierbij destijds vrij groot. De leerkrachten volgden overigens vooral de leerplannen en de erbij aansluitende methodes, en niet de eindtermen. Lieven Boeve stelt ten onrechte dat de leraren eenzijdig de minimale eindtermen volgden en te weinig de leerplannen. Nog een geluk dat veel leraren in de mate van het mogelijke lippendienst bewezen aan die leerplannen, aan de uithollende taalrichtlijnen e.d.

Van Damme spaart ten onrechte Georges Monard

Van Damme slaat zelf mea culpa, maar spaart steeds Georges Monard, de topambtenaar waarmee hij vele jaren samenwerkte, wellicht de belangrijkste verantwoordelijke voor het doorhollingsbeleid vanaf 1989 - de topman die stelde dat enkel Copernicaanse hervormingen ons onderwijs van de ondergang konden redden.

Het duo Roger Standaert-Georges Monard viseerde met de invoering van de eindtermen en van de basiscompetenties voor toekomstige leraren, een cultuuromslag, het opdringen van de ‘zachte didactiek’: constructivistische en competentiegericht aanpak, kennisrelativisme, ... – ook via de memoires van toelichting, de ‘Uitgangspunten bij de eind-

temen resp. ‘Uitgangspunten bij de basiscompetenties. En ze legden die visie ook op via de inspectiecriteria, opgesteld door Roger Standaert en Ferre Laevers – in samenspraak met de toenmalige bevoegde inspecteur-generaal Peter Michielsens.

In de volgende bijdrage over de reactie van Roger Standaert op het regeerakkoord en het nieuwe beleid tonen we nog eens aan dat Standaert in sterke mate het kennis- en cultuurrelativisme aanhing. Dit was ook het geval bij Monard.

Ook invloedrijke topambtenaar Monard propageerde kennisrelativisme en ‘nieuwe leren’

Minister Vandenbroucke en Van Damme deden in 2007 een beroep op Monard om een hervormingsplan s.o. op te stellen. Het is geen toeval dat het plan-Monard van 2009 tegelijk een zachte/nivellerende didactiek oplegde. In het plan-Monard 2009 pleitten Georges Monard, Paul Yperman en co ook voor het opleggen van het ‘nieuwe leren’, van zgn. AVC-onderwijs: *Activerend, Vakdoorbrekend en Competentiegericht onderwijs.*

In februari 2010 pakte Monard in het tijdschrift IVO uit met de fabuleuze & controversiële *leerpiramide* als legitimering van de optie voor AVC-onderwijs. Monard schreef *“In een aantal lerarenopleidingen gaat men al sterk in die AVC-richting. Het valt me op dat in alle cursussen pedagogie in universiteiten en hogescholen je de leerpiramide ziet staan. Wat blijft erbij van luisteren (naar docent), van lezen...? Slechts tien tot dertig procent. En wat levert zelf aan iets werken op, of groepswork? Het resultaat is dan vijftig tot zeventig procent. We zien dus dat je meer beklijvend leert, als je het actief doet. Daaruit moeten we toch voor de hervorming van het s.o. onze conclusies trekken.*

Ons onderwijs is traditioneel sterk in kennisoverdracht, maar dit is ten koste van toepassen van kennis en van leren om samen iets te doen. ... De verkeerde benadering is dat men denkt de jongeren goed voor te bereiden op de universiteit door maximaal ‘stof te zien’. Competentiegericht werken is nodig, dat is overigens ook zo in het hoger onderwijs. Onze leerlingen moeten veel meer actief zijn, moeten allerlei werkjes maken.”

7 Schooldrama : commentaar Isabel Albers bij interview in De Tijd 4 juli j.l.

Albers: “Vanaf de jaren negentig is het met ons onderwijs fout beginnen te lopen. Het interview met de éminence grise Dirk Van Damme in *De Tijd* leest als een genadeloze analyse van hoe het is kunnen gebeuren dat het Vlaamse onderwijs van het (bijna) beste ter wereld naar omlaag is gedonderd. Gena-

deloos, ook voor zichzelf, want Van Damme was als kabinetschef van toenmalig minister van Onderwijs Frank Vandenbroucke een tijdlang medearchitect van dat onderwijs. Zo'n mea culpa is weinig beleidsmakers gegeven."

(Van Damme was lange tijd mede-architect van het onderwijsbeleid, bijna 20 jaar: hij werkte als adjunct-kabinetschef voor de socialistische onderwijsministers Luc Van den Bossche 1989-1998 & Eddy Baldewijns 1998-1999; als adviseur van de liberale minister Marleen Vanderpoorten 1999-2004 & als kabinetschef van de socialistische minister Frank Vandenbroucke 2004-2008.)

Albers: "Het streven naar excellentie ging de voorbije twee decennia fors achteruit. En terwijl de kwaliteit verminderde, gingen we er op het vlak van gelijke kansen helemaal niet op vooruit. Ziedaar het drama van ons onderwijs. Als je excellentie in het onderwijs opoffert voor gelijke kansen (cf. hervormingsillusie s.o.), is het resultaat dat je geen van beide realiseert. Om kinderen uit milieus met minder kansen meer kansen te geven, werd het ene na het andere *fausse bonne idée* uitgewerkt. Er kwamen ook eindtermen, officieel bedoeld als minimumdoelen, maar in de praktijk al snel gehanteerd als maximumdoelen.

De landen met de beste onderwijsprestaties zijn vaak ook de landen die het best scoren voor gelijke kansen. Werk dus aan gelijke kansen door vooral de sociale armoede en de taalachterstand te bestrijden. Maar niet door de onderwijslat (nog) te verlagen....

Het moet ons allemaal alarmeren, zeker nu we een onzeker postcoronatijdperk binnenstappen. Er komt een hete zomer met hoge economische groeiverwachtingen. Om de hoge groei langdurig aan te houden, moet de productiviteit dankzij technologische innovatie naar omhoog. Daarvoor is sterk onderwijs broodnodig.

Het doorbreken van die negatieve spiraal vraagt een herijking van ons onderwijs op vele fronten en een herwaardering van het lerarenberoep. Bovenal vraagt het een culturommezwaai, waarbij streven naar excellentie weer mag en moet. Vlaams minister van Onderwijs Ben Weyts (N-VA) riep vorig jaar een commissie *Beter Onderwijs* (commissie-Brinckman) in het leven om voorstellen te formuleren voor meer kwaliteit. Hopelijk neemt Brinckman de les van Van Damme mee dat het een absolute illusie is dat je - om gelijke kansen te waarborgen - het best niet te hoog mikt."

8 Mea culpa van Van Damme, maar niet van andere verantwoordelijken voor de malaise

Isabel Albers stelt terecht: "Zo'n mea culpa is weinig beleidsmakers gegeven." Inderdaad. Dirk van Damme is zowat de enige die tot nog toe openlijk erkent dat hij zich heeft vergist. Jammer genoeg konden we ook het duo Vandenbroucke-Van Damme in 2004-2009 niet overtuigen van hun ongelijk; we deden nochtans ons uiterste best - ook in het legendarisch interview met Vandenbroucke van 8 januari 2006 (zie *Onderwijskrant* nr. 138).

De vele andere verantwoordelijken voor de aantasting van de kwaliteit van het onderwijs en voor het doorhollingsbeleid van de voorbije decennia, blijken geenszins bereid mea culpa te slaan. Vroegere beleidsverantwoordelijken & beleidsadviseurs (ministers, parlementsleden, topambtenaren als Monard, propagandisten van het constructivisme, ...) verkiezen het stilzwijgen. In Zweden erkenden enkele onderwijskundigen openlijk dat ze zich hadden vergist, ten onrechte b.v. het constructivisme en de zelfsturing propageerden, enz. In Vlaanderen is dit geenszins het geval.

Een aantal zgn. *onderwijsexperts* deden de voorbije twee jaar er alles aan om de eigen handen in onschuld te wassen: wij zijn niet verantwoordelijk voor de uitholling van het (taal)onderwijs, niet onze leerplannen propageerden de nivellering, maar enkel de eindtermen, wij relativeerden niet het belang van expliciete instructie en kennis, ons oorspronkelijk hervormingsplan s.o. was degelijk, maar het werd achteraf uitgehold...

In de volgende bijdragen illustreren we hoe mensen die de voorbije decennia de leraren hun ontschollingsdruk oplegden en de pedagogische autonomie aantastten, nu de rollen omdraaien. Ze beschuldigen nu minister Weyts & hun critici van het fnuiken van de autonomie en professionaliteit van de leerkracht, van marktgericht en kapitalistisch denken, van staatspedagogie, ... Ze stellen b.v. ook minister Weyts verantwoordelijk voor de gevolgen van de door hen opgedrongen structuurhervorming s.o. voor de nefaste gevolgen van hun aso-isering voor het tso/bso en voor de ermee verbonden aso-isering van de eindtermen, voor de eindtermenoperatie die geconcipteerd werd door minister Crevits en de topambtenaren en te weinig was doordacht en al te haastig uitgevoerd, ...

In het eerste VLOR-advies-2015 over de nieuwe eindtermen stuurden velen van hen ook aan op het aangrijpen van de nieuwe eindtermen voor het opleggen van een ware perspectiefwisseling in de richting van ontwikkelend/constructivistisch leren. *Geert Schelstraete*, toenmalig VLOR-voorzitter en mede-

werker van de koepel katholiek onderwijs, stelde dat zijn onderwijsnet die perspectiefwisseling voluit onderschreef. Dit kwam ook tot uiting in het nieuwe ZILL-leerplan-2016. En nu klagen dezelfde mensen over de aantasting van de pedagogische vrijheid van de leraren. We merken verder dat medeverantwoordelijken voor de niveaudaling ook de invoering van centrale toetsen om beter het niveau te bewaken, sterk bestrijden.

Op een moment waarop blijkt dat de ontscholvers niet van plan zijn te abdiceren, vinden we de onderwijsbocht van Dirk Van Damme en zijn steun voor een alternatief beleid ook heel belangrijk. Zijn mea culpa betekent ook een waardering voor de lange strijd van leerkrachten, Onderwijskrant e.d. tegen de aantasting van de kwaliteit van het onderwijs, een strijd die nog lang niet gestreden is. Er zijn ook mensen die stellen dat het voor Van Damme al te gemakkelijk is te erkennen dat hij zich destijds heeft vergist, nu het kwaad toch al is geschied. Zelf vinden we die erkenning toch heel belangrijk en ook eerlijk. Hopelijk kent zijn voorbeeld nog opvolging.

9 Te weinig geluisterd naar leraren en Onderwijskrant, maar verzet beperkte schade

9.1 Van Damme: te weinig naar leraren & Onderwijskrant, ... geluisterd

In een reactie op het welwillend interview met Van Damme in De Tijd twitterde ik naar hoofdredacteur Isabel Alberts: *“Met Onderwijskrant kregen we jammer genoeg lange tijd weinig of geen ‘publieke’ steun voor onze decennialange kritiek op de aantasting van de kwaliteit en de niveaudaling.”* Van Damme repliceerde: *“Jij was inderdaad een van de zeldzame kritische stemmen, Raf, en daar verdient je waardering voor. Je had het vaak bij het rechte eind. Je had veel meer luisterbereidheid verdiend.”* Van Damme kreeg de voorbije drie jaar in de media de nodige aandacht voor zijn kritische standpunten. Toen Onderwijskrant & veel leraren die standpunten en waarschuwingen de voorbije decennia luidop formuleerden en tal van campagnes lanceerden, kregen we in de media al te weinig aandacht; de protesterende leraren en Onderwijskrant werden ook veelal in het conservatieve kamp gestopt. Leraren wezen in de Knack-enquête van 21 augustus 2013 hervorming s.o. massaal af. Kranten en hervormers beschuldigden leraars van zelfgenoegzaamheid & onwetendheid - ook Dirk Van Damme.

De kranten en TV-kanalen, het overheidstijdschrift Klasse ... sympathiseerden vooral met de beleidsmakers, de machtshebbers. Ook voor de instanties en onderwijsexperts die aanstuurden op ontscholing was alleen de naam *Onderwijskrant* al taboe; ze wilden zo voorkomen dat de leerkrachten en andere burgers onze analyses zouden lezen.

9.2 Belang verzet tegen ontscholingsdruk van leerkrachten, Onderwijskrant ... onderschat

Dat Van Damme stelt dat de beleidsverantwoordelijken meer hadden moeten luisteren, klinkt als een compliment, maar kan tegelijk de indruk wekken dat ons verzet al bij al weinig beluisterd werd en weinig effect sorteerde. De stem van Onderwijskrant en van veel onderwijsmensen werd o.i. wel door velen beluisterd, en sorteerde ook effect – ook blijkbaar bij Van Damme zelf. Precies door het verzet tegen de ontscholingsdruk, slaagden we erin de aantasting van de kwaliteit af te remmen en de nieuwe wind in het beleid sterk te beïnvloeden.

Van Damme geeft elders toe dat we in Vlaanderen nog relatief gezien een hoog onderwijsniveau bereiken en dus minder niveaudaling kenden dan in andere landen. Hij stelt ook dat uit TIMSS en PISA bleek dat ook onze zwakkere leerlingen veelal beter presteerden dan in andere landen. Dat is vooral te wijten aan het verzet en de lippendienst aan de beeldenstormerij, en aan de kwaliteit van de leraren - ook al genoten ze slechts een 2 à 3-jarige opleiding. Dit zorgde voor een behoorlijke afstand tussen de grote ontscholingsdruk en de feitelijke ontscholing. Als lerarenopleiders gestart in 1971, respectievelijk 1989, zijn we best tevreden over de prestaties van onze nog klassiek opgeleide oud-studenten.

Ook de nieuwe wind in het regeerakkoord is mede een gevolg van het decennialang verzet tegen de aantasting van de kwaliteit en van het meesterschap van de meester. Het verzet heeft er ook toe geleid dat veel ontscholvers nu hun stem niet meer laten horen en dat velen nu zelfs ontkennen wat ze vroeger gepropageerd hebben (zie volgende bijdragen.)

Dat veel praktijkmensen zich verzetten tegen de beeldenstormerij blijkt ook uit het feit dat de ontscholvers, Georges Monard, Roger Standaert, de kopstukken van de inspectie, de uithollers in het taalonderwijs, ... betreurden dat de leraren hun visie al te weinig volgden. De inspectie-tenoren betreurden in hun jaarlijks inspectierapport het grote verzet van de leerkrachten tegen de opgedrongen aanpakken in de ‘uitgangspunten bij de eindtermen’ en in de erbij aansluitende inspectiecriteria. Dankzij het decennialange verzet kon de aantasting van de kwaliteit ook meer afgezwakt worden dan in veel andere landen; en zo behaalden we voor TIMSS en PISA ook nog relatief hoge scores.

In 1997 loofde Hein De Belder de grote inzet van Onderwijskrant in de krant De Standaard. Hij bestempelde ons als de *luis in de pels van de beleidsmakers*. Hij voegde er aan toe dat Onderwijskrant door zijn verzet tegen de neomanie er ook in slaagde een aantal nefaste hervormingen af te blokken,

weg te werken of deels af te zwakken. Dat was ook sindsdien het geval. Onze grootscheepse O-ZON-campagne-2007 tegen ontscholing, kennisrelativisme, constructivisme b.v. ... lokte een breed debat uit en dit effect komt nu ook duidelijk tot uiting in de nieuwe beleidsaccenten. Tegelijk werkten we aan de optimalisering van onze sterke onderwijs traditie, van het leren lezen (onze directe systeemmethodiek wordt in de meeste methodes in Vlaanderen en Nederland gebruikt), van het leren rekenen, spellen ...

Klokkenluiders slachtoffer van hun verzet

Het schooldrama leidde niet enkel tot niveaudaling, maar ook tot veel ongenoegen en onrust bij de leraren. Een aantal klokkenluiders werden jammer genoeg het slachtoffer van hun verzet en van hun lippendienst aan de neomanie. *Leraar Pedro Tytgat* twitterde in verband: *"Mijn sympathie Dirk Van Damme gaat uit naar alle collega's-leraren die jarenlang hebben gewaarschuwd voor de aantasting van de kwaliteit, maar als 'tegen vooruitgang en verandering' zijn weggezet, en vaak vernederd hun pensioen zijn ingegaan."* Directeur *Yourie Deblauwe* voegde eraan toe: *"Klopt zeker. Ik heb ooit meege maakt dat de vakgroep Frans na een doorlichting volledig kraakte: 1 leerkracht stapte gewoon uit het onderwijs en 2 gingen halftijds werken."* Repliek leraar *Kurt Hansen*: *"Honende opmerkingen, uitgelachen worden, weggezet als Ambiorix-die-nog-voor-de-klas-staat, als elitair, niet-mee met de tijd - en ga zo maar door. Met aan het eind de vriendelijke doch dreigende vraag om je laatste trimester vooral al maar met ziekteverlof thuis te blijven."*

Reactie op die tweets vanwege *Dirk Van Damme*: *"Dat is inderdaad een van de dramatische aspecten geweest. Degelijke leraren zijn op de vingers getikt door inspectie en begeleidingsdiensten."*

Bijlage Ontscholingsdruk ook al in 1970-1990

Dirk Van Damme stelt terecht dat 30 jaar geleden de aantasting van de kwaliteit van het onderwijs in een stroomversnelling geraakte. Pas na een aantal jaren komt dit dan ook duidelijk tot uiting in de niveaudaling- en straks vermoedelijk nog meer. Door de verdere invloed/doorwerking van onze sterke onderwijs traditie werd de niveaudaling afgeremd. Ervaren en klassiek opgeleide leerkrachten waren/ zijn b.v. niet geneigd om hun effectieve aanpakken in te ruilen voor zaken waarin ze zelf niet geloven.

Van Damme situeert de aantasting van de kwaliteit in het interview van 4 juli vooral vanaf de jaren negentig. Maar die stroomversnelling kende ook al een voorgeschiedenis van een twintig jaar. Het begon eigenlijk al fout te lopen vanaf de jaren zeventig. Ook *Van Damme* poneerde dit in zijn KULAK-lezing *'Van kennisgedreven naar competentiege-*

richt onderwijs' van 21 maart 2018. *Van Damme* stelde terecht dat er al sinds de jaren 1970 en tot op vandaag veel kritiek kwam op het klassieke curriculum: *"Veel zogezegde onderwijsexperts vonden het curriculum te sterk kennis- en prestatiegericht. De kritieken luiden dan: "Abstracte kennis heeft geringe impact op gedrag. *In tijden van kennisexplosie is encyclopedische kennisverwerving niet langer mogelijk. *Kennis werd vaak voorgesteld als gereduceerd tot accumulatie van feiten en werd geassocieerd met memorisatie en rote-learning. *Disciplinaire vakkennis staat ver af van de concrete noden van beroepsleven. *Klassieke kennisverwerving en de vele memorisatie dienen vooral de selectiefunctie van het onderwijs en sluiten zo veel leerlingen/mensen uit (cf. Bourdieu-kritiek op het burgerlijk curriculum). We hebben de voorbije decennia onvoldoende beseft dat we ook in Vlaanderen zo'n evolutie aan het maken waren. En dit is ook mijn zelfkritiek."* Het is inderdaad jammer dat ook het duo *Vandenbroucke-Van Damme* onze O-ZON-campagne -2007 tegen de aantasting van de kwaliteit, kennisrelativisme e.d. niet genegen was.

In de VSO-propagandabrochure van minister *Vermeylen* van 1971 werd naast het pleidooi voor een gemeenschappelijk lagere cyclus ook gepleit voor radicaal kennisrelativisme & zelfsturing. Kennisrelativisme en prestatievijandigheid troffen we toen eveneens aan in de pedagogische projecten van onderwijsnetten, als b.v. in *'Opdrachten voor een eigentijdse katholieke basisschool'* van 1974, in VSO-katernen ...

Ook het ontplooiingsmodel en de anti-autoritaire opvoeding e.d. werden in die tijd volop gepromoot – ook in het ervaringsgericht onderwijs van prof. *Ferre Laevers* vanaf 1976 en in tal van pedagogische tijdschriften. In 1972 werd de film *'Opvoeding tot ongehoorzaamheid'* van G. Bott over extreem anti-autoritair onderwijs in bepaalde Berlijnse kleuterscholen heel positief onthaald op de VRT door de Leuvense pedagogen *Gustaaf Tistaert* en *Walter Leirman*. Er ontstonden her en der anti-autoritaire methodescholen. In de jaren 1970 verkozen sommige lerarenopleiders er al voor om zelf geen les meer te geven, maar dit over te laten aan de studenten. Open projectonderwijs kwam in de mode.

Vormen van uitholling van het taalonderwijs drongen ook al door in taalpublicaties van de jaren zeventig - denk bv. aan de odeklonjesspelling en de verdoeming van de grammatica; de term normaal-functioneel taalonderwijs werd al gelanceerd in 1976, de slogan *'communicatieve competentie'* deed al vroeg zijn intrede. De uitholling van het taalonderwijs drong ook al deels door in leerplanpublicaties van de jaren tachtig. In 1987 waarschuwden we al in *Onderwijskrant* voor het oprukkende constructivisme.

Ontscholier Roger Standaert stuurde zelf aan op staatspedagogie én kennis- & cultuurrelativisme. Hij beschuldigt nu minister Weyts & herscholers Ook andere *Impuls*-redactieleden & *Mysterie van Onderwijs* doen hier gretig aan mee

Raf Feys & Pieter Van Biervliet

1 Roger Standaert & onderwijsbegeleiders in verweer tegen nieuwe wind in het onderwijs

Redactieleden van het tijdschrift *Impuls* als Roger Standaert, Willy Brion, Peter Op 't Eynde ... bestreden de voorbije twee jaar in *Impuls* & elders, de koerswijziging en de herscholingsvoorstellen in het regeerakkoord en de beleidsverklaring. *Impuls*, een tijdschrift voor onderwijsbegeleiders, nam de voorbije decennia nog het voortouw in het promoten van comprehensief secundair onderwijs, constructivistisch en zelfgestuurd leren, radicaal inclusief onderwijs, e.d. Redactieleden beweren nu dat het nieuwe beleid een ware bedreiging betekent voor de school als vormingsinstituut, voor de vrijheid van het onderwijs en de pedagogische autonomie van de leerkrachten. *Impuls* pleit ook al 50 jaar voor radicaal comprehensief s.o., betreurt dat de recente hervorming niet radicaal genoeg was, maar voelt zich niet verantwoordelijk voor de nefaste gevolgen van de aso-isering – vooral ook voor het tso/bso.

Dirk Van Damme (OESO) stelde in De Tijd van 4 juni j.l.: “Ben Weyts is de eerste minister die de dalende onderwijskwaliteit bovenaan op de agenda heeft gezet. De focus is vandaag dus zeker de juiste” (zie vorige bijdrage). We troffen de voorbije twee jaar vanwege Roger Standaert en andere *Impuls*-redactieleden nog geen enkele positieve uitspraak aan over het regeerakkoord en de beleidsverklaring van minister Weyts, maar enkel vernietigende kritiek. Redactieleden ontkenden ook steeds de niveaudaling, en beschuldigen nu Weyts en co van aantasting van de kwaliteit van het onderwijs.

Standaert en het tijdschrift *Impuls* bestrijden de nieuwe wind in het regeerakkoord en de beleidsverklaring, maar zonder enige verwijzing naar de teksten zelf. Ze verzwijgen b.v. dat het regeerakkoord en de beleidsverklaring pleiten voor een herstel van de kwaliteit van het onderwijs, voor een herscholing, een herwaardering van basiskennis, e.d.: “We werken aan de opwaardering van het aspect kennis, naast vaardigheden, attitudes en persoonlijkheidsvorming Lesgeven en vakkennis moeten opnieuw centraal staan. Dat betekent ook dat de leerkrachten en scholen meer vrijheid krijgen inzake pedagogische aanpak e.d.”

De invloedrijke ex-VSO-coördinator en ex-DVO-directeur Roger Standaert is o.i. een van de belangrijkste ontscholers en verantwoordelijken voor de aantasting van de kwaliteit van het onderwijs. Hij

liet de voorbije twee jaar geregeld zijn stem horen; en viseerde hierbij het regeerakkoord, minister Weyts, de nieuwe eindtermen.... Standaert stelde al in het *Impuls*-nummer van oktober 2019 de regeringsverklaring voor als een grote bedreiging voor de kwaliteit en de vrijheid van het onderwijs. Volgens hem stuurde het regeerakkoord aan op ‘het *primaat van de politiek*’ via centrale toetsen en meer uitgebreide eindtermen, en tegelijk op minder invloed van de pedagogische begeleiders (*Impuls*, oktober 2019). Hij vergeet het decennialange verzet van veel praktijkmensen tegen zijn eigen nivellerende eindtermenoperatie die tevens van bovenaf een dubieuze pedagogische aanpak oplegde, een *aantasting van de kwaliteit van het onderwijs en van de vrijheid en het meesterschap van de meester*.

In *Impuls* van oktober 2020 haalde Standaert eens te meer uit naar het regeerakkoord: “Het regeerakkoord versterkt heel duidelijk de overheidscontrole. Eindtermen kregen een volledig remake waarbij zogenaamde soberheid in eindtermen overschaduwd werd door het toevoegen van uitgebreide reeksen inhouden, zodat er in realiteit veel meer eindtermen zijn. ... Daarnaast komen er gevalideerde toetsen verplicht voor alle scholen (in tegenstelling tot de nog bestaande peilingsproeven). Grote verliezer is de zijde van de onderwijsondersteuners.” Standaert stelt verder dat ook de versterking van de inspectie – in het perspectief van meer controle op de leerresultaten – tot een toename van het *primaat van de politiek*, tot meer staatspedagogie zal leiden.

Het regeerakkoord pleit voor een rijker vormingsprogramma en tegelijk voor meer pedagogische vrijheid van de leerkrachten. Er komen/kwamen dan ook geen officiële teksten meer als de nivellerende ‘*Uitgangspunten bij de eindtermen*’ opgesteld destijds door de DVO van Roger Standaert, die een pedagogische aanpak oplegden en aldus de autonomie van de leerkrachten beperkten. En wie even de nieuwe eindtermen bekijkt merkt al vlug dat de brede vorming geenszins bedreigd wordt, dat het aantal algemeen vormende leerinhouden niet af-, maar toegenomen is; dat algemeen vormende vakken als taalvakken, geschiedenis e.d. geenszins verschaald zijn, maar verrijkt, dat de vorming breder is geworden, en zelfs te breed voor veel tso/bso-leerlingen. Standaert en *Impuls* beweren dat geraakt wordt aan de school als vormingsinstituut en dat de leraar minder vrijheid krijgt en gereduceerd wordt tot kennisleverancier.

Met Onderwijskrant waarschuwen we al vanaf de Rondetafelconferentie-2002 dat de invoering van een meer gemeenschappelijke eerste graad zou uitdraaien op een aso-isering, op gemeenschappelijke eindtermen en leerplannen algemene vorming die te weinig afgestemd zouden zijn op de specificiteit van het tso/bso. Roger Standaert en Impuls die al vanaf de invoering van het VSO in 1970 pleitten voor een gemeenschappelijke lagere cyclus en recentelijk ook voor een brede eerste graad, zijn o.i. dus mede verantwoordelijk voor de belangrijkste problemen met de nieuwe eindtermen als gevolg van de aso-isering van het s.o. Nu wassen ze de eigen handen in onschuld en beschuldigen ze zelfs minister Weyts en co die tegenstander waren van de brede eerste graad en aso-isering.

Een van de Impulsredactieleden *Peter Op Eynde*, directeur van de Diocesane Pedagogische Begeleidingsdienst Mechelen, publiceerde al in augustus j.l. samen met andere leden van *Mysterie van Onderwijs* een petitie met als boodschap aan de regeringsonderhandelaars: luister niet naar 'kritische onderwijsspecialisten' als Van Damme, Van den Broeck, Onderwijskrant ... (zie punt 6). *Op 't Eynde heeft ook problemen met de eindtermen voor de 2de en 3de graad en trekt samen met zijn baas Lieven Boeve naar het Grondwettelijk Hof. Waarom steunden Boeve en Op 't Eynde destijds de voorstellen om de eindtermen uit te breiden met een groot aantal vakkenoverschrijdende eindtermen & extra maatschappelijke opdrachten? Met Onderwijskrant protesteerden we ook tijdig tegen het voorplan om de nieuwe eindtermen in een omslachtig Bloom-piramide -keurslijf te stoppen.*

2 Opgedrongen onderwijsvisie van Standaert & co leidde tot utholling van het curriculum

Standaert en de Impuls-redactie beweren dat de kwaliteit van het onderwijs en de brede vorming worden bedreigd. Ze gewagen ook van staatspedagogie/primaat van de politiek. *Precies Standaert & co legden via de eindtermenoperatie een visie op, en die visie leidde tevens tot een utholling van het curriculum.*

In *Klasse* van april 1993 stelde DVO-directeur *Roger Standaert* de controversiële uitgangspunten voor het opstellen van de nieuwe eindtermen voor in 'De Knopen en hoe ze worden doorgehakt':

- (1) *Minder accent op kennis en het cognitieve, meer op waarden en het affectieve.*
- (2) *Minder theorie en intellectueelisme: meer praktijk, toepassing en aandacht voor het levensechte.*
- (3) *Minder mikken op het geheugen, op onmiddellijk resultaat op de korte termijn.*
- (4) *Minder specialisatie en meer brede basisvorming.*

Standaert beweerde dat die *doorgehakte knopen* tot stand gekomen waren na veel denk- en studiewerk. Hij poneerde in die tijd ook herhaaldelijk dat klassieke grammatica niet zinvol was en ook te moeilijk voor kinderen van 11-12 jaar. Standaert en co maakten gebruik van de eindtermen en basiscompetenties om een bepaalde onderwijsvisie op te leggen, een vorm van staatspedagogie.

Ze vonden het vanzelfsprekend dat de overheid, of liever hun DVO-overheidsdienst, een pedagogische aanpak oplegde. Fiere DVO-medewerkers pochten destijds met hun staatspedagogie: *"Met de tekst 'Uitgangspunten' bij de eindtermen drukte de 'overheid' (lees: vooral ook DVO-directeur Standaert) haar verwachtingen i.v.m. de eindtermen transparant uit. De reactie van de overheid op de kennisexplosie is er een geweest van die kennis niet meer op de voet te volgen en kennis te leren opzoeken wanneer je die nodig hebt. Er was een verschuiving nodig van het traditionele 'doceren', naar vormen van 'open leren' die (bijna) volledig leerlinggestuurd zijn. In tegenstelling tot de traditionele opvatting, waarbij de leraar werd beschouwd als de overdrager van kennis. De eindtermen werden geformuleerd vanuit een helder leerlinggerichte en emancipatorische visie. Leerinhouden moesten voortaan ook ingebed zijn in concrete, en voor de leerling herkenbare contexten."* (in *DIROO-boek: Is de leraar een coach?*, Academia Press -2004).

Ook de VLOR stuurde er in het eerste VLOR-advies-2015 merkwaardig genoeg eens te meer op aan om gebruik/misbruik te maken van de nieuwe eindtermen om echte perspectiefwisseling/cultuuromslag te realiseren, op te dringen. En de grote onderwijskoepels paktten uit met dit advies. De COC-lerarenvakbond nam er wel expliciet afstand van en bestempelde het VLOR-standpunt als een vorm van staatspedagogie en aantasting van de pedagogische vrijheid van de leraren.

Standaerts radicaal kennis- en cultuurrelativisme kwam ook overduidelijk tot uiting in wat hij in 2007 poneerde als afwijzende reactie op onze O-ZON-campagne. Hij stelde: *"De reactie van de 'onderwijswereld' (Red. lees: van Standaert en co) op de kennisexplosie is er een geweest van die kennis niet meer op de voet te volgen. Moet je nog wel kunnen hoofdrekenen, met een calculator op zak? Ik zoek ook toch gewoon op hoe 'gedownload' gespeld moet worden. Waarom wordt weten wie Rubens was, hoger aangeslagen dan weten wie David Beckham is? Het is geen schande als je een technische analfabeet bent, maar dat is het wel als je je nogal direct uitdrukt in een gesprek: 'la parlure vulgaire, 'contre 'la parlure bourgeoise' van de Franse sociologen"* (in: *Nova et Vetera*, Sept. 2007).

3 Standaard stimuleerde zelf 'primaat van de politiek' & beschuldigt nu Weyts en co

Uit punt 2 bleek al dat Roger Standaert die als invloedrijke beleidsmaker zelf het 'primaat van de politiek' aanhing, nu het regeerakkoord hiervan beschuldigt. Hij betreurt eveneens dat de regie van de nieuwe eindtermen in de handen kwam van de overheidsadministratie. Hij verzwijgt dat destijds de regie volledig in de handen was van hemzelf en zijn DVO-overheidsdienst die de eindtermen aangrepen voor het opleggen van een onderwijsvisie.

Standaert kon vanaf 1991 vanuit zijn sleutelpositie als DVO-directeur in sterke mate zijn stempel drukken op het onderwijsbeleid – samen met topambtenaar Georges Monard. Hij bevorderde als beleidsmaker vanaf 1991 de ontscholingsdruk en de aantasting van de kwaliteit van het onderwijs en van de lerarenopleidingen. Via zijn DVO-overheidsdienst patroneerde hij zowel de opstelling van de eindtermen als van de basiscompetenties voor toekomstige leraren. Vooral ook via de door hem en zijn DVO opgestelde '*Uitgangspunten bij de eindtermen*' legde hij ook de leerkrachten allerhande ontscholende procescriteria op - in de richting van kennisrelativisme, competentiegerichte en constructivistische aanpak. Standaert patroneerde ook de opstelling van de basiscompetenties voor toekomstige leraren en stelde triomferend dat dit zou/moest leiden tot een totaal andere lerarenopleiding.

Die 'Standaardisering' leidde tot een aantasting van de kwaliteit en tot de niveaudaling, en tot de beknotting van de autonomie van de leraren. Gelukkig kwam er veel verzet en lippendienst vanwege de leraren. Als VSO-coördinator pleitte Standaert in 1978 er ook openlijk voor dat de overheid en de koepel van het katholiek onderwijs van *bovenaf* type -2 scholen zouden verplichten om over te stappen naar het VSO.

In 1993 kwam er al kritiek op de te grote invloed van het simplistisch clubje/kliekje van Standaert. In de krant *De Morgen* van 29 juli 1993 hekelde onderwijsdirecteur Van Diest de eindtermenoperatie: "*het gezwets van de bureaupedagogen' en de modieuze cultuuromslag die men met de eindtermen aan de scholenwou opleggen, en dat tegen de zin van de praktijkmensen in*".

Standaert: samen met Monard zorgde ik voor het respect van de pedagogische autonomie!???

Het is ook merkwaardig hoe Standaert in dezelfde Impuls-bijdrage van oktober 2020 de twee destijds invloedrijkste staatspedagogen, hijzelf en Georges Monard, bestempelt als ambtenaren die wel de pedagogische autonomie van de leerkrachten respec-

teerden. Hij liep hoog op met het zgn. *kwaliteitsdecreet van 1991* en het erbij aansluitende overheidsbeleid. Dit decreet zorgde volgens hem "voor een evenwichtige visie, voor een gelijkzijdige driehoek met evenwaardige hoekpunten: minimale eindtermen, evaluatie en controle van de kwaliteit door de inspectie en anderzijds als derde hoekpunt de ondersteuning die werd toevertrouwd aan de onderwijskoepels in de vorm van pedagogische begeleiding en nascholing."

De belangrijkste kritiek van veel praktijkmensen is precies dat hun autonomie werd ingeperkt sinds het begin de jaren negentig door beleidsmakers als Standaert & Monard & andere onderwijsbeïnvloeders: onderwijskoepels, inspecteurs, begeleiders, adviserende onderwijsexperts. Monard was overigens de belangrijkste architect van het doorhollingsbeleid. Hij stuurde aan op copernicaanse hervormingen en stelde zelfs dat de beleidsmakers voortaan minder zouden luisteren naar de leerkrachten e.d. (Klasse, september 1992). *Monard en Standaert hadden dus geenszins veel respect voor de pedagogische autonomie van de scholen en leraren.*

4 Standaerts kritiek op commissie *Beter Onderwijs*, op Dirk Van Damme, ...

In *Impuls* van maart 2021 stelt Standaert ook de werking en de samenstelling van de commissie *Beter Onderwijs* in vraag. De keuze van de experts binnen de commissie is volgens hem niet representatief. "*Ze komen, volgens de voorzitter Brinckman uit het adressenboekje van de eerst aangesproken voorzitter (Dirk Van Damme), een duidelijke representant van het OESO-denken. ... Van die experts mogen we wellicht ook nog meer opgelegde geuniformiseerde en gestandaardiseerde toetsen verwachten.*"

Naar verluidt klopt deze uitspraak i.v.m. de keuze van de experts niet. *Dirk Van Damme (OESO)* heeft overigens de voorbije jaren zijn vroegere visie herzien. In tegenstelling met vroegere OESO-keuzes voor vaardigheidsonderwijs & constructivisme bestrijdt hij het kennisrelativisme en het constructivisme, en evenzeer het destijds door de OESO gepropagandeerde comprehensief onderwijs: twee OESO-standpunten die meer aansloten bij de keuze van Standaert zelf voor comprehensief onderwijs vanaf 1970, en voor eenzijdig constructivistisch en vaardigheidsgericht onderwijs. *Van Damme* is overigens – net als commissievoorzitter *Philip Brinckman* – een voorstander van brede vorming, en geenszins van het herleiden van de taak van de leraar tot kennisleverancier. Beiden hebben dit de voorbije jaren ook meermaals beklemtoond.

Een van onze belangrijkste kritieken van de voorbije decennia is precies dat nog toe voor de opstelling van adviserende rapporten en commissies enkel een beroep werd gedaan op steeds dezelfde klik: voorstanders van constructivistisch/competentiegericht onderwijs, van de invoering van een brede eerste graad, van radicaal inclusief onderwijs, van meertalig onderwijs, ...

Dirk Van Damme gaf in 2019 in dit verband zelf toe: "Een groot probleem is precies dat we in Vlaanderen al lange tijd met een bijna monopolie van één stroming zitten in de beleidsvoorbereidende circuits: de mensen die de eindtermen maken, de leerplannen opstellen, de leraren opleiden... Veel discussies over de hervormingen als het s.o., inclusief onderwijs e.d. werden boven de hoofden van de leerkrachten gevoerd. Die fout heb ik zelf trouwens gemaakt in mijn kabinetsperiode." (De Standaard van 23 augustus 2019). Er werd volgens Van Damme geen rekening gehouden met de vele kritiek van de praktijkmensen, Onderwijskrant en andere onderwijsmensen.

In Onderwijskrant beschreven en bekritiseerden we vanaf 1993 uitvoerig de Standaardiserende & nivellerende invloed van Standaard en zijn DVO-overheidsdienst die o.m. de opstelling van de eindtermen, van de inspectiecriteria en van de basiscompetenties voor toekomstige leraren patroneerden.

5 Impulsieve Impuls-redactieleden

Binnen de redactie van *Impuls* staat Standaard niet alleen met zijn verzet. Ook de hoofdredacteur van *Impuls*, *Willy Brion*, schreef de voorbije 2 jaar geregeld een editoriaal vol met kritiek op het nieuwe beleid. In het editoriaal van oktober 2020 luidde het bijvoorbeeld: "De uitdijende tendens naar meer eindtermen en centraal opgelegde proeven moet ons zorgen baren wanneer we onderwijs als een brede vorming bekijken. Daarbij mag diversiteit niet ondergesneeuwd worden door een geleidelijk groeiende uniformisering en standaardisering van wat er op school moet gebeuren. Ook de verschraving van de leerinhoud via enkel meetbare aspecten is een gevaar. Echte vorming ontsnapt vaak aan standaardisering en uniformisering. Onze scholen moeten vormingsinstituten blijven. Laten we waakzaam blijven zodat ze niet naar toetseninstituten kantelen."

"Op de *Impuls*-blog van augustus 2019 (nog vóór de regeringsverklaring) waarschuwde *Impuls*, "Wanneer het opgelegde toetsen worden die voor iedereen verplicht worden, dan komt het spook van de beperkte meetbaarheid, de verschraving van het curriculum en het 'teaching-to-the-test' om de hoek

kijken. Het onderwijs wordt dan in zijn vormingsopdracht meer en meer gereduceerd tot een toetsinstituut. Wat niet getoetst wordt, valt dan meer en meer buiten de focus van de vorming. Op termijn kiezen we dan voor de vorming van conformistische, geuniformiseerde burgers ten nadele van doelstellingen voor creatief denken, waardevorming, artistieke vorming, ethiek en mentale en lichamelijke gezondheid." (In: Regelmatige, gevalideerde netoverschrijdende proeven. De verleiding van het simplificeren.)

De *Impuls*-redactie verzwijgt uiteraard dat precies *Impuls*-redactieleden uitpakten met het niet enkel opleggen van een radicale structuurhervorming s.o., maar tevens met het van bovenaf opleggen van competentiegericht/constructivistisch onderwijs en met eenzijdig vaardigheidsonderwijs, volgens hen "verantwoord vanuit een wetenschappelijk onderbouwde argumentatie" (In: P. Op Eynde e.a.; *Visie van Impuls op een hervorming van het secundair onderwijs*, *Impuls*, april 2011). Op 't Eynde pleitte ook voor het opleggen van een radicaal inclusief onderwijs – ook dit tegen de visie van de leerkrachten in. *Impuls* is een tijdschrift voor onderwijsbegeleiders en heeft het ook moeilijk met het feit dat het regeerakkoord de grote invloed van de begeleiders wat wil beperken.

In een andere bijdrage in het *Impuls*-nummer van september 2019 betreurden redactieleden ook de afslanking van de hervorming van het s.o.: "Na een lange voorgeschiedenis zijn we vorig jaar eindelijk gestart met een hervorming van het secundair onderwijs. Velen vinden dit een mager beestje omdat ons onderwijs nog altijd blijft uitgaan van het zogenaamde leerstofjaarklassensysteem, gericht op de gemiddelde leerling en waarin we voor elk jaar een lat leggen waar iedereen over moet. Voor velen werkt dit niet."

De *Impuls*-redacteuren propageerden radicale en egalitaire structuurhervormingen s.o., en drukten nu hun ontgoocheling uit. Ze beseffen blijkbaar niet dat precies hun pleidooi voor een aso-isering van het s.o. mede leidde tot de huidige chaos in het s.o. en tot het feit dat de nieuwe *gemeenschappelijke* Eindtermen & leerplannen algemene vorming te weinig rekening houden met de specificiteit van het tso/bso en van hun leerlingen en daardoor ook te omvangrijk uitvallen. En precies ook hun aso-isering was te veel gericht op de gemiddelde leerling, de lat waar elke leerling over moet. *Peter Op 't Eynde* heeft ook niet geprotesteerd tegen de *gemeenschappelijke* leerplannen die zijn koepel in 2009 invoerde en die te moeilijk uitvielen voor bepaalde technische opties. Ook het o.i. oerdegelijke jaarklassensysteem dat nog steeds overal wordt gebruikt, moet het in *Impuls* nog steeds ontgelden.

6 Petitie *Mysterie Onderwijs: Op 't Eynde & co tegen klokkenluiders die herscholing bepleiten*

De onderwijsbegeleidingsgroep '*Mysterie van Onderwijs*' lanceerde al in de maand augustus 2019 een protestpetitie. Hierin riep *Mysterie* de onderhandelaars op om niet te luisteren naar de '*kritische onderwijsspecialisten*' die de aantasting van de kwaliteit willen terugdringen. *Mysterie* is een onderneming die begeleidingen en studiedagen organiseert voor '*leidende en bewegende mensen in het onderwijs*'. *Mysterie-leden* pakken zelf graag uit met de nieuwe 21ste eeuwse competenties. In hun standpunten tonen ze weinig waardering voor onze sterke onderwijs traditie. Vanuit de belangen van hun *Mysterie*-onderneming verwachten ze veel heil van onderwijs vernieuwing en van hun eigen onderwijsbegeleidingswerk.

De *Mysterie*-petitie was ondertekend door *Peter Op 't Eynde, DPB-directeur bisdom Mechelen & lid van de redactie van Impuls, pedagoog Bert Smits, lerarenopleiders Stijn Dhert & Ann Martin, ...* De titel van de petitie luidde: '*Geen onderwijskwaliteit zonder ruimte voor scholen*'. Dat is precies ook een centrale stellingname in het regeerakkoord, dat vindt dat de leraren en scholen te sterk bevoegd werden door het brede vernieuwings- en begeleidingsestablishment, met inbegrip van de onderwijskoepels en begeleiders. Maar *Mysterie* draait de rollen om en beschuldigt de klokkenluiders.

Luister niet naar 'kritische onderwijsspecialisten' die lamenteren over de kwaliteit van het onderwijs en de onderwijslat hoger willen leggen

De basisstelling van de door '*Mysterie*' bepleite onderwijsvisie luidde: "*Het is een vergissing te denken dat we onze jongeren kunnen voorbereiden op de uitdagingen van de tweede (!) helft van de 21ste eeuw door in ons onderwijs terug te grijpen naar een aanpak uit de 20ste eeuw.*"

De *Mysterie*-mensen vreesden in augustus 2019 dat het regeerakkoord afstand zou nemen van hun 21ste eeuwse retoriek, en meer naar de critici van die retoriek en van de neomanie zou luisteren. Ze startten hun petitie met een karikatuur van de visie van hun tegenstanders. Ze schreven: "*De kwaliteit van ons onderwijs lag voor de verkiezingen en de voorbije weken meermaals onder vuur. In de laatste rechte lijn van de onderhandelingen worden nu alle zeilen bijgezet zodat de 'juiste' recepten voor de oplossing van het 'kwaliteitsprobleem' hun weg naar het regeerakkoord vinden. Die leraar moet volgens sommigen vooral back to basics: vakkennis overdragen met primaire focus op taal en rekenen, zonder planlast, zonder zorglast, zonder overleglast. De recepten die de 'kritische' onderwijsspecialisten*

naar voren schuiven, vervallen vlug in al te simplistische tegenstellingen: het is aandacht voor taal en rekenen tegenover zorg, aandacht voor kennis tegenover welbevinden, aandacht voor de leerkracht in de klas tegenover het schoolbeleid, aandacht voor excellentie tegenover gelijke kansen."

Mysterie heeft het gemunt op de visie van de zgn. '*kritische onderwijsspecialisten*'. *Mysterie* wekt ten onrechte de indruk dat het hier enkel gaat om kritieken van '*enkele onderwijsspecialisten*' als prof. Wim van den Broeck, prof. Dirk Van Damme (OESO), prof. Wouter Duyck, *Onderwijskrant*, N-VA-mensen als Koen Daniels... Niets is minder waar. Ze verzwijgen dat die kritieken evenzeer geformuleerd worden door de meeste praktijkmensen: leerkrachten, docenten en profs, rectoren van universiteiten... Dit kwam ook in tal van enquêtes tot uiting. Die kritieken zijn vooral ook kritieken op de polarisering en neomanie van de nieuwlichters van de voorbije decennia, tegen hun simplistische tegenstellingen, tegen de stelling dat we voor de 21ste eeuw totaal ander onderwijs nodig hebben.

We lezen verder: "*Deelnemers aan het onderwijsdebat verwijzen ook niet zelden naar de huidige macht van de koepels om een sterkere greep van de overheid op de concrete onderwijspraktijk in scholen te rechtvaardigen (verhogen van leerstofeisen b.v.). Dit getuigt van weinig vertrouwen in het beleid van onze scholen. Vervang de koepels door de overheid en we zijn nog verder van huis. Dit zal leiden tot nog meer wereldvreemde regelgeving. De overheid moet daarentegen ruimte geven en inzetten op het versterken van scholen en lerenteams zodat ze op een verantwoorde en verantwoordelijke wijze hun eigen keuzes maken.*"

Peter Op 't Eynde, een van de ondertekenaars van de petitie, loopt op zijn blog hoog op met de petitie. Hij lijkt vooral begaan met de pedagogische autonomie en de inspraak van de leraren. Hij is blijkbaar vergeten dat precies hij zelf in 2011 in *impuls* uitpakte met het van bovenaf opleggen van competentiegericht/constructivistisch onderwijs; volgens hem "*verantwoord vanuit een wetenschappelijk onderbouwde argumentatie*", en met *eenzijdig vaardigheidsonderwijs*.

Ook zijn onderwijskoepel legde in de leerplannen een pedagogische aanpak op. Hij en zijn koepel propageerden ook de hervorming/aso-isering van het s.o. en het te radicaal inclusief onderwijs - tegen de visie van de leerkrachten in. *Op 't Eynde* manifesteert zich nu plots als een vurige pleitbezorger van de pedagogische autonomie en inspraak van de leerkrachten.

Leuvense vakgroep *Educatie en samenleving* vergaloppeert zich in strijd tegen nieuw beleid : ‘*Vlaams onderwijs wordt ernstig bedreigd*’

Raf Feys & Noël Gybels

1 Gespreide aanvallen van acht professoren van de vakgroep *Educatie en samenleving*

Niet minder dan acht professoren van de Leuvense vakgroep *Educatie en Samenleving* namen de voorbije twee jaar het voortouw in het bestrijden van het regeerakkoord en de beleidsverklaring van minister Ben Weyts: *Jan Masschelein, Maarten Simons, Orhan Agirdag, Joris Vlieghe, Stefan Ramaekers, Wim Van Dooren, Eline Vanassche & prof. em. Marc Depaepe*.

De critici viseren het regeerakkoord en minister Weyts, maar verzwijgen dat de nieuwe wind in het beleid en in het onderwijslandschap aansluit bij het decennialange verzet van veel leerkrachten, professoren, *Onderwijskrant*,... tegen de ontscholing, de aantasting van de kwaliteit van het onderwijs en van het meesterschap van de meester. Ze verzwijgen de concrete klachten van de vele klokkenluiders die al vele jaren de ontscholing en niveaudaling aan de kaak stellen en pleiten voor het herstel van het ‘*meesterschap van de meester*’ en dus ook tegen hun gedweep met de onderwijsvisie van de antipedagoog en constructivist *Jacques Rancière* in ‘*De ‘onwetende meester*’, een ondermijning van het meesterschap en de autonomie van de meester en van effectief onderwijs.

In navolging van Rancière poneerde *Joris Vlieghe* in 2019 nog: “*Het idee van de alleswetende leraar als wijze op de trede vooraan werd al door tal van auteurs onmaskerd als een hoogst onnatuurlijke, inefficiënte pedagogie, als een vorm van geweld, en als een onderdrukking van de eigen stem van het kind en van zijn aangeboren capaciteiten. Er is dus behoefte aan een verschuiving van een eeuwenoud onderwijsmodel waarin de leraar centraal staat, naar een verlichte, leerlinggerichte kijk op het onderwijs. In die zin heeft de leraar geen autoriteit, maar geeft hij autoriteit aan het ding in kwestie.*” (*J. Vlieghe, P. Zamojski Education for Education’s Sake: The Idea of a Thing-Centred Pedagogy*, Springer Nature in: *Towards an Ontology of Teaching, Contemporary Philosophies and Theories in Education* 11, 2019). We merken hier de sterke invloed van Rancière die de positie van de leerling vergelijkt met die van toeschouwer die zonder uitleg, en op zijn eigenzinnige wijze een toneelstuk of kunstwerk interpreteert; het ding (hier het kunstwerk) staat centraal; en ook in klas moet ‘het ding’(?) centraal staan.

In aansluiting bij de antipedagogische visie van Rancière wordt het klassiek intellectueel en maatschappelijk gezag van de leerkracht afgewezen. Een lerarenopleider die een vormingssessie bij *Jan Masschelein* had gevolgd, concludeerde dat ze voortaan het best geen expliciete instructie meer gaf aan haar studenten. In haar masterscriptie schrijft pedagoge *Lien Deweer*: “*Masschelein en Simons (2010) geven figuurlijk aan dat een school enkel democratisch is wanneer zowel leerlingen als de leerkracht als gelijken rond dezelfde tafel zitten met het ‘ding’ op tafel. De ongelijkheid tussen leerkracht en leerling wordt alleen al uitgedrukt door de klassieke opstelling van de banken.*” (In: *Gelijkheid als aanname: Een zicht op de Vlaamse onderwijspraktijk vanuit Rancières onwetende meester*, 2011 univ. Gent, zie internet).

De Leuvenaars draaien de rollen om en stellen zich in hun recente protest-opiniebijdragen voor als de grote verdedigers van de professionaliteit en de pedagogische autonomie van de leraar, die nu in het gedrang komen door de nieuwe wind in het beleid en in het onderwijs. Met het hoger willen leggen van de lat, willen Weyts en co volgens hen de leraar reduceren tot een kennisleverancier binnen een neoliberale kennis-is-macht-maatschappij.

Kritieken op een rijtje

De Leuvense kritieken van de voorbije twee jaar klinken allesbehalve mals; we gaan er in deze bijdrage uitvoerig op in. Vooraf alvast een voorsmaakje met volgende citaten.

**De visie van minister Weyts is kapitalistisch en marktgericht: voor Weyts is onderwijs een productieproces waarin zoveel mogelijk ‘leerresultaten’ en ‘leerwinst’ moeten worden behaald door elke leerling. De rol van de leraar wordt herleid tot die van kennisleverancier & leren wordt nu in onze competitieve ‘kennis-is-macht’-samenleving duidelijk tot hoogste goed verheven. *De leerkrachten moeten zich volgens de recentste beleidsnota van de Vlaamse regering letterlijk begrijpen als kapitalisten, als ‘vermogensbeheerders’.*

**Exit vrijheid, exit gelijkheid & exit kwaliteit, aantasting van de vrijheid van het onderwijs en de pedagogische autonomie van de leraren. *Niet enkel het grote aantal eindtermen, maar ook het feit dat de eindtermen s.o. per graad zijn ingedeeld betekent een aantasting van de pedagogische vrijheid.*

**Vergeet de regeerakkoord-leuze dat de leraar straks opnieuw aan belang zal winnen. Die keuzevrijheid wordt volledig uitgehold door de pedagogische vrijheid van onderwijzers aan banden te leggen.*

**Toen het Vlaams onderwijs nog wereldtop was, en dat is niet zo lang geleden, was er nog geen sprake van opgelegde eindtermen. (Red.: het leerplan Rijks-onderwijs was toen richtinggevend!)*

**Nu wil de staat straks ook zelfs bepalen welke werken of auteurs we moeten leren door een zogenaamde canon in te voeren. Dus geen kritische George Orwell meer, maar enkel Hendrik Conscience.*

**De hogere eisen in de eindtermen en de invoering van centrale toetsen zullen niet leiden tot een verhoging van de kwaliteit en tot een bredere vorming, maar tot een afbraak ervan. De gestage uitbreiding van de functies van eindtermen heeft er toe geleid dat de eindtermen in toenemende mate hun stempel hebben gedrukt op de dagelijkse school- en klaspraktijk. Dat was aanvankelijk niet zo bedoeld.*

**De nieuwe eindtermen zijn vooral op maat geschreven van aso-leerlingen, terwijl tso- en bso-leerlingen grotendeels uit de boot vallen, (Red.: aldus pedagogen die in 2012 zelf voor brede eerste graad en aso-isering van het s.o. pleitten.)*

**De minister luistert niet meer naar ons, maar enkel naar 'kritische onderwijsexperts'. Ook de kritiek op de pretpedagogie vanwege die kritische onderwijsexperts is niet terecht.*

In september 2019 al riepen socioloog *Orhan Agirdag* en collega's van *Educatie en Samenleving* in een opiniebijdrage op om de kritiek te weerleggen op de 'pedagogen', op het feit dat gesteld werd dat een groot aantal universitaire onderwijsexperts mede verantwoordelijk waren voor de aantasting van de kwaliteit van het onderwijs en voor de niveaudaling. Die oproep van Agirdag en co was vooral ook een reactie op de scherpe kritiek in de pers in die tijd vanwege *Dirk Van Damme* (OESO) en prof. *Rik Torfs* (KULeuven) ... en op wat toen al uitlekte over het nieuwe beleid.

Sindsdien publiceerden acht leden van de vakgroep een aantal opiniebijdragen waarin zij het vooral gemunt hebben op het regeerakkoord, de beleidsverklaring van minister Ben Weyts, recente kritische uitspraken over de aantasting van de kwaliteit van het onderwijs vanwege *Dirk Van Damme* en de voorzitter van de commissie *Beter Onderwijs* *Philip Brinckman*, ... Vandaag 30 juni 2021 betreurt *Orhan Agirdag* in *Knack* eens te meer dat minister Weyts niet meer naar hen luistert, naar de (bekritiseerde) onderwijsexperts & onderwijsbobo's.

Agirdag schrijft: "Vandaag wordt de minister vooral geadviseerd door experts die bij zijn beleid aanleunen. Op die manier wordt wetenschappelijk onderzoek niet ingezet om het beleid te ondersteunen, of te evalueren, maar om het te legitimeren." Agirdag nam de voorbije 2 jaar het voortouw in de kritiek op het nieuwe beleid. In het verleden ontkende hij steeds de niveaudaling en in een opiniebijdrage van 2019 beweerde hij eens te meer dat de niveaudaling voor PISA en TIMSS geenszins het gevolg is van de toename van het aantal anderstalige leerlingen. Hij lanceerde destijds ook petitie tegen de taaloproepen van de opeenvolgende ministers.

We hebben de contesterende professoren van de vakgroep *Educatie en Samenleving* de voorbije decennia nog nooit betraapt op waardering voor onze sterke Vlaamse onderwijs traditie. Een van de centrale en fatalistische ideeën in de publicaties van de kopstukken *Jan Masschelein* en *Simons* luidt overigens: "De school is gewoon de speelbal van het doorgeschoten neoliberalisme en marktdenken".

Vanuit zo'n vooringenomenheid & fataliteit zijn ze dan ook blind voor onze sterke onderwijs traditie waarvan ze zelf een product zijn, en voor het democratisch karakter van ons onderwijs. Zo bestempelden ze ook onze O-ZON-actie-2007 tegen de aantasting van de kwaliteit van het onderwijs ... laatdunkend als "zich eveneens bewegend binnen de horizon van het doorgeschoten liberalisme en marktdenken": vooral omdat we ons zorgen maakten over de leerresultaten (zie pag. 16).

In *Onderwijskrant* nr.193 besteedden we veel aandacht aan hun onderwijsvisie. We wezen er ook op de spreidstand in hun opstelling, waardoor het moeilijk is om te achterhalen waar ze naar toe willen. Ze hebben het overigens ook steeds over een school die nog uitgevonden moet worden. Soms dachten we dat de Leuvenaars bondgenoten zouden worden in de strijd tegen de ontscholing. Maar tegelijk merkten we dat ze dweepten met de meest radicale ontscholers en dat ze campagnes tegen ontscholing & kennisrelativisme geenszins steunden.

De Leuvenaars dwepen met de visie van de antipedagoog, constructivist & ontscholer *Jacques Rancière*. Ze pakken ook uit met *Michel Foucault* die de kennis- en cultuuroverdracht als een vorm van geweld bestempelde en positieve evoluties als de invoering van jaarklassen als een *toename van de disciplineren*, een middel om de leerlingen klein te houden. Een van hen, prof. Marc Depaepe beriep zich voor zijn kritiek op het jaarklassensysteem eveneens op Foucault.

2 Masschelein & Simons: kapitalistische-onderwijsvisie in regeerakkoord

We bekijken eerst de aanval van de oudste professoren van de vakgroep, *Jan Masschelein & Maerten Simons*. In het tijdschrift *Pedagogiek* van dec. 2019 beweerden ze: *“De leerkrachten moeten zich volgens de recentste beleidsnota van de Vlaamse regering letterlijk begrijpen als kapitalisten, als ‘vermogensbeheerders’.”*

Ook in het middaggesprek van het *Leuvens Metaforum* van 5 november 2020 lanceerde Masschelein een aanval op minister Weyts. Prof. Ides Nicaise stelde er zijn veerkrachtplan i.v.m. het terugdringen van de Corona-leerachterstand voor. *Masschelein* mocht reageren. Hij ging niet in op de concrete voorstellen, maar stelde het economisch kompas in vraag dat doorschemerde in het veerkrachtplan van Nicaise om leerachterstanden weg te werken, en dat volgens hem nog meer nog meer dominant aanwezig is in de onderwijsvisie van minister Weyts.

In de beleidsverklaring van minister Weyts staat het herstel van de kwaliteit van het onderwijs centraal, de herwaardering ook van basiskennis en van het meesterschap van de meester. *Masschelein* pakte uit met een karikatuur van de beleidsverklaring. Hij poneerde: *“Ook de visie op onderwijs die achter het Corona-veerkrachtplan van prof. Nicaise schuilgaat lijkt ten gronde vooral een economische, ik zou zelfs willen zeggen: een kapitalistische visie. De Vlaamse Minister van Onderwijs draagt deze kapitalistische visie nog meer uit, zoals we in de inleiding van zijn beleidsnota 2019-2024 kunnen lezen. We lezen dat onderwijs ‘een investering is in menselijk kapitaal’; het gaat om ‘snelle investeringen die grote rendementen opleveren’. Door allerlei proeven in te richten belooft de Minister ons na te gaan of we ons ‘Vlaams kapitaal volledig verzilveren’. Onderwijs wordt hier beschreven als een productieproces waarin zoveel mogelijk ‘leerresultaten’ en ‘leerwinst’ moet worden behaald door elke lerende. Dit is een kapitalistische onderwijsvisie waarbij onderwijs echt als een productieproces wordt opgevat. Deze visie lijkt me een ontkenning van wat onderwijs is, een ontkenning van het ‘recht op school (als vrije tijd).”*

Ides Nicaise had het over het aanpakken van de leerachterstand die vooral kansarmere leerlingen door Corona hadden opgelopen; maar dat was al voldoende om de visie van Nicaise als economisch te bestempelen. *Masschelein* en *Simons* bestempelden ook al onze O-ZON-campagne-2007 minachtend als *“zich bewegend binnen de horizon van het doorgeschooten liberalisme en marktdenken.”* Begin 2007 lanceerden we met *Onderwijskrant* een brede O-ZON-campagne: **tegen: de verschillende vormen van ontscholing: kennisrelativisme, constructivisme, de neomanie, de aantasting van de*

kwaliteit, de plannen voor de invoering van een gemeenschappelijke & aso-iserende eerste graad, de invoering van grootschalige scholengroepen, ...
**en voor: de herwaardering van het intellectueel en moreel gezag van de school en de leraren, van basiskennis en basisvaardigheden, de herwaardering van onze sterke Vlaamse onderwijstraditie, ...*

Masschelein en *Simons* vonden blijkbaar dat we ten onrechte veel aandacht besteedden aan leerprestaties, talentontwikkeling & niveaubewaking. Zelfs de Freinetscholen waren volgens hen in hetzelfde marktdenken-bedje ziek; en nu krijgen ook Nicaise en nog meer Weyts die kritiek te verduren. Ook het brede en belangrijke debat over het kennisrelativisme dat we met *Onderwijskrant* in 2007 op gang brachten, bestempelden de Leuvenaars als misleidend (In: *Competentieverricht onderwijs: voor wie?*; Ethische perspectieven, 2007, nr. 4.).

In hun boek *Apologie van de school* van 2012 bestempelden de Leuvenaars eens te meer de bestrijders van de ontscholing, de herscholvers, minachtend als *“traditionalisten” die toch de school, de leerkrachten en de leerlingen willen temmen, tam houden in dienst van de heersende maatschappij*”.

De voorbije 20 jaar sympathiseerde Masschelein voor zijn derde weg vooral met de visie van Michel Foucault en nog meer met die van de antipedagoog & constructivist Jacques Rancière, wiens boek ‘De onwetende meester’ hij zelf in 2003 vertaalde. Zijn derde weg kreeg dan de naam ‘school als vrije tijd’, een visie die volgens hem en Rancière oorspronkelijk centraal stond - in het Athene van de vijfde eeuw voor Christus, een school die volgens hen nu weer heruitgevonden moet worden.

Masschelein & Simons publiceerden in 2019 de bijdrage *Goed onderwijs is schools onderwijs* (in *VLOER-publicatie Spots op onderwijs*). Afgaande op de titel zou je dan verwachten dat Leuvenaars nu zouden pleiten voor een herwaardering van *schools onderwijs*; maar de titel dekt die lading niet. Ook nu toonden ze niet de minste waardering voor onze sterke onderwijstraditie. Ze blijven ook sympathiseren met de ontscholende & antipedagogische onderwijsvisie van Rancière in het boek *‘De onwetende meester’*. Ze bewegen zich met hun drieslag vrijheid, gelijkheid & (zelf)vorming, hun dinggecentreerd onderwijs, hun stellingen omtrent de nefaste greep van het zogezegd doorgeschooten neoliberalisme en marktdenken op het onderwijs ... nog steeds in het vaarwater van Jacques Rancière en Michel Foucault (zie onze gestoffeerde bijdrage over hun visie in *Onderwijskrant* nr. 193).

De nieuwe wind in het onderwijs en de visie in het regeerakkoord en in de beleidsverklaring, de herwaardering van basiskennis en leerprestaties, ...

sluiten in sterke mate aan bij onze sterke onderwijs-traditie, bij de visie van de meeste leraren, Onderwijskrant, Wim Van den Broeck, Dirk Van Damme, Philip Brinckman ... Masschelein en co bestempelen die visie als doorgeschoten liberalisme en marktdenken. Ze pleiten in hun eigen publicaties ook geenszins voor voldoende leerkrachtgestuurd onderwijs, voor het belang van het intellectueel en moreel gezag van de leerkracht, voor kennis- en cultuuroverdracht en expliciete instructie, maar b.v. voor *'Thing-Centred Pedagogy'* à la Rancière.

School als 'vrije tijd' zoals in oude Athene?

Op de al vermelde uitzending van het Leuvens Metaforum van oktober 2020 pakte Masschelein eens te meer uit met zijn eigenzinnige derde weg, de school als vrije tijd, een verloren Grieks onderwijs-paradijs, democratisch, zonder meesterschap van de meester, zelfsturing enz.

De Leuvenaars pakken uit met de mythe van verloren onderwijsparadijs in de Griekse polis, en nemen de fabel van Jacques Rancière over. Iemand merkte o.i. terecht op dat Rancière zowel voor zijn onderwijsvisie, als voor zijn visie op politieke democratie *"has reinvented mythology, with an Athenian Golden Age at the beginning which humanity has fallen from"*; heimwee dus naar een verloren paradijs – zowel op het vlak van het onderwijs als van het politiek bestuur, een paradijs dat volgens Rancière. en de Leuvenaars ooit even zou bestaan hebben in de Atheense gouden eeuw.

In *'Een geschiedenis van het onderwijs in Nederland'* schrijft Piet de Rooy: *"Het is een beetje wrang dat het Griekse woord σχολή(scholè) vooral betekende 'rust, vrije tijd, liefhebberij'. Het stond voor de afwezigheid van verplichtingen, voor het ontbreken van de noodzaak te werken, de ontheffing van de strijd om het bestaan. Ingespannen arbeid was banaal, dat was iets voor slaven of ambachtslui. Een beschaafd mens veroorloofde zich alleen enige inspanning als het erom ging zichzelf te ontwikkelen of een vriend bij te staan. Dit aristocratisch ideaal gold uiteraard slechts een heel kleine groep Griekse intellectuelen."*

Leuvenaars ontkennen democratisering en pleiten in 2012 voor aso-isering s.o.

De Leuvenaars lopen ten onrechte hoog op met het democratisch onderwijs in het oude Athene. Ze ontkennen echter niet enkel onze sterke Vlaamse onderwijs-traditie, maar ook de sterke mate van democratisering van ons onderwijs. Masschelein en Simons beweren in *Apologie van de school-2012* dat *"op school noch de aanname van de ongelijkheid van de leerlingen, noch de sociale maatschappelijke orde in vraag wordt gesteld, maar enkel wordt*

bevestigd." En verder klinkt het vernietigend: *"Onze beleidsmakers beschouwen het onderwijs als "een geschikt middel voor het behouden van privileges". De school uit het verleden en ook huidige school zouden dus de maatschappelijke ongelijkheid enkel maar bevestigen en versterken. Ook Goele Cornelissen, medewerkster van M. & S., stelde op de Sociale Week van het ACW de visie van Rancière voor als GOK-alternatief, een visie-waarin vrijheid en de zelfvorming van de leerling centraal staan.*

In *'Goed onderwijs is schools onderwijs'*-2019 stellen M. & S. eens te meer: *"De school wil de jongeren inschakelen in de heersende orde, vroegtijdig selecteren en inschakelen in de arbeidsmarkt. De school is een instantie die de maatschappelijke orde reproduceert. Ook de politieke belangstelling van het onderwijs is maar zelden ingegeven door een pedagogisch motief. Meestal gaat het erom het onderwijs, en dus de jongere generatie, ten dienste te stellen van het cultureel, sociaal of economisch beleid. Onderwijs is vaak een prioriteit voor de beleidsmakers omdat het een geschikt middel is voor het behouden van privileges dan wel voor het realiseren van een nieuwe identiteit en cultuur."* (p. 197). M. & S. onderschreven dan ook in 2012 analoge Leuvense Metaforum-kritiek op onze 1ste graad s.o.

Masschelein en Simons hanteren neoliberalisme, economisch individualisme, marktdenken ... als containerbegrippen en passe-partout-verklaringen voor de meest verscheidene zaken. M. & S. overdrijven ten eerste de totale greep van de maatschappij, van het nefaste neoliberalisme of losgeslagen kapitalisme op het onderwijs, de (re)productie van de sociale ongelijkheid, de nefaste selectievormen. Ze passen in een lange lijst van derde-weg-bepleiters als Illich, Rogers, Biesta en vele anderen, van onheilsprofeten die tegelijk hun unieke en vage derde weg bepleiten - als de verlossing uit de ellende van het onderwijs in het verleden en in het heden.

Noot. Jan Masschelein pleit al 35 jaar voor een eigenzinnige derde weg. Als jonge pedagoog pleitte hij vooral voor een school gebaseerd op de zgn. *machtsvrije dialoog* van Jürgen Habermas. Hij nam toen o.i. ten onrechte afstand van de visie van de Duitse pedagoog Klaus Mollenhauer, die volgens hem in zijn boek *'De vergeten samenhang'* (1983) nog te sterk het belang van cultuuroverdracht en het gezag van de leraar beklemtoonde. Mollenhauer nam toen al terecht afstand van de vele ontscholers.

De voorbije 20 jaar dweepten Masschelein en Simons vooral met de antipedagogiek van de Franse filosoof Jacques Rancière en met de visie van Michel Foucault - de voorbije jaren vooral met de 'oudere' Foucault.

3 Vijf professoren: *Exit vrijheid, exit gelijkheid, exit kwaliteit.*

Op 1 april 2021 noteerden we een nieuwe frontale aanval van de Leuvense groep *Educatie en Samenleving*: *'Waarom de nieuwe eindtermen ons onderwijs in gevaar brengen'*. Dit keer een opiniebijdrage op de VRT-website, ondertekend door volgende vijf professoren: *Orhan Agirdag, Joris Vlieghe, Stefan Ramaekers, Wim Van Dooren & Eline Van-assche*. Socioloog Agirdag & vier pedagogen pleiten o.a. voor maximale pedagogische vrijheid van de scholen en leerkrachten.

3.1 Centrale bepaling leerdoelen leidde/leidt tot niveaudaling & beperkt de vrijheid

Een belangrijk argument tegen de eindtermen luidt: *'Het Vlaams onderwijs was nog wereldtop toen er nog geen eindtermen waren. De centrale bepaling van leerdoelen leidt tot niveaudaling.'* De Leuvenaars maken de lezers wijs: *"Pro memorie: toen het Vlaams onderwijs nog wereldtop was, en dat is niet zo lang geleden, was er nog geen sprake van eindtermen. We hebben heel goede redenen om aan te nemen dat de correlatie tussen steeds preciezere eindtermen en de dalende kwaliteit niet berust op louter toeval. Wetenschappelijke studies laten immers heel duidelijk zien dat wanneer onderwijsdoelen meer centraal worden bepaald en leraren minder autonomie hebben, de gemiddelde leerprestaties van de leerlingen achteruitgaan. De poging om dalende onderwijskwaliteit op te krikken via centrale onderwijsdoelen is een futiele én contraproductieve poging."*

Wetenschappelijke studies? In de Aziatische PISA-toplanden als Singapore werkt men met centrale leerplannen - en vaak met *methodes* goedgekeurd door de overheid. De 'pro memorie' van de vijf professoren vertoont eveneens grote gaten. Ze wekken ten onrechte de indruk dat de overheid in het verleden veel minder leerstofeisen oplegde; ze vergissen zich. Pro memorie: vóór het Rijksonderwijs in 1989 autonoom werd, liet de minister van onderwijs een Rijksleerplan opstellen dat niet enkel verplichtend was voor het Rijksonderwijs, en richtinggevend voor de leerplannen profane vakken van het katholiek onderwijs. En zo garandeerde de overheid de gemeenschappelijkheid in het leeraanbod voor alle leerlingen. Er kwamen in het verleden geen grote klachten over die werkwijze, men vond het evident. De eindtermen werden vooral ingevoerd omdat het Rijksonderwijs in 1989 autonoom werd en er niet langer meer gemeenschappelijke ministeriële/landelijke leerstofeisen waren. Zonder gemeenschappelijke eindtermen dreigden de leerplannen al te sterk te verschillen en komt het gelijkheidsprincipe

in het gedrag: het garanderen van gelijke kansen/leerinhouden voor alle leerlingen.

Vóór de invoering van de nivellerende en vage eindtermen en van de leerplannen van de late jaren 1990 was de kwaliteit van het onderwijs wel nog opvallend hoger. Die kwaliteit werd precies aangetaast door de invoering van nivellerende eindtermen en leerplannen, en de ermee verbonden opgelegde didactische visie als kennisrelativisme, constructivisme, kritiek op expliciete instructie e.d. Maar daar zwijgen de Leuvenaars over.

Die opgedrongen pedagogische aanpakken betekenden een verregaande vorm van aantasting van de pedagogische autonomie van de leraren; maar daar zwegen de Leuvense pedagogen toen - en ook nu - over. Ook in de recente ZILL-visie van het katholiek onderwijs wordt meer dan ooit een pedagogische aanpak opgedrongen, maar de Leuvenaars vinden dat blijkbaar helemaal niet erg, en steunen nu onvoorwaardelijk de koepel in zijn verzet tegen de eindtermen.

3.2 "Ook indeling van eindtermen per graad = aantasting van vrijheid!" ???

De nieuwe eindtermen-operatie legt het *hoe* niet langer meer op, maar de Leuvenaars beweren het omgekeerde. Ze vinden zelfs dat met de indeling van de eindtermen per graad een pedagogische aanpak wordt opgelegd. De Leuvenaars vinden niet enkel het grote aantal eindtermen een vorm van staatspedagogie, maar zelfs het feit dat de eindtermen s.o. per graad zijn ingedeeld. Ze schrijven: *"Zo bestaat er bij voorbeeld ook een onoverkomelijke spanning tussen de visie van de Steinerpedagogiek op het ontwikkelen van een zin voor het historische, waarbij in elk leerjaar van het secundair onderwijs de hele geschiedenis opnieuw wordt bekeken, en de door de overheid opgelegde fasering van te behandelen tijdvakken, dit in chronologische volgorde. Zo bepaalt de overheid met de nieuwe eindtermen niet alleen 'wat' er geleerd moet worden (wat haar recht is), maar ook het 'hoe' Exit vrijheid."* Als de leerlingen bv. in de eerste graad een sterk verschillend programma voor de verschillende vakken geserveerd krijgen en dan overstappen naar een andere school die een ander programma gevolgd heeft, dan schept dit o.i. grote problemen - en dit niet enkel voor het vak geschiedenis. In het vroeger richtinggevend Rijksleerplan van het ministerie was er overigens steeds een indeling van de leerinhoud per leeftijdsgroep, vaak jaarklas.

De Leuvenaars hadden de voorbije decennia blijkbaar geen problemen met eindtermenoperatie van de jaren negentig die zelfs een (dubieuze) pedago-

gische aanpak opdrong: kennisrelativisme, constructivisme e.d. Dit keer is dit geenszins het geval, maar dit verheugt hen blijkbaar niet.

3.3 Negatie belang *gelijke* onderwijskansen & leerinhouden voor alle lln. & niveaubewaking

De Leuvenaars willen minimale eindtermen; de eindtermen tasten volgens hen de vrijheid aan: *exit vrijheid*. Ze negeren het belang van voldoende en concrete eindtermen en van de ordening per leeftijdsgroep, ze negeren de maatschappelijke opdracht van het onderwijs.

“Door het geven van een (te) grote autonomie in zake leerinhouden aan de onderwijsverstrekkers kan het garanderen van een minimale kwaliteit voor elke leerling problematisch zijn. Alle Vlaamse leerlingen hebben recht op kwaliteitsvol onderwijs, en ons inziens is het dan ook de taak van de overheid om dit te waarborgen”, aldus Kim Bellens en Bieke De Fraine in ‘Wat Werkt?’ (Acco 2012):

Ook volgens ons en vele anderen waren er voor de meeste vakken meer en duidelijkere/concretere eindtermen nodig dan de vorige vage eindtermen: (1)om te garanderen dat alle leerlingen in welke school of onderwijsnet ook volwaardige en gelijke ontwikkelingskansen krijgen;

(2)en dus ook om voldoende steun te bieden bij de opstelling van de leerplannen. Die overeenstemming moet er ook zijn voor de vele leerlingen die van klas, school of schoolnet veranderen. In veel landen werkt men overigens met centraal opgelegde leerplannen voor de meeste vakken.

(3) die overeenstemming is er ook nodig bij de overgangen naar een volgend leerjaar of onderwijsniveau

(4) en ook voor het opstellen van methodes voor wiskunde e.d. is er een grote gemeenschappelijkheid nodig.

De vorige eindtermen kregen de kritiek dat ze minimalistisch waren en te weinig steun boden, belangrijke brokken leerstof lieten vallen, de taalvakken uitholden ... Ook voor de *niveaubewaking* door de overheid en de inspectie waren er meer - en duidelijkere eindtermen nodig. De voorbije 20 jaar was er met de vage eindtermen al te weinig kwaliteitsbewaking door de overheid, en zo werd ook de niveaudaling niet tijdig gesignaleerd en ging de inspectie zich ten onrechte met de pedagogische aanpak bemoeien i.p.v. met de productcontrole, de leerresultaten.

In het doorlichtingsrapport-Andersen van 8 maart 2002 werd ook gesteld dat de eindtermen onvoldoende duidelijk geformuleerd waren, en dat daar-

door ook de inspectie haar controlerende rol van de leerresultaten onvoldoende kon uitoefenen. Zelfde kritiek vanwege het Rekenhof dat tegelijk ook stelde dat de inspectie dubieuze procescriteria hanteerde.

De Leuvenaars vinden die belangrijke functies van gemeenschappelijke eindtermen & de gemeenschappelijkheid in de leerplannen blijkbaar niet zo belangrijk. Ze negeren tegelijk de maatschappelijke opdracht van de school en van de leerkrachten, die tegelijk het intellectueel en moreel gezag van de school als maatschappelijke instelling en van de leerkrachten legitimeert. Die negatie van het belang van een gemeenschappelijk aanbod, van het garanderen van gelijke en hoogwaardige kansen voor alle leerlingen, zal ook blijken uit het opiniestuk van Maarten Simons en Geert Kelchtermans dat we in punt 4 bekijken.

3.4 Negatie van meesterschap van de meester in eigen onderwijsvisie

Vlieghe, Agirdag ...beschouwen de vrijheid van de scholen (of schoolnetten?) als een absoluut recht.

Ze stellen zich in hun opiniebijdrage ook voor als de grote verdedigers van de pedagogische autonomie en van het meesterschap van de meester. In punt 1 vermeldde we al dat een van hen, Joris Vlieghe, nog in 2019 poneerde *“Het idee van de alleswetende leraar als wijze op de trede vooraan werd al door tal van auteurs onmaskerd als een hoogst onnatuurlijke, inefficiënte pedagogie, als een vorm van geweld, en als een onderdrukking van de eigen stem van het kind en van zijn aangeboren capaciteiten. Er is dus behoefte aan een verschuiving naar een verlichte, leerlinggerichte kijk op het onderwijs. In die zin heeft de leraar geen autoriteit, maar geeft hij autoriteit aan het ding in kwestie.”*

Vlieghe en co sluiten zich aan bij de visie van de antipedagoog en radicale constructivist Jacques Rancière in publicaties als *‘De onwetende meester’* e.d., een visie die leerkrachtgestuurd onderwijs en het intellectueel, moreel en maatschappelijk gezag van de leraren en van de school als maatschappelijke instelling radicaal in vraag stelt. En nu vinden ze dat zelf de indeling van de leerinhouden per graad, al een aantasting van de pedagogische vrijheid, als *‘exit vrijheid’*.

3.5 Leuvenaars beschuldigen nu Weyts en co van discriminatie van tso/bsc, van gevolgen van aso-isering waarop ze zelf aanstuurden

Vage eindtermen betekent o.i. een aantasting van het gelijkheidsprincipe. Maar de Leuvenaars verstaan onder *‘exit gelijkheid’* iets totaal anders. Zij

stellen nu dat nieuwe eindtermen *exit gelijkheid* betekenen omdat ze het tso/bso en de tso/bso-leerlingen discrimineren: *"De nieuwe eindtermen zijn vooral op maat geschreven van aso-leerlingen, terwijl tso- en bso-leerlingen grotendeels uit de boot vallen. Nochtans vormen de leerlingen in tso en bso een meerderheid van de leerlingenpopulatie en hebben ook zij recht op kwaliteitsvol technisch en beroepsgericht onderwijs. Ongekwalificeerde uitstroom dreigt hiermee nog een groter probleem te worden dan het al het geval is. Exit gelijkheid."*

In de strijd tegen de ontscholing & nivellering pleitten de meeste leraren, wijzelf, Wim van den Broeck, Dirk Van Damme... voor het behoud van voldoende differentiatie in de eerste graad s.o., en tegen de aso-isering, die het meest nefast is voor het tso/bso. Precies daarom protesteerden we in 2009 ook al tegen de invoeren van gemeenschappelijke leerplannen voor wiskunde e.d. in de eerste graad: te moeilijk voor leerlingen uit bepaalde opties en te gemakkelijk voor andere leerlingen. Onze keuze voor het behoud van onze eerste graad en tegen de aso-isering, was ook een keuze voor het behoud ook van voldoende inhoudelijke differentiatie vanaf de eerste graad- zoals in de vroegere A en B-leerplannen het geval was.

Onze sterke eerste graad vertoonde naast voldoende gemeenschappelijkheid ook voldoende differentiatie – met voldoende technische opties en lesuren voor de technische en beroepsgerichte vakken-met inbegrip van inbegrip van gedifferentieerde A- en B-leerplannen. Maar de Leuvenaars stuurden in 2012 zelf aan op aso-isering.

We betreurden in 2012 dat ook Leuvense pedagogen van Educatie en samenleving als Masschelein, Simons ... in het Metaforum-standpunt pleitten voor het invoeren/opleggen van een gemeenschappelijke lagere cyclus s.o. tot zelfs 15 jaar - ook al wisten ze dat de overgrote meerderheid van de leraren tegenstander waren. En het is precies zo'n hervorming en aso-isering die leidde tot de huidige chaos en tot de problemen met de gemeenschappelijke eindtermen en leerplannen algemene vorming voor het tso/bso.

De Leuvenaars betreuren nu dat er te veel algemeen vormende eindtermen zijn ten koste van de specifieke technische - en beroepsgerichte, en dat die vaak ook te hoog gegrepen zijn voor veel leerlingen. Eigen schuld, denk je dan, maar de Leuvenaars wekken de indruk dat minister Weyts de grote schuldige is. De Leuvenaars steunen de kritiek van Boeve en co dat er nu *"te weinig ruimte is om nog aan specifieke vorming en beroepskwalificaties te werken in de arbeidsmarktgerichte opleidingen en de dubbele finaliteit"*. Die kritiek is niet ongegrond, maar is vooral een gevolg van de door hen gewilde aso-isering. Boeve en co stuurden overigens ook

aan op de invoering van veel extra vakkenoverschrijdende eindtermen. Het invoeren van gemeenschappelijke leerplannen wiskunde in 2009 door de koepel van het katholiek onderwijs, het afschaffen dus van de A- & B-leerplannen van weleer, leidde overigens al tot analoge problemen: te moeilijk voor de ene leerlingen, te gemakkelijk voor de andere.

3.6 Agirdag negeerde stem van leerkrachten, en raaskalt nu over aantasting van autonomie

1 september 2019: onheilsprofetie Agirdag

Socioloog Orhan Agirdag waarschuwde al op 1 september 2019 alle burgers voor het grote onheil dat ons onderwijs te wachten stond - ook indien minister Crevits weer onderwijsminister zou worden.

"Uw kroost gaat vandaag naar een school die u in principe zelf heeft gekozen, om pedagogische redenen, praktische redenen, of misschien wel om levensbeschouwelijke of filosofische redenen. Maar keuzevrijheid is alleen zinvol als er werkelijk ook iets te kiezen valt. Als alle scholen hetzelfde pedagogisch project zouden aanbieden en onder één staatsnet zouden vallen, zou u als ouder eigenlijk niet kiezen voor een school met een bepaald pedagogisch project, maar louter tussen staatspedagogie op adres A of staatspedagogie op adres B. Uw keuzevrijheid is dus enkel zinvol als de aanbieders van onderwijs (wie?) zelf ook de vrijheid hebben om te kunnen kiezen wat hun visie is, welke methoden ze hanteren of welke onderwijskoepel hen vertegenwoordigt."

De onderwijsvrijheid wordt vandaag fundamenteel bedreigd door oprukkend nationalisme en staatspedagogie. Enerzijds wordt er in de startnota van de nieuwe regering gesproken over 'opnieuw maximale vrijheid in de schoolkeuze voor ouders'. Vergeet ook maar de leuzen dat de leraar straks opnieuw aan belang zal winnen. Die keuzevrijheid wordt volledig uitgehold door de pedagogische vrijheid van onderwijzers aan banden te leggen. Dat gebeurt op drie manieren.

Nationalistisch onderwijs

Ten eerste: wat leerlingen moeten leren en hoe leerlingen moeten leren, is steeds minder iets waar scholen en leraren zelf over beslissen. De staat had zijn greep op onderwijsinhouden al versterkt door de invoering en uitbreiding van de eindtermen. Nu wil hij ook zelfs bepalen welke werken of auteurs we moeten leren door een zogenaamde canon in te voeren. Dus geen kritische George Orwell meer, maar enkel Hendrik Conscience.

Staatspedagogie

Ten tweede: de leraar en de klassenraad worden buitenspel gezet door de invoering van centrale examens. Staatspedagogie vertrouwt de leraren helemaal niet. Want niet meer de klassenraad – lees: de leraren – beslist over welke leerlingen sla-gen, maar wel de centrale examens van de staat (????).. Hoe meer de staat de onderwijsuitkomsten naar zich toe trekt, hoe meer de leraar gereduceerd wordt tot een uitvoerder van staatspedagogie.

Ten derde, en dit is wat mij betreft de doodsteek: de staat gaat straks ook kunnen beslissen welke peda-gogische projecten aanvaardbaar en financierbaar zijn. Een precedent hiervan hebben we vorige week gehad: een islamitische school in Genk kreeg op basis van ideologische redenen geen erkenning. (Terloops: een jaar later stelde Agirdag zelf dat hij geen voorstander is van Islamscholen in interview op website Thomas). Welke garanties hebben we dat later Freinet- of zelfs katholieke scholen niet als ongewenste, ja radicale pedagogische projecten zullen worden bestempeld?

Ook als Crevits minister blijft, zal ze Nationalistische N-VA-agenda gedwee volgen

Ook de hernieuwde aanval op de koepelverenigingen van de scholen moet vooral begrepen worden vanuit deze drijfveer. Voor nationalisten lijkt dit een gemakkelijke strijd te worden. Ze hebben wel de grondwet tegen, maar er is momenteel geen sprake van oppositie. Want voor de sociaaldemocraten en liberalen klinkt één staatsnet als muziek in de oren. Christendemocraten liggen intern overhoop. Zelfs als Hilde Crevits (CD&V) kan aanblijven als minister, zal ze een nationalistische agenda moeten uitvoeren. Helaas moet een progressief alternatief dat onderwijsvrijheid verdedigt tegen nationalisme nog uitgevonden worden.”

Agirdag: “Vandaag luistert minister enkel naar experts die bij zijn beleid aanleunen”

Agirdag stelt: “Vandaag wordt de minister vooral geadviseerd door experts die bij zijn beleid aanleunen.” Agirdag, de actiefste criticaster van het nieuwe beleid, pleit in dit en andere opiniestukken voor maximale pedagogische vrijheid van de scholen en leerkrachten, en voor het vooral luisteren naar de praktijkmensen - en niet naar de populistische onderwijsexperts. Op 30 juni j.l. betreurde Orhan Agirdag in Knack eens te meer dat Weyts te veel luistert naar ‘kritische onderwijsexperts’ (Wim Van den Broeck, Dirk Van Damme, Philip Brinckman voorzitter commissie Beter Onderwijs, Onderwijskrant ...).

Agirdag verzwijgt dat het regeerakkoord nu wel meer rekening houdt met de visie van de leraren omtrent de aantasting van de kwaliteit van het onderwijs en van de autonomie van de leraar, de negatie van de grote taalproblemen van veel anderstalige leerlingen door Agirdag en co, ..

Uitgerekend Agirdag negeerde vaak die kritieken, en dus ook de visie van de leraren. Hij ontkende in het verleden ook steeds de aangeklaagde aantasting van de kwaliteit. In het VRT-programma Nachtwacht van 9 maart 2019 beweerde hij nog: “Het is totaal onterecht om te beweren dat onze scholen de lat te laag zouden leggen. De verwachtingen die we van scholen hebben liggen net veel hoger dan pakweg 30 jaar geleden. We zien net dat de kennis en de inzichten van onze kinderen er op veel niet-traditionele vlakken op vooruit gaan – belangrijke gebieden als burgerschap bijvoorbeeld.”

Agirdag heeft ook steeds de grote taalproblemen en hun invloed op de PISA-score geminimaliseerd; klokkenluiders zelfs bestempeld als taalracisten en de taalproepen van de ministers Vandenbroucke, Smet en Crevits bestreden.

In een eigen studie van 2014 stelde Agirdag zelf vast dat niet enkel de Gentse leerkrachten (ook deze van Turkse afkomst), maar ook de Turkse ouders verwachten dat de leerlingen zoveel mogelijk Nederlands spreken in en buiten de lessen. De reactie van Agirdag luidde: de leerkrachten en de ouders vergissen zich, ze zijn geïndoctrineerd door de opvattingen van minister-president Geert Bourgeois en co omtrent het belang van de kennis van het Nederlands voor de integratie & de leerresultaten.

4 Aanval Maarten Simons & Geert Kelchtermans: 20 maart 2021

Op 20 maart 2021 was er ook nog de aanval op de eindtermen, centrale proeven e.d. in een opiniebijdrage van de professoren Maarten Simons en Geert Kelchtermans op de Knack-website: ‘De nieuwe eindtermen: niet kiezen is verliezen’. Ze beweren net als hun zes collega's in punt 2 en 3 dat de hogere eisen in de eindtermen en de invoering van centrale toetsen niet zullen leiden tot een verhoging van de kwaliteit, maar tot een afbraak ervan, en tot een sterke beperking van de pedagogische autonomie van de leerkrachten.

4.1 Ook Simons en Kelchtermans negeren belangrijke functies van eindtermen

Op de hoorzittingen in 2015 over de eindtermen poneerden Simons & Kelchtermans nog terecht: “Door het geven van een grote autonomie aan de onderwijsverstrekkers kan het garanderen van een

minimale kwaliteit voor elke leerling problematisch zijn". Nu pleiten ze voor bijna absolute autonomie en vrijheid van de scholen en leerkrachten. Ze negeren de belangrijke maatschappelijke opdracht van het onderwijs: het niet enkel mede garanderen dat de grote investering in het onderwijs ook kwaliteit oplevert, maar ook het garanderen van voldoende gelijkheid en broederlijkheid.

In punt 3.3 beschreven we de belangrijke functies van voldoende en concrete eindtermen, maar Simons en Kelchtermans negeren die bijna volledig. Ze zijn nu blijkbaar ook hun waarschuwing op de hoorzitting over de grenzen van de autonomie van de leraar vergeten. Ze pleiten nu voor een uiterst beperkte functie van eindtermen en voor bijna absolute autonomie voor de leerkrachten.

4.2 Pedagogische & grondwettelijke vrijheid sterker beknot door ET dan voorheen!??

Simons en Kelchtermans wekken vooreerst de indruk dat de vroegere eindtermenoperatie meer de pedagogische vrijheid respecteerde. Niets is minder waar: *bij die eindtermenoperatie werd ten onrechte ook een pedagogische aanpak opgelegd - ook in de 'Uitgangspunten van de eindtermen' en de erbij aansluitende inspectiecriteria.* In de meeste leerplannen was dit ook het geval. Dit betekende een aantasting van de pedagogische autonomie van de leraren en leidde tevens ook tot een aantasting van de kwaliteit van het onderwijs.

Met de nieuwe eindtermen worden dit keer geen pedagogische aanpakken opgelegd, maar Simons en Kelchtermans verheugen zich daar niet over. Ze vinden nu ten onrechte dat de nieuwe eindtermen veel meer de pedagogische autonomie beperken dan de vroegere eindtermen.

Negatie belangrijke functies van eindtermen en belang gemeenschappelijkheid in leeraanbod

Simons en Kelchtermans schrijven: "Eindtermen waren aanvankelijk een instrument in handen van de inspectie om de kwaliteit van het onderwijs te bewaken. Het waren criteria om de minimale kwaliteit van het curriculum (en de facto de leerplannen) in Vlaamse scholen te controleren. Ze waren dus niet bedoeld als een soort van nationaal curriculum.

Geleidelijk aan hebben de eindtermen er echter een hele reeks functies bij gekregen. De eindtermen moeten nu gaan dienen als criteria voor het monitoren van de onderwijskwaliteit aan de hand van peilingen (bijvoorbeeld hoe presteren Vlaamse scholen wat de eindtermen voor wiskunde betreft?). Daar-

naast werden ze voor veel scholen de standaarden om aan kwaliteitszorg te doen op schoolniveau: hoe doet onze school het in vergelijking met andere scholen?

Waar eindtermen aanvankelijk een indicatie waren van wat het merendeel van de leerling moest bereiken, zijn ze ook stilaan gaan verwijzen naar de leerresultaten die elke individuele leerling geacht wordt te behalen. Daarbij komt dat dit telkens gepaard ging met nieuwe verwachtingen naar de vorm en de inhoud van die eindtermen.

De nieuwe eindtermen moeten nu ook zo concreet zijn dat ze ook centrale, genormeerde en gevalideerde toetsing mogelijk maken. Ze worden nu ook de basis voor het opstellen van de leerplannen. Daarnaast moeten de eindtermen het mogelijk maken om de leerwinst van leerlingen op school te meten, en ze moeten onmiddellijk door leerkrachten te gebruiken zijn. Gecombineerd met centrale toetsen worden de eindtermen ook een middel om kwaliteitsverlies in het Vlaamse onderwijs weg te werken en uiteindelijk om te buigen naar winst. Niet langer de overheid als inspecteur maar de overheid als strategisch kwaliteitsmanager."

"De nieuwe functies van de eindtermen hertekenen zo de speelruimte voor de vrijheid van onderwijs helemaal. De relatie tussen een controlerende overheid en de vrijheid van onderwijs komt hierdoor in het gedrang. Aanvankelijk lieten de eindtermen wel toe om een systeem van kwaliteitsbewaking door de overheid te verzoenen met de grondwettelijke vrijheid van onderwijs. Dit systeem werd uiteindelijk bevestigd in de uitzonderingsprocedure die al in de jaren negentig voorzien werd naar aanleiding van het Steinerarrest. Deze procedure liet toe om alternatieve eindtermen te formuleren."

Uit de laatste zin blijkt nog duidelijker dat de auteurs de maatschappelijke verantwoordelijkheid van de overheid voor de kwaliteit van het onderwijs heel sterk minimaliseren. Scholen moeten ook zelf alternatieve eindtermen kunnen bepalen zoals de Steinerscholen. Eindtermen moeten niet de gemeenschappelijkheid in het leeraanbod garanderen. Eindtermen moeten ook niet onmiddellijk door leerkrachten te gebruiken zijn, enz. We zijn het daar geenszins mee eens.

Ook in de opiniebijdrage van hun vijf collega's die we in vorig punt 3 bespraken werd er geschermd met de Steinerscholen die zich ook omwille van de indeling van de eindtermen per graad geraakt voelen in hun autonomie.

5. Prof. em. Marc Depaepe: de leraar als kennisleverancier met de lat in de hand!??

5.1 De lat hoger leggen = reductie van leraar tot kennisleverancier!??

Op 2 april 2021 was het dan prof. em. Marc Depaepe die de fakkel overnam en op zijn beurt van leer trok tegen de plannen om het niveau van het onderwijs weer te verhogen, om de lat hoger te leggen—dit keer op de website van Thomas (faculteit theologie Leuven) Dirk Van Damme (OESO) getuigde op 4 juni j.l. in *De Tijd*: “Ben Weyts is de eerste minister die de dalende onderwijskwaliteit bovenaan op de agenda heeft gezet. De focus is vandaag dus zeker de juiste.” Volgens Depaepe is dit de foute focus.

Vernietigende balans, zonder enige verwijzing naar tekst van regeerakkoord e.d.

Depaepe pakt evenals de zeven andere collega's van de vakgroep uit met een vernietigende balans van het regeerakkoord en de beleidsplannen om de onderwijslat hoger te leggen, e.d.

Precies het *hoger leggen van de lat* en andere positieve punten die wij, een aantal leraren, Dirk Van Damme, Wim Van den Broeck ... ten eerste appreciëren in de beleidsverklaring, worden door Depaepe als negatief bestempeld.

Depaepes belangrijkste kritiek aan het adres van minister Weyts en van al degenen die al jaren pleiten voor het hoger leggen van de onderwijslat luidt: “Zou er, nu de retoriek van een mogelijk onderwijsconflict over de eindtermen weer opwelt, al iemand een bijnaam hebben bedacht voor de onderwijsminister? Ik gok op: de lat. Wat niet enkel zou kunnen verwijzen naar diens ranke taille, waarmee Ben Weyts trouwens zijn ministerportefeuille voor sport alle eer aandoet, maar daarenboven ook naar het permanente stokpaardje van de beleidsman: “de lat hoger leggen.” Weyts verdient de bijnaam ‘de lat’ omdat hij leren “in onze competitieve “kennis-is-macht”-samenleving duidelijk als het hoogste goed beschouwt, en zo de taak van de leraar beperkt tot die van kennisleverancier.”

Rol van leraar herleidt tot kennisleverancier!?

Depaepe: “Nu wordt volop de strijd aangeknoopt tegen de zogenaamde ‘leerachterstand’ die onder meer naar voren komt uit Vlaanderens zwakke resultaten in internationaal vergelijkende peilingen en blijkbaar wordt versterkt door bepaalde Coronamaatregelen, zoals het digitale afstandsonderwijs. “Leren” is in onze competitieve “kennis-is-macht”-samenleving duidelijk tot hoogste goed verheven. Precies alsof de school een hightech machine is

waarbij een rechte lijn loopt tussen de vooraf programmeerbare doelstellingen en de reële effecten van het onderwijsleerproces. Historisch gezien wortelt het respect voor het werk van de leerkrachten echter eerder in hun rol als opvoeder, en nu wordt dat blijkbaar voor zijn rol als kennisleverancier.” Net als Jan Masschelein (zie punt 2) vindt Depaepe ook al de strijd tegen de corona-leerachterstand getuigen van een competitieve “kennis-is-macht”-samenleving (zie punt 2).

Depaepe wekt de indruk dat de vele leerkrachten, *Onderwijskrant* e.d. die de aantasting van de kwaliteit van het onderwijs en van het meesterschap van de meester aanklagen, de leerkracht willen herleiden tot kennisleverancier. Leerlingactiverende kennis- en cultuuroverdracht gaat ook best samen met het stimuleren van de interesse en de arbeidsvreugde van de leerlingen en met het realiseren van een goede relatie.

Een humaan pleidooi voor meer ontwikkelingskansen en leerresultaten, voor alle leerlingen, voor een herwaardering van basiskennis getuigt volgens Depaepe en veel Leuvense collega's ... blijkbaar van een regelrecht marktdenken en van een streven naar een neoliberale kennis-is-macht samenleving.

Depaepe formuleert net als de andere Leuvenaars ook kritiek zonder enige verwijzing naar de concrete voorstellen van het regeerakkoord en van minister Weyts. Niet enkel minister Weyts, maar de meeste leraren & docenten, *Onderwijskrant*, *Philip Brinckman*- voorzitter commissie *Beter Onderwijs*, professoren als Wim Van den Broeck en Dirk Van Damme en heel veel andere, pleiten overigens eveneens voor het verhogen van de lat, van de kwaliteit van het onderwijs.

In onze analyse van het regeerakkoord in *Onderwijskrant* nr. 191 legden we in oktober 2019 een vrij positieve balans voor. We merkten veel overeenstemming met het memorandum dat we in april 2019 met *Onderwijskrant* presenteerden: *enerzijds, met onze kritieken op de aantasting van de kwaliteit van het onderwijs en van het meesterschap van de meester die we de voorbije 30 jaar formuleerden *en anderzijds met de voorstellen die we formuleerden om die aantasting & de nefaste hervormingen in de mate van het mogelijke terug te draaien.

5.2 Depaepe: critici van pretpedagogie opteren voor opvoeden met harde hand!??

Depaepe beweert tegelijk dat we met het hoger leggen van de lat, het afstand nemen van de pretpedagogie, terug willen naar opvoeding met harde hand, met de lat in de hand. Depaepe stelt het zelfs voor alsof kritiek op de zgn. pretpedagogie een

pleidooi inhoudt voor opvoeding met harde hand. Depaepe: *“De op vandaag vaak verguisde “pret-pedagogie” bracht ongetwijfeld historisch noodzakelijke correcties aan op de normatieve, autoritaire en disciplinaire opvoedingsmethoden van weleer; uitlopers van wat in Duitsland de “zwarte” pedagogiek werd genoemd, en waarbij de lat zeker niet werd gespaard om leerlingen te slaan... Zelf heb ik het meegemaakt dat een onderwijzer, die vroeger in de missiescholen van Congo actief was geweest en daar als “broeder met den ijzeren arm” door het leven ging, een leerling uit de klas haalde om hem in een belendend lokaal met de lat te keer te gaan... en dat terwijl fysieke straffen in principe al van in 1897 waren verboden. Of die jongen daar veel trauma’s heeft aan over gehouden weet ik niet. Wel dat hij carrière heeft gemaakt bij de gerechtelijke politie.”*

Depaepe stelt de kritiek op de pretpedagogie, op het te laag leggen van de lat, totaal verkeerd voor, en hangt tegelijk een anekdotische karikatuur op van die relaties leerkracht-leerling tijdens zijn eigen schooljaren. De term pretpedagogie slaat op het te laag leggen van de lat, van de leerstofeisen en verwachtingen, maar niet op de relatie tussen leraar en leerlingen. Het hoger leggen van de inhoudelijke onderwijslat betekent uiteraard niet een oproep voor het opvoeden met hardere hand, met de lat in de hand.

Depaepe spreekt zich nu ook plots positief uit over de humanisering van de relaties tussen leerkrachten en leerlingen van de voorbije decennia. Destijds ontkende hij nog ten onrechte die humanisering. Hij concludeerde in zijn boek ‘Orde in vooruitgang’ in 1999 dat er de voorbije 150 jaar weinig positiefs veranderd was in de omgang met de leerlingen en met de leerinhoud.

Hij schreef op pagina 15: *“De vormingsprocessen in de schoolse ruimte worden nog steeds overwegend gekarakteriseerd door disciplinaire interventies. Men constateert er allerlei machtsinterventies waarmee kinderen worden kleingehouden: straf en beloning, dreiging, emotionele chantage, kleineren, enzovoort.”* De invloed van het gedachtegoed van Foucault - en vooral van zijn disciplineringsdenken - was overduidelijk. Vandaag 2 april 2021 laat Depaepe zich plots en ook terecht positief uit over de verbetering van de relaties leerkracht-leerling.

5.4 Depaepe destijds: toename disciplineren en nu: humanisering van relaties lkr./ll.

Depaepe prijst nu de humanisering van de relaties leerkracht-leerling. Maar hij lamenteerde in zijn geschiedenis van het Vlaams onderwijs over de *“toenemende disciplineren, verschoolsing en infantilisering, over opvoeden door kleinhouden”* - in na-

volging van - en met een beroep op *Michel Foucault*.

In 1999 beweerde Depaepe ook dat het jaarklassensysteem enkel werd ingevoerd om de leerlingen beter te kunnen disciplineren en kleinhouden- en dit in navolging van de visie van Michel Foucault. Volgens Foucault evolueerde het onderwijs in de loop van de geschiedenis in negatieve zin, van zogezegd meer humaan hoofdelijk onderwijs van weleer naar meer dressuur en disciplineren in huidige onderwijs met zijn jaarklassensysteem e.d. (in Orde in Vooruitgang. 1999, Leuven Universitaire Pers).

Foucault stelde belangrijke positieve evoluties binnen het onderwijs, het gevangeniswezen, de psychiatrie, ... telkens als verdacht en als schijnhumanisering voorgesteld, enkel bedoeld om het individu verder te disciplineren, te normaliseren, te reglementeren. Helemaal in de denktrant van Foucault schreef Depaepe pagina 16 *“Ook de maatschappij werd hoe langer hoe schoolser (cf. Illich). Als ook de maatschappelijke evolutie aan een toenemende disciplineren en verknechting ten prooi is, dan zal die slechte evolutie in de maatschappij enkel een versterkend effect hebben op de disciplineren en verschoolsing van het onderwijs. Als meest essentiële kenmerk van de gepedagogiseerde, schoolse samenleving, valt de zucht naar orde en regelmaat op.”*

6 Besluiten

We hadden niet verwacht dat deze Leuvense vakgroep zoveel protest-opiniebijdragen zou publiceren. We vrezen dat hun krasse uitspraken hun geloofwaardigheid geenszins zal vergroten. Na al die jaren weten we ook nog niet wat volgens de Leuvenaars een goede school is. Hun gedwee met de antipedagoog Rancière verontrust ons - en ook het feit dat ze afstand namen van de herscholvers.

We betreuren dat Leuvense studenten pedagogie in hun opleiding de voorbije decennia kritiekloos dergelijke visies voorgeschoteld kregen. En daarnaast ook nog de vele propaganda voor de constructivistische aanpak vanwege professoren als *Filip Dochy* en co, het CEGO-zelfontplooiingsmodel van prof. Laevers, de egalitaire visie van Ides Nicaise, de manke studies over zittenblijven, recentelijk ook de eenzijdige visie van Orhan Agirdag, ...

En dan is men verontwaardigd als b.v. gesteld wordt: *“Progressieve onderwijsexperts hebben allerlei vernieuwingstendenzen omarmd die niet op deugdelijk onderzoek waren gestoeld, en die de kwaliteitserosie mee hebben bewerkstelligd. Dit is dan ook een ongemakkelijke vaststelling voor de betrokken onderwijsexperts”* (Dirk Van Damme in De Morgen, 24 mei, 2019).

Verantwoordelijken aantasting onderwijskwaliteit & pedagogische autonomie, ontkennen en beschuldigen minister & klokkenluiders van populisme, staatspedagogiek ... Ontkenners van niveaudaling verzetten zich tegen verhogen van de lat

Raf Feys en Noël Gybels

1 Reacties pyromanen op onderwijsbrand, nieuw beleid & en klokkenluiders

1.1 Inleiding

Het Vlaams onderwijs kent een sterke onderwijsstrategie. We maakten ons de voorbije decennia zorgen over allerlei nefaste evoluties die tot vormen van ontscholing en aantasting van de kwaliteit leidden.

In de krant *De Tijd* van 4 juni j.l. gewaagden Dirk van Damme en hoofdredacteur Isabel Albers van een echt schooldrama. *Van Damme* (OESO) poneerde ook terecht dat in het regeerakkoord voor het eerst expliciet de aantasting van de kwaliteit van het onderwijs centraal staat. Tegelijk stelden we de voorbije twee jaar vast dat veel verantwoordelijken voor de kwaliteitsdaling - en veelal ook ontkenners van de niveaudaling - zich verzetten tegen de pogingen om de lat hoger te leggen.

In *Onderwijskrant* nummer 191 van oktober 2019 stelden we: *"Het regeerakkoord en de geplande onderwijscorrecties staan grotendeels haaks op deze die belangrijkste beleidsbepalers en het onderwijsestablishment de voorbije decennia propageerden. We zijn benieuwd naar de reacties van de velen die de voorbije decennia standpunten propageerden die haaks staan op het regeerakkoord en die mede verantwoordelijk zijn voor de aantasting van de kwaliteit. Hoe zullen onderwijsexperts, ontscholers, onderwijssociologen, topambtenaren, VLOR-medewerkers, inspecteurs, kopstukken onderwijskoepels & vroegere GOK-Steunpunten, uithollers taalonderwijs & taalachterstandsnegationisten ... reageren. Zullen ze bereid gevonden worden mee te werken aan de uitvoering of zullen ze die eerder proberen te bemoeilijken en tegenwerken. De strijd is nog lang niet gestreden."*

Net als in de vorige twee bijdragen wordt straks duidelijk dat verantwoordelijken voor de aantasting van de onderwijskwaliteit en van de pedagogische autonomie de handen in onschuld wassen en nu minister Weyts en anderen beschuldigen die de onderwijslat willen hoger leggen en tegelijk de pedagogische autonomie van de leraren willen verhogen. We bekijken in deze bijdrage nog een aantal reacties van: kopstukken van onderwijskoepels als Lieven Boeve en Paul Yperman, prof. Kris Van den Branden - mede verantwoordelijk voor de uitholling van het vak Nederlands, een opiniestuk ondertekend door een aantal lerarenopleiders, misnoegde SO-NO-onderzoekers...

We stellen ook vast dat het nieuwe beleid grotendeels haaks staat op de standpunten in het VLOR-memorandum van april 2019 (zie punt 3).

En toch waren we de voorbije twee jaar verrast door de vele reacties en de aard van die reacties. In de twee vorige bijdragen illustreerden we dit al aan de hand van standpunten van acht professoren van de Leuvense vakgroep 'Educatie en samenleving', en van de ex-DVO-directeur Roger Standaert die vanuit zijn invloedrijke positie een grote ontscholingsdruk uitoefende en hierbij ook samen spande met topambtenaar Georges Monard.

1.2 Ontkende aantasting onderwijskwaliteit

Om straks beter de negatieve reacties op het nieuw beleid en de ontkenning van de aantijgingen te begrijpen, schetsen we nog even kritieken op de aantasting van de onderwijskwaliteit.

Tim Surma, Research Manager ExpertiseCentrum voor Effectief Leren (EXCEL) - bij de Thomas More Hogeschool, en *Kristel Vanhoyweghen* schreven op hun website *A design for education* in 2020: *"Al geruime tijd worden leraren en scholen overspoeld met impliciete boodschappen dat leren - in casu, het verwerven van basiskennis en vaardigheden - niet meer op de eerste plaats staat. Ook de leerplanmakers en de onderwijsinspectie hebben een nefaste invloed gehad. Wie daarvoor evidentie wil zien, moet zich bijvoorbeeld 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."*

De Leuvense onderzoekers *Kim Bellens & Bieke De Fraine* stelden in 'Wat Werkt,' (Acco, 2012) dat er b.v. wel degelijk sprake was van een grote invloed van de universitaire constructivisten op het onderwijs: *"De constructivistische principes hebben een grote invloed gehad op de instructiepraktijken in het Vlaams onderwijs. Er wordt hierbij aangenomen dat leerlingen vanuit hun eigen keuzes en interesses komen tot het zelf actief verwerven van de nodige leerstof. Leerkrachten worden/worden aangeraden de rol van 'facilitator' van leren op te nemen en meer vanop de achtergrond het leerproces van leerlingen te coachen. Uit verschillende studies, Rosenshine e.d., blijkt echter dat directe instructie vaak de meest gunstige instructiestijl is voor de prestaties en de leerwinst."*

In een opiniestuk in De Standaard stelde Van Damme: *"Het huidig competentiegericht paradigma werd bv. ook niet in vraag gesteld, maar gepromoot. Terwijl de crisis waarin we zitten mede het gevolg is van de competentiegerichtte (= tegelijk constructivistische) benadering."*

De Brusselse prof. Wim van den Broeck kwam tot een analoge conclusie: *"Ook in Vlaanderen is de onderwijskunde jammer genoeg sterk geïnfecteerd geraakt door een overdosis ideologie die niet alleen het doel van onderwijs heel anders ging definiëren (catering van individuele leerbehoeften t.o.v. cultuuroverdracht), maar ook pretendeerde te weten hoe best onderwezen wordt (bv. door bv. zgn. 21st century skills).*

Veel van deze onderwijskundigen gedragen zich als anti-onderwijskundigen: ze houden helemaal niet van onderwijs; en alles wat onderwijs tot onderwijs maakt, spuwen ze uit. In de plaats daarvan poneren ze dan hun zgn. vernieuwende ideeën, waarbij ze niet in de gaten hebben dat ze al decennia lang steeds met dezelfde, al lang versleten, opvattingen komen aandraven. Ze begrijpen vooral niet dat onderwijs gestoeld is op 'eeuwige' waarden die hun effectiviteit al lang bewezen hebben. Maar gelukkig is er enige kentering merkbaar. Het zal echter z'n tijd nodig hebben, en ondertussen moeten we door de zure vruchten van kwaliteitsverlies op alle fronten. Men make zich geen illusies: verder wegzakken zal het Vlaamse onderwijs de komende jaren" (Website Klasse op 13 juni 2017). In de kritiek op de koerswijzigingen in het nieuwe beleid worden ook de zgn. 'kritische onderwijsspecialisten' als Wim Van den Broeck en Dirk Van Damme geïdoleerd. Luister niet naar die 'populisten' wordt dan b.v. gesteld.

De voorbije decennia waren de meeste praktijkmeningen, Onderwijskrant, ... niet gelukkig met de aantasting van de kwaliteit van ons onderwijs en de pedagogische autonomie van de leerkrachten, de neomanie, de nivellerende eindtermen en leerplannen, de uitholling van de taalvakken, de 21ste eeuwse fraseologie, de toenemende ontscholingsdruk, de recente ontworpening van het onderwijs door de hervorming van het s.o. & het M-decreet ...

In het regeerakkoord en de beleidsverklaring 2019-2024 wordt afstand genomen van de ontscholingsdruk en het doorhollingsbeleid kennisrelativisme, prestatievijandigheid, constructivistisch en competentiegericht leren, eenzijdig taalvaardigheidsonderwijs & afwijzing van taalbad/extra NT2-lessen, overbeklemtoning van welbevinden, aso-isering s.o. ten koste van tso/bsa, te radicaal inclusief onderwijs ... ,

2 Pyromanen beschuldigen klokkenluiders

2.1 Inleiding

Het EXCEL-ExpertiseCentrum en vele anderen namen de voorbije jaren afstand van de pedagogische hypes van de voorbije decennia. Dit alles is uiteraard een doorn in het oog van de betrokkenen. In de vorige bijdrage kwam al tot uiting hoe de Leuvense vakgroep *Educatie en Samenleving* de 'pedagogen' opriep om de kritiek te weerleggen.

De voorbije twee jaar stelden we vast dat tal van leden van de 'ontscholingsclub' die mede verantwoordelijk zijn voor de ontscholingsdruk, de aantasting van de onderwijskwaliteit ... hun verantwoordelijkheid niet enkel ontkenen, maar tegelijk in de aanval gingen. Zij keren veelal de rollen om en beschuldigen critici & minister Weyts van populisme, aantasting van de vrijheid en professionaliteit van de leerkrachten, marktgerichte en kapitalistische visie, van het niet meer luisteren naar hen (de wetenschappers) ... De ontkenners van de niveaudaling verzetten zich ook tegen de pogingen om de onderwijslat te verhogen.

De aantasting van de onderwijskwaliteit en van de autonomie van de leraren zijn vooral het gevolg van de al te grote/eenzijdige invloed van de club van ontscholvers & doorhollers: modieuze onderwijsexperts, beleidsmakers en topambtenaren als Georges Monard en DVO-directeur Roger Standaert, opstellers van nivellerende eindtermen en leerplannen, 'progressieve' pedagogen, egaliserende sociologen-gelijkheidsdenkers, sociolinguïsten die taalonderwijs uithouden, kopstukken van de VLOR, de onderwijskoepels en de inspectie ...

2.2 Soorten reacties: ontkenning, brandstichters beschuldigen klokkenluiders e.d.

De voorbije twee jaar merkten we dat verantwoordelijken voor de aantasting van de kwaliteit afstand namen van de nieuwe wind in het onderwijslandschap en geenszins een mea culpa sloegen – op Dirk Van Damme (OESO) na. Sommigen kozen voor het pragmatisch stilzwijgen en reageerden niet op de kritiek en de nieuwe wending in het onderwijsbeleid. Zo is het opvallend dat slechts 1 van de 6 professoren die in het VLOR-rapport *'competentie - ontwikkelend onderwijs'*-2008 het constructivisme propageerden reageerde. Zo zwegen b.v. de professoren Martin Valcke en Filip Dochy - en ook Laevers en CEGO hielden zich gedeisd.

Anderen gingen evenwel in de aanval tegen de beschuldigingen. Sommigen ontkenen gewoon wat ze vroeger propageerden; ze verzwegen en/of ver-

valsten hierbij hun vroegere uitspraken. Ze zijn nu plots vergeten:

** wat ze vroeger propageerden: kennisrelativisme, constructivisme, aso-isering van het secundair onderwijs met de gevolgen vandien voor tso/bs*

**dat ze zelf in sterke mate de pedagogische autonomie en de inspraak van leraren negeerden;*

**dat ze de niveaudaling tot voor kort ontkenden en vaak nog steeds minimaliseren, dat ze zich 20 jaar verzet hebben tegen de invoering van extra-NT2-lesSEN vanaf de eerste dag van het kleuter ...*

Velen vrezen ook hun geprivilegieerde positie en dominante invloed te verliezen, of minder onderzoekcenten te ontvangen, ..

Omdraaien van rollen/beschuldigingen: enkele illustraties

In de reacties op het nieuwe beleid en op de beschuldigingen, wordt vaak de tactiek van het omdraaien van de rollen/beschuldigingen toegepast. De pyromanen ontkennen b.v. dat ze betrokken waren bij de onderwijsbrand, dat ze mede verantwoordelijk zijn voor de aantasting van de kwaliteit van het onderwijs. dat ze in het verleden het klas-sieke & leraargestuurde onderwijs als hopeloos verouderd bestempelden.

De beste verdediging is de aanval denken sommigen blijkbaar. De pyromanen beschuldigen hun critici van brandstichting, aantasting van de kwaliteit, staatspedagogie ...

Kopstukken van het katholiek onderwijs als Lieven Boeve en Paul Yperman, sociologen, Steunpunt-GOK-directeurs als Kris Van den Branden. Leuvense pedagogen van de groep Educatie en Samenleving als Masschelein, Simons ... propageerden destijds de aso-isering van het s.o., de invoering van een brede/egaliserende eerste graad met gemeenschappelijke leerplannen en eindtermen die al te weinig rekening houden met de specificiteit en belangen van het tso/bs. Nu klagen ze over de nefaste gevolgen van de aso-isering; ze wijzen hiervoor met de vinger naar minister Weyts en de eindtermen van de 2de en 3de graad. De meeste problemen doen zich overigens voor in de eerste graad, maar die worden weggemoffeld.

Over niveaudaling

Lieven Boeve, Paul Yperman, Chris Smits ... ontkenden steeds de niveaudaling. Nu stellen ze dat de niveaudaling niet het gevolg is van de (nivellerende) leerplannen en van de (nefaste) pedagogische aanpak die werd opgelegd, maar van het feit dat de leerkrachten te weinig de leerplannen

volgden en te veel de minimale eindtermen. ... Maar als de leraren nu de meer uitgebreide eindtermen moeten volgen, dan zou dat volgens Boeven en co een nog grote niveaudaling leiden. Iedereen weet dat de leraren de eindtermen niet volgden maar de leerplannen, en nog meer de methodes die erbij aansloten. In de mate van het mogelijke bewezen leraren wel lippendienst aan methodische richtlijnen waarmee ze niet akkoord gingen.

Universitaire onderwijsexperts die de aantasting van de kwaliteit en het niveau van het onderwijs negeerden, geven nu plots toe dat er wel degelijk sprake is van niveaudaling. Dit is echter niet hun schuld, maar de schuld van te veel overheidsbemoeienis: Zij stellen b.v. "Toen het Vlaams onderwijs nog wereldtop was, en dat is niet zo lang geleden, was er nog geen sprake van eindtermen. We hebben heel goede redenen om aan te nemen dat de correlatie tussen steeds preciezere eindtermen en de dalende kwaliteit niet berust op louter toeval. Wetenschappelijke studies laten heel duidelijk zien dat wanneer onderwijsdoelen meer centraal worden bepaald de gemiddelde leerprestaties van de leerlingen achteruitgaan. De poging om dalende onderwijskwaliteit op te krikken via centrale onderwijsdoelen is een futiele én contraproductieve poging."

Over aantasting pedagogische vrijheid

We merken nu dat 'onderdrukkers' van de pedagogische vrijheid de rollen omkeren en minister Weyts en co beschuldigen van pedagogische bemoeizucht. Enkele voorbeelden.

*Boeve & co erkennen geenszins dat door het opleggen van een pedagogische aanpak, de pedagogische vrijheid van de leraren werd aangetast, maar schermen nu met de aantasting door de overheid.

*In een aparte bijdrage toonden we al aan hoe Roger Standaert die zelf in sterke mate aanstuurde op staatspedagogie & kennis- en cultuurrelativisme, nu in *Impuls & Knack* de klokkenluiders beschuldigde die ijverden voor meer kwaliteit, voor herscholing en minder bevoogding van leerkrachten.

*Pedagogen van de Leuvense vakgroep *Educatie en Samenleving* dwepen al lang met de antipedagogische en radicaal constructivistische visie van Jacques Rancière in 'De onwetende meester', een aantasting van het intellectueel, maatschappelijk en moreel gezag van de school als maatschappelijke instelling. Nu beschuldigen ze minister Weyts en de mensen die willen dat de meester weer meester moet kunnen zijn, van de aantasting van het meesterschap en de autonomie van de leraar

3 Al verzet in VLOR-memorandum april 2019

Het eerste VLOR-advies van 2015 over de nieuwe eindtermen wou naar eigen zeggen met de nieuwe eindtermen een pedagogische perspectiefwisseling/cultuuromslag realiseren: een ontwikkelingsgerichte aanpak waarin o.a. leerlingen veel meer verantwoordelijkheid krijgen voor het eigen leerproces, voor de constructie van hun kennis.

De toenmalige VLOR-commissievoorzitter *Geert Schelstraete*, adviseur katholiek onderwijs, poneerde achteraf enthousiast dat zijn katholieke koepel *"volmondig" het VLOR-advies onderschreef, de perspectiefwissel, de ontwikkelingsgerichte aanpak e.d.*" (VLOR-advies integreert alle elementen van onderwijskwaliteit, in Forum, oktober 2015). En met de invoering van het ZILL-leerplan-2016 legde de koepel de leerkrachten ook zo'n perspectiefwisseling op. Het GO! deed ongeveer hetzelfde met zijn *Poolster*-onderwijsvisie. De 'vaste' poolster wijst het vast noorden aan, maar de poolstervisie lijkt eerder het noorden, de vaste richting, kwijtgeraakt (zie bijdrage verderop over Poolster-visie). Beide koepels gewagen dus van een culturele revolutie.

Bij het lezen van het VLOR-memorandum in april 2019 werd meteen al duidelijk dat de weerstand tegen de pogingen om de aantasting van de kwaliteit van het onderwijs en van nefaste hervormingen terug te draaien vrij groot zou zijn. Het VLOR-memorandum stond ook haaks op dit van Onderwijskrant. VLOR-kopstukken, o.a. vertegenwoordigers onderwijskoepels, anticipeerden al in het VLOR-memorandum op de verwachte wendingen in het onderwijsbeleid: op het verhogen van de lat, de hogere eindtermeneisen & centrale toetsen, de afzwakking van het M-decreet... Het is geen toeval dat VLOR-leden als b.v. de koepel katholiek onderwijs en universitaire onderwijsexperts ook achteraf nogal afwijzend reageerden op het regeerakkoord, de beleidsverklaring, de hervormingsplannen ...

VLOR-memorandum april 1919

** Geen woord in memorandum over de aantasting van de kwaliteit en niveaudaling; integendeel. De VLOR-mensen probeerden in de aanloop van de verkiezingen nog steeds de kritiek op de aantasting van de kwaliteit van ons onderwijs te weerleggen. In het memorandum klonk het dan stellig: "De Vlaamse 15-jarigen beschikken over uitstekende competenties voor lezen, cijferen, wetenschap en behoren tot de wereldtop. Dit zegt iets over kwaliteit van het secundair en ook van ons basisonderwijs."*

**De VLOR negeerde de vele kritieken op het ontwrichtende M-decreet en opteerde zelfs voor een radicalisering: "Het M-decreet zette een vernieuwing op gang. Dit is een eerste stap op weg naar inclusief onderwijs. Er is nood aan een verder con-*

sequent doordenken van inclusie op alle onderwijs-niveaus: basis- en secundair onderwijs, hoger onderwijs en levenslang leren." De VLOR verzette zich dus tegen de vraag van velen - ook politici— om het M-decreet dringend aan te passen en de inclusie af te zwakken. De VLOR stuurde aan op radicaler inclusief onderwijs. Vanaf het eerste VLOR-rapport over inclusief onderwijs van 1996 en vanaf het eerste VLOR-advies van 1998 pleitte de VLOR voor radicaal inclusief onderwijs. Ook vanuit de koepel van het katholiek onderwijs werd in 2015 en 2016 nog gepleit voor meer radicaal inclusief onderwijs.

** De VLOR reageerde afwijzend op de algemene vraag naar het hoger leggen van de lat binnen de eindtermen e.d: "Het recht op kwaliteitsvol onderwijs reikt verder dan ambitieuze onderwijsdoelen en zeker dan curriculumdesign door de overheid."* Boeve en co stuurden de voorbije jaren precies aan op het verminderen van de eindtermen en vreesden ook dat b.v. door het verhogen van de lat in de eindtermen hun ZILL-leerplan en hun ZILL-onderwijsfilosofie in de problemen zouden geraken.

** Kritiek op mogelijke invoering van centrale toetsen om het niveau beter te bewaken: "De VLOR ziet toenemende spanning tussen meetbaarheid, controleerbaarheid, en communiceerbaarheid van de leerresultaten en de specifieke vormingsdoelen die de school vooropstelt."* Een impliciete kritiek op de gevraagde invoering van centrale toetsen.

** De VLOR opteerde in het verleden voor brede eerste graad e.d., pakte uit met vermeende knelpunten als nefaste waterval, sociale discriminatie e.d. in het s.o. en met radicale structuurhervorming. De reactie van de teleurgestelden op de afgezwakte structuurhervorming luidt nu: "De verschillen in leerresultaten en schoolloopbanen van leerlingen in het Vlaamse basis- en secundair onderwijs zijn nog steeds te verklaren op basis van achtergrondkenmerken, nl. migratie- of socio-economische status (SES). Fenomenen zoals watervallen, een al te lage doorstroom naar het hoger onderwijs, spijbelgedrag en ongekwalificeerde uitstroom zijn zeer opvallende gevolgen van deze ongelijke onderwijskansen. In al deze fenomenen zijn jongeren die scoren op SES-indicatoren oververtegenwoordigd. Het beleid voor gelijke onderwijskansen (GOK) boet in aan kracht en aan impact, zowel bij de overheid als bij de scholen. Het punt staat veel minder prominent op de beleidsagenda zowel van de overheid als van de scholen dan in het begin van de jaren 2000. De VLOR wil meer 'positieve studiekeuzes' in het secundair onderwijs."*

Belangrijke verschillen in intellectuele aanleg verborgen in de SES-indicatoren worden nog steeds genegeerd. De VLOR verwacht blijkbaar ook nog steeds dat de school verschillen in stimulering thuis

zomaar kan compenseren. De veelal vlotte heroriëntatie wordt als nefaste waterval beschreven. De door de VLOR gewilde aso-isering van het s.o. remde niet enkel de studiekeuze voor tso/bso af, maar betekende ook een aantasting van de specificiteit, maar de VLOR zwijgt hier over.

*Het VLOR-memorandum stuurt in functie van gelijke/optimale onderwijskansen ook aan op "maximale ontplooiing in het basisonderwijs door (meer) ontwikkelingsgericht (!) en geïntegreerd (!) werken"; cf. ZILL-visie katholiek onderwijs. VLOR: "Het gelijke onderwijskansenbeleid moet de onderwijsinstellingen ook stimuleren om een beleid uit te werken dat resulteert in concrete doelen: maximale ontplooiing in het basisonderwijs door ontwikkelingsgericht en geïntegreerd werken".

Ook het VLOR-advies-2015 stuurde al aan op een radicale perspectiefwisseling in de richting van 'ontwikkelingsgericht leren'. ZILL-2016 pleitte eveneens voor de invoering van ontwikkelingsgericht onderwijs zoals in het kleuteronderwijs en voor totaliteitsonderwijs. Ontwikkeld onderwijs en totaliteitsonderwijs zijn precies twee zaken die haaks staan op degelijk onderwijs en op optimale leerkanalen. De VLOR was in het verleden ook een grote propagandist van de competentiegerichte/construktivistische aanpak: cf. ook rapport 'Competentieontwikkeld onderwijs' van 2008.

Geen aandacht voor dringende optimalisering kleuteronderwijs

De VLOR rept in het memorandum ook met geen woord over de dringende bijsturing van het kleuteronderwijs in functie van het verbeteren van de ontwikkelingskansen van vooral ook kansarmere & taal-armere leerlingen; en over de invoering van extra NT2-lessen vanaf de eerste dag van het kleuteronderwijs. Dit is begrijpelijk als je b.v. weet dat b.v. ZILL propageert om de ontwikkelingsgerichte aanpak van het kleuter ook door te voeren in het lager onderwijs.

Uit TIMSS-2015 & 2019 bleek nochtans dat *Vlaamse kleuters minder ver staan inzake voorschoolse geletterdheid bij de start van het lager onderwijs dan in andere landen het geval is*. TIMSS-2019-verantwoordelijke Peter Van Petegem (UA) stelde in december j.l. nog: "49% van de ouders zegt dat hun kroost bij het begin van de lagere school 'niet goed' zelfstandig kon tellen, letters kon herkennen, hun eigen naam kon schrijven. In andere Europese landen lukt dat veel beter. De resultaten zijn opvallend, vooral omdat kinderen in Vlaanderen al vroeg naar school gaan" (De Standaard, 31 december 2020).

Helena Taelman, lerarenopleider-Odissee stelde op 31 december j.l. in De Standaard. "Traditioneel vin-

den veel mensen dat het kleuteronderwijs moet focussen op de speelse ontwikkeling en het welbevinden. Het 'schoolse' aspect, aan de slag gaan met letters en cijfers, .. hoeft nog niet aan bod te komen. Anderen, zoals ikzelf, pleiten ervoor om meer aan de slag te gaan met letters en cijfers."

Lerarenopleider Johan De Wilde (Odissee) plaatste een analoge opinie op de website van Klasse: "Ik pleit voor een programma dat ook gericht aan taal en wiskunde werkt. Ons kleuteronderwijs sleept een verkeerd beeld mee uit het verleden. Typerend is de Duitse benaming Kindergarten. Alsof de kleuterklas een idyllisch ommuurd tuintje is, waar kleuters vanzelf groeien als je ze genoeg warmte en liefde geeft. Voor het kleuteronderwijs gaat men er ook nog al te vaak van uit dat leraren het curriculum zelf ontwerpen. Onderzoek toont dat een gericht programma voor pakweg wiskunde, kinderen cognitief versterkt en hun welbevinden geenszins naar beneden haalt." Met Onderwijskrant voeren we al enkele jaren een campagne voor optimalisering van het kleuteronderwijs (zie www.onderwijskrant.be).

Besluit

Op basis van die VLOR-standpunten is het begrijpelijk dat veel VLOR-leden/geledingen het regeerakkoord en de beleidsverklaring van minister Weyts niet genegen zijn.

4 Minimale eindtermen = geen aandacht voor belangrijke functies ET & verzet tegen hoger leggen van de lat

4.1 Negatie van belangrijke functies van ET

Volgens Lieven Boeve zouden de eindtermen in principe maar 50% van de leerinhouden mogen vastleggen; de rest kan dan ingevuld worden vanuit het specifiek opvoedingsproject van de onderwijskoepel en van elke school.

Boeve en co besteden geen aandacht aan tal van belangrijke functies van de eindtermen en zijn het hoger leggen van de lat niet genegen. Kim. Kim Bellens en Bieke De Fraine schreven in 'Wat Werkt?' (Acco 2012): "Door het geven van een (te) grote autonomie inzake leerinhouden aan de onderwijsverstrekkers kan het garanderen van een minimale kwaliteit voor elke leerling problematisch zijn. Alle Vlaamse leerlingen hebben recht op kwaliteitsvol onderwijs, en ons inziens is het dan ook de taak van de overheid om dit te waarborgen."

Ook volgens ons en vele anderen waren er voor de meeste vakken meer en duidelijkere/concretere eindtermen nodig dan in de vorige eindtermen, en moest de lat hoger gelegd worden:

- (1) om te garanderen dat alle leerlingen in welke school of onderwijsnet ook voldoende en gelijke ontwikkelingskansen krijgen;*
- (2) en dus ook om voldoende steun te bieden bij de opstelling van de leerplannen.*
- (3) Die overeenstemming tussen de leerplannen moet er ook zijn voor de vele leerlingen die van klas, school of schoolnet veranderen.*
- (4) en om gemeenschappelijke methodes te kunnen opstellen.*

De school is een instelling met een maatschappelijke opdracht. De gemeenschappelijke eindtermen voor alle scholen legitimeren tegelijk het maatschappelijk, intellectueel en moreel gezag van de scholen en leerkrachten.

Boeve maakt zich momenteel ook zorgen over de nieuwe eindtermen basisonderwijs die momenteel in de maak zijn. Zo vreest hij blijkbaar dat leerstofpunten als b.v. lijdend en meewerkend voorwerp terug opgenomen zullen moeten worden en dat dus ook de ZILL-leerplannen bijgewerkt zullen moeten worden. Boeve heeft zich ook lange tijd verzet tegen het invoeren van centrale toetsen. Mensen die tot voor kort de niveaudaling ontkenden, verzetten zich nu ook tegen het hoger leggen van de lat.

4.2 Specifiek wiskundeonderwijs voor elk onderwijsnet: katholieke, GO!- wiskunde?

Een belangrijke veronderstelling van b.v. de koepel van het katholiek onderwijs luidt dat de eindtermen beperkt moeten zijn, omdat de leraren in hun lessen wiskunde, economie, fysica, Nederlands, Frans ... rekening moeten kunnen houden met het specifiek pedagogisch project van hun onderwijskoepel/school.

In veel landen- en ook in de sterkste PISA-landen, werkt men echter met landelijke, centrale leerplannen voor de meeste vakken. En dat leidt daar niet tot oeverloze discussies omtrent de autonomie van de school en grondwettelijke vrijheid van het onderwijs. In het leerplan wiskunde van het lager (katholiek) onderwijs van 1998 legden we bijna 100% van de leerinhouden vast. Iedereen was best tevreden: de leerkrachten, uitgevers van methodes, inspecteurs, de kopstukken van de koepel van het basisonderwijs, Jan Saveyn en co.

Ik twitterde in die context: zijn er wel leerkrachten/methodes die voor wiskunde e.d. inhoudelijk rekening houden met specifieke opvoedingsprojecten? Ik ken ze alvast niet. In mijn eigen publicaties over wiskunde, lezen, en bij het opstellen van het leerplan wiskunde hield ik in geen geval rekening met opvoedingsprojecten, met katholieke wiskunde, GO!-wiskunde, Jezuïetenwiskunde of iets dergelijks.

Mijn twitter-stelling "Ik ken alvast geen leerkrachten die voor wiskunde e.d. inhoudelijk rekening houden met het specifiek katholiek opvoedingsproject", werd enthousiast door velen onderschreven: door b.v. de professoren Joost Lowyck, Wouter Duyck & Wim Van den Broeck; en door o.a.: Ann Brusseel, Walter Roggemans, Jan Dupain, Arno Lehouck, Jo Eyselbergs, José Coolsaet, Jac Cuypers, Walter Dobbelaere, Jan Napmeel, Tony Lambrecht, René De Cock, Jac Cuypers, @jaccuy, Yu San, e.a.

Uit een SLO-studie bleek dat leraren in Nederland sterk leunen op de wiskundemethode die ze gebruiken - en die zijn niet onderwijsnetgebonden. Zo'n 95% geeft aan dat de gehanteerde methode de belangrijkste bron is voor hun onderwijs. In Vlaanderen is dit eveneens het geval. Vakken als wiskunde e.d. hebben dus weinig te maken met specifiek pedagogische project van de scholen/schoolnetten; en de opstellers van methodes houden hier ook geen rekening mee. Zelf stel ik overigens al 50 jaar voor om samen met mensen uit andere onderwijsnetten leerplannen voor de profane vakken, voor wiskunde e.d. op te stellen. Merkwaardig is nu wel dat ook GO!-kopstukken steeds meer expliciet uitpakken met specifieke GO!-wiskunde e.d.

5 Bevoogders van leraren beschuldigen nu Weyts & co van aantasting pedagog. vrijheid

5.1. Onderwijskoepels legden methodische aanpak op = aantasting pedagog. autonomie

Het regeerakkoord wil naar eigen zeggen "leerkrachten meer eigenaar maken van hun job." Dat betekent ook dat scholen en leerkrachten voortaan vrijheid krijgen inzake de pedagogische aanpak. Zo zullen de nieuwe eindtermen en de inspectiecriteria geen pedagogische aanpak meer opleggen.

Veelal wordt in landen met centrale leerplannen als Singapore wel geen methodische aanpak opgelegd. Dit was in onze eindtermen en leerplannen van eind de jaren negentig wel het geval. Met Onderwijskrant hebben we dan ook steeds gesteld dat dit een aantasting betekende van de pedagogische/didactische autonomie van de leraren/scholen. We contesteerden het feit dat bijna alle leerplannen een pedagogische aanpak opdrongen, b.v. constructivistische aanpak, eenzijdig taalvaardigheidsonderwijs, ... Dit is overigens ook het probleem met de recente ZILL-leerplanoperatie en met de GO!-poolstervisie die beide aansturen op een pedagogische perspectiefwisseling.

Merkwaardig genoeg beschouwen Lieven Boeve en co dit alles blijkbaar niet als strijdig met de pedagogische vrijheid. Ze trekken nu omwille van minder belangrijke zaken naar het Grondwettelijk Hof, voor zaken waarvoor ze als mede-opstellers van de nieu-

we eindtermen ook mede-verantwoordelijk zijn. Van de velen die momenteel sympathiseren met de klacht bij het Grondwettelijk Hof, kregen we de voorbije 30 jaar geen steun voor onze kritiek op het aantasten van de pedagogische vrijheid, ook niet vanwege de Leuvense pedagogen en van de Leuvense Kurt Willems, docent onderwijsrecht die nu de klacht van Boeve en co over het teveel aan eindtermen ten volle steunt.

Het leerplan wiskunde lager onderwijs-1998 dat ik mede opstelde, is wellicht het enige dat geen methodische aanpak oplegde, en geenszins pleitte voor een eenzijdige constructivistische aanpak als "de leerling construeert zelf zijn wiskundekennis, doing mathematics is belangrijker dan knowing, enz." Als gevolg van onze O-ZON-campagne-2007 schrapte de koepel van het katholiek onderwijs al vlug de fameuze 60/40%-regel, de verhouding taalvaardigheid/taalkennis en de regel dat kennis enkel in de context van vaardigheidsoopdrachten getoetst mocht worden. We protesteerden ook tegen het opleggen van het constructivisme in het leerplan wiskunde eerste graad s.o. (1997-2009), enz.

In de twee vorige bijdragen en in vorige punten werd al duidelijk dat in veel reacties op het nieuwe beleid merkwaardig genoeg de beschuldiging van pedagogische bemoeizucht, staatspedagogiek ... een van de centrale stokpaardjes is, de stok waarmee men het nieuwe bewind te lijf gaat. De rollen worden omgekeerd, verantwoordelijken voor de ontscholingsdruk en beperking van de pedagogische autonomie van de leraren, beschuldigen nu minister Weyts en hun critici van pedagogische bemoeizucht. Minister Weyts repliceerde terecht dat b.v. de nieuwe eindtermen enkel uitspraken doen over de leerinhouden, het wat; en dit in tegenstelling met de eindtermen en leerplannen van weleer die wel een pedagogische aanpak opdrogen.

De regeerakkoord-belofte het meesterschap van de meester te herstellen, werd door de ontscholers als een pijnlijke kritiek ervaren. Socioloog Orhan Agirdag bezwoor de leerkrachten in zijn sombere 1 september-boodschap 2019: "*Vergeet de regeerakkoord-leuze dat de leraar straks opnieuw aan belang zal winnen. Die keuzevrijheid wordt volledig uitgehold door de pedagogische vrijheid van onderwijzers aan banden te leggen*" (zie vervolg van zijn vurig betoog op pag. 21).

Bevoogders draaien rollen om en beschuldigen Weyts en co van bemoeizucht/staatspedagogie

Kopstukken van onderwijskoepels als Lieven Boeve & Paul Yperman, universitaire onderwijsexperts, ex-DVO-directeur Roger Standaert, ... die de

voorbije decennia leerkrachten hun ontscholingsdruk oplegden, hun pedagogische autonomie aantastten, geen rekening hielden met de visie van de leerkrachten, ... beschuldigen nu minister Weyts & andere herscholers van het fnuiken van de autonomie & professionaliteit van leerkrachten en scholen. Zo bestempelen ze de nieuwe eindtermen en het invoeren van centrale toetsen als staatspedagogie, primaat van de politiek ...

De bevoogders draaien nu de rollen om: ze presenteren zich nu als de grote behoeders van de pedagogische vrijheid en de professionaliteit van de leerkrachten, en zwaaien met de grondwettelijke vrijheid van het onderwijs, een principe dat ze eigennuttig interpreteren.

De koepel van het katholiek beperkte in sterke mate de vrijheid van de scholen & leerkrachten door het opleggen van eenzijdige/controversiële methodische aanpakken als constructivisme & eenzijdig vaardigheidsonderwijs. Volgens de koepel moest b.v. op het aandeel van de taalkennis beperkt worden en mocht taalkennis enkel geëvalueerd worden in de context van de evaluatie van de vaardigheden (60/40%-regel). De koepel hield ook geen rekening met het feit dat ook uit enquêtes bleek dat de overgrote meerderheid van de praktijkmensen de hervorming van het s.o., het M-decreet e.d. niet genegen waren. Ook in de recente ZILL-leerplan en ZILL-onderwijsvisie wordt meer dan ooit een pedagogische aanpak opgelegd, een vrij eenzijdige en controversiële zelfs (zie Onderwijskrant nr. 176).

Boeve en co lamenteren nu over een gebrek aan inspraak en autonomie van de leraren, over het te grote aantal eindtermen en over centralisatie. Maar de koepel legde in de vorige en huidige leerplannen niet enkel nog meer leerinhouden op, en tegelijk ook een pedagogische aanpak.

De koepelkopstukken Lieven Boeve en Chris Smits zorgden zelf ook voor de centralisering van hun onderwijsnet en de beperking van de reële inspraak van de scholen. Zo werden ook de aparte verbonden voor het basisonderwijs e.d. gewoon - en zonder inspraak - afgeschaft. Barbara Moens gewaagde in 'De Tijd' van 21 maart 2017 van een centraliserende machtsgreep vanwege de koepelkopstukken en van spreekangst bij de directeurs en leerkrachten: "*De hervorming van de schoolbesturen maakt deel uit van een grotere machtsstrijd in het katholieke onderwijsnet. Hoe minder schoolbesturen, hoe eenvoudiger het voor de koepel is om marsorders te geven. De angst om uit de biecht te klappen is een rode draad in mijn gesprekken met directeurs over de schaalvergroting, ook al zit de frustratie diep.*" De directeurs wilden enkel anoniem

getuigen. Nu beschuldigen Boeve en de onderwijskoepel minister Weyts van centralistische politiek en gebrek aan inspraak.”

In functie van de hiërarchisering werden ook de afzonderlijke verbonden van basisonderwijs e.d. afgeschaft. Bij de invoering van het VSO in 1971 bood het autonome verbond van het katholiek technisch onderwijs nog de nodige weerstand, maar ook dit verbond werd afgeschaft. Zo'n verbond zou o.i. ook bij de huidige hervorming van het s.o. dwarsgelegen hebben en de aso-isering bestreden hebben.

Boeve en co wassen nu de eigen bevoogdingshanden in onschuld en lamenteren over de pedagogische bemoeizucht van Weyts en het Vlaams Parlement die vooral ook in de nieuwe eindtermen en de invoering van centrale proeven tot uiting zou komen.

6 Pleitbezorgers aso-isering s.o. beschuldigen nu Weyts en co van nefaste gevolgen voor tso/bsso & eindtermen

6.1 Jezuïetenstreek van Boeve en Yperman

Vroegere pleitbezorgers van invoering van de brede/meer algemene eerste graad, een aso-isering van het secundair onderwijs ten koste van tso/bsso, draaien nu ook de rollen om. Zo stellen Boeve en co nu : *“Er is met de nieuwe eindtermen te weinig ruimte om nog aan specifieke vorming en beroepskwalificaties te werken in de arbeidsmarktgerichte opleidingen en de dubbele finaliteit.”*

Lieven Boeve & Paul Yperman van de koepel katholiek onderwijs, een aantal Leuvense pedagogen ... betreuren nu de aso-isering van het s.o. en van de eindtermen algemene vorming die afbreuk doen aan de specificiteit van het tso/bsso. In het debat over de nieuwe eindtermen in de commissie onderwijs wees Griet Mathieu, directeur koepel provinciaal onderwijs, terecht op het probleem van het te uitgebreid aantal eindtermen algemene vorming voor wiskunde, taalvakken, geschiedenis ..., en van de invoering van een tweede vreemde taal voor tso/bsso-richtingen - ten koste van de specifieke technologische en technische vormingscomponenten. Volgens haar was dit vooral het gevolg van de nefaste hervorming/aso-isering van het s.o., en waren dus vooral de voorstanders van de hervorming verantwoordelijk voor gevolgen voor tso/bsso - ook inzake de problemen met de gemeenschappelijke eindtermen.

In Onderwijskrant waarschuwden we al sinds de Rondetafelconferentie van 2002 voor dergelijke gevolgen van de aso-isering van het s.o. voor het tso/bsso. We protesteerden ook tijdig tegen de invoering van gemeenschappelijke leerplannen voor wiskunde

e.d. in 2009 in de eerste graad, en dit om dezelfde reden. Boeve en co hebben het over problemen voor de tweede en derde graad, maar de problemen in de eerste graad voor het tso/bsso zijn daar nog groter. Ook de toevoeging van een groot aantal nieuwe vakkenoverschrijdende eindtermen voor financiële geletterdheid, burgerschapsvorming e.d. leidden mede tot een te groot aantal gemeenschappelijke eindtermen; maar ook Boeve en co drongen hier op aan.

Paul Yperman, hoofd van de Jezuïetencolleges, en een van de vurige architecten van het hervormingsplan s.o., geeft nu in een interview in de krant De Standaard van 14 juni j.l. wel toe dat de hervorming een flop werd; maar acht zich geenszins mede verantwoordelijk voor de gevolgen. *“Meer leerlingen in het aso, dat is op zich geen goede zaak”*, aldus Yperman, die tegelijk ook mekkert over het feit dat de eindtermen niet passend zijn voor het tso/bsso. Dat het tso leerlingen verliest en ook te veel lesuren technische vorming is mede zijn schuld. Hij was adviseur van het verbond van het katholiek secundair onderwijs, was ook lid van de commissie Monard die in 2009 een hervormingsplan publiceerde, en adviseur van minister Pascal Smet (2009-2014) die vanaf 2010 hervormingsplannen lanceerde. Hij is dus mede verantwoordelijk voor de aso-isering, voor het feit dat men te weinig rekening hield met de specificiteit van tso/bsso. In punt 8 gaan we uitvoerig in op het toch wel merkwaardig recent interview met Yperman, een jezuïetenstreek.

Lieven Boeve, Chris Smits en Paul Yperman zijn mede verantwoordelijk voor de aso-isering en b.v. ook voor hun gemeenschappelijke leerplannen vanaf 2009 die ook te weinig rekening hielden met specificiteit en capaciteiten van veel tso/bsso-leerlingen. Ze voelen zich niet schuldig, maar wijzen nu met de vinger naar minister Weyts en de politici die de eindtermen 2de en 3de graad goedkeurden.

In Onderwijskrant nr. 178 van juli 2016 waarschuwden we voor de zoveelste keer voor het feit dat de structuurhervorming s.o., een aso-isering, tot de degradatie en amputatie van tso/bsso en tot demotivatie van 12 - à 14-jarige tso/bsso-leerlingen. We schreven o.a.: *“Het Masterplan hervorming s.o. had de mond vol van ‘opwaardering van technisch onderwijs’ en voorspelde ‘meer leerlingen voor tso/bsso’. Maar de brede eerste graad zal een kwalitatieve en kwantitatieve aantasting van het tso/bsso betekenen. Leerlingen uit tso/bsso zullen de dupe worden van de aso-isering, van de reductie van de technische en beroepsgerichte component in de eerste graad, en hogerop ook van de voorspelbare reductie van die component in de 2de en 3de graad ten gunste van de zgn. algemene vorming. Leerlingen die techniek lusten, maar absoluut niet ge-*

diend zijn met een extra remedieerpakket wiskunde, Frans ..., zullen dus in de eerste graad met meer theorie dan voorheen geconfronteerd worden tijdens de 5 keuze-uren in het eerste en in het tweede jaar.

Het schrappen van huidige specifieke en gevarieerde technische opties in de eerste graad zal leiden tot meer schoolmoeheid en demotivatatie bij leerlingen die traditioneel voor een specifieke technische optie kozen vanaf eerste graad. Het zal ook leiden tot een verlies van leerlingen voor tso/bso-scholen - vooral ook van sterkere leerlingen. Die egalitaire en tegelijk egaliserende keuze kwam ook al tot uiting in de gemeenschappelijke leerplannen die bv. de katholieke onderwijskoepel al vanaf 2009 opdroegen voor alle opties in eerste graad: te gemakkelijk voor veel leerlingen."

Het zijn dus ook de kopstukken van de twee grote netten die de structuurhervorming stimuleerden die mede verantwoordelijk zijn voor de nefaste gevolgen. De problemen van de hervorming voor het tso/bso – en ook met de nieuwe eindtermen zijn een gevolg van de egaliserende hervorming. Vanaf het secundair onderwijs is voldoende differentiatie nodig – ook voor de leerplannen en eindtermen.

Ook de VLOR steunde de radicale structuurhervormingsplannen s.o. In het VLOR-memorandum-2019 merkt men dat de VLOR-mensen de afzwakking van de hervorming nog steeds betreuren en eens te meer uitpakken met de grote sociale discriminatie in ons onderwijs. Ook Leuvense pedagogen als Jan Van Damme, Maarten Simons, Jan Masschelein en sociologen als Ides Nicaise pleitten in het voorstel van het Leuven Metaforum -2012 voor een asoïsering van het s.o. tot en met de tweede de graad: meer algemene vorming en minder technische.

7 Zelf-referentiële club/kliek vreest geprivilegieerde positie/monopolie kwijt te spelen

7.1 Kritiek op monopolie van één stroming verantwoordelijk voor kwaliteitsdaling

Een groot probleem is dat we in Vlaanderen al lange tijd met een bijna monopolie van één stroming zitten in de beleidsvoorbereidende circuits, een club van mensen die ook mede verantwoordelijk zijn voor de aantasting van de kwaliteit. In deze en in de twee vorige bijdragen blijkt duidelijk dat de scherpe kritiek op het nieuwe beleid uitgaat van die club van mensen die nu vreest zijn geprivilegieerde positie/monopolie kwijt te spelen. Het gaat ook om het monopolie van dezelfde club mensen die het onderwijsonderzoek en de GOK-Steunpunten (1991-2010) in handen hadden, die een quasi monopolie hadden in de ondersteuning van het taalonderwijs, die steeds het woord kregen op hoorzittingen in de commissie onderwijs ...

Nu met het nieuwe beleid ook de andere strekking iets meer aan bod komt, stijgen uiteraard de bobo's. We illustreren die protesten straks in de punten 7.2 & 7.3. Ook vandaag nog betreurt *Orhan Agirdag* in *Knack* (30 juni 2021) dat minister Weyts nu minder naar de dominante onderwijsexperts & onderwijsbobo's luistert dan zijn voorgangers, maar meer naar de 'kritische onderwijsexperts. Agirdag schrijft: "Vandaag wordt de minister vooral geadviseerd door experts die bij zijn beleid aanleunen. Op die manier wordt ook wetenschappelijk onderzoek niet ingezet om het beleid te ondersteunen, of te evalueren, maar om het te legitimeren."

Het belangrijkste knelpunt van het Vlaams onderwijs is net hetzelfde als het pijnpunt dat ook in 2008 vastgesteld werd door de Nederlandse parlementaire onderzoekscommissie *Dijsselbloem*: "De gehele beleidsadvisering en beleidsvoorbereiding speelden zich de voorbije decennia af binnen de kleine en gesloten kring van ambtenaren en zogezegde onderwijsdeskundigen, adviseurs en vertegenwoordigers van allerhande organisaties die ook op vernieuwing aanstuurden. De centrale beleidsmakers, de onderwijsadviseurs, de vele raden en belangenorganisaties vormden een gesloten kringclub die zich afsloot voor de kritiek van de leerkrachten, leerlingen & ouders. Alles speelde zich af binnen dit beleidscenakel. Voor de invoering van de vernieuwingen hebben de beleidsmensen vaak ook een beroep gedaan op allerhande steunpunten, pedagogische centra, expertisecentra en procesmanagers die al te veel vrijheid kregen bij het invullen van de hervormingen en ook gretig misbruik maakten van die vrijheid." Dit was eveneens in Vlaanderen zo.

Op 23 september 1992 - bijna 30 jaar geleden waar schuwden we al in de krant *De Standaard* voor de praktijkvervreemding van de club van invloedrijke onderwijsbobo's, en voor het doorhollingsbeleid van Monard en co: "De beleidsbepalers en onderwijsondersteuners zijn steeds meer een eng clubje aan het worden, een zelfreferentiële organisatie los van de beïnvloeding door de veldwerkers. Het aantal beleidsmakers & universitaire adviseurs & vrijgestelden voor de permanente onderwijsvernieuwing, het vernieuwingsestablishment neemt toe en bepaalt steeds meer de spelregels (zie punt 7.3).

Dirk Van Damme heeft dit als beleidsmedewerker in de periode 1989-2008 gedurende 20 jaar zelf meegemaakt en er zich aan bezondigd. Hij weet waarover hij spreekt, en betreurt nu: "Een groot probleem is dat we in Vlaanderen al lange tijd met een bijna monopolie van één stroming zitten in de beleidsvoorbereidende circuits: de mensen die de eindtermen maken, de leerplannen opstellen, de leraren opleiden,... Veel discussies over de hervormingen als het s.o. , inclusief onderwijs e.d. werden

boven de hoofden van de leerkrachten gevoerd. Die fout heb ik zelf trouwens gemaakt in mijn kabinetsperiode. (De Standaard, 23 augustus 2019).

Van Damme: *‘Vlaanderen moet dringend een ernstig, tegensprekelijk debat houden over de vraag of we in het verleden fouten hebben gemaakt, waarbij ook andere strekkingen aan bod komen. Die werden daar buiten gehouden. Om het cru te zeggen: het is de school van pedagogen, didactici en de sociolinguïsten, die verantwoordelijk is voor de huidige situatie’* (voor de aantasting van de kwaliteit). En uiteraard ook de school van beleidsmakers en topambtenaren.

Uit tal van enquêtes, uit de vele reacties op onze Onderwijskrantcampagnes, uit de lippendienst aan de neomanie vanwege veel leerkrachten ... bleek de voorbije decennia dat de meeste leraren, docenten en professoren het niet eens waren met het doorhollingsbeleid, de vele pedagogische hypes, de uitholling van het taalonderwijs, de invoering van een nivellerende brede eerste graad s.o., te radicaal inclusief onderwijs ..., maar naar hen werd al te weinig geluisterd.

7.2 Oproep Van den Branden 1 dec 2017: luister niet naar critici-populisten & twitter-discussies

De Leuvense prof. neerlandicus *Kris Van den Branden* riep al op zijn blog van 1 december 2017 de beleidsmakers en de leraren op om niet te luisteren naar de *populisten*, naar de mensen die veel kritiek formuleerden aan zijn adres en dit van zijn taalcentrum, e.d. (in: *De vertwittering van het onderwijsdebat*). Dit was vooral een reactie op de kritiek van Dirk Van Damme & Wim Van den Broeck op de uitholling van het (taal-)onderwijs.

Van den Branden poneerde: *“Debatten over onderwijs, die in de moderne media door hoogopgeleiden worden gevoerd, ontberen vaak nuance en rationele afweging. Emoties laaien hoog op. Argumenten worden ideologisch gekruid eerder dan gedegen onderbouwd. Wetenschappers en onderwijsondersteuners die op basis van wetenschappelijk onderzoek, genuanceerde en onderbouwde adviezen aan schoolteams trachten te geven, worden door sensatiebeluste kranten met ronkende titels en uit-de-context-gelichte citaten in het enge keurslijf van polemische zwart-wit-discussies gewrongen.”*

Het valt dus maar te verhoppen dat leraren en directies, als de onderwijsprofessionals die ze zijn, het hoofd koel houden onder de bliksemschichten van al die blitse mediagevechten. Het valt te verhoppen dat zij de adviezen die ze van wetenschappers en onderwijskoepels krijgen overdacht, rationeel en in onderling overleg een plaats geven binnen de contouren van hun eigen onderwijsomgeving en ze af-

toetsen aan hun eigen ervaringen, expertise en kennis van relevante wetenschappelijke bronnen. Pedagogische autonomie mag geen flikkerlicht zijn dat enkel opgezet wordt als het beleidsvoerders goed uitkomt.

Onderwijsprofessionals (leraren) verdienen het om over de ganse lijn als professionals behandeld en benaderd te worden. Meer dan wie ook zijn zij opgeleid tot oordeelkundige beslissers in pedagogisch complexe contexten: laat de cruciale oordelen en beslissingen dus aan hen over, en vertrouw erop dat zij de volle verantwoordelijkheid nemen om de kwaliteit van hun onderwijs kritisch tegen het licht te houden en voortdurend te optimaliseren.”

Van den Branden stelde dat beleidsmakers niet mogen luisteren naar zijn critici, maar moeten luisteren naar de praktijkmensen, naar de onderwijskoepels en naar Vanden Branden en co, *‘de wetenschappers en onderwijsondersteuners’*. Hij verzwijgt dat vooral veel leraars en docenten kritiek formuleerden op de invloed van de zgn. *onderwijsexperten en onderwijsondersteuners, op de uitholling van het taalonderwijs, op het door zijn taalcentrum en door onderwijskoepels opgedrongen taalvaardigheidsonderwijs en taalkennis-relativisme, ...* In een eigen studie stelde Van den Branden overigens vast dat de leerkrachten en veel lerarenopleiders de constructivistische en taakgerichte taalvisie van zijn Leuvense taalcentrum geenszins lusten. Hij repliceerde toen dat de conservatieve leraren ongelijk hadden.

7.3 SONO-onderzoekers: “Weyts luistert naar populist en niet meer naar onze klik”

*In een ‘Open brief aan minister Weyts’ van 12 juni 2019 protesteerden de professoren *Piet Van Avermaet, Kris Van den Branden, Ides Nicaise, Mieke Van Houtte, Orhan Agirdag* en tal van andere medewerkers van het SONO-Steunpunt tegen het feit dat ze voortaan geen nieuwe SONO-onderzoeksprojecten meer kregen, en dat minister Weyts nu meer naar de visie van zgn. *populisten* luisterde. Ze gingen er ook prat op dat zij als onderzoekers de voorbije decennia het onderwijsbeleid van de verschillende ministers wetenschappelijk ondersteund hebben.

We lazten in de SONO-protestbrief o.a.: *“Beleid voeren is keuzes maken en in het geval van overheidsbeleid zijn die politiek geïnspireerd. Daar is niets mis mee. Maar een goed beleid is ook evidence based, gebaseerd op (wetenschappelijke) inzichten. Dat hebben wij de afgelopen 19 jaar gedaan: onderzoeksbevindingen en wetenschappelijke inzichten ontwikkelen ter ondersteuning van het onderwijsbeleid. Op die manier hebben we de opeenvolgende Ministers van Onderwijs van verschillende politieke*

partijen geïnformeerd. Zelf hebt u terecht 'excellent onderwijs' centraal gesteld in uw beleidsnota voor deze legislatuur. We menen dat de investering in een steunpunt voor onderwijsonderzoek een essentieel element van die strategie uitmaakt. In tijden waarin wetenschappelijke onderbouwing meer dan nodig is om de kwaliteit van ons onderwijs te versterken, en waarin de dialoog tussen beleid, praktijk en wetenschap broodnodig is om populistische discussies uit de weg te gaan, hopen we oprecht dat we met u hierover van gedachten kunnen wisselen en nagaan hoe het beleidsvoorbereidend onderzoek binnen onderwijs in de toekomst vorm kan krijgen."

Volgens de protesteersers klonken/klinken de vele kritieken op hun (ontscholende) visies en op hun wetenschappelijke studies populistisch. Ze reageerden ook indirect op het verwijt dat veel SONO-studies eerder tot een aantasting van de kwaliteit van het onderwijs hebben geleid. In studies over het taalonderwijs wekten Kris van den Branden en co nog recentelijk de indruk dat alles o.k. was met ons taalonderwijs. Zo werd ook op basis van een zittenblijverskwakkel onze sterke eerste graad s.o. vanaf 1991 ten onrechte als een ware kankerplek voorgesteld. Dit leidde uiteindelijk tot een nefaste hervorming van het s.o.- ook al slaagden we erin die nog af te zwakken.

Vakgroep 'Educatie en samenleving' al vlug in verdediging tegen aantijgingen

In september 2019 al riepen Agirdag en Leuvense pedagogen, vooral medewerkers van de vakgroep *Educatie en Samenleving* als Agirdag, Simons, Masschelein e.a. - in een opiniebijdrage hun collega's-professoren al op om de kritiek te weerleggen op de 'pedagogen', op het feit dat gesteld werd dat een groot aantal universitaire onderwijsexperts mede verantwoordelijk waren voor de aantasting van de kwaliteit van het onderwijs, voor de niveaudaling en voor misleidende onderzoeken.

Dit was vooral ook een reactie op kritiek in de pers in die tijd vanwege Dirk Van Damme, prof. Rik Torfs In de vorige bijdrage bekeken we ook al vijf opiniestukken van medewerkers van de vakgroep *Educatie en Samenleving* waarin minister Weyts en actiepunten uit het regeerakkoord en de beleidsverklaring 2019-2024 veel kritiek te verduren kregen.

7.4 Onze waarschuwing - 1992 voor monopolie van bobo's, vernieuwingsestablishment & vervreemding klaspraktijk

Op 23 september 1992, bijna 30 jaar geleden, waarschuwden we al in de krant *De Standaard* voor de vervreemding van de club van de bobo's van de

klaspraktijk en voor het doorhollingsbeleid: *"De beleidsbepalers en onderwijsondersteuners zijn steeds meer een eng clubje aan het worden, een zelfreferentiële organisatie los van de beïnvloeding door de veldwerkers. Het aantal beleidsmakers en universitaire adviseurs & vrijgestelden voor de permanente onderwijsvernieuwing, het vernieuwingsestablishment neemt toe. Die bobo's pakken ook uit met neomanie & met stemmingmakerij tegen onze sterke Vlaamse onderwijs traditie. 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. Zo wordt de kloof tussen de top en de basis, tussen de vele beleidsbepalers en de veldwerkers alsmaar groter. De macht van de 'idealistische' beleidsadviseurs neemt toe en de invloed van de meer 'realistische' praktijkmensen wordt ingeperkt."*

We reageerden o.a. op het beleidsduo *Luc Van den Bossche- Georges Monard* dat vanaf zijn aantreden in 1989 stelde dat het Vlaams onderwijs geenszins deugde. *Kurieren am Symptom* kon volgens hen geen oplossing meer bieden, maar enkel copernicaanse hervormingen; en alle onderwijsniveaus zouden er moeten aan geloven- te beginnen met het hoger onderwijs (het zgn. HOBu).

Op een bijeenkomst met Georges Monard & andere topambtenaren in Nieuwpoort in mei 1992 stelde ik dat ik schrik had van hun stemmingmakerij en hun revolutionaire bevlogenheid. Met *Onderwijskrant* bestrijden we al lang de vele vormen van ontschollingsdruk. In *Onderwijskrant* nr. 35 van september 1984 - 37 jaar geleden - waarschuwden we: *"Pedagogische rages, hypes, neomanie, prestatievijandigheid, veralgemening & verabsolutering van deelaspecten en eenzijdige aanpakken leiden tot elkaar snel afwisselende modeverschijnselen. Dit maakt leerkrachten onzeker en remt tegelijk hun motivatie en vernieuwingsbereidheid af. Dit leidt uiteindelijk ook tot niveaudaling."*

8 Paul Yperman, vurige voorstander van hervorming s.o wast de handen in onschuld en beschuldigt anderen

We staan nog even stil bij een recent Interview met *Paul Yperman* in de krant *De Standaard* 14 juni j.l.: *Meer leerlingen in het aso, dat is op zich geen goede zaak.* Yperman lamenteert over de nefaste gevolgen van de hervorming: over het feit dat nu nog meer leerlingen naar het aso gaan en minder naar tso/bsu, over het feit dat de nieuwe gemeenschappelijke eindtermen algemene vorming te weinig re-

kening hielden met de specificiteit van tso/bso waardoor de technische vorming in het gedrang komt, ...

*Negatie belangrijke functies ET
& Jezuïetenwiskunde*

Yperman stelt ook: *"Vanuit het opvoedingsproject van de Jezuïetenscholen is zo'n uitgebreide set van eindtermen een bedreiging voor onze autonomie. Als we de leraars geen mede-eigenaars maken van het leerproces, ben ik ervan overtuigd dat we niet alleen de motivatie, maar ook de kwaliteit zien afnemen."* Yperman opteert net als Boeve voor minimale eindtermen en negeert zo de belangrijke functies van gemeenschappelijke leerdoelen. Hij wekt ook de indruk dat er zoiets bestaat als Jezuïetenwiskunde e.d.

*Yperman: geen niveaudaling,
geen nivellerende Et en leerplannen*

Yperman ontkende ook steeds de niveaudaling - samen met de twee kopstukken van de eigen koepel, Chris Smits en Lieven Boeve. De lat moest volgens hem dus niet hoger gelegd worden. Hij erkende dus ook de nivellerende invloed van de eindtermen en leerplannen niet. Op 24 januari 2013 stelde hij in de krant De Morgen: *"Onze leerlingen vandaag kennen misschien minder, maar kunnen meer. Welke kennis heeft een leerling nodig om toepassingsgericht te kunnen werken. Kennis is alleen maar vruchtbaar als je ze kan toepassen. en je kan pas iets toepassen als er kennis aanwezig is. Toen ik aan de universiteit zat, zeiden de proffen: 'in vergelijking met jullie voorgangers weten jullie niets meer' Vandaag zeggen sommigen net hetzelfde".*

*Architect hervorming s.o.: ik ben niet verantwoorde-
lijk voor problemen in tso/bso, voor aso-isering*

Yperman is een van de vurige architecten van de structuurhervorming s.o. Hij is dus mede verantwoordelijk voor de aso-isering van het s.o., voor het feit dat men te weinig rekening hield met de specificiteit van tso/bso, en dus voor het feit dat vooral het tso/bso de dupe werd - ook van de nieuwe gemeenschappelijke eindtermen én leerplannen.

Yperman, momenteel nog even hoofd van de Jezuïetencolleges, was destijds adviseur van het verbond van het katholiek secundair onderwijs, lid van de commissie Monard die in 2009 een eerste hervormingsplan opstelde. In de periode 2009-2014 werd hij - niet toevallig- adviseur van minister Pascal Smet en mede opsteller van de hervormingsplannen van de minister. Hij was destijds ook getipt als opvolger van Mieke Van Hecke.

Hij was dus ook medewerker van het verbond van het katholiek secundair onderwijs dat in 2009 al

gemeenschappelijke leerplannen oplegde, die te weinig rekening hielden met de specificiteit van veel tso/bso-leerlingen: te weinig afgestemd op de noden van de leerlingen van de meeste technische opties.

Yperman lamenteert dat de hervorming leidde tot minder leerlingen voor tso/bso: *"Meer leerlingen in het aso, dat is op zich geen goede zaak."* Hij erkent ook dat de hervorming, de aso-isering de specifieke technische vorming in het gedrang bracht. De krant De Standaard stelde Yperman op 14 juni dan ook de kritische vraag: *"U werkte toch zelf op het kabinet van minister Pascal Smet en bent een van de architecten van de modernisering van het secundair onderwijs. Het is nu bon ton te zeggen dat die is uitgedraaid op een flop."*

Yperman beantwoordde die stekelige vraag met een jezuïetenstreek: *"Op een bepaald moment vroegen we ons zelf af of de hervorming nog de moeite waard was. Op het moment dat je terug naar de tekentafel wil, komt de politieke druk. Men is meer tevreden met een slecht resultaat dan geen resultaat. Het trieste is dat de opvolger van onderwijsminister Smet, Hilde Crevits, nog eens die kameel erdoor gejaagd heeft. Wat er finaal uit is gekomen, was onherkenbaar."*

Yperman, een belangrijke architect van de hervorming geeft wel openlijk toe dat de hervorming een flop is geworden; maar hij acht zich geenszins mede verantwoordelijk. Hij pakt uit met een uitvlucht voor de nefaste gevolgen van de hervorming, een uitvlucht die hij letterlijk overnam van Georges Monard die dit destijds ook als uitvlucht gebruikte: *"Stuur een renpaard (rapport-Monard, Yperman ...) door de onderhandelingen, en je mag blij zijn dat er een kameel uitkomt. Wat er finaal is uitgekomen, was onherkenbaar."*

Yperman voegt er aan toe: *"De laatste vijf ministers hebben geprobeerd om het tso en bso te waarderen door vooral van het aso af te blijven. Dat is een vergissing. Ik ben ervan overtuigd dat we aan alles moeten sleutelen om succesvol te hervormen."*

Heeft Yperman nog niet ingezien dat de structuurhervormingen s.o., eigenlijk al vanaf het VSO - steeds een aso-isering betekenden - en een aderlating kwantitatief en kwalitatief voor het tso/bso?

*Bedreiging vrijheid van leraren!??
Bevoogder Yperman over staatsbevoogding*

Yperman trekt nu als vertegenwoordiger van de Jezuïetencolleges samen met Lieven Boeve naar het Grondwettelijk Hof en dit in naam van de zgn. pedagogische vrijheid. Hij stelt: *"Vanuit ons opvoedingsproject is zo'n uitgebreide set van eindtermen een*

bedreiging. Als we de leraar geen vrijheid geven ben ik ervan overtuigd dat we niet alleen de motivatie, maar ook de kwaliteit zien afnemen."

We toonde al aan dat de problemen met de eindtermen- vooral voor het tso/bso, in de eerste plaats een gevolg van de ook door hem gepropageerde hervorming en aso-isering van het s.o.

Yperman legde zelf pedagogische aanpak op

Yperman schermde met de vrijheid van de leraren, maar zelf hield hij - net als Boeve - niet de minste rekening met het grote verzet tegen de hervorming s.o. vanwege de leraren.

Yperman stelt nu dat de eindtermen wegens hun uitgebreidheid de pedagogische vrijheid van de leraren aantasten. Maar Yperman zelf had er in zijn beleidsperiode van 2004 tot 2013 geen problemen mee om in de hervormingsplannen die hij mede opstelde een pedagogische aanpak op te leggen, een vrij controversiële dan nog.

*Als lid van de commissie Monard had Yperman geen problemen met het feit dat tegelijk gepleit werd voor het opleggen van de zachte didactiek, van het zgn. "AVC-leren: Activerend, Vakoverschrijdend en Competentiegericht", een pedagogische aanpak, staatspedagogie die tevens een bedreiging betekent voor de kwaliteit van het onderwijs. Het plan-Monard stelde: "We geven nog les als in de vorige eeuw". *Ons s.o. is nog veel schoolser dan in andere landen. In de eerste graad komen de leerlingen in een totaal ander systeem terecht dan in het basisonderwijs. Het tempo is er te hoog, de invalshoek sterk cognitief*" (p. 39). De klassieke clichés over lesgeven werden opgedist.

In de oriëntatienota 'Mensen doen schitteren' - '2010 stellen Smet, Yperman en co dat ze ook een pedagogisch-didactische aanpak zullen opleggen. De geplande invoering van competentiegericht onderwijs e.d. is volgens de nota zelfs 'de motor van de innovatie': "Gelet op de belangrijke maatschappelijke opdracht op vlak van competentie ontwikkeling voor ons Vlaams onderwijs, kiezen we voor ons toekomstige secundair onderwijs resoluut voor 'competentieontwikkend onderwijs', niet alleen omwille van sociale en economische motieven, maar ook en vooral vanuit ontwikkelingspsychologische en onderwijskundige argumenten.

Competentieontwikkend onderwijs versterkt bijvoorbeeld de mogelijkheid dat leerlingen het eigen leren in handen kunnen nemen. In het kielzog van het competentiedebat is de vraag naar nieuwe vormen van leren op de voorgrond gekomen. Innovatieve leeromgevingen en nieuwe leerstrategieën komen daarmee volop in de belangstelling. Sommi-

ge auteurs zien projectwerk en een leren dat vertrekt vanuit reële problemen als de sleutel tot een succesvolle implementatie van 'competenties voor de 21e eeuw'."

Bevoogder Yperman schermde nu met de vrijheid van de leraar, maar is blijkbaar vergeten dat precies de hervormingsplannen van de commissie Monard en van minister Smet die hij mede opstelde, de leerkrachten veel meer een pedagogische aanpak wilden opleggen, net overigens als de leerplannen van zijn eigen onderwijskoepel. Veel leerkrachten van het eigen onderwijsnet hebben hier de voorbije 20 jaar tegen geprotesteerd. Zijn eigen koepel legde in 2016 met de invoering van het nieuwe ZILL-leerplan eens te meer nog een pedagogische aanpak op: ontwikkelingsgericht/constructivistisch leren, vakkenoverschrijdend totaliteitsonderwijs, ...

9 Reacties ontscholer Kris Van den Branden & lerarenopleiders: ontkenning en beschuldiging

De voorbije jaren kregen prof. Kris Van den Branden en zijn Leuvens taalcentrum (voorheen Steunpunt NT2) veel kritiek te verduren: uitholling van het taalonderwijs, bestrijden van de invoering van extra NT2-lessen vanaf de eerste dag van het kleuteronderwijs. In zijn reacties van de voorbije jaren op die kritiek, ontkende Van den Branden de kritiek en zijn vroegere uitspraken. Hij draaide ook geregeld de rollen om en beschuldigde zijn critici.

Op 20 januari 2018 verdedigde Van den Branden zich al tegen de kritiek dat hij en zijn Leuvens taalcentrum volop het zelfontdekkend/zelfsturend leren propageerden en het taalonderwijs uitholden. Hij schreef op zijn blog *Duurzaam onderwijs*: "Ik ben geen tegenstander van klassikaal onderwijs. Integendeel, onderzoek toont inderdaad aan dat klassikaal onderwijs zeer goed werkt als aan bepaalde voorwaarden is voldaan."

Destijds poneerde Van den Branden steeds: "Enkel wat de leerlingen zelf ontdekken, blijft hangen en leidt tot fundamenteel leren; in tegenstelling tot het oppervlakkige leren dat door een uitleg van de leraar bereikt wordt." In 2017 stelde hij nog steeds: "Het traditioneel taalonderwijs moet een radicale omslag maken. De leerlingen moeten voortaan zelf aan de slag. Zelfstandig zaken opzoeken, samen met andere leerlingen werken aan zgn. totale taken." Volgens hem waren ook het klassiek dictee en andere aanpakken passé (in: *Het klassiek dictee is zo passé*, De Standaard - 26 januari 2017). Ook al begin van de jaren negentig stelde het Leuvens taalcentrum van Koen Jaspaert en Van den Branden dat. Nu ontkende Van den Branden op zijn blog van januari 2018 wat gedurende 25 jaar gepropageerd werd. In oktober 2019 beweerde hij ook plots dat hij de invoering van extra NT2-taallessen

steeds genegen was geweest; niets is minder waar. De pragmatische *Van den Branden* vond het nu plots opportuun om minister Weyts te laten weten dat hij op de medewerking van zijn Leuvens taalcentrum kon rekenen, en draaide zijn NT2-kar.

De grote propagandist van taalvaardigheidsonderwijs, ontkent nu ook dat hij taalkennis niet eens zo belangrijk vond. In een reactie in *De Standaard* van 27 augustus 2019 reageerde Van den Branden op een scherpe kritiek van Dirk Van Damme, die stelde dat het verwonderlijk was dat de VLOR de uitholler van het taalonderwijs ook nog VLOR-rapport over lezen mede liet opstellen.

Van den Branden repliceerde: *“Dirk Van Damme (OESO) boort in een interview met De Standaard ons rapport over begrijpend lezen de grond in en pleit voor meer kennis in het onderwijs, met name voor het onderwijzen van grammaticakennis in een sterk taalvak. Ik ga er maar wijselijk van uit dat de krant de ideeën van Van Damme te oppervlakkig heeft weergegeven, want ik kan me niet voorstellen dat het hoofd van een onderzoekscentrum van de OESO zoveel recent onderzoek negeert en ook uit het oog verliest dat grammatica- en zinsontleding in de basisschool volgens onderzoek geen positief effect hebben op de taalvaardigheid (en begrijpend-leesvaardigheid) van jonge kinderen”* (in: *Een sterk taalvak volstaat niet*)

Dirk Van Damme had het uiteraard niet enkel over grammatica-onderwijs, maar over de totale uitholling van het taalonderwijs, over Van den Brandens algemeen *taalkennisrelativisme*. Een tactiek van Van den Branden en co bestaat erin de visie van critici als Dirk Van Damme, Philip Brinckman en andere ... karikaturaal voor te stellen, en zo hen te beschuldigen van eenzijdigheid. In volgend punt is dit ook overduidelijk het geval.

Opiniestuk van Van den Branden tegen voorzitter commissie Beter Onderwijs, ondertekend door tal van lerarenopleiders

In een scherpe reactie op een interview met *Philip Brinckman*, voorzitter van de commissie Beter Onderwijs, publiceerde Van den Branden op 30 mei 2020 een lange ontkenings- en apologiebrief: *‘Directe instructie zaligmakend?’*

Hij ontkende vooral dat hij, veel onderwijskundigen, lerarenopleiders & onderwijsbegeleiders ... ooit het constructivisme, zelfontdekkend leren, kennisrelativisme gepropageerd hadden, een van de kritieken van Brinckman en van de meeste praktijkmensen.

Dit opiniestuk werd door een opvallend grote groep lerarenopleiders, universitaire en andere, onderte-

kend. Ook Lieven Boeve en Machteld Verhelst (pedagogisch directeur katholiek onderwijs en ex-medewerker van Van den Branden), manifesteerden hun sympathie met de ‘ontkenkende’ protest- en apologiebrief; en ontkenden zo indirect dat hun onderwijskoepel mede verantwoordelijk is voor de aantasting van de kwaliteit van het onderwijs en van het taalonderwijs in het bijzonder.

In zijn apologie- en protestbrief van 30 mei 2020 wekte Van den Branden de indruk dat hij nooit beweerd had dat het onderwijs op de schop moest, dat hij zelf enkel heil verwachtte van ontdekkend leren, en eenzijdig en constructivistische taalvaardigheidsonderwijs. Van den Branden: *“Als Vlaamse lerarenopleiders kunnen we ons niet voorstellen dat de uitspraken van mijnheer Brinckman bedoeld waren als een negatieve evaluatie van het werk dat we al jaren verrichten.”* Volgens Van den Branden zijn de kritieken van Brinckman, Dirk Van Damme, *Onderwijskrant* en veel leerkrachten dus geenszins toepasselijk op hemzelf en op tal van lerarenopleiders.

Hij maakt de lezers vervolgens wijs dat niet *Van den Branden en co* een eenzijdige visie propageerden, maar wel zijn belagers, Brinckman en de vele andere critici, die als *populisten* bestempeld worden. Hij schrijft: *“We hopen dat de expertengroep die mijnheer Brinckman voorziet haar debat over de kwaliteit en de toekomst van het Vlaamse onderwijs zal voeren met inachtneming van de complexiteit van leer- en onderwijsprocessen. We vinden het verder als lerarenopleiders verwarrend dat mijnheer Brinckman de kerntaak van de school definieert als ‘grondige kennis en inzicht bijbrengen’.* Alsof Brinckman en co enkel kennis belangrijk zouden vinden en niet vaardigheden als begrijpend lezen, schrijven, rekenen ... die met die kennis verbonden zijn.

Niet wij verkondigden een eenzijdige en polariserende visie, maar Brinckman en co

Van den Branden schuift Brinckman en co eveneens in de schoenen dat zij enkel directe instructie en memoriseren en automatiseren belangrijk vinden. Van den Branden draait de rollen om: niet wij lerarenopleiders polariseren, maar onze critici, promoten een eenzijdige visie: *“Wij leren onze studenten dat het in het onderwijs niet draait om kennis of vaardigheden, maar om de weldoordachte symbiose van kennis, vaardigheden en attitudes. De tegenstelling tussen kennis en vaardigheden is een hopeeloos verouderde tegenstelling uit de vorige eeuw.”*

Van den Branden en co pleitten voor (taal)vaardigheidsonderwijs en vonden (taal)kennis niet zo belangrijk. Wijzelf en andere critici wezen er op dat dit een kunstmatige tegenstelling was. Van den

Branden draait de rollen om: niet hij en veel andere lerarenopleiders, maar Brinckman en co maken een kunstmatige tegenstelling tussen kennis en vaardigheden. De praktijkmensen en de meeste onderwijsmensen maakten nooit zo'n kunstmatige tegenstelling, ook niet in de vorige eeuw(en), maar wel Van den Branden en vele van zijn geestesgenoten.

Drie jaar geleden fabuleerde Van den Branden op zijn blog Duurzaam onderwijs in een reactie op analoge kritiek ook al: *"(1) Als lerarenopleiders leren we toekomstige leraren om directe instructie in te zetten als dat aangewezen is. (2) Het taakgericht taalonderwijs dat ons Leuvens taalcentrum al 30 jaar propageert, draait om de zoektocht naar de best mogelijke synthese van kennis- en vaardigheidsonderwijs. (3) We leren onze studenten ook dat kennis en inzicht ondersteunend zijn voor de ontwikkeling van cruciale vaardigheden."*

In zijn protestbrief van 30 mei 2020 beweerde hij ongeveer hetzelfde. *"Als lerarenopleiders leren we toekomstige leraren om directe instructie in te zetten als dat aangewezen is. We leren onze studenten ook dat iets van buiten leren inderdaad nog zinvol kan zijn, zoals mijnheer Brinckman onderstreept, maar dat ze als leraren veel meer moeten aanbieden: dat hun leerlingen leren begrijpen, verklaren, analyseren, evalueren, creëren, verantwoorden, kritisch denken...."*

10 Besluiten

In deze bijdrage en in de twee vorige werd duidelijk dat vooral de instanties en mensen die mede verantwoordelijk worden geacht voor de aantasting van de kwaliteit van het onderwijs in het verzet kwamen tegen het nieuw beleid en de nieuwe wind in het onderwijs; en ook tegen de mensen en politici die de voorbije jaren kritiek op hun visie en aantasting van de kwaliteit van het onderwijs formuleerden.

Ze ontkennen ook nog steeds hun mede-verantwoordelijkheid voor de niveaudaling. Velen van hen ontkenden steeds de niveaudaling en verzetten zich momenteel ook tegen het verhogen van de lat.

Lieven Boeve en zijn onderwijskoepel maakten in het verleden geen probleem met het beperken van de pedagogische autonomie van de leerkrachten - en die praktijk leidde ook tot een aantasting van de kwaliteit van het onderwijs. Nu schermen ze met de aantasting van de pedagogische autonomie en van de kwaliteit van het onderwijs, en met de specifieke problemen voor het tso/bsso waarvoor ze mede verantwoordelijk zijn.

De club van bobo's die het de voorbije decennia voor het zeggen had, vreest blijkbaar zijn geprivilegieerde positie/monopolie kwijt te spelen. Opvallend is ook dat ze elkaar steunen in het verzet tegen de nieuwe wind.

Wijze beslissing van het Grondwettelijk Hof over de eindtermen 2de en 3de graad s.o.

"De nadelen die de onmiddellijke toepassing van de bestreden bepalingen voor de verzoekende partijen zou kunnen meebrengen, wegen niet op tegen de nadelen van een schorsing van die bepalingen voor het gehele onderwijsveld, meer bepaald het doorkruisen van de organisatie en de planning van de scholen en van de leerkrachten op een ogenblik dat zij niet meer in de mogelijkheid zijn om nog fundamenteel bij te sturen".

Vooraf voor het tso/bsso zou een bijsturing per 1 september een bijna onmogelijke opdracht geweest zijn.

GO!-Poolster-hervorming, gepersonaliseerd leren : hypewoordenpedagogiek?

Raf Feys en Stella Brasseur

1 Poolster-visie: het noorden kwijt

Op 4 maart j.l. lazen we in *De Tijd*: “Schoolmuren letterlijk afbreken, iedereen een gepersonaliseerd leertraject op de laptop en niet langer één juf of meester, maar een heel team voor de klas. Dat is hoe het gemeenschapsonderwijs GO! de toekomst ziet. We stemmen leeromgevingen af op individuele verschillen en ondersteunen elk leerproces op maat. We leren leerlingen om (geleidelijk aan) zélf de regie over eigen leerproces te nemen.”

De Poolster-visie is voor ons geen verrassing. Een paar jaar geleden poneerde de pedagogische GO!-hoofdadviseur al dat lesgeven totaal voorbijgestreefd was. We vonden dit een heel krasse uitspraak, en wisten dan ook al dat het GO! een groot project aan het uitwerken was. De voorbije twee jaar liet ook Dirk Van Damme (OESO) al een paar keer weten dat hij zich zorgen maakte over de pedagogische richting die het GO! al was ingeslagen.

In 2015-2016 koos ook al de koepel van het katholiek onderwijs in zijn ZILL-visie voor een cultuuromslag. ZILL pleitte evenals de Poolster-visie voor gepersonaliseerd leren, geïndividualiseerd leren gericht op de allerpersoonlijkste ontwikkeling van elke leerling. In *Onderwijskrant* nr. 176 en nr. 188 besteedden we kritische bijdragen aan die visie. Wanneer je het noorden kwijt bent, vind je die makkelijk terug met de Poolster. Poolster is een vast oriëntatiepunt. Toch vrees ik dat nu ook het GO! met de *Poolster-visie* nog meer het noorden kwijt is, net als katholiek onderwijs met zijn *ZILL-visie*.

Nieuwlichters pakken graag uit met een ronkend concept, en plakken een wervend en polariserend etiket op hun hervorming of methode. Zo'n wervend etiket wekt de indruk van een totale & beloftevolle hervorming. De koepel van het katholiek onderwijs pakte in 2016 uit met ‘*Zin in leren! Zin in leven*’ en beloofde de leerlingen dat ze door dit nieuwe leerplan eindelijk ‘zin in leren’ zouden krijgen. *Lieven Boeve* schreef: “*Zin in leren! Zin in leven! maakt de lerarenteams opnieuw eigenaar van het leren op school. Geïntegreerd over vakken en leergebieden heen, kunnen leraren creatief vorm geven aan hun onderwijs, rekening houdend met de specifieke leerlingen in de klas en context van de school.*” Volgens Boeve zou die visie later ook doorgetrokken worden in de nieuwe leerplannen voor het secundair onderwijs. De school moest ook in de eerste plaats een leerschool worden.

2 Gepersonaliseerd leren op maat van elke leerling & zelfsturing!??

De *Poolster-visie* wekt de indruk dat het gaat om evidente voorstellen; de opstellers doen alsof hun voorstellen als gepersonaliseerd leren wetenschappelijk verantwoord zijn: “*Zelfregulerend leren is een van de meest wetenschappelijk onderbouwde praktijken.*” Precies de basiskeuze voor gepersonaliseerd onderwijs met de eraan verbonden individualisering op maat van elke leerling (& UDL -Universal Design for Learning) en zelfsturing, zijn heel controverseel. Volgens velen staat dit precies haaks op effectief onderwijs. Zo'n keuze betekent ook dat het jaarklassensysteem wordt doorbroken.

In een commentaar van *Pedro De Bruyckere* bij het interview met Raymonda Verdyck in ‘*De Tijd*’ over de revolutionaire Poolster-hervorming lazen we: “*Het is wel gevaarlijk om b.v. gepersonaliseerd leren via digitale tools als een wondermiddel voor te stellen. Internationaal heb je een heus kerkhof aan gelijkaardige projecten die mislukt zijn, naast enkele succesvolle voorbeelden.*”

Prof. Wim Van den Broeck bestempelde gepersonaliseerd leren op maat van elke leerling als een stoplap en als een nefaste onderneming. Hij twitterde op 22 juli 2018: “*Onderwijs op maat van het kind is zowat de grootste mogelijke stoplap in onderwijsland. * Het bestaat nergens echt en is dus utopisch, * het komt in de praktijk vaak neer op onderwijs onder de maat, en * het ondergraaft de essentie van onderwijs, nl. het idee van vorming. En toch wordt 'onderwijs op maat' meer dan ooit gepromoot door de grote onderwijskoepels.*”

Van den Broeck stelde op 3 december 2019 in de krant *De Morgen*: “*De individualisering van het onderwijs is doorgeslagen en werkt de niveaudaling in de hand. De visie die sinds de jaren 90 steeds meer dominant werd is het constructivisme, met als kenmerken: nadruk op zelf-ontdekkend leren, op welbevinden als voorwaarde voor leren, op zogenaamde 21ste eeuwse vaardigheden, het relativeren van kennis, en vooral het onderwerpskundigen nog erg populaire idee dat onderwijs zoveel mogelijk geïndividualiseerd moet worden. Er is nochtans wetenschappelijk ondubbelzinnige evidentie dat het precies leerkrachten zijn die deze visie koesteren en in de praktijk brengen, die ook zwakkere leerresultaten boeken bij hun leerlingen. Dit is niet zo verwonderlijk: als differentiatie verder gaat dan ervoor zor-*

gen dat zoveel mogelijk leerlingen de gemeenschappelijke doelen halen, wordt onderwijs op maat al gauw onderwijs onder de maat. Dan is de neiging immers sterk om ook de doelen te gaan afstemmen op (de zwakte van) de leerling. Een meer ingrijpende verandering heeft er zich sinds decennia in het onderwijs niet voorgedaan, en waarschijnlijk met desastreuze gevolgen”.

Greg Ashman schrijft over UDL: “UDL is a complicated way to teach. It involves giving multiple representations of the same information to students which they then choose from. Students also choose to work collaboratively or individually. And they decide how to demonstrate their learning through written work, a video, a poster or some other means.” UDL vertoont veel gelijkenis met het inspelen op individuele leerstijlen, controversieel tot en met.

3 Gedigitaliseerd gepersonaliseerd leren gedigitaliseerde instructie

3.1 Kritische profs Larry Cuban & Justin Reich over beloftes digitaal leren

Het GO! schrijft in de Poolstervisie euforisch: “Het GO! begon samen met het Britse bedrijf Century Tech in 2017 met de ontwikkeling van een eigen digitaal leerplatform, GO! IXZO. Daar zetten leerkrachten hun leerstof op, bijvoorbeeld met instructiefilmpjes en oefenmodules op verschillende niveaus.”

“Prof. Larry Cuban is behoorlijk kritisch over de opkomst van de industrie van “gepersonaliseerd leren. Volgens Cuban is de bewijslast voor de effectiviteit van “personalized learning” in termen van studieresultaten dun. Er zijn volgens hem weinig onafhankelijke studies naar adaptieve programma’s beschikbaar. (Research Counts for Little When It Comes to Adopting “Personalized Learning”)

Beleidsmakers zijn enthousiast, investeren fors in nieuwe technologie en proberen leraren te overtuigen om *the new technological fad* binnen het onderwijs toe te passen. Ben Herold schreef in Education Week, October 18, 2016: “The pushers of computer-based instruction want districts to buy products and then see if the product works. Students and teachers are being used for marketing research, unreimbursed research. Districts are spending money based on hype and tests of the educational efficacy of an extremely narrow range of products as if this is a reasonable way to proceed in this era of extreme cuts in budget.”

Beslissingen worden genomen op basis van onderzoek van producenten/leveranciers. Onderwijsinstellingen kijken vaak naar effectiviteit in de zin van test-

scores. Onderzoek naar de effectiviteit van die nieuwe aanpakken wijzen echter niet op hogere leerresultaten. Dit heeft veel scholen echter niet ervan weerhouden om fors te investeren in laptops, tablets en programma’s.”

Justin Reich wijst ook in *A Failure to Disrupt: Why Technology Alone Can't Transform Education* (9 oktober 2020) op een aantal dilemma’s. We vermelden er twee. *The second dilemma is the EdTech Matthew Effect (Mattheus-effect):* As we have seen in tragic ways throughout the pandemic, learning technologies tend to be most useful for affluent students with the financial, social, and technical resources to take advantage of new innovations. New technologies typically widen educational disparities rather than closing them.

A third issue is that learning requires feedback, but technology designers are only good at evaluating human performance in domains where correct answers are highly structured. Computers can identify the correct answer to a math problem or even a correctly-pronounced word, but they cannot identify whether an essay shows a student effectively reasoning from evidence. The Trap of Routine Assessment observes that many education technologies rely on automated assessments, but computers can’t assess many of the most important things that our students learning. “

3.2 Enthousiast parlementslid Jo Brouns

‘Leren op maat van elk kind, is het leren van de toekomst’, schrijft Vlaams parlementslid Jo Brouns (CD&V) in Knack van 20 januari 2021. *Gepersonaliseerd leren moet de basis van de digisprong in het onderwijs zijn*

Brouns: “Gedigitaliseerd, gepersonaliseerd leren is het aanbieden en gebruik maken van computersoftware die waardevolle data over leerlingen verzamelt tijdens het maken van oefeningen en aan de hand van die verzamelde data de juiste vervolgoedragen aan elke leerling aanbiedt. Leerkrachten kennen en passen dit proces van differentiëren al langer toe onder de noemers verbreding en verdieping, wat tevens ook een belangrijk onderdeel van de onderwijsvormingen vormt. Maar als computeralgoritmes de leerkracht hierin kunnen ondersteunen, kan er een individueel leertraject voor elk kind opgezet worden en bieden we de leerkrachten ongelooflijk waardevolle inzichten in het leerproces van leerlingen. Zo kunnen leerlingen met extra noden ook extra ondersteund worden, maar tegelijkertijd ook slimmere leerlingen een extra uitdaging krijgen.

Een programma kan bijvoorbeeld aan de leerkracht laten weten hoe lang de leerling over elke oefening

deed, waar de leerling fouten maakte, tot zelfs hoe lang de leerling twijfelde bij specifieke opdrachten. Het is haast onmogelijk voor de leerkracht om al deze data klassikaal in het oog te houden van elke individuele leerling. Software die dat automatisch doet en vervolgens deze informatie in een overzicht aan de leerkracht aanbiedt, helpt niet enkel de leerlingen, maar geeft ook weer tijd en ruimte aan de leerkracht in de les om zich met andere taken bezig te houden. Na de les heeft hij of zij dan ook weer een goed overzicht van de vooruitgang die elke leerling gemaakt heeft. "Iemand merkte hierbij op: "Toch is het in elk geval zo dat gepersonaliseerde instructie zich nog in het kiemstadium van ontwikkeling bevindt, dus de fans en promotors moeten er rekening mee houden dat er nog veel verbeteringen nodig zijn om correct te kunnen functioneren. "

4 Kernideeën van Poolster-visie-2030

*Onderwijs van de toekomst :
de samenleving evolueert immers continu*

De samenleving evolueert continu. Een school is immers niet langer alleen dat stenen gebouw, waarbinnen via vaste tijds-kaders wordt lesgegeven. In de visie van het GO! is ze in de eerste plaats een dynamische leer- en leefgemeenschap, met een open blik op de wereld. Bij het GO! maken we ons nu al klaar voor het onderwijs van de toekomst. In het strategisch plan GO! 2030 stellen we daarom onze poolstervisie centraal. We vormen de favoriete leer-gemeenschap, voor iedereen gepersonaliseerd, spiegel en bouwsteen van de samenleving.

Leerproces op maat van elke leerling

Met onze poolstervisie willen we als GO! een antwoord bieden op een almaar toenemende maatschappelijke diversiteit en werken we aan onderwijskwaliteit voor elke lerende. We stemmen leer-omgevingen af op individuele verschillen en ondersteunen elk leerproces op maat. We leren leerlingen en cursisten om (geleidelijk aan) zélf de regie over eigen én gezamenlijke leerprocessen te nemen.

Gepersonaliseerd betekent dat leerlingen voldoende zelfregulerende vaardigheden ontwikkelen, om hun leerproces en het samen leren richting te geven. Zo worden ze de 'influencers' van hun leren!

De ondersteuning van zelfregulerend leren blijkt een van de meest wetenschappelijk onderbouwde praktijken (?) om leerwinst te verhogen. De lerende neemt in dit proces een heel actieve rol op. Hij of zij is verantwoordelijk voor het deelnemen aan de les-activiteiten, ervaringen en kansen, en bepaalt stap voor stap mee het leerproces. Zelfregulering verwijst naar een reeks specifieke vaardigheden die leerlingen steeds beter toelaten een eigen traject

vorm te geven.. Hij of zij is verantwoordelijk voor het deelnemen aan de lesactiviteiten, ervaringen en kansen, en bepaalt stap voor stap mee het leerproces.

Flexibele leertrajecten en leertijden

Vanuit een duidelijke behoefte bij de lerende, evolueren we naar flexibele leertrajecten. In het basisonderwijs bijvoorbeeld, zien we dat sommige scholen al experimenteren met multileeftijdsklassen, waarbij leerlingen in graadklassen samenzitten en ondersteuning op maat krijgen. Andere scholen werken met flexibele niveaugroepen voor bepaalde ontwikkelingsdomeinen, zoals rekenen en taal. Daarbij worden vergaande vormen van binnenklasdifferentiatie, teamteaching en de principes van Universal Design for Learning (UDL) toegepast.

In de Tijd van 3 maart j.l. lezen we i.v.m. deze nieuwe werkwijze : "In het Technisch Atheneum Halle van directeur Maggy Vankeerberghen wordt dit als dé toekomst gezien. Haar eerste graad werkt in een klasgroep van 80 leerlingen. Ze zitten samen in één klaslokaal met verschillende zones voor verschillende werkvormen. Schoolboeken hebben ze niet meer, wel een laptop. Ook de opdeling in lesuren is grotendeels geschrapt: een week lang wordt rond een thema of project gewerkt, gekoppeld aan opdrachten die de leerlingen in hun eigen tempo afwerken. Ze combineren algemene vakken als Frans, Nederlands, geschiedenis en wiskunde."

Teamonderwijs, klas- en schooloverstijgend

De kernteams werken samen - in dynamische werkvormen zoals co-teaching, vaak ook over de leerjaren en vakken heen. De teams zijn leerlinggeoriënteerd. Gecostuurd en sociaal gestuurd leren houden in dat verband in dat lerenden hun kennis construeren samen met anderen en met de onderwijsprofessionals. Ze werken trouwens niet enkel in de klas en op school met elkaar samen, maar ook school-overstijgend.

Leren langs digitale weg

Het GO! zet maximaal in op 'blended learning': een combinatie van online en offline leren. Om dergelijke innovatie te ondersteunen, begon GO! samen met het Britse bedrijf Century Tech in 2017 met de ontwikkeling van een eigen digitaal leerplatform, GO! IXZO. Daar zetten leerkrachten hun leerstof op, bijvoorbeeld met instructiefilmpjes en oefenmodules op verschillende niveaus

Andere infrastructuur

We staan voor een ruimtelijke transformatie. Zo denken scholengroepen en onderwijsinstellingen na over aanpassingen aan interieur en indeling, her-

bestemmingen en innovatieve gebouwen, ruimtes waar je op verschillende manieren kan leren.

Onderwijsprofessionals coachen het leren

Het curriculum blijft de context waarbinnen we gepersonaliseerd samen leren waarmaken. Leraren vertalen daarbij de eindtermen naar specifieke en meetbare leerdoelen op het niveau van de lerenden. Pas wanneer lerenden zich bewust zijn van specifieke leerdoelen, kan hun zelfregulering vorm krijgen. GO! onderwijsprofessionals zijn curriculum-experts met diepgaande kennis van de doelen en de vakkennis die daarvoor nodig zijn. Ze zijn ook pedagogisch-didactische experts met diepgaande kennis over het leren en de ontwikkeling van de lerende.

5 Commentaar

Elke school mag eigen koers bepalen!??

Het GO! opteert duidelijk voor een revolutionair schoolproject, een ware cultuuromslag. Het verbaast ons wel dat het GO! tegelijk stelt dat elke school zelf zijn eigen karakter en evolutie moet bepalen. We lezen: *“Het GO! schuift trouwens niet één specifiek schoolmodel naar voren, maar ziet de traditionele en de toekomstgerichte benadering van school als uitersten op een continuüm, een innovatief spectrum. Daarbinnen kunnen scholen zichzelf positioneren en continu verder evolueren. De bedoeling is om zelf richting te geven aan hoe je hier als school kan in evolueren.”*

Het GO! dringt naar eigen zeggen geen pedagogische aanpak op, maar stelt tegelijk dat de scholen moeten evolueren in de richting van de *Poolstervisie*; veel keuze hebben de scholen blijkbaar niet. Het doet ons denken aan de opstelling van de koepel van het katholiek onderwijs die ook voortdurend uitpakt met de vrijheid en autonomie van de scholen en leerkrachten, maar ook nog met het recent ZILL-project een perspectiefwisseling, een pedagogische aanpak oplegde.

Ontscholingsdruk neemt nog toe

De voorbije decennia werd ons onderwijs voortdurend geconfronteerd met tal van rages en hypes die ver afstonden van de onderwijspraktijk, van de vaste grammatica van schools onderwijs, en van de visie van de praktijkmensen. Telkens werd gepleit voor perspectiefwisselingen/cultuuromslagen. Ze leidden tot een aantasting van onze sterke Vlaamse onderwijs traditie.

De ontwerpers van allerhande modes en nieuwlichterij werken veelal met simpele en halve waarheden die als wondermiddel, als makkelijk toepasbaar

en veel belovend voorgesteld worden. Veel van die rages hanteerden een simplistisch en tegelijk gecompliceerd vakjargon, en trokken zo rookgordijnen op die de afstand tussen spreken en doen, tussen theorie en klaspraktijk deden toenemen.

Veel onderwijshypes bleken achteraf geen praktijktheorieën te zijn, omdat ze niet vertrokken van de complexe realiteit en de basisgrammatica van schools onderwijs. Denk maar aan constructivisme, onderwijs op maat van elk kind, inclusief onderwijs, competentiegericht onderwijs, leerlandschap, leerstijlen, totaliteitsonderwijs ... Die hypes lokten veel lippendienst en verzet uit vanwege de praktijkmensen, en bleken overigens ook moeilijk realiseerbaar.

In de context van het debat over de nieuwe leerplannen/eindtermen laaide in 2014-2016 de neomanie in Vlaanderen weer op. In de aanloop van de nieuwe eindtermen verschenen in de periode 2014-2016 een zevental rapporten als *‘De nieuwe school in 2030’* van 2014, het VLOR-advies-2015, het rapport over het populistische eindtermendebat *Vanlebensbelang* -2016, die alle aanstuurden op een perspectiefwisseling, een cultuuromslag. In de Poolstervisie en in ZILL treffen we veel van die ideeën aan.

In de publicatie *‘De Nieuwe school in 2030’*, Hoe maken we leren en werken aantrekkelijk? een gezamenlijk project van kopstukken van het Departement Onderwijs, VLOR & KBS, werd uitvoerig geschetst hoe een school er in de toekomst als een *‘learning park’* moet uitzien. We lazen o.a.: *“Het leer- en ontwerplab schetst een ander toekomstbeeld. Echt aansluiten bij de diversiteit van kinderen en jongeren kan maar als ze ook zelf de regie kunnen voeren en stuurlui kunnen zijn van hun eigen leren. In een Learning Park zullen de kinderen gecoacht worden om hun eigen leertraject aan te sturen in de richting van de competentieniveaus die ze nodig hebben en willen halen. Op een gewone dag kunnen leerlingen gedurende enkele uren in een vaste leergroep bijvoorbeeld talen en wiskunde leren, maar het grootste deel van de dag zijn ze bezig met projecten waarin ze hun competenties actief ontwikkelen.”* Enzovoort.

Het GO! begon samen met het Britse bedrijf *Century Tech* in 2017 met de ontwikkeling van een eigen digitaal leerplatform, GO! IXZO. Het GO! verwacht hier o.i. al te veel heil van. In punt 3 plaatsten we een aantal kritische bedenkingen. In het verleden verwachtte men veel heil van nieuwe technische middelen en van het gebruik van ICT in het bijzonder. Tot nog toe vielen die verwachtingen tegen. Sommigen stellen zelfs dat daardoor het onderwijsniveau eerder is gedaald. We vrezen dat ook van het *Century Tech-project* al te veel heil wordt verwacht.

Lies Van Rompaey over werking COV-vakbond en de rol van (al)machtige secretarissen-generaal in de periode van 1893 tot 1983

Raf Feys

1 Inleiding

Het boek *'Het COV van 1893 tot 1983'* (Garant 2003, 423 p.) is geschreven door Lies Van Rompaey, een licentiate geschiedenis en COV-medewerker. Het kwam tot stand met medewerking van de professoren Marc Depaepe en Frank Simon, die naar eigen zeggen de 'demystificatie' en 'kritische analyse' als een belangrijke taak van de historische pedagogiek aanzien.

Al vlug merkten we dat hun verwachtingen wel wat te hooggespannen waren. In het 'Voorwoord' bekenen Depaepe en Simon overigens zelf dat de publicatie enkel de "officiële lezing biedt van de geschiedenis van de vakbond, zoals die door de leiding werd geconcipieerd en verkondigd".

Dit alles belet niet dat Van Rompaey tussendoor een aantal pertinente uitspraken formuleert omtrent de al dan niet democratische werking van het COV en de relatie met de achterban – voor zover ze die in de documentatie aantrof. We zetten er enkele op een rijtje.

2 Almacht van secretaris-generaal 1950-1975 - Vervreemding van achterban

In het 'Algemeen besluit' formuleert Van Rompaey volgende conclusie: *"Het COV, dat was opgestart als een basisbeweging, kreeg in de loop der jaren te maken met dezelfde problemen als andere vakbonden. We verwezen herhaaldelijk naar de conflicten die er rezen naar aanleiding van de moeilijke communicatie tussen de basis en de top van de organisatie. Naarmate het vakbondswerk meer in de handen van deskundigen werd gelegd, steeg het wantrouwen van de lokale kaderleden die zich evenzeer dag in dag uit voor de beweging inzetten"* (p. 389).

Lies Van Rompaey heeft het in haar boek herhaaldelijk over de (al)macht van de secretarissen-generaal. Zo lezen we: *"De secretaris-generaal Frans Valvekens (1950-1975) beschouwde de COV-werking bijna als zijn persoonlijke verantwoordelijkheid. Zijn inzet was grenzeloos, maar tegelijkertijd verdween zijn voeling met de basis, wat hem niet in dank werd afgenomen"* (p. 390).

"Valvekens werd verweten dat hij handelde als een zonnekoning; 'L'état c'est moi' (p. 278); 'De commu-

nicatie met de eigen basis was niet altijd zijn sterkste punt" (p. 282); *Zelfs de "adjunct-secretaris-generaal voelde zich buiten spel gezet"* (p. 277); *"De gedreven Valvekens bleef ook in de volgende jaren (1962-1968) het doelwit van kritiek"* (p. 279). "

In 1963 stelde M. D'Haene, gouvvoorzitter COV West-Vlaanderen, cynisch al de vraag of het nog nodig was een algemeen voorzitter aan te duiden gezien de werkelijke macht toch bij de secretaris-generaal lag (p. 279).

Van Rompaey beaamt verder dat de COV-voorzitter die in principe de meeste macht zou moeten hebben, in feite maar een ceremoniële rol speelde. We vernemen ook dat de COV-top al in 1970 besliste om geen reacties en lezersbrieven vanwege de leden meer op te nemen in het vakbondsblad en dit als gevolg van kritiek op het beleid.

Analoge uitspraken troffen we ook aan in de bijdrage *'Uit de geschiedenis van de vakbond'*. (Pedagogische Periodiek, december 1993). J. Minten schreef o.a. dat vanaf 1945 *'het bestendig secretariaat de draaischijf werd van de organisatie ... waardoor de middenraad gedevalueerd werd tot een orgaan dat akte nam van de werkzaamheden van het secretariaat, de gouden veel van hun invloed en inspraak verloren, en de functie van voorzitter werd tot een louter representatieve functie* (p. 378–379), vooral de secretaris-generaal werd een machtig persoon. Verschillende gouden waren zich blijkbaar van dit gevaar bewust en eisten al in 1931 (vruchteloos) dat de bestendige secretaris, als werknemer, geen deel kon uitmaken van om het even welk verkozen bestuursorgaan; dit leidde zelfs tot een tijdelijke afscheuring.

Toen Valvekens in 1951 de redactie van het vakbondsblad in handen kreeg, werden in het blad geen dissidente opties meer opgenomen en werden ook de beraadslagingen van de nationale bestuursorganen niet meer vermeld. Valvekens werd in de periode 1950-1975 de almachtige en eigenzinnige secretaris-generaal."

In het al geciteerde boek *'Geen trede om op te staan'* lezen we hieromtrent: *"In 1970 kwam een contestatiebeweging tegen de COV-top op gang. De klachten hadden betrekking op het gebrek aan voorlichting en inspraak"* (p. 382).

Bij Van Rompaey lezen we verder dat sindsdien de rubriek 'waarde redactie' met lezersbrieven – die in de contestatietijd weer even werd opgenomen – na dit incident definitief werd geschrapt. Verschillende mensen wijzen dus op een aantal grote knelpunten inzake het democratisch bestuur van een grote onderwijsbond. Je zou bijna denken dat een grote organisatie geen interne democratisering duldt en enkel kan geleid worden door een verlicht despoot.

Vervreemding van de basis

Van Rompaey maakt op pagina 388 nog een allusie op de vervreemding tussen de COV-vrijgestelden en de achterban en op hun nogal 'intense' en vertrouwelijke omgang met de beleidsmensen. Ze schrijft: *"De malaise die in de jaren zeventig in de syndicale milieus leefde, was onder meer te wijten aan het feit dat door de institutionalisering van het overleg de syndicaten en de overheid bijna over een zelfde kam geschoren werden. Pressiegroepen gingen steeds meer lijken op de instanties waarop ze druk uitoefenen. Dat schreef Frank Simon vroeger al."* Van Rompaey zelf werkt deze thematiek niet verder uit.

Van Rompaey schrijft deze vervreemding vooral toe aan het feit dat de syndicale onderhandelaars een grote syndicale en technische bagage nodig hadden om aan de sectorale onderhandelingen met de overheid te kunnen deelnemen. Dit had als gevolg dat het enkel nog de leiders van de bonden waren die het topperoverleg voerden en in de verschillende overlegorganen de mandaten cumuleerden (p. 284).

Van Rompaey voegt er vergoelijkend aan toe dat door de hoge techniciteit van de besprekingen de leden niet meer konden worden ingelicht en dat er geen tijd was voor contacten met de basis en voor het krijgen van een reëel zicht op de problemen van de leden. Volgens Van Rompaey werden alle vakbonden in die tijd vaker beschouwd als 'logge en onpersoonlijke administraties'.

De kritische uitspraken over de vervreemding van de achterban vertonen veel gelijkenissen met de kritiek op het functioneren van de onderwijsbonden als AOB in Nederland: naarmate de vrijgestelden het voor het zeggen kregen kwam er een vervreemding van de bekommernissen van de achterban. We schreven bijna 20 jaar geleden al een kritische bijdrage over Nederlandse AOB-onderwijsbond. In het rapport-Dijsselbloem van 2008 kregen de Nederlandse onderwijsvakbonden de kritiek dat ze al te vaak meeheulden met de beleidsmakers en de neo-manie steunden.

We merken dat zowel binnen de Nederlandse AOB-bond als binnen de COV vaak één persoon of een paar personen hun stempel konden drukken op de standpunten die de vakbond namens de vele duizenden leden innam. Het gaat hier om een kritiek die vermoedelijk ook op andere grote organisaties en politieke partijen van toepassing was en is. Zo krijgt ook de huidige koepel van het katholiek onderwijs de kritiek dat slechts een paar personen hun stempel kunnen drukken op de standpunten die de koepel inneemt – vooral het duo Lieven Boeve-Chris Smits.

Van Rompaey – die haar historische analyse moest beëindigen in 1983 – diept in haar boek de macht van de secretaris-generaal na 1975 en de invloed van de verdere groei van het algemeen secretariaat niet verder uit. Door het feit dat haar analyse in feite stopt in 1975 vraagt ze zich niet af of de macht van de secretaris-generaal na 1975 af- of toenam? In een bijlage bij het besproken boek schreef de toenmalige algemeen secretaris Romain Maes in 2003 dat het wel vreemd zal overkomen dat het COV Van Rompaey de opdracht gaf om de studie in 1983 te laten eindigen. Volgens Maes was dit een gevolg van de gewoonte *'dat we met het recente verleden voorzichtig omgaan en ons enigszins terughoudend opstellen'* (p. 397).

Dit belet Maes echter niet om vervolgens eigenhandig een bijlage toe te voegen met een litanie loftuitingen over de periode na 1983 waarin hij zelf samen met *Louis Van Beneden* de sleutelrol speelde.

Zo loopt R. Maes ook hoog op met de zegeningen van de COV-participatie binnen de VLOR, met de grote invloed van de COV op het eindtermendebat van de jaren negentig, met de inbreng van het COV in de discussie over inclusief onderwijs ... (Het COV keurde VLOR-adviezen en ook het M-decreet zo maar goed).

In analyses van de Nederlandse vakbonden lazen we destijds ook de kritiek dat de kopstukken graag op de koffie gingen bij de hoogste ambtenaren en bij de minister en vaak meeheulden met het omwentelingsbeleid. Bij Van Rompaey lezen we iets dergelijks: *"Het waren de leiders van de vakbonden die het topperoverleg voerden en in de verschillende overlegorganen mandaten cumuleerden. Echt tijd voor contacten met de basis en een reëel zicht op de concrete problemen, was er haast niet."* ... *"Omwillen van de eigen geloofwaardigheid was het wel aangegeven om zich niet te positief uit te laten over de een of andere regeringspartij"* (p. 388).

In de al vermelde bijlage bij het werk van Van Rompaey verhuult *Romain Maes* niet dat het COV in

de periode 1991-1999 heel goed kon opschieten met minister Van den Bossche & Monard. Het aantreden van het duo Vanden Bossche-Monard in 1991 was nochtans het startsein van het doorhollingsbeleid en de grote stemmingmakerij tegen het Vlaamse onderwijs.

Het duo *Luc Van den Bossche-Georges Monard* slaagde er o.i. ook in om secretaris-generaal Louis Van Beneden in te palmen. Van Beneden was de enige vakbondsleider die regelmatig door Van den Bossche en Monard de hemel ingeprezen werd. Zij waren dankbaar omdat ze vanwege Louis geen kritiek op hun stemmingmakerij tegen het onderwijs en op hun doorhollingsbeleid kregen.

Van Beneden steunde ook de topambtenaren Monard en Adé rond 1990 in hun vernietigende kritiek op de klassieke lerarenopleidingen (normaalscholen) en in hun pogingen om de lerarenopleiding te academiseren, ook al dachten de leerkrachten basisonderwijs daar anders over. Van Beneden kwam hierdoor in aanvaring met de sector van de lerarenopleidingen.

Gedroeg bv. secretaris-generaal *Louis Van Beneden* zich in de periode 1976-1998 meer democratisch en minder als een verlicht despoot dan zijn voorganger Valvekens? Of was ook Van Beneden (1976-1998) de eveneens gevreesde chef die gedurende al die tijd zijn allerpersoonlijkste stempel op het COV kon drukken? Wellicht krijgt *Van Rompaey* of iemand anders ooit de kans om de analyse van de geschiedenis door te trekken.

De deelname aan overleg- en adviescommissies nam na 1976 nog sterk toe en de COV-top wou overal bij zijn. Van Beneden en andere leden van het secretariaat waren de cumulerende COV-vertegenwoordigers binnen de talrijke overlegcommissies met de overheid en sinds 1991 ook binnen de VLOR.

Noot

In 1998 publiceerde de VLOR-lager onderwijs onder het voorzitterschap van Louis Van Beneden een advies waarin gepleit werd voor vrij radicaal inclusief onderwijs. Ik toonde aan dat de VLOR-adjunct-secretaris-generaal A.S. die de pen vasthield, de vele citaten met uitspraken van prof. orthopedagoog Wied Ruysenaers gewoon vervalst had. Ruysenaers werd zo totaal ten onrechte voorgesteld als een vurige voorstander van vrij radicaal inclusief onderwijs.

Pas 5 jaar geleden gaf Van Beneden op een COV-dag in Kortrijk openlijk toe dat A.S. die citaten inderdaad totaal vervalst had. Niettegenstaande mijn publiek protest van 1998 kwam er nooit een rechtzetting. Het heeft me steeds verbaasd dat niemand van de VLOR-commissieleden die vervalsing gemerkt had; en dat de VLOR zich achteraf niet verontschuldigde.

Freinets meedogenloze kritiek op het gebruik van hand- & leesboeken in 1925/28 & kritiek/commentaar in die tijd op zijn visie vanwege Victor D’Espallier & anderen

Raf Feys

1 Inleiding

De onderwijzer-inspecteur en latere prof. Victor D’Espallier in 1934: “*We hebben de laatste tijd van verschillende zijden leuzen horen opgaan die afgestemd zijn op het wachtwoord van C. Freinet ‘Plus de manuels scolaires.’-1925.* Freinet stond een eeuw geleden niet alleen met die opvatting. Hij was overigens ook tegenstander van het gebruik van leesboeken.

Ook de voorbije jaren en maanden beluisterden we weer die leuzen, die kritiek op het gebruik van methodes. Bijvoorbeeld ook in 2015-2016 in publicaties van de ZILL-leerplanarchitecten; dit sloot aan bij hun keuze voor gepersonaliseerd leren op maat van elk kind en op het werken met het jaarklassensysteem en met leerplannen per leerjaar die eraan verbonden zijn (zie bijlage). Ook het GO!-Poolsterproject kiest voor gepersonaliseerd leren. Ik merk echter dat de leerkrachten lager onderwijs anno-2021 nog steeds evenveel methodes gebruiken. En ook de Freinetscholen luisteren niet meer naar Freinets tirades tegen het gebruik van handboeken.

De reformpedagoog *Célestin Freinet* fulmineerde destijds in ‘*Plus de manuels scolaires à l’école*’ (1925, 1928) tegen het klassieke lesgeven, maar vooral ook tegen het gebruik van handboeken die aansloten bij de gangbare vakdisciplines in het lager onderwijs; en tevens tegen het gebruik van leesboeken.

Ook het (progressieve) Belgische leerplan lager onderwijs van 1936 dat opteerde voor totaliteitsonderwijs à la Decroly en mede beïnvloed was door Freinet, was het gebruik van handboeken en het werken vanuit vakdisciplines niet genegen. In de gewone scholen dacht men daar wel anders over. De meeste leerkrachten weigerden het leerplan met zijn totaliteitsonderwijs en de globale leesmethodiek te volgen.

Een eeuw geleden formuleerden tal van reformpedagogen, Freinet, Decroly, Dewey ... veel kritiek op het gebruik van handboeken. Zo stelde bv. ook *J. Adams* in ‘*The New Teaching*’ (Londen, 1927): “*Iedere onderwijzer moet zijn eigen schoolboeken maken. Dat zal dan beantwoorden aan zijn persoonlijke inzichten.*”

Als alternatief liet Freinet de door de leerlingen opgestelde teksten over hun ervaringen e.d. drukken

op een kleine handpers, daarvoor speciaal in de handel gebracht. Een bijkomend argument van Freinet was ook dat in hand- en leesboeken vooral ook visies van de conservatieve burgerij aan bod kwamen.- net als dezelfde kritiek in die tijd in de Sovjet-unie. Freinet bezocht het onderwijs in de Sovjet-unie en sprak zich heel positief uit, ook over het marxistisch systeem. De Russische communisten wilden na hun revolutie komaf maken met het onderwijs van weleer en toonden rond 1925-1930 enige interesse voor b.v. het projectonderwijs van Dewey, Freinet. Maar die interesse duurde wel niet lang. Veel van Freinets communistische partijkameraden als prof. Georges Snyders namen expliciet afstand van de in hun ogen simplistische visie van kameraad Freinet.

Hedendaagse Freinetscholen maken vermoedelijk bijna even frequent gebruik van handboeken/methodes als gewone scholen, zoals ze ook gebruik maken van leerplannen per leerjaar. Begin de jaren 1970 was dit in de Leuvense Appeltuin e.d. wel veel minder het geval; we troffen er ook weinig of geen kinderboeken aan. Bij een bezoek aan de Appeltuin drukte ik mijn grote verwondering hierover uit. De huidige Freinetscholen leren de kinderen ook niet langer meer globaal leren lezen à la Freinet, maar vermoedelijk met mijn ‘*directe systeemmethodiek*’. Freinet zou op vandaag de Freinetscholen niet meer herkennen.

Ik vermoed dat in België enkel nog de elitaire Frans-talige Decroly-school in Ukkel principieel geen methodes worden gebruikt in klas. Die school past ook nog steeds de globale leesmethodiek toe - met alle nefaste gevolgen vandien. De kinderen kunnen er pas lezen rond nieuwjaar 2de leerjaar. In die elitaire Decroly-school worden in principe nog steeds geen handboeken gebruikt. Maar ik vernam van een grootouderpaar dat veel ouders zelf wel stiekem voor hun kinderen handboeken kopen in de boekhandel. Van de ouders wordt er ook verwacht dat ze sterk begaan zijn met het onderwijs van hun kinderen.

Onderwijzer-inspecteur (en latere professor) Victor D’Espallier besprak in 1934 het gebruik van handboeken: enerzijds de kritiek van Freinet op het gebruik van leerboeken, met inbegrip van leesboeken in ‘*Plus de manuels scolaires à l’école*’ (zie punt 2), en anderzijds de toen gangbare argumenten pro leerboeken die D’Espallier zelf onderschreef (zie punt 3).

2 Basiskritiek van Freinet

Victor D'Espallier schreef in 1934 : "*Het rekvisitorium van C. Freinet tegen het gebruik maken van schoolboeken & leesboeken kan in volgende punten samengevat worden:*

a) *Les manuels sont nécessairement et toujours très imparfaitement adaptés à notre enseignement.*

b) *Le manuel asservit la pensée de l'élève et rend monotone le travail du maître.*

c) *Les manuels sont monotones.*

d) *Les adultes n'emploient pas de manuels; les manuels sont une invention spécifiquement scolaire. Il suffit de tourner les pages.*

In bijlage 1 laten we Freinet uitvoeriger aan het woord in zijn meedogenloos betoog tegen het gebruik van handboeken en het ermee verbonden klassieke lesgeven

3 Argumenten D'Espallier pro handboeken:1934

D'Espallier somde in 1934 volgende gangbare argumenten pro het gebruik van handboeken (en leesboeken) op:

**Het gebruik van een handboek is veelal een waarborg dat al de onderdelen van een programma tot hun recht komen.*

**Daar in de meeste gevallen het handboek gemaakt is door mensen die min of meer gespecialiseerd zijn in het behandelde vak, mogen we verwachten, dat de leerstof up to date zal zijn, en beantwoordt aan de laatste gegevens van de wetenschap. Een onderwijzer heeft de leerstof niet steeds voldoende onder de knie om een eigen cursus/methode op te stellen.*

**In veel gevallen laat het leerboek toe tijd te winnen.
Een samenvatting kan een leerboek niet steeds vervangen. Soms moet ook het detail terug opgehaald kunnen worden. Het leerboek is hier aangegeven.

**Het gedrukte boek kan beschikken over de zeer ontwikkelde middelen die de techniek ons ter beschikking stelt: clichés in twee- drie- of vierkleuren-druk, enz.*

**Niet alleen technisch maar ook esthetisch kan het schoolboek en vooral ook het leesboek, zodanig worden verzorgd, dat het een factor wordt in de esthetische opleiding van een kind.*

*Het kind leert niet alleen van de natuur en van de evenmens, maar ook van de boeken. Wel gebruikt een volwassene zoals Freinet zegt wel geen 'manuels', maar toch kan een modern opgevat schoolboek een voorbereiding zijn op het gebruiken van werken van wetenschappelijke aard na de schooltijd.

Besluit: deze en andere argumenten pleiten voor het behoud van het schoolboek.

4 Michel Barré over *Plus de manuels & commentaar vanwege Delaunay & Yakovlev* destijds

(mardi 31 mars 2015, par Michel Barré)

Barré citeert eerst even Freinet. "*Même les manuels seraient-ils bons, il y aurait tout intérêt à en réduire le plus possible l'emploi. Car le manuel, surtout employé dès l'enfance, contribue à l'idolâtrie de l'écriture imprimée. Le livre est bientôt un monde à part, quelque chose d'un peu divin, dont on hésite toujours à contester les assertions. [...] Le manuel tue le sens critique; et c'est probablement à eux que nous devons ces générations de demi-illettrés, qui croient, mot pour mot, ce que contient leur journal. Et s'il en est ainsi, la guerre aux manuels est vraiment nécessaire.*" (Célestin Freinet, *Plus de manuels scolaires* -1925).

"*Plus de manuels scolaires*", fin 1928, Freinet publie sous ce titre son second livre pédagogique. En fait, il consacre peu de place à la critique des manuels, il préfère proposer une alternative centrée sur l'expression libre des enfants et l'imprimerie. Pourtant, si son argumentation contre les manuels reste embryonnaire, il a l'intuition qu'il s'agit là d'un des points de blocage de la pédagogie."

E. Delaunay: er zijn toch ook goede handboeken

Dans la revue '*Pour l'ère nouvelle*', organe de la Ligue d'éducation nouvelle (n° 46, avril 1929), E. Delaunay réagit négativement: "*Si nous n'avons pas le droit d'empêcher un progrès de se réaliser, nous avons le devoir de ne pas nous laisser entraîner dans des voies aventureuses.*"

Le leitmotiv n'a pas changé selon lequel il existe de mauvais manuels, l'important étant d'en choisir de bons. La critique de Freinet est plus radicale : tout manuel, distribué en autant d'exemplaires que d'élèves, est un carcan et un outil totalitaire. Si un manuel est bon, qu'il entre dans la bibliothèque au même titre que les autres livres, il perdra sa position de monopole et sa nocivité de manuel. Position qui aujourd'hui n'a rien perdu de son actualité."

In kapitalistische landen is gebruik van handboeken af te raden, maar niet in Rusland

En janvier 1930, est reproduite dans la revue syndicale L'Émancipation, une réaction de Yakovlev, parue dans La Voie de l'Éducation, revue pédagogique de la République socialiste soviétique d'Ukraine : "Le manuel est un instrument par lequel la classe dominante assure sa direction idéologique et méthodologique du travail scolaire. Aussi, tandis que les éducateurs révolutionnaires condamnent le manuel en régime capitaliste (attitude négative), ils ne peuvent que le défendre dans une république ouvrière (attitude positive)."

Dus: in het Frankrijk van Freinet is het gebruik af te raden maar niet in Rusland. Ook Freinet vond dat in hand- en leesboeken vooral visies van de conservatieve burgerij aan bod kwamen. Tegen de indoctrinatie in Russische handboeken en leesboeken in die tijd had ook hij geen bezwaar; Dewey overigens ook niet.

Bijlage 1 Freinets meedogenloze kritiek op het lesgeven en het gebruik van handboeken

"Les manuels sont un moyen d'abrutissement. Ils servent les programmes officiels. Rarement les manuels sont faits pour l'enfant. Ils déclarent faciliter, ordonner le travail du maître ; ils se vantent de suivre pas à pas... les programmes. Mais l'enfant suivra, s'il peut. Ce n'est pas de lui qu'on s'est occupé. C'est pourquoi les manuels préparent la plupart du temps l'asservissement de l'enfant à l'adulte, et plus spécialement à la classe (la bourgeoisie) qui, par les programmes et les crédits, dispose de l'enseignement."

La technique de travail traditionnelle est tout entière basée sur la leçon faite par le maître, étudiée ensuite dans le manuel, avec la plupart du temps des résumés appris par cœur et des devoirs d'application. C'est une méthode de travail. Elle a aujourd'hui fait ses preuves. On connaît les quelques avantages qu'elle présente : avec un minimum d'initiative et de don de soi, mécaniquement, en suivant les manuels, n'importe quel instituteur peut l'administrer, même sans faire le long apprentissage de l'Ecole Normale.

Mais on a toujours hésité à en divulguer les inconvénients et les dangers parce que critiquer ce que l'on ne peut ou ne sait remplacer, c'est dénigrer et que dénigrer est toujours une position difficile et dangereuse. Nous qui savons où nous allons, nous pouvons nous payer l'audace de dire que la technique traditionnelle des devoirs et des leçons, que

nous critiquerons en détail dans une autre opusculé, présente, parmi tant d'autres tares, celle de n'avoir qu'une efficacité extraordinairement réduite.

L'instituteur fait une leçon, la plupart du temps sans conviction ni chaleur, car il n'y a rien qui use plus et qui déforme comme de pontifier sans cesse. Il est prouvé aujourd'hui que, à de très rares exceptions près, et sur quelques sujets seulement, l'enfant écoute rarement avec tout son être. L'apathie n'est pas son fait. Il se donne à l'éducateur tout juste assez pour éviter la punition ou l'échec à l'examen pendant que le meilleur de son être continue à suivre la ligne vitale de ses intérêts profonds et de ses besoins. Avant même que la psychologie ait dévoilé ce dédoublement mortel pour l'école, les pédagogues avaient senti l'insuffisance des leçons doctorales puisqu'ils avaient vu la nécessité de les doubler et de les prolonger par l'étude sur le manuel de cette même leçon.

Rabâchage plus fastidieux encore et qui ne donnait quelque rendement que si on en contrôlait scrupuleusement l'exécution par les résumés à apprendre par cœur et les innombrables devoirs d'application.

On peut tricher quand le maître parle ou quand on lit la leçon. Mais un résumé est su ou n'est pas su; un devoir est fait juste ou faux... Terrible obligation qui empoisonne la vie des écoliers, de ceux surtout, et ils sont l'immense masse, à qui coûte exagérément l'effort de mémoire et de compréhension qui leur est ainsi demandé.

Et c'est ce travail anormal et excédant qui use les générations d'écoliers, les dégoûte du travail et, parfois, hélas ! les fait haïr l'école. Devoirs et leçons sont aussi à la base de tout le système de coercition imaginé par les règlements ou les pédagogues. Il est impossible de travailler avec les enfants dans l'atmosphère de confiance et de collaboration indispensable à toute œuvre d'éducation quand tout au long du jour le maître, livre en mains (car il n'a pas besoin, lui, de savoir par cœur, et ce n'est pas là la moins criante des injustices), contrôle leçons et devoirs. Les punitions sont le complément nécessaire de cette méthode de travail. Ah ! si nous pouvions supprimer dans nos classes toutes les leçons faites ex-cathédra par l'éducateur ; si nous pouvions supprimer toutes les leçons à apprendre, tous les devoirs à faire !

Comme l'école paraîtrait alors, aux enfants et aux adultes, lumineuse et claire ; comme on y travaillerait avec joie, sans aucune hypocrisie, comme la collaboration y serait agréable et combien changerait le rôle de l'éducateur qui vivrait enfin, au milieu d'enfants vivants, au sein de la vraie vie !

Et si l'éducateur ainsi libéré se donnait avec un complet amour de sa tâche ; si les enfants s'épanouissaient enfin dans une école à leur mesure ; si les activités des uns et des autres se donnaient à 100 %, comment le rendement scolaire ne serait-il pas décuplé lui aussi ! Utopie ! Naguère oui, et c'est pourquoi on ne savait alors pousser avec cette acuité la critique du système traditionnel. Notre technique est justement le triomphe de l'activité libre de l'enfant, mais d'une activité à laquelle on a donné un aliment et des possibilités d'expression avec un matériel nouveau, par des formules de travail mieux adaptées aux nécessités de l'heure. C'est ce matériel, ce sont ces formules de travail que nous présentons dans nos brochures. Matériel et formules ont été éprouvés dans des centaines d'écoles populaires ; ils sont fondés pédagogiquement et psychologiquement ; ils ont donné des résultats qui leur ont valu la faveur croissante de tous ceux - éducateurs et inspecteurs - qui les ont examinés.

Un jour prochain, l'école populaire sera vraiment libérée parce que des techniques de vie, d'effort joyeux et de travail efficient auront remplacé triomphalement des méthodes scolastiques qui n'ont plus guère pour elles que l'imposante tradition, accompagnée et soutenue par une foule d'intérêts matériels que nous ne devons pas sous-estimer mais que nous devons moins craindre encore de dénoncer et de combattre.

Nous dirons, dans d'autres opuscules, comment, par notre technique, nous supprimons les leçons de lecture expliquée, les devoirs d'application et autres obligations rebutantes pour faire s'épanouir enfin la véritable initiation française.

Bijlage 2: kritiek op methodes vanwege ZILL-leerplanarchitecten in 2015-2018

Praktijkmensen willen m.i. klassieke leerplannen en methodes behouden, en niet 'elke dag schoolwerkplannen'

ZILL:-leerplanarchitecten: geen gesneden brood meer, enkel nog leerplanpuzzelstukken en ook geen methodes meer!??

De praktijkmensen die het werken met vakdisciplinaire leerplannen uiterst belangrijk vinden, begrijpen niet dat de ZILL-koepelverantwoordelijken zowel de klassieke leerplannen als de klassieke methodes willen opdoeken. Er komen een soort raamleerplannen met puzzelstukken. ZILL: "Wij geloven sterk in het idee dat het leerplan de puzzelstukken levert waarmee scholen en leerkrachten 'schooleigen' puzzels kunnen leggen. De leerkrachten moeten telkens de leerinhouden bepalen die inspelen op de

specifieke ontwikkeling van elke leerling. Gesneden brood kan en zal het nieuwe leerplan echt niet geven. Daarvoor is de schoolpopulatie ook te divers geworden".

De hoge kwaliteit van het Vlaams onderwijs van de voorbije eeuw is m.i. voor een aanzienlijk deel te wijten aan het gebruik van degelijke leerplannen en methodes/leerboeken.

De bezorgdheid om het opdoeken van de leerplannen en methodes bleek ook uit kritische vragen van vertegenwoordigers van directeurs op de DCBAO-vergadering van 17 juni 2015. Een directeur stelde de vraag: "Is er dan vanuit het leerplanconcept geen ruimte meer voor methodes? Daarmee werken de leerkrachten toch wel heel vlot. Een andere: "Uitgeverijen spelen toch ook wel een belangrijke rol bij de vormgeving en de praktische toepassing van de leerplannen."

Leerplanverantwoordelijke Ria De Sadeleer repleepte aldus op de kritiek van de directies: "Gesneden brood kan en zal het nieuwe leerplan echt niet geven. Daarvoor is de schoolpopulatie te divers geworden. We moeten ook verder evolueren van (leer)methodes naar databanken met inspiratiebronnen. Wat wij van de uitgeverijen verwachten is anders dan in het verleden. Wij verwachten van de uitgevers dat zij enkel inspiratiemateriaal aanmaken dat gekoppeld wordt aan de persoonsgebonden en aan de cultuurgebonden ontwikkelvelden. Wij verwachten dus dat de uitgeverijen een toegankelijke tool ontwikkelen die kan aangesloten worden op de centrale rooter die ontwikkeld wordt door de koepel en die gratis ter beschikking wordt gesteld aan al onze scholen. Hun deel kan betalend zijn. Maar onze scholen moeten steeds de vrije keuze hebben en er kan geen sprake zijn van koppelverkoop. Op dit moment is het antwoord van de uitgeverijen nog niet voldoende wat het VVKBaO betreft. Op dit moment is het nog zeer stil!"

Het is o.i. duidelijk dat de uitgevers en ook de koepelmensen niet weten wat het uitgeven van 'inspiratie-materiaal' concreet zou betekenen. Dit zou voor die uitgevers ook financieel niet haalbaar zijn. In de praktijk merk ik overigens dat bijna alle leerkrachten gebruik blijven maken van methodes.

Onder de leeslamp

Noël Gybels

Juf, er is een kind kwijt

Dorine Hermans

-Uitg. Meulenhoff 2020 ISBN 978-90-290-9430-6
12,5 x 20 cm. 192 blzn. 16,99 euro

Een bundeling van een zestigtal verhaaltjes, waarin leerkrachten uit het basisonderwijs een kijk bieden op hun werk. Eigenlijk een ode aan alle "juffen en meesters" die grappig, ontroerend, verrassend aan bod komen en een doordringend beeld schetsen van hun schoolactiviteiten, hun leerlingen, de betrokken ouders en ook wel zichzelf.

Hoewel het uitsluitend Nederlandse leerkrachten zijn die hun werk belichten, zullen alle lesgevers zich in deze basisschoolwereld terugvinden. De stukjes lezen erg vlot weg, maar zetten toch ook telkens aan tot nadenken over de inhoud en vooral over de enorme verantwoordelijkheden, waarmee lesgevers geconfronteerd worden.

Beslist een aanrader voor al wie zich voor het onderwijs interesseert !

Ik kan vliegen

Joris Peeters

-Uitg. Beefcake Publishing 180 blzn. Paperback 15 x 23 cm NUR 283 15 euro + 10

Manu, een nogal dromerige jongen die graag zingt, post op Instagram een filmpje, waarin hij een liedje van Elvis Presley zingt. De reacties van 2 klasgenoten evolueren al snel naar pestgedrag, dat na Manu's antwoorden alleen maar zal verergeren. Hoe zal Manu zijn problemen kunnen oplossen. Wie kan hem helpen?

Een boeiend en soms realistisch-confronterend verhaal over pesten, uitsluiting en tienergedrag. Het kan zoekende jongeren helpen om een oplossing te vinden voor pestproblemen. De auteur verwerkt in dit boek duidelijk het pestgedrag waarmee hij in zijn jeugd geconfronteerd werd en wil bewijzen, dat er altijd een positieve uitweg kan gevonden worden. Ideaal voor klasgebruik tijdens de *Week tegen het Pesten*.

Een doodgewone jongen

Michael Sels

-Uitg. Beefcake Publishing 164 blzn. Paperback 15 x 23 cm ISBN 978 949 3111 585 NUR 283 15 euro +10 tekeningen van Steven De Waele

Nebo is een dromerige jongen met een ongebreidelde fantasie. Zelfs met zijn vader naar school gaan wordt dan een avontuur boordevol dino's, gifgassen en heksen. Samen met zijn vriend Axi start hij zelfs een speurtocht naar de Bende van het Grijs Kruis op aanwijzen van een oud vrouwtje. Wie kunnen ze nog vertrouwen? Zullen zij het dorp redden??

Een vlot geschreven, vrolijk verhaal vol nogal absurd aandoende situaties, dat lezertjes moet doen nadenken over foute indrukken en vooroordelen.

Tof is ook dat je vanaf het station in Kortenberg, de gemeente uit het verhaal, een leuke audiotour van ongeveer een uur kan doen langs de route, die Nebo ook aflegt. Onderweg beluister je dan fragmenten uit het verhaal en moet je opdrachten van Nebo oplossen.

Dit is geschikt voor kinderen van 9 tot 12 jaar, die dan hun eigen fantasie en speurzin kunnen testen en mogelijk zelfs de schrijver ontmoeten, die langs de route woont.

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

*www.onderwijskrant.be: 100-den
artikels *Dagelijkse berichten/stand-
punten:
-Facebook 'Onderwijskrant actie-
groep'
-Tweets Feys Raf
-Blog 'Onderwijskrant Vlaanderen'

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

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

Onderwijskrant brengt beschrijvin-
gen van - en kritische reflecties over
onderwijs. Bepaalde bijdragen zijn
wetenschappelijk gestoffeerd; ande-
re zijn een directe neerslag of weer-
gave van opvattingen en praktijkver-
anderingen.

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 Buiten-
land: € 35

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

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

Tijdschrift, verschijnt driemaandelijks

Juli-augustus-september 2021 – € 8

*Dirk Van Damme over schooldrama in recent interview: dalende onderwijskwaliteit, + ontwrichting s.o. & aso-isering s.o. ten koste van tso/bsa	2
*Ontscholter Roger Standaert stuurde aan op staatspedagogie én kennis- & cultuurrelativisme. Hij beschuldigt nu minister Weyts & herscholers. Ook andere Impuls-redactieleden & Mysterie van Onderwijs doen hier gretig aan mee	9
*Leuvense vakgroep Educatie en samenleving vergaloppeert zich in strijd tegen nieuw beleid : 'Vlaams onderwijs wordt ernstig bedreigd'	14
*Verantwoordelijken aantasting onderwijskwaliteit & pedagogi- sche autonomie, ontkennen en beschuldigen klokkenluiders en minister van populisme, staatspedagogiek ...	25
*GO!-Poolster-hervorming, gepersonaliseerd leren : hype- woordenpedagogiek	40
*Lies Van Rompaey over werking COV-vakbond en de rol van (al)machtige secretarissen-generaal: 1893 tot 1983	43
*Freinets meedogenloze kritiek op het gebruik van hand- & leesboeken in 1925/28 & kritiek/commentaar in die tijd op zijn visie vanwege Victor D'Espallier & anderen	46
*Onder de leeslamp	51



Indien hiernaast een x staat

is dit het (voor)laatste nummer

dat u ontvangt.

HERABONNEER dus om onderbreking

te vermijden!