

ONDERWIJS KRANT

199

Brinckman-rapport = bevestiging Onderwijskrant



**Decennia ontscholing
progressief achteruit**

**Dirk Van Damme: "Hadden we maar
naar Onderwijskrant geluisterd"**

Terug naar essentie: goed lesgeven i.p.v. decennia 'progressief achteruit'

- *Onderwijsstandpunten Koen Pelleriaux: haaks op onze visie & Brinckman-rapport?
- *Een eerste reactie op het Brinckman-rapport van de Commissie Beter Onderwijs
- *Tim Surma over aantasting onderwijskwaliteit, herwaardering pijlers van onze sterke onderwijs traditie & inzet expertisecentrum ExCEL
- *Dirk Van Damme: kennisrelativisme & constructivistische aanpak bij eindtermen & leerplannen jaren negentig: grote invloed van ex-VSO-sympathisanten katholieke koepel ! Overladenheid nieuwe ET s.o. door vakkenoverschrijdende eindtermen, aso-isering e.d.
- *Zwartboek: *Progressief/Innovatief Achteruit* van Jaap Scheerens & Paul Kirschner
- *Ex-onderwijzeres Jeanet Meijs over mismeeistering van het (lager) onderwijs in Nederland.
- *50 jaar ontscholing(sdruk) in het onderwijs & stroomversnelling vanaf 1990 Aantasting kwaliteit en gezag van de school en van de leraren. Kentering op komst?
- *Rapport Commissie Beter Onderwijs 'Naar de kern: de leerlingen en hun leerkracht': bevestiging van Onderwijskrantvisie van voorbije decennia

Onderwijsstandpunten GO!-kopstuk Koen Pelleriaux in verleden & heden: haaks op onze visie & Brinckman-rapport over effectief onderwijs

Raf Feys en Noël Gybels

1 Problemen met opstelling van Pelleriaux

Het is o.i. geen toeval dat GO!-kopstuk Koen Pelleriaux nog niet reageerde op het Brinckman-rapport. De recente *Poolstervisie/culturele revolutie* van het GO! waarmee Pelleriaux de voorbije maanden zo euforisch uitpakte, staat haaks op onze visie, en evenzeer op die van de *Commissie Beter Onderwijs*. De *Poolstervisie* is een pleidooi voor verdere ontscholing van het onderwijs, zelfsturing van de leerling en gepersonaliseerd onderwijs, doorbreken van de jaarklassenstructuur, enz.

Het lijkt ons verder geen toeval dat ook het kopstuk van de katholieke koepel *Lieven Boeve* nog niet reageerde op het Brinckman-rapport. De vroegere visie van de katholieke koepel en ook de recente in ZILL e.d. wijkt in sterke mate af van het Brinckman-rapport. Beide onderwijskoepels ontkenden overigens tot voor kort nog de niveaudaling, en negeerden de oorzaken van de aantasting van de kwaliteit. Ze achtten zich ook geenszins mede verantwoordelijk voor de niveaudaling.

De voorbije jaren spraken *Dirk Van Damme* (OESO) en ook wijzelf al onze bezorgdheid uit over de evolutie in het GO! - o.a. over de stelling van de hoofdadviseur *Andries Valcke* dat 'lesgeven volledig voorbijgestreefd' is. In de vorige *Onderwijskrant*, nr. 198, analyseerden we de recente *Poolster-perspectiefwisseling* al uitvoerig. In deze bijdrage tonen we in de punt 1 tot 7 aan dat P. ook al de voorbije 15 jaar standpunten verkondigde die vrij controversieel zijn. We bepreken Pelleriaux's jarenlange betrokkenheid bij de nefaste structuurhervorming van het s.o., zijn ontkenning van de niveaudaling & ontscholingsdruk in 2007 als reactie op O-ZON-campagne van *Onderwijskrant*, zijn pleidooi in 2005-2006 voor radicaal comprehensief onderwijs en invoering van een leerlinggerichte 'zachte didactiek' als in de methodescholen.

Pelleriaux manifesteerde zich destijds als een vurige voorstander van de invoering van een gemeenschappelijke eerste graad. Hij toonde geen waardering voor onze sterke eerste graad en voor onze internationale topscores voor TIMSS en PISA. Als egalitaire socioloog opteerde hij voor een radicale structuurhervorming van het s.o. en voor het werken met sterk heterogene klassen. Hij was tevens inspirator en opsteller van de nefaste hervormingsplannen s.o. van minister Smet. Met *Onderwijskrant* namen we sinds 1991 het voortouw in het verdedigen van het behoud van onze sterke en (matig) ge-

differentieerde eerste graad. P. was dus een grote tegenstander van onze O-ZON-campagne en van de strijd tegen de radicale hervormingsplannen s.o.

We bekijken in deze bijdrage ook Pelleriaux's recente pleidooien voor taakspecialisatie van leraren, lerarentekort & invoeren van totaalopdracht voor leraren. Ook deze recente voorstellen klinken spectaculair, maar lijken ons en vele praktijkmensen al te weinig doordacht en effectief. Ze klinken weinig realistisch, en staan nogal haaks op de vele recente pleidooien voor een herwaardering van pijlers van onze Vlaamse onderwijs traditie en voor herstel van *het meesterschap van de meester*.

2 Ontkenning niveaudaling en uitholling meesterschap van de meester

In 2007 manifesteerde Pelleriaux zich als een vurige bestrijder van de O-ZON-campagne van *Onderwijskrant*, een campagne tegen de aantasting van de kwaliteit en het niveau van het onderwijs, kennisrelativisme, ontscholingsdruk, inhoudelijke uitholling van het (taal)onderwijs, constructivisme en invoering van gemeenschappelijke eerste graad & afschaffing van de onderwijsvormen, ...; centrale thema's ook in het Brinckman-rapport.

In 2004-2008 was Pelleriaux als hoofd van de Sp.a-studiedienst nauw betrokken bij het opstellen van de Sp.a-standpunten inzake onderwijs. Toen we in 2007 een dringend gesprek met Sp.a-voorzitter Johan Vandelanote aanvroegen, verwees hij ons naar Pelleriaux. P. liet weten dat hij onze O-ZON-campagne geenszins genegen was.

Volgens Pelleriaux was er geen sprake van niveaudaling en aantasting van het meesterschap van de meester. Op onze vraag voor een gesprek over deze thematiek ging hij ook niet in. Twee Sp.a-volksvertegenwoordigers bezworen hun collega's van de commissie onderwijs niet te luisteren naar het 'gevaarlijke' O-ZON, dat volgens hen niet enkel de geplande hervorming van het s.o. in vraag stelde, maar ook tal van andere hervormingen die de beleidsmakers de voorbije decennia hadden ingevoerd. Ze beweerden ook dat de praktijkmensen onze analyse geenszins ondersteunden.

De GO!-koepelkopstukken bleven de voorbije 15 jaar steeds de niveaudaling en aantasting van de kwaliteit ontkennen - pas onlangs werd dit terloops erkend. Hoe zullen de GO!-kopstukken nu reageren op het Brinckman-rapport van de *Commissie Beter*

Onderwijs. Zullen ze nog steeds blijven ontkennen dat ze mede verantwoordelijk zijn voor de aantasting van de kwaliteit van het Vlaams onderwijs en voor de nefaste structuurhervorming van het s.o.? Zullen ze bereid gevonden worden hun Poolster-visie aan te passen?

3 Egalitair dogmatisme: gemeenschappelijke eerste graad & heterogene klassen

Als socioloog manifesteerde Pelleriaux zich destijds als een van de vurige aanhangers van het egalitaire dogmatisme. P. schreef in *Klasse* van september 2005 de opiniebijdrage: "*Vlaams onderwijs is wereldkampioen in het produceren van sociale ongelijkheid*", een standpunt dat hij ook in de kranten bracht. Pelleriaux pleitte als remedie voor het invoeren van een gemeenschappelijke eerste graad & van een leerlinggerichte 'zachte didactiek', en tevens voor het werken met heterogene klassen.

Pelleriaux e.a. stelden in een bijdrage in *Samenleving & Politiek*, 2006- nr. 3: "*De verwezenlijking van gelijke onderwijskansen, de invoering van een werkelijk comprehensieve eerste graad in het secundair onderwijs is een belangrijke stap vooruit. Een comprehensieve eerste graad vormt eerst en vooral een geschikte hefboom voor de realisatie van een uitgestelde, meer doordachte studiekeuze. Een eerste graad kan pas echt oriënterend zijn als men er ook in slaagt de huidige starre schoolstructuren te doorbreken. Dit vraagt in de eerste plaats leraren die vaardig zijn in de toepassing van interne differentiatie in heterogene klassen en in vakdoorbrekend werken. Met een werkelijk comprehensieve eerste graad bedoelen we ook een brede basisvorming die een evenwicht beoogt tussen algemene, cognitieve, technische en praktische vaardigheden. Het model van autonome middenscholen biedt door zijn kleinschaligheid gunstige mogelijkheden voor de uitbouw van een meer uniformere basisvorming.*"

Ook het Brinckman-rapport neemt afstand van de invoering van een brede eerste graad met sterk heterogene klassen, en van de aso-isering die een miskennis is van de specificiteit van het tso/bso.

4 Leerlinggericht onderwijs als in de methodescholen en in het basisonderwijs

Pelleriaux stelde verder in 2006: "*Willen we de eerste graad echt oriënterend laten zijn voor alle leerlingen, dan moeten secundaire scholen ook aangevoerd worden om naar het voorbeeld van methodescholen meer aandacht te hebben voor een brede waaier van vaardigheden en talenten. De strakke vakkenstructuur kan alvast doorbroken worden door een grotere samenhang te brengen tussen vakken in brede, transversale leergebieden. Ook scholen*

die serieus werk maken van leerlinggericht onderwijs vormen een voedingsbodem voor een meer comprehensief curriculum."

Later werd P als kabinetschef een van de belangrijkste architecten van de structuurhervormingsplannen van minister Pascal Smet-2010 e.v. Die plannen hebben we destijds sterk bestreden. Ook in het hervormingsplan s.o. van het duo Smet-Pelleriaux werd sterk gepleit voor het opleggen van competentiegericht onderwijs en van een leerlinggerichte 'zachte didactiek'. Het is dus geen toeval dat P. nu ook uitpakt met de leerlinggerichte Poolster-visie, en ook in 2007 al afstand nam van onze O-ZON-campagne tegen de aantasting van de onderwijskwaliteit.

6 Recent voorstel voor lerarentekort : differentiatie in opdracht!??

Net zoals zijn collega Lieven Boeve uit het katholiek onderwijs ving de nieuwe topman van het GO! signalen op dat het lerarentekort nog verscherpt is. Dit is volgens hem mede een gevolg van het feit dat we al te veel van de leraren verwachten, stelde hij op 24 augustus j.l.: "*Ik wil af van het beeld van één leerkracht met één cursus die zijn verhaal vertelt. Ik weet wel dat er een ideaalbeeld bestaat van die begeesterende leerkracht, maar de meeste kennen er slechts één of twee.*" Deze uitspraak werd door veel 'begeesterende' leraren als een kaakslag ervaren.

Voor Pelleriaux zou een deel van de oplossing voor het probleem van het afhaken er in kunnen bestaan dat leerkrachten zich voor een stuk zouden kunnen specialiseren in een bepaalde taak, waar ze goed in zijn, bijvoorbeeld toetsen ontwikkelen of lesgeven. Hij denkt dat daardoor ook de job van leraar met een aantrekkelijker wordt.

Dit voorstel lokte veel kritiek en onbegrip uit vanwege de praktijkmensen en de onderwijsvakbonden. Een basiskritiek luidt: "*Het lerarenberoep aantrekkelijker maken en de kwaliteit verhogen doe je niet door kerntaken en de autonomie van een leerkracht af te nemen* (zie verder punt 8). Een andere kritiek luidde: P. beseft blijkbaar niet dat ook zijn eigen onderwijskoepel mede verantwoordelijk is voor het minder aantrekkelijk worden van het lerarenberoep en voor het lerarentekort. De recente GO!Poolster-visie waarmee Pelleriaux en co uitpakken belast nog meer de onderwijsopdracht van de leraren en leidt tot verdere niveaudaling. Ook Lieven Boeve, kopstuk van de katholieke koepel, verwacht o.i. al te veel heil van extra ondersteuners in klas. En ook hij beseft niet dat ook de ZILL-onderwijsvisie tot een sterkere belasting van de onderwijsopdracht en tot niveaudaling leidt.

7 Pelleriaux en Boeve verwachten ook ten onrechte veel heil van masters-leraren

Zowel Lieven Boeve als Koen Pelleriaux zijn voorstander van de invoering van masters voor het lager onderwijs. Boeve pleit voor een master basisonderwijs naar analogie van de master verpleegkunde. Daarmee zouden b.v. studenten die een bacheloropleiding basisonderwijs volgen, nadien nog een master kunnen volgen.

Koen Pelleriaux staat ook achter dat voorstel. Zo stelde hij: *“Steeds meer jongeren studeren aan de universiteit, terwijl masters enkel in de laatste twee schooljaren (eigenlijk 4) van het middelbaar ingezet kunnen worden. Zo verliezen we een grote groep potentiële leraren.”* P. wil dus ook masters-regenten.

Het feit dat er momenteel veel masters/licentiaten tekort zijn voor de tweede en derde graad s.o. wijst er o.i. op dat er niet veel gegadigden zullen zijn voor een master-onderwijzer/regent. Het tekort aan onderwijzers en regenten zou op korte & lange termijn nog groter worden. De 5-jarige masteropleiding van onderwijzers/regenten in Frankrijk leidde overigens tot een immens lerarentekort, zo groot dat een politica in paniek onlangs zelfs de verdubbeling van de wedde als oplossing voorstelde. En de leerlingen van de universitair opgeleide leraren hebben b.v. voor PISA-wiskunde een jaar achterstand op de Vlaamse 15-jarigen. We merken verder dat ook Dirk Van Damme en vele andere onderwijsexperts dit masterplan-voorstel niet genegen zijn. Er is ook nog steeds veel kritiek op de universitaire lerarenopleidingen die de voorbije decennia in sterke mate vervreemd zijn van de klaspraktijk.

En zullen die masters nog gewoon de taak van lesgever willen uitvoeren? En wat met de hogere salarissen - nu al wordt gesteld dat ons onderwijs al genoeg kost.

8 Totaalopdracht voor de leraar!??

De huidige koppeling van de prestaties van de leraar aan een strikt aantal uren voor de klas, is volgens Pelleriaux en Lieven Boeve eveneens een probleem dat dringend aangepakt moet worden.

P. pleitte op 14 september in de commissie onderwijs plots voor een totaal nieuwe invulling van de onderwijsopdracht. Het is volgens hem evident dat de prestatieoemers niet gekoppeld kunnen blijven aan het aantal uren dat een leraar voor een klas staat. Een leraar moet aangesteld worden zoals een werknemer of een ambtenaar in alle andere sectoren, uitgedrukt in een percentage. “

Pelleriaux: “Het is logisch dat mensen die 100 procent aangesteld zijn om en bij de 38 uur per week werken.” Maar de concrete taakinfilling van twee mensen die 100 procent zijn aangesteld, kan volgens P. sterk verschillen naargelang van het persoonlijk talent, de dienstnoodwendigheid, de handicap enzovoort. Dat soort systeem sluit volgens Koen Pelleriaux nauw aan bij andere werknemerssystemen en zou veel meer jobs op maat toelaten.

We vrezen dat P. vooreerst ten onrechte vergelijkt met industriële werknemerssystemen als 38-urige werkweek, en de indruk wekt dat in bedrijven werknemers een opdracht op maat krijgen. P. vergeet ook dat de leraren voorbereidings- en verbeterwerk thuis uitvoeren (vaak ook ‘s avonds, tijdens het weekend) en dat ze op school ook niet over een bureau beschikken. Nog belangrijker is het feit dat het thuiswerk buiten de schooluren voor de meeste leraren het meest rendeert. En een aantrekkelijke kant van het lerarenberoep is precies ook dat leraren hun kinderen na school kunnen opvangen.

P. is in een vorig leven als topambtenaar verantwoordelijk geweest voor het hoger onderwijs, maar heeft blijkbaar geen weet van de problemen met de 100-procent opdrachten waarmee in het hoger onderwijs wordt gewerkt. Steeds minder docenten hoger onderwijs werken nog fulltime. Zijn voorstel zal ook op veel verzet stuiten vanwege de onderwijsvakbonden.

9 Pelleriaux pleit ook voor flexibelere schooluren en deels afstandsonderwijs

Op 24 september vernamen we ook bij monde van Pelleriaux dat het gemeenschapsonderwijs ervoor pleit dat scholen flexibeler kunnen omspringen met de uren waarop leerlingen in de klas verwacht worden. Uit onderzoek zou blijken dat jongeren van die leeftijd zich moeilijker kunnen concentreren 's ochtends. . Vooral voor de hogere jaren van het secundair zou het interessanter zijn om later te starten. Uit onderzoek zou tevens blijken dat die leeftijdsgroep het moeilijker heeft om zich 's ochtends vroeg te concentreren!???

Op de VRT-website lazen we verder: “Koen Pelleriaux werkt aan een groots toekomstplan voor het GO in 2030. Eén van de elementen uit het plan gaat over hoe de school georganiseerd moet worden. Daarbij pleit hij voor een school die meer 'tijds- en plaatsafhankelijk' is. Door de coronacrisis is er veel gebruik gemaakt van afstandsonderwijs. Pelleriaux ziet daarin opportuniteiten.”

En verder luidt het: “We denken dat de school van de toekomst niet meer de klassikale school gaat zijn die we vandaag gewend zijn. We vinden dat de

school plaats-en tijdsafhankelijk moet zijn. Dat betekent dat jongeren natuurlijk nog altijd naar het schoolgebouw kunnen gaan, maar evengoed thuis digitaal kunnen werken.

10 Voorstellen voor taakdifferentiatie

10.1 Voorstel van Pelleriaux

We citeren even uit de krant De Morgen 24 augustus "Nieuwe baas GO!: 'Je vraagt mensen die een auto bouwen toch niet om met z'n allen de banden, motor en elektronica te maken?' De ene leerkracht die meer lesgeeft terwijl de andere zich specialiseert in het maken van examenvragen. Dat stelt Koen Pelleriaux, de nieuwe afgevaardigd bestuurder van het Gemeenschapsonderwijs (GO!), voor bij aanvang van het nieuwe schooljaar. Hij wil het beroep daarmee een kwaliteitsinjectie geven én tegelijk een antwoord bieden op het lerarentekort.

"Doordat leerkrachten nu te veel hetzelfde doen, verspillen we tijd en moeite. Wij hebben in het GO! bijvoorbeeld zo'n 6.000 leerkrachten die lesgeven in het vijfde leerjaar lager onderwijs. Die doen alle 6.000 elk jaar opnieuw allemaal hetzelfde. Kunnen we dat niet efficiënter aanpakken?" Pelleriaux. "Nu vragen we te veel verschillende zaken van leerkrachten: dat ze al hun lesmateriaal zelf maken, een kei zijn in lesgeven, leerlingen een-op-een kunnen coachen, goede en valide examens kunnen maken. Dat opsplitsen betekent dat leerkrachten er beter in kunnen worden."

Die differentiatie is in de eerste plaats bedoeld om het beroep een stevige kwaliteitsinjectie te geven. Verschillende (internationale) onderzoeken toonden de voorbije jaren immers dat bepaalde delen van ons onderwijs erop achteruitboeren. *Je vraagt mensen die een auto bouwen toch niet om met z'n allen de banden, motor en elektronica te maken? Waarom zou een leerkracht die graag voor de klas staat niet 26 uur kunnen lesgeven in plaats van de 24 uur die het statuut nu als maximum oplegt? De vrijgekomen uren zouden we kunnen geven aan iemand die zich specialiseert in het opstellen van valide toetsen of examens. Zo krijg je bijvoorbeeld betere examens."*

Daarnaast zou meer differentiatie ook een deel van de oplossing voor het lerarentekort kunnen zijn. "Door meer te differentiëren, kunnen we een breder publiek aanspreken. Ik stel voor dit eerst kleinschalig uit te proberen op scholen. Op sommige scholen gebeurt het ook al, bijvoorbeeld tussen leerkrachten die hetzelfde vak geven. Beslissen we daarna om hiermee voort te gaan, dan moeten we natuurlijk wel aan het statuut van de leerkrachten werken."

10.2 Praktijkmensen en onderwijsvakbonden geen voorstander van sterke differentiatie

De reactie van prof. Manuel Sintubin luidde: "Die 'creatieve regisseurs' die straks al dat didactisch lesmateriaal gaan maken ... bij wie gaan die dan de inhoud halen."

Onderwijzeres Ine Roose repliceerde: "Opsplitsing van taken is vaak evident in het bedrijfsleven. Een lopende band draait vlot dankzij een keten van mensen die duidelijk omschreven deeltaken uitvoeren. Maar dat werkt alleen als alles steeds hetzelfde verloopt. Bij een afwijking in dat proces, ligt de hele fabriek plat. Maar een leerling is geen product. Een leerling is geen stuk karton dat gemaakt wordt op een productielijn! Iedereen is uniek. Ik ben nog geen twee leerlingen tegengekomen die hetzelfde zijn."

Directeur Alex Peeters van het Xaveriuscollege in Borgerhout stelt: "Het voorstel om leraren zich te laten specialiseren in ofwel lesgeven, ofwel lesmateriaal ontwikkelen, ofwel lessen voorbereiden, ofwel toetsen opstellen, deugt niet. In Het Nieuwsblad van 25 augustus vond hij het een 'vreemd idee'. Hij stelde ook: "Zo dreigen we hetzelfde soort toetsen te krijgen voor iedereen, terwijl wij leerkrachten net eigen accenten willen laten leggen, anders zijn we gewoon eindtermen aan het afvinken."

Afwijzing door onderwijsvakbonden

Ook de onderwijsvakbonden reageerden op Pelleriaux en stelden geen fan te zijn van het idee. Volgens de onderwijsbonden maak je het lerarenberoep niet aantrekkelijker door kerntaken en de autonomie van de leerkracht af te nemen. Het zijn net de niet-kerntaken zoals toezicht houden en de planlast waarvan leraren kunnen worden vrijgesteld, stelde Koen Van Kerkhoven, secretaris-generaal van het COC: "

De topman van het GO! wil ook andere profielen voor het onderwijs aantrekken, zoals psychologen die dan zouden kunnen helpen bij het ontwikkelen van toetsen. Hoe kan een psycholoog toetsen aardrijkskunde of Frans opstellen? Dat is vakexpertise." Nancy Libert, algemeen secretaris van ACOD Onderwijs, is ook tegenstander en stelde "hoe hopeeloos men is "om het lerarentekort op te lossen." Het is volgens haar duidelijk dat er geen mirakeloplossing is. De oplossing zal van verschillende kanten moeten komen. Ik kan me voorstellen dat bepaalde leerkrachten zich kunnen vinden in het voorstel, maar de overgrote meerderheid wil zich niet laten reduceren tot uitvoerder. Want daar komt het uiteindelijk op neer. en als een leerkracht zijn leerlingen evalueert, is dat eigenlijk ook een zelfevaluatie. Heb ik de leerstof goed kunnen overbrengen?"

Een eerste reactie op het Brinckman-rapport van de Commissie Beter Onderwijs

Pieter Van Biervliet

Op 27 oktober j.l. werd het rapport van *Commissie Beter Onderwijs* gepubliceerd. In de laatste bijdrage in dit nummer wordt uitvoerig ingegaan op dit belangrijk rapport.

In de krant DS van 29 oktober schreef ik al in een korte reactie in een opiniebijdrage o.a.: *“Het rapport van de commissie Beter Onderwijs is een klets om de oren van de vele verantwoordelijken voor de dalende onderwijskwaliteit van de voorbije decennia : van onderwijsexperts, pedagogische begeleiders, inspecteurs, bepaalde directeurs en leraren... Het gaat om een omvangrijke groep van mensen die zich de voorbije decennia minachtend uitspraken over leraren die nog graag lesgeven, voor heldere instructie zorgen, klassikale oefeningen voorzien gevolgd door individueel werk en zo de handen vrij hebben voor het begeleiden van leerlingen die hulp nodig hebben., ... De Brinckman-commissie zocht ook terecht inspiratie bij de evolutie van het onderwijs in Engeland.* Een van de rapport-experten, de Vlaamse prof. *Daniël Muijs*, was overigens als vroeger Hoofd Onderzoek van de Engelse inspectie een van de mede-architecten van het herstelplan in het Verenigd Koninkrijk.

Het Brinckman-rapport is alvast een riem onder het hart van iedereen die echt wil lesgeven. Ze worden weleens ‘lesboeren’ genoemd. Het rapport betekent ook een vorm van erkenning voor allerlei mensen en groepen die de laatste decennia gewaarschuwd hebben voor de dalende onderwijskwaliteit. Denk aan *Onderwijskrant* met Raf Feys en co die de voorbije decennia het voortouw namen, aan professoren als Wim Van den Broeck en Wouter Duyck, aan *Dialogocentrum Reflectie op Opvoeding en Onderwijs* van de inmiddels overleden Valeer Van Achter, aan onze *O-ZON-campagne-2007 – Onderwijs Zonder ONtscholing* met Marc Hullebus, & Raf Feys, en recentelijk ook aan Dirk Van Damme & Tim Surma ... en nog vele anderen.

In mijn opiniestukje in de krant *De Standaard* verwees ik naar positieve ontwikkelingen in het Verenigd Koninkrijk. Het ‘ontschoolde’ Engelse onderwijs werd geleidelijk uit het slop gehaald door de sturende rol van de leraar te vergroten. Dit begon al met de invoering destijds van de zgn. *Literacy Hour*, en later ook met de *Numeracy Hour* voor rekenen. Men vroeg de leraren om meer expliciete instructie te geven, om met de gehele klas te oefenen, om voortdurend te controleren of de leerstof begrepen is, om voldoende feedback te geven, om voor som-

mige leerlingen verlengde instructie te voorzien, om zoveel mogelijk te herhalen bij de start en op het einde van de les, maar ook tussenin. Het zijn de typische kenmerken van de zgn. ‘directe instructie’. Ik publiceerde er destijds een uitgebreide bijdrage over. Voor de recentere positieve evolutie in het *Verenigd Koninkrijk* verwijs ik naar p. 27 in dit nummer

Follow Through-studie: 1967-1977

Het allereerste en grondige onderzoek i.v.m. directe instructie is het zgn. ‘*Follow Through*’ onderzoek in de VS dat van 1967 tot 1977 liep en waarbij 75.000 leerlingen betrokken waren. In *Follow Through* werd nagegaan van welk soort onderwijs kansarme leerlingen het meest zouden profiteren: van directe instructie of van aanpakken waarbij de leraar een veel mindere of zelfs helemaal geen sturende rol heeft (zoals het zgn. Open Education Model dat als de meest extreme vorm van zgn. leerling-gecentreerd onderwijs wordt beschreven)?

De beheersing van drie soorten doelen werden in dat onderzoek geëvalueerd: van de basisvaardigheden (rekenen, lezen en schrijven), van meer algemeen-cognitieve doelen (zoals probleemoplossend denken) en van zgn. affectieve doelen (zoals het respecteren van andermans mening). De resultaten waren duidelijk. Als het over basis- en algemeen-cognitieve doelen gaat, dan biedt directe instructie de beste garanties. Meer nog – en dat is misschien vrij onverwacht – maar ook voor het bereiken van de zgn. affectieve doelen liet directe instructie de beste resultaten zien... Zie voor grafieken met de resultaten van het Follow Through onderzoek: <https://psych.athabascau.ca/open/engelmann/directevid.php>

Veelal wordt ten onrechte gesteld dat alleen en/of vooral kansarme en zorgleerlingen van directe instructie profiteren. Intussen zijn er recente meta-analyses waaruit blijkt dat alle leerlingen er profijt uit halen. Zie bijvoorbeeld Stockard e.a. (2018) in https://www.researchgate.net/.../322332768_The...

In het onderzoek van Andersen & Andersen bleek bovendien dat hoe meer het onderwijs gedifferentieerd/geïndividualiseerd/gepersonaliseerd wordt, hoe minder leerlingen leren, en dat vooral kansarme leerlingen daarvan het slachtoffer zijn.

*Te sterke klemtoon op geïndividualiseerd/
gepersonaliseerd leren*

Er is vandaag een veel te grote focus op het individualiseren/personaliseren van het onderwijs. In bijdragen in *Onderwijskrant* over de 'katholieke' ZILL-visie en over de GO!Poolstervisie gingen we hier al uitvoerig op in. Ook in de publicaties in de aanloop van de nieuwe eindtermen (2013-2017) over de toekomst van ons onderwijs waren 'onderwijs op maat van elke leerling' en de ermee verbonden zelfsturing van de leerling centrale thema's, ook in 'Vlaanderen 2050.' Men koos voor ontwikkelingsgericht/ontwikkeld onderwijs dat de ontwikkeling van elke leerling volgt. In het Brinckman-rapport van de Commissie Beter Onderwijs neemt men terecht afstand van gepersonaliseerd onderwijs.

Ook in de tekst 'Basiscompetenties van beginnende leraren' wordt heel sterk de klemtoon gelegd op het gedifferentieerd kunnen inspelen op de grote verschillen tussen de leerlingen: "de leerkracht kan een krachtige leeromgeving realiseren, met aandacht voor de heterogeniteit binnen de leer groep', enz..

Zelf ga ik er als lerarenopleider van uit dat dat het lesgebeuren vooral ook een groepsgebeuren is waarbij de overeenkomsten tussen leerlingen en voldoende groepsonderwijs centraal staan. Het doet me denken aan wat de Daila Lama ooit liet optekenen: hoe meer je de verschillen tussen mensen beklemtoont, hoe meer conflicten je creëert. Dat geldt m.i. ook voor de klasgroep.

Aandacht voor de overeenkomsten tussen leerlingen en groepsonderwijs creëert verbondenheid tussen leerlingen. Verbondenheid in een klas zorgt voor meer motivatie en een beter zelfbeeld bij de leerlingen, of ze nu zorgleerlingen zijn of niet, kansarm of niet. Een belangrijk bindmiddel hierbij is de gezamenlijke gerichtheid op de leerinhoud. Met *Onderwijskrant* namen we overigens de voorbije decennia ook het voortouw in de verdediging van het zo verguisde jaarklassensysteem.

Natuurlijk moet er ingegrepen worden wanneer een leerling de leerstof niet begrijpt of ook als een leerling zich verveelt omdat de leerstof te gemakkelijk is. Maar in plaats van allerlei radicale gedifferentieerde aanpakken, gepersonaliseerd leren, op te leggen (waarvan onderzoek trouwens laat zien dat de meeste van die aanpakken weinig of geen effect hebben;), laat men het beter aan de leraar over om te zien hoe hij/zij – op een vooral subtiele manier – leer- en andere hulp kan bieden.

Differentiëren is m.i. veel meer een 'organisch' gebeuren in plaats van een 'organisatorisch' middel waarbij bijv. de ontwikkeling van elke leerling minutieus kan worden gevolgd. Ik daag iedereen uit om bijv. een ontwikkelingslijn voor spelling uit te tekenen (wanneer is bijv. een leerling 'rijp' om de regel voor het schrijven van woorden met een open of gesloten lettergreep te leren?)!

Dit was maar een eerste en vlugge reactie op het verschijnen van het Brinckman-rapport. In de bijdrage op pag. 39-51 wordt er meer uitgebreid op ingegaan. Ook in latere nummers van *Onderwijskrant* zal het Brinckman-rapport verder aan bod komen.

En nog dit: als lerarenopleider van Vives-Torhout zijn wij uiteraard ook wel fier dat een oud-student van onze regentaatsopleiding voorzitter werd van de Commissie Beter Onderwijs. We vermoeden dat *Philip Brinckman* destijds in het lager, het secundair en hoger onderwijs nog vrij kwaliteitsvol onderwijs genoten heeft. In *Onderwijskrant* namen we in vorige jaargangen ook al opiniestukken van Brinckman op - vaak ook opgenomen in de krant *De Tijd*.

Overzicht verdere bijdragen in dit nummer

In voorliggend themanummer nemen we bijdragen op over 'effectief onderwijs' en analyses van de ontscholing(sdruk) en aantasting van de kwaliteit van het onderwijs in Vlaanderen en in Nederland. Dit is o.i. ook een van de belangrijkste oorzaken van het lerarentekort en van het vroegtijdig afhaken. Het Brinckman-rapport van de Commissie Onderwijs bereikte ons pas net voor de deadline. We vervangen vlug een paar al gelay-oute bijdragen door voorliggende bijdrage van redactielid Van Biervliet en door een eerste voorstelling en analyse van het Brinckman-rapport op 39-51.

In volgende bijdrage op p.8 e.v. bekijken we de visie van Tim Surma en de opstelling van zijn ExCEL-expertisecentrum. Daarna vrij recente uitspraken van Dirk Van Damme over ons onderwijs en over de eindtermen van de jaren 1990 en de meer recente voor het s.o. (p. 15 e.v.).

Over gelijkaardige onderwijsproblemen in Nederland nemen we twee bijdragen op: * *Voorstelling van het 'Zwartboek' 'Progressief Achteruit van de professoren Jaap Scheerens en Paul Kirschner (p. 19 e.v.) en een getuigenis van Jeanet Meijs over het lager onderwijs (p. 29). Daarna volgt een bijdrage over 50 jaar ontscholing & stroomversnelling vanaf 1990. We eindigen met de voorstelling van het Brinckman-rapport (p. 39-51). De volgorde van de bijdragen is niet belangrijk.*

Tim Surma over aantasting onderwijskwaliteit, herwaardering pijlers van onze sterke onderwijs traditie & inzet expertisecentrum ExCEL

Samenstelling en commentaar: Raf Feys

Ruim zeventien jaar heeft *Tim Surma* voor de klas gestaan als regent wiskunde in de Berkenboom Humaniora in Sint-Niklaas. Hij ging zich bijscholen aan de Open Universiteit in Nederland waar hij nadien zelf modules effectieve didactiek en instructie zou mogen doceren. Twee jaar geleden ging hij voltijds aan de slag als onderzoeksmanager bij ExCEL, het expertisecentrum voor effectief leren van de Thomas More Hogeschool in Antwerpen.

Voor deze bijdrage inspireer ik me vooral op interviews in *Knack*, 24 augustus 2021 & in *De Tijd* 23 oktober. De onderwijsvisie van Tim Surma stemt overeen met de visie in het Brinckman-rapport van de Commissie Beter Onderwijs (zie p. 39 e.v.)

1 Tim Surma over (in)effectief onderwijs

Tim Surma stelt in de krant *De Tijd* van 23 oktober: *“Veel dingen zijn vanzelfsprekend: een goede uitleg van wat een leerling te weten wil komen; veel vragen, veel herhaling, en veel activering van de voorkennis... Met een stuk of tien zo'n bouwstenen kan je een goede lessenreeks uitbouwen.*

Soms zijn dingen zo vanzelfsprekend dat ze in de praktijk vergeten worden. Die evidente zaken zijn voor een stuk verdwenen uit het onderwijs door een internationale stroming die een heel romantisch beeld van het onderwijs nastreefde, laat een kind alles zelf ontdekken zonder begeleiding, en dan lukt het wel. Het gaat om een verkeerde ideologie die door tal van instanties werd verspreid. Die is traceerbaar in tijdschriften, kranten, opiniestukken en cursusmateriaal. In de jaren 90 werd duidelijk gesteld: dingen kennen is minder belangrijk. Je zag citaten als: “Het lager onderwijs moet niet voorbereiden op het secundair.”

Zelfstandig leren, kennisrelativisme ...

Knack : U was zelf wiskundeleraar. Hebt u de vernieuwingsdruk ervaren?

Surma: “Uiteraard. Ik herinner me een omzendbrief, midden jaren 2000, waarin ons leraren werd opgedragen om maximaal op Begeleid Zelfstandig Leren (BZL) in te zetten. Klassikale uitleg moest tot een minimum beperkt blijven, leerlingen moesten zo snel mogelijk aan de slag met werkbladen die aan het begin van de les werden uitgedeeld. Wel, dat lukte voor ongeveer één op de tien leerlingen. De anderen moest je als leerkracht individueel bijspijke-

ren, terwijl je heen en weer door de klas liep. Uiteraard kom je dan tijd tekort, qua efficiëntie was het een ramp. Als je de uitleg bijvoorbeeld eerst klassikaal geeft, heb je na een halfuur driekwart van de leerlingen mee. Dan kun je de rest van je lesuur gebruiken om de achterblijvers bij te werken. *Toch ging ik er eerst in mee, zoals iedereen. Het was de tijdgeest, we werden constant om de oren geslagen met pedagogische en didactische vernieuwingen.*

Een andere constante zijn de kennisrelativerende boodschappen. Waarom zouden we de leerlingen nog feitenkennis oplepelen, vroeg men zich af, alles staat op Google of Wikipedia. Surma heeft het verder ook over de nefaste invloed van het constructivisme.

Commentaar: Ik schreef vanaf 1987 veel kritische bijdragen over het constructivisme, kennisrelativisme ... zoals die ook doordrongen in de eindtermenfilosofie, het taalonderwijs, het rekenonderwijs e.d. Dit constructivisme was overigens al sterk aanwezig in de reformpedagogiek van de eerste decennia van de 20ste eeuw: bij Freinet, Decroly, Dewey ... en in het (reform-pedagogisch) leerplan lager onderwijs van 1936. In 1954 nam Hannah Arendt al afstand van de reformpedagogiek in VS in haar publicatie ‘Crisis in education’. In Vlaanderen namen de meeste leerkrachten wel afstand van het reformpedagogisch leerplan van 1936. Het verrast me een beetje dat Surma schrijft dat de meeste leraren de voorbije jaren meegingen met de pedagogische hypes. Dat lijkt me te sterk uitgedrukt.

Surma over rapport van de commissie Beter Onderwijs dat binnenkort verschijnt

Surma werkt mee aan de opstelling van dit rapport en stelt in *De Tijd*: “Ik wil niet vooruitlopen op het rapport maar er zullen een hoop adviezen instaan om de kwaliteit op te krikken. De recepten voor kwaliteitsverbetering moeten/zullen van structurele aard zijn. Er moet gewerkt worden met kennisrijke curricula zodat vakmensen hun ding kunnen blijven doen, de kwaliteit van het onderwijs moet beter gemonitord worden. Het is toch vreemd dat de onderwijsinspectie niet al 15 jaar geleden heeft gezien dat er iets aan de hand was met ons onderwijs.”

Commentaar: de inspectiekopstukken stelden nog in hun afwijzende reacties op onze O-ZON-campagne-2007 dat er absoluut geen sprake was van niveaudaling, dat de leerkrachten nog te veel lesga-

ven en te weinig de constructivistische uitgangspunten van de eindtermen volgden, dat er nog te weinig aandacht was voor vaardigheidsgericht taalonderwijs en teveel voor taalkennis.

Verder stelt Surma: "Ook de lerarenopleidingen moeten verbeterd worden, de aanvangsbegeleiding moet ook goed zijn. Het kennisrelativisme is ook doorgesijpeld in de lerarenopleidingen, vanuit de mantra dat het niet meer zo belangrijk is om dingen te weten omdat je die kan opvragen. We weten uit de cognitieve psychologie dat de dingen die je weet bepalend zijn voor de kwaliteit en het tempo van toekomstig leren. Als je begint te tornen aan een fundament van menselijke cognitie, moet je niet verbaasd zijn over wat aan het gebeuren is in ons Vlaams onderwijs"

Commentaar: Het kennisrelativisme en constructivisme zijn volgens ons het eerst en het meest doorgedrongen in universitaire lerarenopleidingen. En dat kunnen we ook goed aantonen aan de hand van publicaties van universitaire lerarenopleiders. In hoeverre het is doorgedrongen in de geïntegreerde lerarenopleidingen (vroegere normaalscholen) is iets moeilijker te achterhalen; onderzoek hieromtrent is absoluut wenselijk. Zelf nam ik in elk geval destijds als lerarenopleider het voortouw in de strijd tegen het constructivisme e.d.

Belang van oefenen, automatiseren, langetermijngeheugen

Surma beklemtoont ook terecht de belangrijke rol van ons langetermijngeheugen: veel oefenen en herhalen en vastzetten in het langetermijngeheugen. Surma: "Ik nodig mijn publiek weleens uit tot een gedachte-experiment. 'Deel je klas op in twee groepen', zeg ik. Groep A krijgt de stelling van Pythagoras één keer uitgelegd en ingeoeffend, voor groep B lassen jullie een herhalingsles in. Wie van de twee zal op een uitgestelde toets het best scoren?' Dan zie je al die hoofden instemmend knikken. Herhaling werkt, dat weet iedereen die een paar jaar voor de klas heeft gestaan. Ook de metafoer van het praktische rijexamen krijgt altijd unanieme bijval: je begint ook niet te oefenen de avond voor het examen. Een ander voorbeeld is het belang van voorkennis als voorspeller van succes. Als je goed ingelezen bent in bijvoorbeeld geografie, dan is de kans groot dat je met succes geografie gaat studeren."

Repliek Knack: Dat zijn toch waarheden als koeien?

Surma: "En toch werden ze uit het oog verloren, misschien omdat ze zo voor de hand liggen. George

Orwell zei het al: 'Restating the obvious' Dat was volgens hem een teken van intelligentie."

Knack: kunnen we je visie dan samenvatten als: back to basics?

Surma: "In zekere zin wel. Goed lesgeven hoeft niet ingewikkeld te zijn. Veel leraren doen het trouwens, soms zelfs onbewust. Met de nodige herhaling, demonstratie aan de hand van goede voorbeelden, vraagstelling en doordachte evaluatiemethodes kom je al heel ver. Maar maak van 'back to basics' ook geen karikatuur. We pleiten niet voor ex-cathedra-onderwijs met leraren die een uur lang vanaf het spreekgestoelte staan te declameren. Effectieve leermethodes zijn actief en engagerend, en dus allesbehalve saai."

Herwaardering van belang van kennis & leraargestuurd onderwijs, ...

Knack: Experts als Wouter Duyck roepen al lang dat kennis in het onderwijs centraal hoort te staan. De onderwijsvernieuwingen van de voorbije decennia zouden alleen maar tot nivellering en tanende PISA-resultaten hebben geleid. In het debat over kennis versus vaardigheden hoorde je altijd dat de slinger was doorgeslagen. Keert de slinger terug naar de kennis?

Surma: "De analyse is inderdaad niet nieuw, maar ik heb de indruk dat het kwartje nu pas echt is gevallen is. Ik zou de tegenstelling tussen kennis en vaardigheden trouwens willen relativeren: een vaardigheid is uiteindelijk toegepaste kennis. Of de slinger is doorgeslagen? We hoeven dat debat niet dunnetjes over te doen, maar het is duidelijk dat er vanaf de jaren zeventig, met de doorbraak van het constructivisme in het onderwijsdenken, een en ander grondig is misgelopen. De constructivistische kennistheorie is op zich waardevol, het probleem ligt bij de verkeerde vertaalslag naar de didactiek. De leerkracht moest als een coach tussen zijn leerlingen gaan staan. In plaats van uitleg en richting te geven, moest hij leerlingen aanzetten om leerstof zelf te ontdekken. De leerkracht moet de regie behouden.

Surma: "We weten ondertussen heel wat meer over hoe een menselijk brein werkt. En wat een mens weet, bepaalt wat hij of zij denkt. De rol van ons langetermijngeheugen kan niet overschat worden. Maar heel wat onderwijsvernieuwingen mikten op generieke vaardigheden zoals probleemoplossend, kritisch of creatief denken. Dat zijn nobele en na te streven onderwijsdoelen, maar ze vallen alleen te realiseren binnen een context van domeinspecifieke kennis. Je kunt niet kritisch denken over een mate-

rie waar je niets over weet. Een klasdebat over klimaatverandering heeft weinig zin als de leerlingen niet weten welke rol CO2 speelt.”

Knack: Back to basics is niet progressief. Sterker nog, pleiten voor kennisgebaseerd onderwijs heeft een elitaire bijklank. Snapt u dat?

Surma: “Ik zie niet in waarom effectief leren conservatief zou zijn. In onze visie is welbevinden ook belangrijk, maar goed kunnen lezen en rekenen, dat is tenslotte wat kinderen op termijn gelukkig maakt. *Goed onderwijs is juist ook heel progressief omdat het als sociale gelijkmaker kan fungeren.* Voor kansarme kinderen is de klas soms de enige leeromgeving, want ze hebben geen ouders die hen 's avonds in bed voorlezen of hen in het weekend meesleuren naar musea of interessante hobby's. Niemand heeft méér belang bij efficiënt leren dan zij. Voor die kinderen is iedere verspilde minuut in de klas doodzonde.

EEF in verenigd koninkrijk als inspiratiebron

De EEF, onze grote broer in het Verenigd Koninkrijk, begeleidt 36 modelscholen in het lager en secundair onderwijs. Dat zijn lang niet alleen elitaire instituten waar de klassen vol dokterskinderen zitten. Ik ben op bezoek geweest in de Charles Dickens Primary School in Oost-Londen, waar meer dan 90 procent van de kinderen een migratieachtergrond heeft. Ze levert fantastisch werk, en niet alleen met droge kennisoverdracht. Behalve academische uitmuntendheid draagt ze creativiteit hoog in het vaandel, naast sociaal en emotioneel leren. Ik heb enkele lessen bijgewoond en was onder de indruk van de schitterend onderbouwde en doordachte didactiek. We gaan hun voorbeeld volgen. Vanaf september begeleidt ExCEL vier scholen, waaronder één zogenaamde concentratieschool.

Knack: Helpt 'effectief onderwijs' echt om beter om te gaan met ADHD'ers in de klas? De claim komt van Gert Verbruggen, een Vlaamse leerkracht op een Nederlandse middelbare school in Noord-Brabant waarmee ExCEL samenwerkt.

Surma: “Gert is daarvan overtuigd. Sinds ze effectieve didactische methodes toepassen, vallen zorgleerlingen zoals ADHD'ers en dyslectici volgens hem nauwelijks op in de les. Zijn hypothese moet natuurlijk wetenschappelijk worden gemonitord, maar het is vanuit wetenschappelijke literatuur bekend dat kinderen met leerstoornissen gebaat zijn bij gestructureerde, expliciete instructie.”

Knack: Of het nu het Verenigd Koninkrijk of Nederland is: vallen buitenlandse recepten zomaar toe te passen in Vlaanderen?”

Surma: “Niet als het over onderwijssystemen gaat. Herinner je het onderwijs-toerisme richting Finland van enkele jaren geleden. Iedereen trok naar Helsinki om te zien hoe die Finnen het presteerden: één school waar alle leerlingen tot zestien jaar samen werden onderwezen, zonder schotten tussen bso, tso en aso. Dat zo'n concept totaal anders werkt in een land waar de bevolkingsdichtheid tien keer lager ligt, leek van geen belang. Dergelijke systemische vergelijkingen brengen weinig bij als je de context niet in rekening brengt. Maar er valt wel veel te leren over klaspraktijken. Want of het nu om Finland, het Verenigd Koninkrijk of Vlaanderen gaat, in een klas zit altijd dezelfde mensensoort, de homo sapiens. Inzichten uit de cognitieve psychologie of neurologie zijn universeel.”

Knack: In de coronacrisis is het ergste voorbij. Tijd om de schade op te meten. De resultaten van de recente ijkingsstoetsen voor burgerlijk ingenieur lagen een stuk beneden de verwachtingen. Een illustratie van de leerachterstand in het secundair onderwijs, menen experts. Maakt u zich zorgen?

Surma: “Sommige collega's doen daar panisch over, alsof ieder verloren kwartier leestijd een natuurramp is. Ik ga daar realistisch positief mee om, in het besef dat de erosie van onze onderwijsefficiëntie al lang voor corona is begonnen. Belangrijk is dat we de remedie kennen: zet in op onderbouwde methodes. Alleen al door optimaal klasmanagement kunnen we de coronaleervertraging goeddeels compenseren.

Vijf minuten rumoer per lesuur, dat scheelt voor een meerurenvak zoals wiskunde of Nederlands twee à drie weken leestijd per schooljaar. Om maar te zeggen: er zijn goede en minder goede manieren om bijvoorbeeld papieren uit te delen bij het begin van een les. Die routines lijken misschien details, maar details maken het verschil. Goed klasmanagement is niet voor niets een hot topic in het Verenigd Koninkrijk en Nederland.”

Lerarentekort is mede gevolg van aantasting van de kwaliteit & van meesterschap van de meester

Knack: Lerarentekort. Minister Weyts zoekt 540 extra leerkrachten om de corona-achterstand weg te werken, boven op de 2000 voltijdse krachten die voor Operatie Bijsprong worden gemobiliseerd. Waar gaat hij al dat personeel vinden? Volgens Lieven Boeve, topman van het Katholiek Onderwijs, dreigt het lerarentekort onbeheersbaar te worden. Hebt u ook daar een remedie voor?

Surma: “Het is een complex probleem dat absolute prioriteit verdient. De leerkracht is de spil van ons

onderwijs, de actor met veruit de grootste impact. Uiteraard moeten we de instroom in de opleidingen blijven stimuleren, zowel bij de driejarige bachelors als bij de vijfjarige masters. Maar nog urgenter is dat we wie al les geeft in de klas kunnen houden. Nu stapt een op de vijf startende leerkrachten binnen de vijf jaar uit het onderwijs. Een onthutsend cijfer. “

En in de krant *De Tijd* luidt het: “De kwaliteit komt in het gedrang door het lerarentekort. Maar het lerarentekort is een symptoom van de dalende onderwijskwaliteit” (Wij voegen er aan toe: door het in vraag stellen van het klassieke meesterschap van de meester en van het gezag van de school en van de leraren, is het lerarenberoep minder aantrekkelijk geworden en stappen er ook meer leraren weer uit het onderwijs.)

Surma stelt verder:” Ik heb in de Commissie Onderwijs van het Vlaams Parlement een achtpuntenplan toegelicht. Essentieel is een betere omkadering van beginnende leerkrachten, een mentoraat dat een echt verlengstuk van de lerarenopleiding wordt. In het verleden werden al initiatieven genomen: scholen konden ervaren leerkrachten vrijmaken om jonge collega's te begeleiden. Lovenswaardig, maar te weinig gestructureerd. Zo'n mentor is maar één van de rollen die gehonoreerd zouden kunnen worden door ervaren leerkrachten, naast vakhoofd, leerling-begeleider, zorgbegeleider, ICT-coördinator.

Te weinig investering in degelijke bijscholing

Bij die opdrachten hoort idealiter een opleidingstraject - nog een pijnpunt in ons onderwijs. We investeren veel te weinig in bijscholing. Het Verenigd Koninkrijk spendeert in het middelbaar onderwijs omgerekend 465 euro per jaar en per leerkracht aan bijscholing, Nederland zelfs 700 euro. In Vlaanderen is dat 85 euro in het secundair en 55 euro in het lager onderwijs. Zo ontwikkel je geen cultuur van levenslang leren. Wat je wel krijgt, dat zijn vlakke loopbanen - een van de mechanismen die leerkrachten doen afhaken.”

(Commentaar: ik denk niet dat vlakke loopbanen de leerkrachten doen afhaken. Er kwam de voorbije weken heel wat kritiek op de kwaliteit van de bijscholingen, al te vaak verloren tijd. Bijscholingen moeten effectief zijn.)

Niveaudaling en PISA-peilingen en centrale toetsen

Knack: Het Vlaamse onderwijs blijft achteruitboeren in internationale rankings zoals PISA, TIMSS en PIRLS. Daar wordt heel alarmerend over gedaan, maar hoe objectief zijn peilingen waarin Aziatische landen met een pedagogische drilcultuur topscores neerzetten?

Surma: “Ik zou hun belang niet relativeren, zeker niet het drogargument van de specifieke Aziatische onderwijscultuur. PIRLS gaat over begrijpend lezen, maar PISA en TIMSS peilen naar wiskundige en wetenschappelijke vaardigheden. Als wiskundeleeraraar kan ik alleen maar vaststellen dat die tests verdraaid goed zijn opgesteld. Papegaaienwerk wordt niet beloond, wel inzicht en oplossingsgericht denken. Het is gewoon een feit dat onze onderwijskwaliteit de voorbije decennia is achteruitgegaan.

Dat we schrikken bij iedere publicatie van een internationaal onderzoek, komt omdat we zelf te weinig meetinstrumenten hadden om de evolutie te monitoren. Gelukkig komt daar binnenkort verandering in: na decennialang discussiëren tussen voor- en tegenstanders heeft de Vlaamse regering beslist dat er vanaf 2023 in twee leerjaren van zowel het lager als het middelbaar onderwijs gecentraliseerde standaardtoetsen worden georganiseerd. Anders dan in Nederland of Frankrijk wordt de test in het zesde middelbaar niet bepalend voor de doorstroommogelijkheden. Dat hoeft voor mijn part zeker niet, het belangrijkste is dat we niet langer blind varen.”

Knack: dreigen zulke centrale toetsen niet vooral de reputatie van elitescholen te versterken, waardoor hun aanzuigeffect op geprivilegieerde ouders en leerlingen nog groter wordt en de kloof met het peloton nog breder?

Surma: “Niet als leerwinst het belangrijkste criterium wordt. Als een school met een kansarm publiek grote leerwinst boekt, dan weten ouders dat er goed onderwijs wordt geboden. Ik zie alleen voordelen. In de Verenigde Staten gebruiken ze standaardtoetsen ook voor onderzoeksdoeleinden: ze identificeren er de effectiefste scholen en leraren. Die worden dan grondig geobserveerd en geanalyseerd, zodat hun best practices over het hele onderwijsveld kunnen worden gedeeld.”

Knack: Corona zorgde voor een kwantumsprong voor het digitaal leren. Zullen we het afstandsonderwijs missen nu er weer fysiek, klassikaal wordt lesgegeven?

Surma: “Ik ben een groot voorstander van technologie, zolang ze geen doel op zich is. Computers en laptops aan alle leerlingen uitdelen kan een goed idee zijn, maar alleen als er een visie achter schuilt. Maar sommige innovaties zie ik graag blijven. Digitaal onderwijs is bijvoorbeeld ideaal om bijles te organiseren: een leerkracht kan een half uurtje per week online gaan om leerlingen een-op-een of in kleine groepjes bij te spijkeren. Zo trek je bijles opnieuw binnen de school, wat meteen een sociale maatregel is. Lang niet alle ouders hebben geld voor dure privéles, wat trouwens een booming busi-

ness is in Vlaanderen. En als ik nog eentje mag kiezen: ook de zomerscholen mogen voor mijn part een vaste waarde worden. “

2 Tim Surma over inzet nieuw ExCEL expertise Centrum Hogeschool Odisee

Knack: Het gaat hard voor deze nog jonge ExCEL-club: het acht-koppige team werd recent met vijf onderzoekers uitgebreid.

Surma enthousiast: “Een mix van hoogleraren, post-doc-researchers en gewezen leerkrachten. We verrichten onderzoek volgens academische standaarden, maar paren dat aan de ervaringen en inzichten van het onderwijsterrein.

Die combinatie is weinig gebruikelijk, maar werkt uitstekend. ExCEL wordt serieus genomen: we hebben projecten lopen met de vier grootste universiteiten van Vlaanderen.

Niet alleen de eigen lerarenopleidingen van Thomas More plukken de vruchten, de ExCEL-medewerkers zijn veelgevraagde sprekers op pedagogische studiedagen, workshops en congressen. ‘Ook buiten het katholieke net’, preciseert Surma, die voor het komende schooljaar al een paar honderd engagementen mocht inplannen. Het zegt iets over de honger naar de huisspecialiteit. ‘Effectief leren’ en ‘effectieve instructie’ zijn de gangbare termen, maar ook het Engelse begrip ‘evidence-informed teaching’ heeft bestaansrecht.

Tenslotte surft ExCEL op het elan van een beweging die dik tien jaar geleden in het Verenigd Koninkrijk is ontstaan. *De gedachte is: didactiek moet gebaseerd zijn op wetenschappelijke en empirisch ondersteunde inzichten over hoe mensen het best leren, begrijpen en onthouden.* Die visie - ruim maar niet unaniem gedeeld binnen het onderwijsveld - werd onder meer uitgedragen door de *Education Endowment Foundation (EEF)*, een charitatieve instelling die van bij het begin genereus overheidssteun kreeg van de conservatieve regering-Cameron.

EEF kijkt vanuit een sociale visie kritisch naar nieuwe onderwijsconcepten. De voornaamste apostel van de evidence based-beweging is *Tom Bennett*, een leraar uit Oost-Londen die met zijn in 2013 opgerichte ResearchED in heel Europa druk congressen organiseert. Via Nederland vond evidence-informed teaching zijn weg naar Vlaanderen. Pionier ExCEL, partner van EEF, heeft nauwe banden met het Verenigd Koninkrijk. Een van de betrokken hoogleraren is *Daniël Muijs*, een Vlaamse onderwijsspecialist die aan verscheidene Britse univer-

siteiten doceerde en het tot directeur-onderzoek van de Britse onderwijsinspectie schopte.

Muijs, een early adopter van evidence-informed teaching, zit samen met Surma in de Commissie Beter Onderwijs (CBO) die anderhalf jaar geleden door Vlaams minister van Onderwijs Ben Weyts (N-VA) werd opgericht. De commissie, zorgvuldig samengesteld met academici en leerkrachten uit alle netten en geledingen van het lager en secundair onderwijs, publiceert in oktober haar eindrapport. Dat daarin de inzichten van evidence-informed teaching zullen doorsijpelen, lijkt een veilige gok. In de commissie zit ook de Gentse hoogleraar cognitieve psychologie Wouter Duyck, eveneens een adept. Wordt dit de consecratie van een nieuwe visie in het Vlaamse onderwijs?

Tim Surma: Ik kan of mag niet vooruitlopen op het rapport. Maar los daarvan: *de belangstelling voor effectief leren is groter dan ooit.* Van de acht calls voor wetenschappelijk onderzoek die het Departement Onderwijs momenteel heeft uitstaan, draaiden er zes rond effectief leren. We zien het ook in de curricula van de lerarenopleidingen. Die geven weer meer ruimte aan klassiekers zoals goede instructiemethodes, feedback- en evaluatiesystemen, en het gebruik van uitgewerkte voorbeelden. ExCEL werkt aan verschillende van die onderzoeken mee.

De dynamiek van het evidence-informed teaching dat we beogen komt van onderuit, vanuit de scholen. Daar maakt evidence-informed teaching het verschil: we stijgen boven de waan van de dag uit en selecteren best practices die op het terrein, in de klas, werden getest. Daarom zijn congressen of studiedagen over effectief leren voor de aanwezige leerkrachten vaak een feest van herkenning.

3 Bedenkingen omtrent ervaring met Expertisecentra & inzet van ExCEL

3.1 Slechte ervaringen met expertisecentra

Is er nood aan een nieuw expertisecentrum als ExCEL? In punt 2 bekeken we de specifieke inzet van EXCEL dat belooft het totaal anders aan te pakken dan de klassieke expertisecentra. Terecht. We merkten ook dat Tim Surma en andere leden van ExCEL als prof. Paul Kirschner van een andere & meer realistische onderwijsvisie vertrekken dan mensen uit andere expertisecentra. Dit zal ook nodig zijn.

De voorbije decennia werd in Nederland en Vlaanderen veel heil verwacht van de oprichting van alerhande expertisecentra. Maar de verwachtingen vielen meer dan tegen.

Het Nederlandse parlementair onderzoeksrapport *Dijsselbloem* van 2008 wees op de nefaste rol die de expertisecentra bij de nieuwlichterij speelden. *Het rapport concludeerde dat de beleidsmensen misleid werden door allerhande expertisecentra.* Twee illustraties. De Nederlandse SLO (Stichting LeerplanOntwikkeling) die al meer dan 50 jaar bestaat, heeft in Nederland een slechte reputatie. De SLO pleitte b.v. in sterke mate voor de ontscholing van het onderwijs en voor neomanie

Het Nederlandse Freudenthal Instituut bestaat al bijna 50 jaar en telde in 2000 een 70-tal medewerkers. Het FI wordt verantwoordelijk gesteld voor de malaise in het wiskundeonderwijs; de beloofde zegeningen van het zgn. 'realistisch wiskundeonderwijs' bleven uit.

Na enkele jaren voelde het FI zich geroepen om een karikatuur op te hangen van het bestaande wiskundeonderwijs - dat ten onrechte als mechanistisch werd bestempeld. Het FI pleitte dan voor een copernicaanse omwenteling, voor het contro-versiële *contextueel en constructivistisch rekenen*. Het FI dat als expertisecentrum wou blijven bestaan en zich verder wou uitbreiden kon ook moeilijk erkennen dat leerlingen destijds al goed konden rekenen. Het is bijna normaal dat men zich dan genoodzaakt ziet om de verlossing uit de ellende te prediken en zo werk en uitbreiding te zoeken voor de eigen onderwijswinkel. .

In Vlaanderen hebben we ook geen positieve ervaring met allerhande expertisecentra: denk maar aan CEGO van prof. Laevers, DVO van Roger Standaert, Leuvens taalcentrum en NT2-steunpunt van Kris Van den Branden, Steunpunt Diversiteit en leren van Piet Van Avermaet, & andere universitaire expertisecentra. Het Leuvens taalcentrum is mede verantwoordelijk voor de uitholling van het taalonderwijs. Voor het wiskundeonderwijs propageerden de Brusselse prof. Georges Papy en zijn wiskunde-centrum in de jaren 1970 de formalistische 'moderne wiskunde' - die nu weer al verdwenen is. Dit expertisecentrum ontving destijds veel centen van minister Vermeylen en Co, en organiseerde propaganda-congressen in luxueuze hotels in Knokke

De overheid en topambtenaar Georges Monard in het bijzonder verwachtten in 1991 veel heil van de opgerichte DVO-overheidsdienst van Roger Standaert en co. De DVO patroneerde destijds b.v. de opstelling van de eindtermen en mocht ook eigenzinnig de 'Uitgangspunten voor de eindtermen' van 1996 vastleggen en opleggen. Die competentiegerichtte, constructivistische en kennisrelativerende 'Uitgangspunten' werden ook de leidraad voor de proces-beoordelingscriteria van de inspectie. Zo lazten we steevast in de jaarlijkse inspectierapporten

dat de leerkrachten te veel lesgaven, enz. De DVO en inspectie oefenden dus vanaf 1991 een sterke ontscholingsdruk uit op het onderwijs.

De inspecteur-generaal Peter Michielsens verkondigde vanaf 1991 dat leerlinggestuurd onderwijs de toekomst was. De huidige inspecteur-generaal Lieven Viaene en Chris Van Woensel gaan er in de bijdrage *'Van Slagboom via dialoog tot hefboom'* prat op dat de nieuwe inspectie 2.0 na bijna 30 jaar nu een totaal andere en betere weg ingeslagen is - en dit op basis van brede inspraak bij de opstelling van het ROK-kwaliteits- en beoordelingskader (in: Impuls, december 2018). Ze nemen dus ook afstand van de vroegere inspectie.

In Onderwijskrant plaatsten we wel een paar vraagtekens bij dit allesomvattend en wollig kwaliteitskader waarbij de school als leerschool te weinig centraal staat. De idee van de school als *'total institution'* staat overigens ook haaks op de onderwijsvisie in het Brinckman-rapport van de Commissie Beter Onderwijs.

3.2 Suggesties voor ExCEL

Het expertisecentrum ExCEL van *Thomas More* belooft het anders aan te pakken, minder vreemd van de klasvloer & met herwaardering van onze sterke onderwijs traditie: *"we stijgen boven de waan van de dag uit en selecteren best practices die op het terrein, in de klas, werden getest."* Dat de stellingen van Surma in zijn interviews en elders over het doorslaan van de slinger, kennisrelativisme e.d. overeenstemmen met wat we de voorbije decennia in Onderwijskrant en elders poneerden is alvast geruststellend. Ik hoop uiteraard dat ExCEL zijn grote ambities kan waarmaken en mede kan bijdragen tot het herstel en het verhogen van de kwaliteit van ons onderwijs.

Zelf verwacht ik wel iets minder heil van nieuw en strikt wetenschappelijk onderzoek dan Tim Surma, die stelt: "Ik wil vooral op onderzoek gestoelde didactische principes naar de klaspraktijk brengen." Zo'n evidence-informed onderzoek zal dan wel goed doordacht moeten zijn. Al te veel zgn. wetenschappelijk onderzoek van de voorbije 50 jaar heeft jammer genoeg eerder tot de aantasting van de kwaliteit van het onderwijs geleid.

Zelf vind ik dat de praktijk- en de ervaringswijsheid minstens zo belangrijk zijn als strikt en nieuw wetenschappelijk onderzoek. Mede gezien onze sterke onderwijs traditie weten we al heel veel over de 'basics' van degelijk onderwijs. Ook Surma gewaagt overigens van *back to the basics*.

Het onderzoek over expliciete instructie van Rosenshine is overigens gebaseerd op observatie bij

ervaren en effectieve leraren. Onze eigen publicaties over effectief onderwijs, leren leren, rekenen, spellen ... zijn ook grotendeels door die praktijkkennis geïnspireerd. Men mag niet de indruk wekken dat de leerkrachten en lerarenopleiders pas door kennis van de relatief recente publicaties van Rossenshine, Sweller ... kunnen/konden achterhalen wat werkelijk werkt in het onderwijs - en dat de meeste leraren en lerarenopleiders nog absoluut niet weten wat werkt.

We weten eigenlijk al heel lang wat effectief en excellent onderwijs is. De meeste praktijkmensen weten ook al decennia wat de belangrijkste oorzaken zijn van de mismeestering van het onderwijs. Velen gingen in verzet of bewezen in de mate van het mogelijke lippendienst. Indien ze zomaar de principes van de 'Uitgangspunten van de eindtermen'- van 1996 hadden toegepast, dan zou de niveaudaling veel groter geweest zijn. In inspectierapporten beoordeelden inspectieopstukken overigens geregeld dat de leraren al te veel afstand namen van de eindtermenvisie, van de competentiegerichte en constructivistische aanpak, van taalvaardigheidsonderwijs, nog te veel lesgaven, enz.

In het verleden kenden we al effectief onderwijs; dat mag ook eens vermeld worden. Zelf genoot ik overigens in 1952-64 degelijk lager & secundair onderwijs. Ik ben er ook van overtuigd dat ik als docent-coördinator van een lerarenopleiding en Hoger Instituut voor Opvoedkunde (1970-2013) degelijke leraren heb opgeleid. Onze oud-onderwijzers en -regenten van de tweejarige opleiding (1970-1986) behaalden met hun leerlingen wereldtopscores voor TIMSS en PISA. Ze betoonden vaak in de mate van het mogelijke lippendienst aan de vele pedagogische hypes en konden ook zo de schade beperken.

Ik raad ExCEL alvast aan veel aandacht te besteden aan 'afkijken' in de klaspraktijk en aan de vele onderwijspublicaties uit verleden en heden. In mijn (vak)didactische publicaties stond de herwaardering, verdere optimalisering en actualisering van aanpakken uit onze onderwijsstraditie centraal. Bij het uitdokteren van mijn fonetische en directe systeemmethodiek voor het leren lezen, vond ik veel inspiratie via het bijwonen van lessen, en zelfs in een publicatie van 200 jaar geleden van W. Prinsen, in de methode 'Lustig Volkje' van 1926 waarmee ik zelf in 1952 leerde lezen ... Idem voor mijn wiskunde-publicaties. We moeten niet steeds opnieuw het wiel willen uitvinden. *Het gaat dan meer om praktijkgeïnspireerde en -gerichte onderwijswetenschap dan om wetenschap in de strikte zin van het woord.*

Ik schreef 20 jaar geleden: *"Bij academisch onderwijsonderzoek en/of wetenschappelijke theorievor-*

ming gaat het meestal om hypothesen die slechts betrekking hebben op onderdelen van het complexe schoolgebeuren. Je krijgt maar een beperkt beeld van wat zich in de praktijk afspeelt. Men focust op een paar factoren en op abstracte principes die veelal niet aan een specifieke leerinhoud en leercontext gebonden zijn.

In de klas- en lespraktijk gaat het ook steeds om het rekening houden met een grote hoeveelheid factoren. De onderwijspraktijk is zo complex dat ze zich niet zomaar laat vatten door strikt wetenschappelijk, experimenteel of empirisch onderzoek. Wetenschappelijke onderbouwing is best wel meegenomen, maar de afstand tussen bepaalde mooi klinkende theorieën en de complexe realiteit van het lesgebeuren is veelal vrij groot. Zo gelden bij het aanbrenge van een nieuw wiskundebegrip, respectievelijk bij het inoefenen, automatiseren & memoriseren, bij het vraagstukkenonderwijs ... telkens andere leerpsychologische principes en aanpakken. In de lerarenopleiding hecht(t)en we dan ook meer belang aan de integratie van leerpsychologie binnen de vakdidactieken, dan aan een cursus leerpsychologie met algemene leerprincipes. Men moet ook steeds zoeken naar passende doseringen van uiteenlopende en zelfs deels tegenstrijdige aanpakken/principes. Een goede (praktijk)theorie biedt een geargumenteed antwoord op praktijkvragen en een synthetische en omvattende benadering van de thematiek

Algemene leerpsychologische en cognitief-psychologische principes over effectieve aanpakken bestaan m.i. dus niet. Een centrum voor effectief/excellent onderwijs zal ook voldoende aandacht moeten besteden aan de vakdidactieken en aan de integratie van de leer- en cognitieve psychologie binnen de vakdidactieken voor lezen, rekenen, spellen, natuurkennis

We betreuren dat universitaire onderwijsexperts en beleidsmensen weinig of geen aandacht besteden aan de vele praktijkkennis uit verleden en heden - met inbegrip van de vaste grammatica van degelijk onderwijs, de beproefde waarden.

4 Besluiten

Ik stel vast dat Tim Surma's analyse van de aantasting van de kwaliteit van het onderwijs de Onderwijskrantanalyses van de voorbije 30 jaar bevestigt. In Onderwijskrant toonden we bovendien ook aan hoe het kennisrelativisme, constructivisme tot uiting kwam in de verschillende leerplannen, in de inspectiecriteria, in de publicaties van de vele ont-scholers ... We hopen ook dat ExCEL als expertisecentrum zijn ambities kan waarmaken.

Dirk Van Damme: kennisrelativisme & constructivistische aanpak bij eindtermen & leerplannen jaren negentig & invloed van ex-VSO-sympathisanten katholiek koepel; overladenheid nieuwe ET s.o. door vakkenoverschrijdende eindtermen, aso-isering e.d.

Raf Feys

In deze bijdrage bekijken we recente uitspraken van *Dirk Van Damme (OESO)* over problemen met de curriculumhervorming, met de oude en nieuwe eindtermen, e.d. in een bijdrage in *Samenleving & Politiek*, september 2021.

Van Damme heeft het in die bijdrage over het curriculumdebat, het controversieel debat over de wenselijke leerinhouden: over de nivellerende eindtermen en leerplannen van de jaren negentig - gekenmerkt door kennisrelativisme en constructivisme, de recente overlading van de nieuwe eindtermen en leerplannen - door de toevoeging van een groot aantal vakkenoverschrijdende doelen die niet in de basisvorming thuishoren, door de aso-isering van het s.o. ten koste van tso/bsso ... Hij wijst ook op overeenkomst met de VSO-operatie van de jaren zeventig en de op de grote invloed van de zgn. 'progressieve' vleugel binnen de katholieke koepel.

1 Vooraf: drie uitspraken die bekijken

Van Damme stelt terecht dat vroegere VSO-voorstanders uit de kring van de koepel van katholiek onderwijs hun 'progressieve' stempel drukten op de (nivellerende) eindtermen van de jaren negentig. Een krasse, maar juiste stelling. Net zoals in de tijd van het VSO maakten ze van de opstelling van de eindtermen gebruik om hun leerlinggerichte 'zachte didactiek' op te dringen. Het is dan ook geen toeval dat er een sterke mate van overeenstemming was tussen de pedagogische principes achter de eindtermen en de onderwijsvisie van de koepel in de leerplannen (zie verder punt 6).

Van Damme stelt ook terecht: *"Het valt te voorzien dat ook de nakende herziening van de eindtermen basisonderwijs een moeilijke bevalling zal worden."* Die nieuwe eindtermen/ontwikkelingsdoelen zouden de nivellering in de eindtermen en ontwikkelingsdoelen moeten wegwerken. Maar zal b.v. het katholiek onderwijs zomaar bereid zijn om tal van leerdoelen op te nemen als b.v. basisgrammatica. die niet in hun ZILL-leerplannen voorkomen?

Van Damme stelde onlangs op twitter: *"We hadden destijds meer naar Onderwijskrant en Raf Feys moeten luisteren."* Van Damme heeft nu blijkbaar wel geluisterd. Zijn uitspraken van de voorbije 5 jaar sluiten grotendeels aan bij standpunten die we de voorbije decennia verkondigden, en bij de onderwijscampagnes waarmee *Onderwijskrant* de voorbije decennia uitpakte. Denk maar aan onze analyses van de nivellerende eindtermen en nefaste

'principes bij de eindtermen' van de jaren negentig, aan de aantasting van de kwaliteit van het onderwijs en van het 'meesterschap van de meester', de onderwaardering van kennis, het doorgesloten competentiedenken en constructivisme, de nefaste structuurhervorming en aso-isering van het s.o., de overladenheid van de eindtermen door te veel nieuwe vakkenoverschrijdende eindtermen s.o. die ook niet thuishoren in de basisvorming voor de eerste graad s.o.; ...Veel stellingen van Van Damme stemmen ook overeen met stellingen in het recente rapport van de commissie *Beter Onderwijs*.

2 Curriculumdebat verdient meer aandacht en legt tegenstellingen bloot

Van Damme: *"Hoewel het curriculum niet vaak in de vuurlinie van het onderwijspolitieke debat ligt, is de vraag wat leerlingen in de lagere en secundaire school moeten kennen en kunnen altijd wel al voorwerp geweest van discussie. De vraag welke vakken, kennisinhouden en competenties al dan niet in het curriculum moeten worden opgenomen, is een erg fundamentele en onderwijspolitiek cruciale vraag. Nochtans beroert die vraag zgn. 'progressieven' veel minder dan, zeg maar, de problematiek van ongelijke kansen. Wat er in het onderwijs geleerd wordt, is echter van enorm belang voor de emancipatorische functies van onderwijs, zowel individueel als collectief."* In onze *Onderwijskrant*-analyses betrokken we wel vaak de leerinhouden. In nr. 197 b.v. besteedden we 50 pag. aan de leerstofpunten die terug opgenomen moeten worden in de nieuwe eindtermen en leerplannen. Zo'n analyses missen we wel ook in het Brinckman-rapport.

'Progressieven' / Progressief achteruit versus conserveerders- optimaliseerders

Vandaag is in Vlaanderen de inhoud van het onderwijs met de discussie over de eindtermen voor de tweede en derde graad van het secundair onderwijs opnieuw een actueel thema geworden. Het valt te voorzien dat ook de nakende herziening van de eindtermen basisonderwijs een moeilijke bevalling zal worden. Analyses over de discussie over de eindtermen gaan vaak uitsluitend over de machtspolitieke oppervlakte: wie neemt welke stelling in, welke uitspraak zal het Grondwettelijk Hof doen, zal de minister zijn slag thuishalen, enzovoort. In deze bijdrage wil ik het mijneveld van het curriculum iets diepgaander en vanuit een ander standpunt bekijken.

Dergelijke discussies omtrent de wenselijke leerinhouden spelen zich ook in andere landen af. Veel landen zijn hun curricula voor de lagere en secundaire school aan het herzien. In Nederland stijgt de politieke spanning over de voorstellen die de Curriculumcommissie in het Curriculum.nu project aan het uittekenen is (zie volgende bijdrage over Zwartboek *'Progressief achteruit'*.) Schotland kent momenteel een politiek conflict over de herziening van het eens zo *'vooruitstrevende'* *'Curriculum for Excellence'*, dat echter niet de resultaten heeft opgeleverd die ervan werden verwacht en volgens critici aan de basis ligt van de achteruitgang van de Schotse PISA-resultaten.

In nog veel andere landen tekenen zich soortgelijke discussies af, waar vaak verschillende breuklijnen samenkomen. De breuklijn die men *conservatief versus progressief* zou kunnen noemen, speelt daarin een belangrijke rol.

Belangrijke plaats voor traditie/beproefde waarden

Een belangrijke vraag die zich bij curriculumhervormingen stelt, is *hoe vaak en hoe ingrijpend curricula moeten worden gewijzigd*. In essentie gaat die vraag over het vinden van een *evenwicht tussen traditie en innovatie*. Vraagstukken in onderwijs gaan vaak over de spanningsboog tussen verleden, heden en toekomst. Tussen de verschillende posities op die boog ontstaan gemakkelijk fundamentele meningsverschillen. *Voor veel mensen heeft onderwijs, volkomen terecht, de taak om op de eerste plaats de historische continuïteit te handhaven en de menselijke beschaving aan de nieuwe generaties over te dragen. Traditie heeft dus een belangrijke plaats in het curriculum*. Maar, al even terecht, stellen anderen dat onderwijs de toekomst moet voorbereiden, tred houden en zelfs vooruitlopen op technologische en maatschappelijke innovatie. We kennen allemaal de vaak goedkope platitudes dat onderwijs moet voorbereiden op jobs die nog niet eens zijn uitgevonden. In periodes, zoals vandaag, van snelle verandering krijgt dit argument automatisch meer wind in de zeilen. Het is natuurlijk wel een feit dat vandaag digitalisering en de impact van artificiële intelligentie belangrijke consequenties hebben voor onderwijscurricula.

Curriculumhervormers vaak bedreven in retoriek

Wat in veel curriculumdiscussies terugkeert, is de spanning tussen de hoogdravende ambities en de mooie retoriek enerzijds en de teleurstellende resultaten op het veld, die na enige tijd zichtbaar worden in nationale en internationale testdata, anderzijds.

Curriculumontwerpers zijn vaak erg bedreven in de retoriek – vaak doorspekt met allerlei platitudes en gratuite beweringen over de arbeidsmarkt en sa-

menleving van de toekomst. Ze zijn echter veel minder goed in het inschatten van de reële effecten van hun voorstellen voor leraren, scholen en leerlingen. Dat lijkt overigens een constante in heel wat onderwijsvormingen. Ik zie geen redenen om te veronderstellen dat de Vlaamse eindtermen aan dit euvel zouden ontsnappen. Kritisch naar curricula en curriculumhervormingen kijken vraagt dus om doorheen de retoriek en de goede bedoelingen naar de reële uitdagingen en spanningsvelden te kijken.

3 Kennisrelativisme, competentiedenken & constructivisme

“Curriculumhervormingen als b.v. de Vlaamse eindtermen hebben vaak specifieke onderwijspolitieke bedoelingen. Er zijn in de meeste hedendaagse curriculumhervormingen twee grote inhoudelijk spanningsvelden te onderscheiden. *De eerste betreft de spanning tussen kennis en competenties*.

Nefast kennisrelativisme, competentiedenken & constructivisme

Het verzet tegen de dominante plaats van kennis en het verschuiven van de klemtoon naar competenties vormen een rode draad in veel curriculumhervormingen van de voorbije decennia, zo ook in de eerste generaties Vlaamse eindtermen. Onder invloed van het sociaal-constructivisme in epistemologie en pedagogiek werd (en wordt soms nog steeds) kennis weggezet als elitair en vervreemdend. We kennen allemaal de karikaturen over onderwijs waarin de leraren kennis in de lege hoofden van leerlingen gieten of waarin toetsen worden herleid tot reproductie van gememoriseerde kennis. *Curriculumhervormingen werden dan ook beschouwd als een kans om de balans te verschuiven naar competenties*. Het is immers, zo luidt de redenering, niet van belang wat leerlingen kennen (want die kennis veroudert snel en leerlingen vergeten ook snel), maar wat ze ermee kunnen doen in reële contexten. *De huidige generaties curricula zijn dan ook zeer sterk vanuit het competentiedenken geschreven, in termen van wat leerlingen moeten kunnen in plaats van kennen*.

Vandaag denken we daar echter anders over. Het sociaal-constructivisme is als onderwijskundige theorie achterhaald en ingehaald door de cognitieve psychologie en de neurowetenschappen. Door veel beter inzicht in de rol van geheugen en de opkomst van didactische praktijken zoals 'retrieval practice' die op die wetenschappelijke kennis gebaseerd zijn, is de kritiek op de zogenaamde 'rote memorization' stilgevallen, en volkomen terecht. Conservatieve denkers, zoals E.D. Hirsch hebben een overtuigende aanval gelanceerd op het doorgesloten competentiedenken. Competenties kunnen niet duurzaam aangeleerd worden zonder een stevige kennisbasis.

Het herbalanceren van curricula naar een groter gewicht van kennis en een minder sterk doorgedreven competentiedenken is dan ook de inzet van recente curriculumhervormingen. In een aantal landen. Ook in de nieuwste Vlaamse eindtermen is er gelukkig veel meer aandacht voor kennis...

4 Neerwaartse nivellering/niveaudaling door eindtermen en leerplannen jaren 90

Een ander spanningsveld in curriculumhervormingen gaat over de beruchte lat en hoe hoog die moet liggen. De meeste curriculumhervormingen van de voorbij twintig, dertig jaar hadden de politieke ambitie om via het curriculum onderwijsongelijkheid tegen te gaan en de gelijke kansen te bevorderen. Ook de Vlaamse eindtermen zijn ingevoerd in een context waarin men sociale selectiviteit door te streven naar excellentie wou tegengaan. Terwijl eindtermen duidelijk werden gedefinieerd als minimumdoelen, werden zij in de praktijk, onder meer door toedoen van inspectie en pedagogische begeleidingsdiensten, de normatieve maatstaf voor wat er onderwezen moest worden. Scholen en leraren werden ontmoedigd en op de vingers getikt wanneer zij te veel boven de eindtermen (*en o.i. ook evenzeer boven de leerplannen*) wilden uitstijgen. De nobele maar foutieve intentie was dat op die manier de lat gelijkzamer zou komen te liggen voor iedereen.

Het gevolg was dat er inderdaad een proces van *neerwaartse nivellering* op gang kwam, zonder dat evenwel de gelijke kansen verbeterden. De kritiek is in mijn ogen juist dat de eindtermen op termijn de kwaliteit van het onderwijs hebben verlaagd. *Nog nooit is het in onderwijs gelukt om gelijke kansen te verbeteren door de kwaliteit te doen dalen*, eerder integendeel. Deze misvatting ligt aan de basis van vele curriculumhervormingen van de voorbije decennia en is minstens ten dele verantwoordelijk voor de kwaliteitserosie zoals die onder meer uit de PISA, TIMSS en PIRLS data blijkt. In veel landen – Vlaanderen is een goed voorbeeld, maar een vergelijkbare discussie doet zich ook in Nederland en Schotland voor – focust de curriculumdiscussie zich nu op vragen rond ambitie, kwaliteit en excellentie.

De ambitie van minister van Onderwijs, Ben Weyts, om in de nieuwe eindtermen de ambitie en dus de 'lat' hoger te leggen is legitiem. De vicieuze cirkel van de kwaliteitserosie moet immers worden doorbroken. Het probleem is echter dat hoogte en breedte in dit debat door elkaar worden gehaald. De ambitie moet blijken uit de hoogte van zorgvuldig geselecteerde eindtermen, niet uit de breedte en veelheid van de eindtermen. Zo komen we bij de problematiek van de 'curriculum overload'. In punt 5 gaan we hier dieper op in.

5 Algemene eindtermen voor alle opties s.o.: aso-isering ten koste van tso/bsso & al te veel vakkenoverschrijdende

Technische en beroepsgerichte opleidingen hebben in het hervormings- en in het eindtermenverhaal nooit een volwaardige, ambitieuze plaats gekregen

De discussie over hoger versus breder raakt ten slotte ook de gevoelige kwestie van de differentiatie van eindtermen over de verschillende onderwijsvormen heen. Van bij de invoering van de eindtermen in de jaren 1990 werd er vanuit progressieve hoek, de VSO-traditie indachtig, naar gestreefd de verschillen tussen algemeen-vormende en eerder technische en beroepsgerichte opleidingen zo beperkt mogelijk te houden en de gemeenschappelijke stam te versterken. De tendens in de hervormingsdebatten secundair onderwijs om een brede eerste graad in te voeren, hebben dit verder versterkt. Het perverse gevolg was dat er zich in het curriculum een sluipende aso-isering heeft voorgedaan. Gemeenschappelijkheid werd vertaald als 'meer aso-inhouden'.

Technische en beroepsgerichte opleidingen in het secundair onderwijs hebben in het eindtermenverhaal nooit een volwaardige, ambitieuze plaats gekregen, precies omdat het politieke dogma erop gericht was de verschillen met eerder academische opleidingen te minimaliseren. Ik aarzel niet om te stellen dat zij de grote verliezers van zowel het eindtermenverhaal als de hervorming secundair onderwijs zijn.

Dat geldt niet enkel voor de eerstegraad, maar overigens ook voor de nieuwe eindtermen tweede en derde graad secundair onderwijs. Het verdere verlies aan aantrekkelijkheid en de dalende instroom in deze opleidingen, waardoor objectief het beruchte watervalstelsel nog wordt versterkt, zijn de dramatische consequenties hiervan. Landen met succesvolle technische en beroepsgerichte sectoren, zoals Zwitserland, Oostenrijk, Duitsland of Denemarken, slagen er wel in een ambitieus en aantrekkelijk profiel voor deze opleidingen uit te tekenen en daar de curricula op af te stemmen. Maar zij maken dan ook niet de fout om gelijke kansen te reduceren tot gemeenschappelijkheid van curricula.

Overbelasting ET & curriculum: ook door de vele nieuwe vakoverschrijdende doelen als financiële geletterdheid e.d.

Nieuwe inhouden, vaak aan het onderwijs opgedrongen door actiegroepen, 'stake-holders', politieke druk of zelfs ouders, werden toegevoegd zonder het geheel te evalueren en als minder relevant beoordeelde inhouden te elimineren. Zo ook een groot

aantal vakkenoverschrijdende eindtermen. De nieuwe ET financiële geletterdheid b.v. wordt voor het grootste deel gedekt door goede wiskundige basisvaardigheden. De vloed aan vragen vanuit de samenleving aan onderwijs vandaag is schier oneindig. Er lijkt een soort heilloze competitie onder maatschappelijke actoren te bestaan over wie er het best in slaagt invloed uit te oefenen (cf. ook populistische consultatiecampagne van minister Crevits).

Een overladen curriculum zorgt voor nodeloos veel druk op leraren en leerlingen, zorgt voor fragmentatie, geeft leerlingen niet de kans om dwarsverbanden en samenhang te zien, en leidt tot oppervlakkigheid, een curriculum dat men in het Engels als *'mile-wide, inch-deep'* typeert. Het grootste probleem van onderwijscurricula vandaag is *'curriculum overload'* is: er worden weinig of geen prioriteiten gesteld en alles dus even belangrijk wordt. (Ook in het lager onderwijs kwamen er te veel nieuwe zaken bij- en ook nog eens extra in de drie persoonsgerichte ZILL-leerdomeinen.)

6 Invloed vroegere VSO-voorstanders katholieke koepel op curriculum jaren 90 & zachte didactiek' in hervormingsplannen s.o.

Van Damme: "De strijd tussen traditie en innovatie heeft ook sterk gespeeld bij de invoering van de Vlaamse eindtermen vanaf het begin van de jaren 1990. *De eindtermen waren eigenlijk een poging om na de bittere strijd in het katholieke onderwijs tussen Type 1 en Type 2, beslecht door de invoering van het 'eenheidstype', vanuit de overheid een toen als 'progressief' beschouwd onderwijsproject op te leggen.* De protagonisten van de VSO-hervorming die uit het vooruitstrevende katholieke kamp kwamen, kregen met de pas gewonnen Vlaamse autonomie over onderwijs een gelegenheid om zich tegen de conservatieve krachten te keren en via de eindtermen (en ook de eigen leerplannen) toch een aantal inhoudelijke principes uit het VSO-project door te duwen."

Commentaar: Dirk Van Damme stelt terecht dat vroegere VSO-voorstanders uit de katholieke koepel hun stempel drukten op de eindtermen en achteraf ook op de VSO-gerichte hervorming van het s.o.: kennisrelativisme, constructivisme ... Denk maar aan de DVO-voorzitter Roger Standaert die als VSO-coördinator vanaf 1970 het 'progressieve' VSO-ideeëngoed vanuit de koepel propageerde en in 1991 directeur werd van de DVO die de eindtermen patroneerde. In de tekst 'Uitgangspunten van de eindtermen' vinden we precies dezelfde pedagogische opties terug als in de officiële VSO-brochure van 1971. We illustreren dit even.

In die VSO-brochure lezen we in 1971: *'Het verwerven van kennis is niet langer het hoofddoel. De*

vroegere weetjesopstapeling ruimt meer en meer plaats voor de adequate inwerkstelling van de intellectuele eigenschappen. Een zuiver dogmatische werkwijze die op het reproduceren van leerstof gericht is, moet men tot elke prijs vermijden. De kinderen moeten leren, leren zelf vinden. Inductieve en actieve methodes zijn vanzelfsprekend. Hoe meer het kind leert zich actief te ontwikkelen en hoe minder het de les passief ondergaat, des te doeltreffender, kan het onderwijs worden geacht. De nadruk valt voortaan op het kunnen, het ontwikkelen van vaardigheid, het zinvol toepassen van kennis. Er zal zoveel mogelijk uitgegaan worden van de belangstellingssfeer, wat de leeractiviteit aantrekkelijker en zinvoller maakt. De moderne pedagogiek legt de nadruk op het belang van de zelfwerkzaamheid en groepswork.'

Die VSO-filosofie stemt volledig overeen met onderwijsvisie in de tekst 'uitgangspunten' van de eindtermen'. DVO-medewerkers omschreven de inzet van de eindtermenoperatie zo: *"De eindtermen werden geformuleerd vanuit een leerlinggerichte visie. 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. Leerinhouden moeten voortaan ook ingebed zijn in concrete, en voor de leerling herkenbare contexten."*

Dit kennisrelativisme, constructivisme ... vonden we evenzeer terug in de leerplannen. Veel leerplanopstellers katholiek onderwijs participeerden overigens aan de opstelling van de eindtermen. Ook in de ZILL-onderwijsvisie treffen we een analoge visie aan als destijds in de eindtermen en leerplannen van de jaren negentig, in het VLOR-advies-2015 dat de koepel enthousiast onderschreef: een aansturen telkens op een radicale perspectiefwisseling in de richting van ontwikkelend & constructivistisch leren, kennisrelativisme ...

De katholieke koepel was ook intens betrokken bij de recentere hervorming van het s.o. een soort VSO-2 Twee kopstukken van het verbond s.o. werden zelfs geposteed op de kabinetten van minister Vandenbroucke (2004-2009), resp. minister Smet (2009-2014). In de hervormingsplannen werd ook gepleit voor het opleggen van de 'zachte didactiek'

7 Besluit: verkeerde keuzes gemaakt

Van Damme wees terecht op de verkeerde keuzes in de curriculumhervorming van de jaren 90, en op de overlading van recente curricula als gevolg van de aso-isering van het s.o.; de vele nieuwe vakkenoverschrijdende ET, enz. Hij pleit voor *"eindtermen en curricula die minder omvangrijk, maar ambitieuzer zijn, en gedifferentieerder voor het s.o.."*

Zwartboek: 'Progressief Achteruit' van de Nederlandse professoren Jaap Scheerens en Paul Kirschner

Selectie van toepasselijke ideeën voor het Vlaams onderwijs & commentaar van Raf Feys

Bedenkingen vooraf

In het recente Zwartboek 'Progressief achteruit' merken we opvallend veel overeenstemming met de analyse in het rapport van de Vlaamse Commissie *Beter Onderwijs* gepubliceerd op 27 oktober (zie verderop in dit nummer). We merken dat men in Nederland met dezelfde problemen worstelt: de aantasting van de kwaliteit en de uitholling van het *meesterschap van de meester*. Ook de *professoren Scheerens en Kirschner zien dus een rechtstreeks verband tussen de aantasting van de kwaliteit van het onderwijs, en het minder aantrekkelijk worden van het lerarenberoep*. Het Zwartboek en het rapport van de Commissie Beter Onderwijs bevestigen onze vele analyses van de situatie in het Vlaams onderwijs in *Onderwijskrant*, en in ons O-ZON-witboek van 2007 en O-ZON-boek *Je mag/moet leren* (Academia Press). Ze wijzen op een erkenning van onze inzet en van onze functie als *'luis in de pels van de beleidsmakers'*.

Het verschijnen van rapporten als het 'zwartboek Progressief achteruit' en het rapport van de *Commissie Beter Onderwijs* vinden we belangrijk. Het is wel jammer dat we met *Onderwijskrant* de voorbije decennia te weinig steun kregen uit academische middelen en vanwege beleidsmakers. Al 40 jaar waarschuwen we voor de toename van de ontschuldingsdruk en van de ondermijning van het meesterschap van de meester. *Dirk Van Damme*, lange tijd zelf beleidsmedewerker, stelt nu: *"We hadden de voorbije decennia meer naar Onderwijskrant moeten luisteren."* We stellen momenteel wel een kentering in het onderwijsdenken vast. Terug op het juiste spoor geraken is echter steeds vrij moeilijk, en is een werk van lange adem.

Tekort aan analyses van de leerinhouden

Met *Onderwijskrant* besteedden we in vergelijking met de twee hiervoor vermelde rapporten wel veel meer aandacht aan diepgaande analyses van nefaste evoluties in verschillende leergebieden; aan de uitholling van de taalvakken e.d. We besteedden tegelijk veel aandacht aan de alternatieven voor het taalonderwijs, het leren rekenen, gestructureerd zaakvakkenonderwijs, e.d. Zo'n analyses van de leergebieden ontbreken in het 'Zwartboek' en in het Brinckman-rapport. Ook in de context van de opstelling van nieuwe eindtermen en leerplannen vinden we zelf de analyses van de leerinhouden heel

belangrijk. Daarom publiceerden we b.v. in *Onderwijskrant* nr. 197 een themanummer met 50 pagina's voorstellen voor de nieuwe eindtermen/leerplannen voor het basisonderwijs. Daarom precies ook zetten redactieleden van *Onderwijskrant* de voorbije decennia zich ook intens in voor het uitwerken van effectieve vakdidactieken.

We merkten ook op de ResearchEd België-dag van 23 oktober in de Odisee-hogeschool Mechelen opvallend veel overeenstemming met de analyses die we de voorbije decennia in *Onderwijskrant* publiceerden. Maar ook daar ging het vooral om algemene uitspraken over het leerproces, en misten we wel de analyses van de onderwijsvakken.

1 Samenvatting: tekst van auteurs

De laatste vijf jaar verschijnen steeds nieuwe rapporten over het (niet) functioneren van het Nederlandse onderwijs waarin steevast verwezen wordt naar dalende onderwijsprestaties, toenemende ongelijkheid tussen leerlingen en een tekort aan goed gekwalificeerde leraren. Wij hadden daar schoon genoeg van en hebben besloten de huidige situatie, de knelpunten in het systeem en suggesties voor oplossingen te documenteren in een Zwartboek. In deze blog proberen wij de kern van het Zwartboek weer te geven.

Voor onze analyse zijn wij van een systemische benadering uitgegaan, iedere ingreep in het onderwijs-systeem heeft immers altijd en soms vergaande gevolgen voor de rest van het systeem. In onze benadering staan onderwijzen en leren (microniveau) centraal, waarvoor de school (mesoniveau) en het centrale onderwijsbeleid (macroniveau) randvoorwaarden moeten scheppen en maatregelen moeten stimuleren voor effectief lesgeven.

Wij hebben gekeken naar de/het (1) lesgeven, (2) curriculum, (3) lerarenkwalificaties, (4) schoolorganisatie en schoolleiderschap, (5) onderwijsmonitoring en inspectie, (6) examinering, (7) sturing door de overheid, en (8) 'governance' in bredere zin.

Wij constateren dat er in Nederland sprake is van een 'innovatieve achteruitgang' van het onderwijs. Een term die is geïnspireerd door het boek van Robert Peal (2014) *Progressively worse: The burden of bad ideas in British schools*.

Belangrijkste oorzaken van achteruitgang

De orthodoxie van het kindgerichte onderwijs: Het vastklampen aan onderwijsconcepten gebaseerd op constructivistisch, gepersonaliseerd, ontdekkend leren overgoten met een romantische filosofische pedagogische saus.

De aversie tegen dan wel het negeren van het belang van kennis: Het implementeren van onderwijs gebaseerd op mythes over generieke- en 21e-eeuwse vaardigheden en inhoudsloze soft skills.

De afkeer tegen het bijbrengen van discipline en normen en waarden: Het propageren van antiautoritair onderwijs waar leerlingen zelfgestuurd leren waarbij hun wensen leidend zijn voor de inhoud en inrichting van de leeromgeving.

De 'zachte dweperij' van lage verwachtingen: De tendens om kinderen uit achterstandsmilieus lager advies te geven wat de lage verwachtingen t.a.v. kinderen uit deze groep weerspiegelt.

Het Zwartboek vergelijkt Finland, Nieuw-Zeeland, Schotland, Engeland en Nederland gebaseerd op de PISA, PIRLS en TIMSS-resultaten sinds 2002. De vergelijking laat zien dat in vier van de vijf landen de prestaties over een periode van 20 jaar afnemen. Engeland geldt hier de laatste jaargangen als uitzondering en laat een duidelijke verbetering zien. Interessant is dat Nederland de laatste 10 jaar terugvalt in 'progressieve orthodoxie', terwijl Engeland in deze periode juist weer 'traditioneler' beleid voert wat terug is te zien in de prestaties.

Frappant is dat in Nederland, na een korte periode van 'naleving' van de aanbevelingen van de Commissie Dijsselbloem-2008, was er een geleidelijke terugkeer van 'het nieuwe leren' en een toename in de invoering van onbewezen en nefaste onderwijsaanpakken. Daarentegen zien wij dat Engeland is overgegaan naar een gespecificeerd op vakinhouden gericht nationaal curriculum, een kerncurriculum voor lerarenopleidingen, een sterke drang naar evidence-based praktijken, een gestabiliseerd stelsel van gestandaardiseerde examens en een op effectieve instructie ingestelde inspectiebenadering. Naar onze mening ligt de kern van de geconstateerde problemen en de verkeerde keuzes die genomen zijn in het onderwijsbeleid in:

Onvoldoende focus op verbetering van de prestatieniveaus en het bestrijden van ongelijkheid: Er ontbreekt beleid en visie om sterk in te zetten op bewezen effectieve/efficiënte maatregelen gericht op verbetering van het primaire proces.

Ineffectieve aanpak van het kwantitatieve en kwalitatieve lerarentekort: Ondanks tal van adviezen en maatregelen stijgt het aantal leerkrachten met burn-out, is er een zorgwekkend laag niveau van pabo's en pabo-afgestudeerden en schiet de vakkennis onderwezen op de tweedegraads lerarenopleidingen tekort.

Omarming van een falend onderwijsconcept (1): gepersonaliseerd leren: Het onderwijsconcept van het Studiehuis is teruggekeerd, weliswaar in een ander jasje. (2): algemene vaardigheden ten koste van vakkennis: Algemene zgn. 21e-eeuwse vaardigheden hebben het primaat gekregen boven kennisrijke curricula nodig om vaardigheden te verwerven en toe te passen in het (vervolg)onderwijs en beroep.

Een op hol geslagen discussie over het beroepsprofiel van leraren en de lerarenopleiding: Breed, breder, breedst is een korte samenvatting van visies op het beroepsprofiel van leraren.

Governance: van functionele decentralisatie naar besturenoligarchie & grootschaligheid: De overheid heeft zich, via o.a. lumpsumfinanciering (enveloppefinanciering), teruggetrokken en de regie over het onderwijs en de verdeling van het geld overgelaten aan lagere overheden en besturen met als resultaat veel bestuurlijke drukte, stijgende overheadkosten en soms doelbewuste bezuiniging op gekwalificeerde leraren.

(NvdR: ook het duo Van den Bossche-Monard stelde in 1995 de invoering van de enveloppefinanciering in het secundair en lager onderwijs in het verschiet. Met Onderwijskrant namen we het voortouw in het verzet tegen dit beleidsplan. We bestreden de voorbije decennia ook de invoering van te grootschalige scholengroepen en de ermee gepaard gaande overhead).

Kijkend naar de meest actuele plannen en beleidsvoornemens is er sprake van:

**Gepersonaliseerd leren: maatwerk zonder maat - het maatwerkdiploma: Doorgeschoten differentiatie en gepersonaliseerd leren ondergraaft o.a. uniforme standaarden. Dit werkt kansengelijkheid, de evalueerbaarheid van het onderwijs en het afleggen van rekenschap (accountability) tegen. (NvdR: ook in ZILL & in de GO!-Poolstervisie staat gepersonaliseerd leren op maat van elke leerling centraal).*

**Voorstel voor invoering 3-jarige Middenschool 2 - 'Later selecteren, beter differentiëren': Keuze voor een ver doorgevoerde differentiatie en voor een onderwijsorganisatie die zo ingewikkeld is dat dit ten*

coste gaat van overzichtelijkheid en ordelijke kaders.

Struikelend op weg naar curriculum herziening: Onderwijs2032 en curriculum.nu staan in het teken van de *pedagogisering van het onderwijs met eindtermen die curriculumontwikkeling bemoeilijken en die nauwelijks of niet te toetsen zijn.*

NvdR: Ook in Vlaanderen kenden we vanaf 2013 een controversieel debat over de nieuwe eindtermen en de toekomst van het Vlaams onderwijs. In 'De nieuwe school'-2030 pleitten kopstukken van het onderwijsministerie, de VLOR en de KBS voor het fantasierijk vervangen van de klassieke school door modieuze 'leerpleinen', een totale ontscholing. Ook in de onderwijsvisie van ZILL en in de GO!-Poolstervisie staat verdere ontscholing van het onderwijs voorop. Zullen de nieuwe eindtermen voor het basisonderwijs de aantasting van de kwaliteit van het basisonderwijs afremmen, of verder bevorderen?

*Differentiatie in standaarden bevordert ongelijkheid: Kansenongelijkheid, zoals behandeld door de wetenschappelijke curriculumcommissie. 'Curriculum.nu' hamert op diversiteit en differentiatie, zonder oog voor het belang van uniforme standaarden of gestructureerde, effectieve instructie voor achterstandsleerlingen.

**Ontspoorde lerarenopleiding: te breed, te weinig begaan met de essentie*

De lerarenopleiding behoeft geen verbreding en flexibilisering maar vraagt niet minder dan een Delta Plan beginnend met het wegdoen van de focus op de falende onderwijsconcepten. Daarnaast moeten er infrastructurele maatregelen genomen worden zoals het verhogen van de inhoudelijke toelatingseisen en het verhogen van de kwalificatie eisen voor alle schoolsoorten.

Aantal voorstellen

Het Zwartboek eindigt met voorstellen voor wat NIET en wel moet gebeuren. Als hefbomen voor verbetering noemen wij:

- a. *Nadrukkelijke focus van het overheidsbeleid op prestatieverbetering.*
- b. *Verbetering van de lerarenopleidingen, waarbij vakgerichte kennis (zowel domeinspecifiek als didactisch) in ere wordt hersteld.*
- c. *Aanvullende maatregelen tegen het lerarentekort zoals stimulering van de professionele identiteit van leerkrachten en verbetering van het arbeidsklimaat.*

d. *Rationalisering van de curriculumontwikkeling, onder meer op basis van technologie om curriculum alignement (doelen-aanpak-toetsing) te stimuleren.*

e. Focus op 'evidence-informed' onderwijs, en gerichte disseminatie van bewezen praktijken.

2 Kernproblemen op een rijtje: onze selectie

2.1 Falende visie op leerproces

In Nederland bestaan centrale leerplannen e.d. Maar tegelijk hebben de innovatief bedoelde ideeën van bestuursorganisaties (zowel schoolbesturen als sectororganisatie als semi-overheidsorganisaties (denk aan de SLO en Kennisnet), en marktpartijen/edupreneurs (bv Micro Soft, SQUILA, Drillster) veel invloed.

Opmerkelijk is de terugkeer van het onderwijsconcept van het Studiehuis/zelfgestuurd leren weliswaar in een ander jasje gestoken, maar eigenlijk betrekkelijk kort weer opgedoken na het vernietigende rapport van de Commissie Dijsselbloem in 2008 hierover.

Gepersonaliseerd leren/op maat van elk kind?

Het gepersonaliseerd leren, gepropageerd door de Raad Voortgezet Onderwijs in 2015 is de meer recente interpretatie van wat in het voorafgaande ook is aangeduid met de term *kindgericht onderwijs*.

Onderwijspsychologisch onderzoek heeft de ineffectiviteit van dit onderwijsconcept overtuigend aangetoond (Kirschner et al. 2019). Gepersonaliseerd leren is een vorm van maatwerk in het onderwijs. Alarmerend is wanneer er wel wordt ingegaan op het onderwijsproces, een onderwijsconcept wordt omarmd, dat als twee druppels water lijkt op het door de Commissie Dijsselbloem gewraakte Studiehuis. Dit wordt nu aangeduid met de term gepersonaliseerd leren. *De denklijn is dat de leerling eigenaar wordt van het leerproces en leerlingen de "keuze krijgen hoe en wat ze willen leren"* (nota Toekomst, VO Raad).

Het eveneens door de Raad Voortgezet Onderwijs gepropageerde *maatwerkdiploma van de leerling* is de kers op de taart. Onder een maatwerkdiploma wordt een algemeen diploma s.o. verstaan dat certificaten voor vakken omvat. Deze vakken kunnen leerlingen op verschillende niveaus afronden, hetgeen wordt vermeld op het certificaat. Een maatwerkdiploma zou de leerlingen in staat stellen om zowel vakken op hoger als op lager niveau te volgen en per vak een certificaat op het niveau van

het examen te verwerven. Het maatwerkdiploma voorziet ook in de mogelijkheid voor leerlingen om de leerdoelen ten dele zelf te laten kiezen en vorm te geven.

En het tegelijk willen afschaffen van het centraal examen leidt tot “maatwerk zonder maat”: het maatwerkdiploma is een verlengstuk van de doorgeschooten differentiatie van het gepersonaliseerde leren en ondergraaft het belang van uniforme standaarden voor alle leerlingen, met negatieve gevolgen voor kansengelijkheid, de evalueerbaarheid van het onderwijs en het afleggen van rekenschap (accountability). Kansrijk misschien voor de kansrijke leerlingen maar behoorlijk schadelijk voor kansarme leerlingen. In dit kader is ook de kritiek van het Red het Onderwijs Team op het plan van de Onderwijs Raad om te komen tot een “middenschool nieuwe stijl” te memoreren.

De wetenschappelijke curriculumcommissie “Curriculum. nu kiest inzake de aanpak van kansenongelijkheid voor doorgedreven diversiteit en differentiatie, zonder oog voor het belang van uniforme standaarden of gestructureerde, effectieve instructie voor achterstandsleerlingen. ...

Bij de beleidskeuze zou verder ook de effectiviteit bevorderende functie van examens moeten worden meegewogen. De gedachte dat eindtoetsing en examens ook tot kwaliteitsbevordering kunnen leiden is ingegeven door onderzoek waaruit bleek dat landen met een op standaarden gebaseerd examen beter scoren op internationale toetsen dan in meeste landen zonder examens. Hoewel deze uitkomsten niet helemaal onomstreden zijn, zijn er wel redenen die dit aannemelijk maken. Als verklarende mechanismen worden genoemd:

2.2 Algemene vaardigheden & competenties ten koste van (vak)kennis, kennisrelativisme

Een tweede facet van het kindgerichte paradigma is de *mythe van de niet-vakgebonden vaardigheden* zoals communicatie, samenwerking, problemen oplossen, kritisch denken en de vervoluitwassen daarvan zoals flexibiliteit, creativiteit, nieuwsgierigheid, leiderschap, doorzettingsvermogen; de zogenoemde 21e-eeuwse vaardigheden. Het probleem hier is dat alle vaardigheden domeinspecifiek zijn (je kunt geen scheikunde-, economie- of schakprobleem oplossen zonder kennis van scheikunde, economie of schaken).

Zonder voldoende basis op grond van kennisrijke curricula zijn de vaardigheden ‘leeg’ en daardoor onbruikbaar voor toepassingen in het vervolgonderwijs en beroep. De omarming van de niet vakge-

bonden vaardigheden wordt bekrachtigd in recente plannen voor curriculum vernieuwing, Onderwijs 2032, en Curriculum.nu. Onderdeel hiervan is het poneren van vage doelen in verband met persoonsontwikkeling in recente nota’s van de wetenschappelijke commissie van Curriculum.nu.

Een andere onwenselijke doorwerking is het verlagen van de eisen ten aanzien van vakinhoudelijke kennis in de vernieuwingsplannen voor de lerarenopleiding. Ook de tendens om vakken tot steeds bredere en algemenere gehelen te integreren draagt bij aan de erosie van vakgebonden kennis

2.3 Falend bestuursconcept: van functionele decentralisatie naar besturenoligarchie

Afstand tussen de schoolleiding en de leraren op de werkvloer steeds groter, grootschaligheid en toenemende overheadkosten

De bovenste laag van het onderwijssysteem wordt gevormd door het nationale onderwijsbeleid. De laatste decennia hebben structurele hervormingsmaatregelen met betrekking tot decentralisatie en verantwoordelijkheid in veel landen een belangrijke rol in het onderwijsbeleid gespeeld. Ook hier worden we weer geconfronteerd met gemengde denkbelden over controle van bovenaf versus autonomie voor de daaronder liggende lagen van het systeem. *De overheid heeft zich via de lumpsum (enveloppefinanciering), teruggetrokken en de regie en verdeling van het geld overgelaten aan lagere overheden en bestuursorganen resulterend in veel bestuurlijke drukte, stijging van overheadkosten en soms zelfs tot doelbewuste bezuiniging op gekwalificeerde leraren.* Er is al lange tijd sprake van een terugtrekkende overheid. De autonomie van scholen werd verder versterkt, al werd de controle op opbrengsten (examenresultaten) gehandhaafd.

Grootschaligheid en toenemende overhead

Sinds de invoering van de lumpsum financiering/enveloppefinanciering (1996/1997) is het onderwijs min of meer geprivatiseerd. De overheid heeft zich teruggetrokken en laat de regie en verdeling van het geld over aan lagere overheden en bestuursorganen. *Vanaf dat moment zien we door de vele fusies van scholen een enorme schaalvergroting en zijn nieuwe managementlagen in de schoolorganisatie opgenomen.*

Hierdoor werd de afstand tussen de schoolleiding en de docenten op de werkvloer steeds groter en wordt het geld dat naar leerkrachten zou kunnen gaan besteed aan managers en coördinatoren in

de nieuwe managementlagen. Intussen zijn er aanmerkelijke averechtse effecten:

- geen, of zelfs een negatieve bijdrage aan het versterken van de positie van leraren. - Een sterke productiviteitsdaling (*aanzienlijke stijging van het onderwijsbudget bij teruglopende opbrengsten*; IP-SE, 2015, 2019) - *Toenemende overheadkosten, extra financiële impulsen komen nauwelijks ten goede aan verbetering van de positie van leraren of het primaire proces* (Witte, 2020).

-dure onderwijsinnovaties, die ook nog eens, qua effectieve verbetering de verkeerde kant op wijzen; zie de falende onderwijsconcepten hierboven beschreven zijn. - Erosie van instrumenten om schoolbesturen en schoolleiding verantwoordelijkheid te kunnen laten afleggen over hun prestaties. Voorbeelden zijn de vermarkting van de eindtoets basisonderwijs en het voorstel van de VO Raad om het centraal eindexamen te vervangen door maatwerkdiploma's.

Gestandaardiseerde examens en eindtoetsen hebben meerdere belangrijke functies, zeker in sterk gedecentraliseerde stelsels als het Nederlandse. Een ervan is het bieden van aanknopingspunten om onderwijsmethoden en het onderwijs zelf goed af te stemmen op de eindtermen.

2.5 Nefaste voorstellen curriculumherziening

Onderwijs2032 en *curriculum.nu* staan in het teken van de *pedagogisering van het onderwijs*.

Tot het kerncurriculum rekent het Platform Nederlands, Engels, rekenvaardigheid (inclusief wiskunde), terwijl ook digitale geletterdheid en burgerschap als verplichte onderdelen gelden. *Binnen drie kern-domeinen, Mens & Maatschappij, Natuur & Technologie, en Taal & Cultuur wordt niet alleen vakgebonden kennis overgedragen, maar eveneens vakoverstijgende kennis en vaardigheden, namelijk 'leervaardigheden, creëren, kritisch denken, probleemoplossend vermogen en samenwerken'.*

Naast het keuzecurriculum hebben scholen de ruimte voor verbreding en verdieping van het aanbod die het best passen bij hun visie, de leerlingen, hun ouders en de professionaliteit van hun leraren alsmede de buitenwereld. Het advies benadrukt verder het belang van 'persoonsvorming'. Het rapport van het Platform werd in sterke mate bepaald door een viertal externe adviezen (van een aan de OECD gelieerde) consultant.

De curriculumverandering zou gebaseerd moeten zijn op de volgende uitgangspunten (geciteerd uit Scheerens, 2016):

- De gedachte dat kennis in de traditionele schoolvakken hoognodig gemoderniseerd moet worden, waarbij men ook de moed zou moeten hebben om bepaalde obsoleete onderdelen (als voorbeelden worden algebra en meetkunde genoemd) te hervormen of zelfs te laten vallen.

-Modernisering vraagt ook om nieuwe vakken, zoals burgerschapskunde & digitale geletterdheid. - Vakkenintegratie en verbinding van het onderwijs met praktijksituaties buiten de school. - Een sterke accentuering van vakoverstijgende cognitieve vaardigheden, probleem oplossen, leren leren, creatief denken.

-Meer aandacht voor niet-cognitieve vaardigheden, sociaal emotionele vaardigheden en persoonsontwikkeling, soms zelfs aangeduid als persoonlijkheidsontwikkeling en/of karaktervorming.

2.5 Ineffectieve aanpak lerarentekort en op hol geslagen discussie over beroepsprofiel van leraren & lerarenopleiding

Ineffectieve aanpak van het kwantitatieve en kwalitatieve lerarentekort

Hoewel dit probleem in alle recente nota's wordt gesignaleerd blijft een effectieve aanpak uit. Hier wreekt zich de inmiddels ver doorgevoerde decentralisatie waardoor overheidsbeleid bemoelijk wordt. Het percentage leerkrachten met een burn-out blijft zorgwekkend hoog. Er zijn zorgen over het niveau van de PABO-lerarenopleiding, over het niveau en kennis van de afgestudeerden daarvan en over de vakkennis die onderwezen wordt op de tweedegraads lerarenopleidingen (=onze regentaten).

Verder hebben de bestuurlijke ontwikkelingen op het macro en mesoniveau geleid tot een *erosie van de professionele ruimte van leraren*. Er lijkt een bestuurlijke cultuur te zijn ontstaan, waarbij uitbreiding van bestuurlijke overhead en organisatorische innovatie ten koste gaat van besteding aan personeelskosten (Witte, 2020, Vakwerk).

Te breed beroepsprofiel: te weinig aandacht voor belangrijkste rol, te veel aandacht voor secundaire

Breed, breder, breedst is een korte samenvatting van visies op het beroepsprofiel van leraren in publicaties van de Onderwijs Raad, de Vereniging van Hoge Scholen (2019) en het rapport van de cie. Zevenbergen (2020). Ter verduidelijking, het door

ons centraal gestelde vakgebonden onderwijs, geldt in deze nota's als smal terwijl breed is geassocieerd met algemene vaardigheden, niet alleen cognitief, maar ook sociaal-emotioneel.

Wat verder opvalt is dat breed ook betekent dat bijzonder *veel aandacht wordt geschonken aan wat men zou kunnen aanduiden als "secundaire" rollen van leraren, zoals curriculumontwikkeling, de leraar als onderzoeker, als relatiebouwer, als innovator, als participant in netwerken en als 'teacher artist'*. (cf. Vlaamse beroepsprofielen/basiscompetenties)

Wat naar de achtergrond verdwijnt is het gegeven dat veel leraren niet op de hoogte zijn van effectieve onderwijsmethoden omdat die niet aan de orde komen in hun opleiding en/of hun bijscholing. Ook de kennis over de interpretatie van toetsresultaten schiet vaak zodanig tekort dat de voordelen van formatieve toetsing niet goed benut worden (Visscher, 2020)

De ontwikkelingen rondom de lerarenopleidingen in Nederland geven blijk van een andere gerichtheid dan het oplossen van de echte problemen. *Verschillende vormen van "verbreding" leiden eerder af van effectieve kennisoverdracht:*

- De accentuering van *secundaire* functies, zoals curriculumontwikkeling, doen van onderzoek en het functioneren in netwerken, gaat ten koste van de primaire taak van leraren. - De hang naar brede vorming met meer accent op (overigens vaak niet duidelijk omschreven) socialisatie en persoonsvorming hebben een overeenkomstig effect.

- Bij alle ijver om te komen tot *flexibilisering*, maatwerk in de opleiding en brede bevoegdheden, vermindert de aandacht voor de vakinhoudelijke deskundigheid van leraren, en worden de toelatingseisen op dit gebied zelfs verlaagd. Er zijn wel mogelijkheden en goede initiatieven om te komen tot academische opleidingen, maar dit is geen speerpunt van beleid.

- De gevisieerde enorme inzet op samenwerking tussen opleidingen, scholen en onderwijsondersteuners leidt tot hoge transactiekosten, zonder ook maar een rationale die de doelmatigheid ervan motiveert

- *De hang naar maatwerk en flexibilisering leidt tot een onoverzichtelijk geheel van opleidingsvarianten, waarvan effectieve monitoring en evaluatie welhaast onmogelijk is.* Door al deze condities is een praktijk gegroeid waarin lerarenopleidingen totaal verschillend zijn van elkaar. Dit is mede het gevolg van het feit dat de opvattingen over wat een leraar

doet inmiddels zo uiteenlopend zijn dat een overkoepelend kader ver te zoeken is en alles lijkt te kunnen of mogen. (Noot: destijds kam er al een fusie tussen de opleiding voor de leraren van de kleuterschool en deze van de lagere school. Voor Vlaanderen hebben we analoge voorstellen steeds sterk bestreden.)

Een lumpsumbestuurder wil een brede bevoegdheid en een breed inzetbare leraar. Een opleider weet dat doelgroep, de onderwezen inhoud en hoe die doelgroep daarin leert, de houvast vormen van de beginner, zonder dat is opleiden nagenoeg onmogelijk. Ouders willen dat op hun kind gepast wordt en het liefst de gehele werkdag. De vraag is, wie uiteindelijk bepaalt, geldt hierin het recht van de sterkste of is er een minimum aan overheidsregulatie dat borg staat voor goed onderwijs en een goede opleiding. De verbetering van de lerarenopleiding vraagt welhaast een Delta Plan van maatregelen. Het gaat om te beginnen om niets minder dan het vervangen van de focus op de falende onderwijsconcepten, zoals die in deze nota zijn beschreven.

Maar daarnaast moeten er infrastructurele maatregelen genomen worden, die bestaan uit het verhogen (in plaats van verlagen) van de inhoudelijke kennisvereisten in de toelating tot de lerarenopleiding, het verhogen van de kwalificatie eisen voor alle schoolsoorten, het krachtig ondersteunen van professionele lerarenorganisaties, verbetering van salarissen en arbeidsvoorwaarden, het terugdringen van de macht van besturen en bestuursorganisaties, en een krachtiger rol van de overheid. Dit alles vraagt een reset in het denken over de toekomst van het onderwijs, waar deze nota als geheel aan probeert bij te dragen.

2.7 Nefast voorstel voor Middenschool 2.0 (gemeenschappelijke lagere cyclus)

'Later selecteren, beter differentiëren' van de Onderwijsraad, invoering van een gemeenschappelijke lagere cyclus s.o., hamert op ver doorgevoerde differentiatie en staat voor een onderwijsorganisatie die zo ingewikkeld is dat dit ten koste gaat van overzichtelijkheid en ordelijke kaders.

Opnieuw een Middenschoolexperiment?

In het recente rapport *Later selecteren, beter differentiëren* adviseert de Onderwijsraad om later te selecteren, "zodat elke leerling meer tijd en mogelijkheid heeft om zich vanuit zijn of haar capaciteiten te ontwikkelen". De raad stelt dat het "loont om leerlingen langer met en van elkaar te laten leren, zolang elke leerling zich vanuit zijn of haar capaciteiten kan ontwikkelen. Verder adviseert de raad om "beter te differentiëren door het onderwijs flexibeler

en meer op maat aan te bieden, al vanaf de basisschool". En de raad "vraagt daarbij specifiek aandacht voor de cognitief zeer sterke leerlingen, die nu vaak te weinig uitdaging krijgen".

Er wordt voorgesteld om de onderbouw van het voortgezet onderwijs vorm te geven als een driejarige geïntegreerde brugperiode. De eindtoets basisonderwijs wordt afgeschaft. In plaats daarvan komt een "Selectie op basis van gestandaardiseerde toetsen en brede informatie, maar pas aan het eind van de onderbouw periode".

In het plan wordt differentiatie in schoolsoorten (tracks) vervangen door differentiatie binnen scholen en leergroepen. *"Vakken worden op verschillende cognitieve niveaus aangeboden. Leraren kunnen differentiëren op lesinhoud, proces en omgeving".* Een gewenste opbrengst van een driejarige geïntegreerde brugperiode is verder het bevorderen van burgerschap en tegengaan van segregatie door het creëren van gezamenlijke activiteiten tussen leerlingen met verschillende achtergrond, over de hele breedte van het spectrum.

De Onderwijsraad stelt dat "onderwijsstelsels met een vroege selectie over het algemeen ongunstig zijn voor loopbanen, leerprestaties en niet-cognitief functioneren (bijvoorbeeld socialisatie en motivatie) van leerlingen. Ook blijkt dat vroege selectie naar een sterk gedifferentieerd voortgezet onderwijs zoals Nederland kent, nadelig is voor gelijke onderwijskansen".

Maar hoe onderbouwt de Raad dat? Internationaal vergelijkend assessment onderzoek (bv PISA, TIMSS) laat inderdaad zien dat landen met een geïntegreerd (comprehensive) stelsel in de onderbouw van het voortgezet onderwijs het beter doen op ongelijkheidsindicatoren, als het gaat om cognitieve leeropbrengsten (zie bijvoorbeeld Brunello & Checchi, 2006, Van de Werfhorst, 2011).

Wie onderzoeksuitkomsten gebruikt als argument voor een stelselherziening, moet ze wel in context interpreteren. Neem bijvoorbeeld een analyse van het Nederlandse stelsel door de OESO uit 2015. De OESO wijst erop dat in Nederland de veronderstelde negatieve effecten van ons stelsel verzacht worden door de bijna universele deelname aan vroegschoolse educatie vanaf vier jaar, de combinatie van autonomie en verantwoording, een bovengemiddeld budget voor voortgezet onderwijs, waardering voor het leraarsberoep en de mogelijkheid van doorstroming tussen schooltypes. Ook wijst de OESO erop dat Nederland op ongelijkheidsindicatoren vergelijkbaar scoort met het OESOGemiddelde; we doen het in dit opzicht beter dan andere landen met een sterk gestratificeerd stelsel (OESO, 2016, Vol II, pp 173-175).

De Commissie Dijsselbloem heeft in 2008 geconcludeerd dat een stelselwijziging – zoals de Onderwijsraad die voorstelt - voortaan aan de criteria moet voldoen die zij heeft geformuleerd. En dat was niet zomaar. De parlementaire enquêtecommissie Dijsselbloem kwam tot die criteria na een vernietigend oordeel over de vorige stelselherziening. Dat nooit meer, zei het parlement. Het huidige voorstel van de Onderwijsraad voldoet niet aan deze criteria.

In algemene zin ontbreekt een expliciete beleidstheorie (Ehren, 2006, p. 21), dat wil zeggen een analyse van de veronderstellingen die aan het beleid ten grondslag liggen en een onderbouwing van de doeltreffendheid van de ingezette maatregelen. In de eerste plaats is onduidelijk van welke ongelijkheidsindicatoren is uitgegaan. In de tweede plaats maakt de Onderwijsraad niet aannemelijk dat de stelselherziening daadwerkelijk effect heeft, wat de grootte van het effect is, en met welke doorlooptijd gerekend moet worden. En tot slot, besteedt het advies geen aandacht aan de vraag of cruciale randvoorwaarden voldoende zijn gegarandeerd voor de stelselwijziging en welke risico's er zijn op ongewenste neveneffecten.

Hoge transactiekosten voor middenschool

De kosten voor de invoering van het nieuwe stelsel zullen ongetwijfeld hoog zijn. Echter over deze kosten wordt niet gerept; ook op dit punt voldoet het plan niet aan de criteria van de Commissie Dijsselbloem. (Ook de invoering in Vlaanderen van het VSO in 1970 en de recente structuurhervorming hebben veel geld gekost en halen tegelijk de kwaliteit omlaag).

Door verschillende schooltypen te integreren voorkomen we niet automatisch fouten bij de plaatsing van leerlingen op een bepaald niveau. Ook scholen in landen met geïntegreerde stelsels maken veelvuldig gebruik van streaming, ook daar kan 'padafhankelijkheid' optreden.

Differentiëren en individualiseren stelt hoge eisen aan degenen die het niveau waarop leerlingen functioneren moeten inschatten

Geen draagvlak voor middenschool

Een andere voorwaarde voor stelselwijziging is draagvlak in de samenleving, stelde de Commissie Dijsselbloem. Op basis van de ervaringen met het eerdere Middenschool Experiment moet rekening worden gehouden met verzet van ouders en leerkrachten. Een opiniepeiling over het plan van de Onderwijsraad is mij niet bekend. (In Vlaanderen was er ook geen draagvlak voor de invoering van de recente structuurhervorming s.o.)

3. Progressive worse/Innovatief achteruit van Peal & Guthrie geldt ook voor Nederland

Heel wat auteurs maken een tweedeling tussen progressief en traditioneel onderwijs. Pionier hierin is Peal (2014), met zijn boek *Progressively worse: The burden of bad ideas in British schools* over ontwikkelingen in het onderwijs in Engeland in de periode tussen 1980 en 2012.

Andere auteurs die een tweedeling maken tussen progressief en traditioneel onderwijs zijn Sahlgren (2015; Finland), Hirsch (2016; De Verenigde Staten, Frankrijk, Zweden), Guthry (2020; Ontwikkelingslanden), en Lipson (2020; Nieuw-Zeeland). De kenmerken van progressief onderwijs, in de kritische toonzetting van Peal, worden hieronder samengevat in de vertaling van Kirschner (2021). Bij elk van de kenmerken wordt een interpretatie gegeven die aansluit bij ontwikkelingen in het Nederlandse onderwijs.

(1) De orthodoxie van het kindgerichte onderwijs. Hierbij gaat het om onderwijsconcepten geïnspireerd op het constructivisme, extreme vormen van gepersonaliseerd en ontdekkend leren, en romantische concepten van onderwijs uit de geesteswetenschappelijke pedagogiek (vgl. Uljens & Ylimaki, 2019).

Nederlandse voorbeelden op dit terrein zijn: constructivistische ideeën, gepropageerd door onder meer NIVOZ, de SLO (Stichting LeerplanOntwikkeling) en het Freudenthal Instituut, progressieve onderwijsaanpakken zoals Realistisch Rekenen (Freudenthal Instituut), open school-/leerpleinen, alternatieve schoolvormen als O4NT (Onderwijs Voor een Nieuwe Tijd; iPad-/Steve Jobs scholen) en lederwijs, ‚recent gepersonaliseerd leren, maatwerk en een maatwerkdiploma - zoals gepropageerd door de VO (voortgezet onderwijs)-raad.

(2) *De aversie tegen dan wel het negeren van het belang van kennis.* Voorbeelden zijn de mythe van generieke- en 21e-eeuwse vaardigheden (zowel cognitief als sociaal emotioneel), inhoudsloze soft skills, het propageren dat kennis in deze Google-tijden niet meer nodig is, verwerping van kennisrijke curricula, en het ondergraven van vakken en disciplines gericht onderwijs, door een aanhoudend pleidooi voor vakkenintegratie, met overeenkomstige tendensen in het denken over het beroepsprofiel van leraren, en de inrichting van de lerarenopleiding.

Soft skills: Verzamelnaam voor de persoonlijke eigenschappen, sociale vaardigheden, communicatieve vaardigheden, persoonlijke gewoonten, vriendelijkheid, en optimisme die kleur geven aan de relaties met anderen. Het resulteert in authentieke, open-minded, verantwoordelijke personen die dichtbij zichzelf staan en zich kunnen manifesteren in de moderne samenleving.” (<https://www.democratisch-onderwijs.nl/>) Voor een recent (SLO) voorbeeld: *„Als leerlingen eigenaar zijn van hun leerproces weten ze beter op welk niveau ze zitten en kunnen ze betere keuzes maken voor het vervolgonderwijs.”*

(3) *De afkeer tegen het bijbrengen van discipline en normen en waarden.* Het benadrukken van discipline en ethos past meer in de Angelsaksische cultuur dan in de Nederlandse, maar toch blijkt dat ook Nederlandse leerkrachten steun zoeken bij schoolleiders voor en duidelijke schoolregels die helpen een ordelijk en veilig klimaat te waarborgen, vgl. Smits (2019).

Tegelijkertijd is er een beweging te bespeuren richting antiautoritair. Leerlingen zouden zelfgestuurd moeten leren en hun wensen zouden leidend moeten zijn voor de inhoud en inrichting van de leeromgeving. Verder blijkt dat Nederlandse leerlingen in het basisonderwijs het minst prestatiegericht zijn van alle landen die deelnamen aan TIMSS 2019. *Resultaten uit het PISA onderzoek uit 2018, lieten zien dat de motivatie van Nederlandse leerlingen laag was en er veel is aan te merken op orde en discipline..*

(4) *De ‘zachte dweperij’ van lage verwachtingen en hoe leerlingen uit lagere sociale milieus de dupe hiervan worden.* Een van de maatregelen om dit tegen is uit te gaan van objectieve plaatsingstoetsen en uniforme standaarden, zoals geboden door het Centraal eindexamen. Juist deze maatregelen staan op de tocht met de stokpaarden van de Onderwijsraden: het maatwerkdiploma en het afschaffen van de eindtoets basisonderwijs, - al dan niet gekoppeld aan het Middenschoolplan).

Zowel Peal als Guthry wijzen in hun analyse van ‘progressief achteruit’ daarnaast op het ontbreken van ondersteunende condities op meso- en macroniveau, zoals een goed gestructureerde en kwalitatief hoogstaande lerarenopleiding, leerboeken en syllabi, inspecties en examens. Inmiddels is er een casuïstiek over landen, waarin auteurs de hier genoemde progressieve ideeën aanduiden als verklaring voor teruglopende onderwijsprestaties.

4 Niveaudaling onderwijs in Finland, Nieuw-Zeeland & Schotland & vergelijking evolutie in Nederland en Engeland

4.1 Niveaudaling onderwijs in Finland

In het boek *Real Finnish lessons* schrijft *Gabriel Heller Sahlgren* (2015) de hoge scores van Finland in de eerste driejaarlijkse afnames van PISA toe aan de lange traditie, waarin het Finse onderwijs sterk gecentraliseerd was en waarin scholen weinig autonomie hadden. Hij stelt dat de erfenis van een jarenlang hiërarchisch en traditioneel schoolklimaat nog lang heeft nagewerkt. Kindgerichte onderwijsmethoden schitterden tot voor kort door afwezigheid in Finse klassen, ondanks aansporingen hiertoe van het nieuwe onderwijsestablishment.

De recentere terugval in prestaties kan volgens hem juist voor een groot deel worden verklaard uit het feit dat de eerdere randvoorwaarden voor succesvol onderwijs, in de vorm van een traditionele en hiërarchische onderwijscultuur en de daarbij behorende beroepsstandaarden, geleidelijk aan door de vernieuwingen geërodeerd zijn.

Commentaar: ook in Vlaanderen was dit het geval en dat wordt bevestigd in het rapport van de Commissie Beter Onderwijs.

4.2 Niveaudaling onderwijs in Nieuw-Zeeland

Waar Nieuw-Zeeland het eerder goed deed op internationale toetsen, laten de uitkomsten op latere PISA-jaargangen een daling van de prestaties zien. Deze trend is nog duidelijker zichtbaar in de uitkomsten van TIMSS. In Nieuw-Zeeland werd rond 2000 een uitgewerkt nationaal curriculum uiteindelijk vervangen door geen curriculum". Iedere autonome school kreeg de opdracht om zelf maar zoiets te maken. De andere bad ideas waren ook in Nieuw-Zeeland, open – ongeleid of kindgericht onderwijs, nadruk op algemene vaardigheden en het opheffen van examens en accountability.

4.3 Niveaudaling in Schotland

Bij de interpretatie van de Schotse dalende prestaties op PISA, wijzen critici op het in 2010 ingevoerde *Curriculum of Excellence* dat als slogan draagt "to put learners at the heart of learning". Bij de interpretatie wordt door deze critici herhaaldelijk de vergelijking gemaakt met Engeland., waar met de door Michael Gove geïntroduceerde beleidswijzigingen juist een meer gedetailleerd centraal curriculum is geïntroduceerd, waarop de schoolinspectie en lerarenopleidingen zijn afgestemd. Een ander punt van de critici in Schotland is verslechtering van de informatievoorziening over het onderwijs door het afschaffen van centrale toetsen en het niet deelne-

men aan de TIMSS-studie. Schotland is ook de bakermat van 'soft assessment' en de uitvinding van de inspecteur als 'critical friend'.

4.4 Nederland achteruit en Engeland vooruit

Voor onderwijsverbetering is kennis over wat niet werkt net zo belangrijk als kennis over wat wel werkt. Vanuit dit perspectief is een vergelijking van Nederland en Engeland de moeite waard. In Engeland heeft de laatste 30 jaar een golfbeweging plaatsgevonden tussen progressieve en traditionele accenten in het onderwijsbeleid. Nederland houdt, ondanks enkele pogingen tot verbetering kort na de Commissie Dijsselbloem-2008, overwegend vast aan progressieve orthodoxie, terwijl Engeland in deze periode juist weer traditioneler beleid voert. Dit is terug te zien in de prestaties.

Het algemene beeld is dat van een geleidelijke achteruitgang van de Nederlandse prestaties en een wisselend patroon in de Engelse scores, met een duidelijke vooruitgang in de meer recente internationale studies. Opmerkelijk is de vooruitgang van Engeland in het vak rekenen op de basisschool tussen 2015 en 2019 (10 punten) en de achteruitgang van Nederland op de leesvaardigheid score tussen 2015 en 2018 (18 punten).

De centrale these in het denken over *Progressief achteruit* is dat zogenoemd kindgericht progressief onderwijs minder effectief is dan traditioneel inhoudsgericht onderwijs. Als het gaat om een vergelijking tussen Nederland en Engeland is het te simplistisch om te zeggen dat het onderwijs in Engeland minder te duchten heeft gehad van het 'progressieve syndroom' dan Nederland. Wel is het zo dat in de UK een tegenbeweging op gang is gezet.

Wij volgen *Robert Peal* in een reconstructie. Het boek van Peal beschrijft de wortels van progressief onderwijs in Engeland, vanaf de zestiger jaren van de vorige eeuw. Ondanks het conservatieve bewind in de periode van 1979 tot 1997, was het pas tegen het einde van deze periode dat met onderwijsminister Baker een beweging werd gemaakt naar een nationaal curriculum dat feitelijke inhoud centraal stelde en zorgde voor het periodieke assessment van de onderwijsprestaties. Echter de progressieve orthodoxie slaagde er, volgens Peal, ook in die periode in om de implementatie van deze plannen te ondergraven.

Toen New Labour aan de macht kwam (1997-2010) werden de conservatieve instrumenten, als de standaard assessment tests gehandhaafd. Een belangrijk initiatief van New Labour waren de nationale programma's voor lees- en rekenvaardigheid. Deze programma's waren inhoudsgericht en gestructu-

reerd, wat leidde tot positieve resultaten. Toch was er in deze periode nog geen sprake van een beklijving van een meer inhoudsgericht curriculum; en was er bij het herziene nationale curriculum opnieuw sprake van het “zorgvuldig vermijden van iedere inbreng van onderwijsinhouden”. Het accent lag opnieuw op algemene vaardigheden en disposities (Peal, 2014, p. 151). Ook OFSTED (de inspectie) bleef de idealen van het kindgerichte onderwijs benadrukken.

In een context van zeer veel beleidswijzigingen in de periode vanaf 2007, zijn er in het VK geleidelijk maatregelen en praktijken geïmplementeerd die de problemen van lage prestatieniveaus en ongelijkheid structureler aanpakken. Deze zijn:

- Een gespecificeerd op vakinhouden gericht nationaal curriculum, sinds 2013 - Een Initial Teacher Training Core Content Framework voor de initiële lerarenopleiding - Een Early Career Framework inclusief financiële middelen en gereserveerde tijd voor ondersteuning en begeleiding van beginnende leerkrachten voor minstens twee jaar - Een duidelijke invloed van de *Education Endowment Foundation* (EEF) op het onderwijsbeleid en de verspreiding van evidence based goede praktijken - Een gestabiliseerd stelsel van gestandaardiseerde examens en een bijgestelde, op effectieve instructie ingestelde inspectiebenadering (Moss et al., 2021) Het is nog te vroeg om de ingetreden positieve trend in de prestaties met veel zekerheid te kunnen toeschrijven aan deze aanpak, maar de eerste resultaten ervan wekken vertrouwen voor de toekomst.

Een vergelijkbaar historisch overzicht van het beleid op het terrein van onderwijsverbetering in Nederland zou kunnen beginnen met het vernieuwingsbeleid van Minister Jos van Kemenade in 1975. De bekende Contourennota ventileerde idealen van ontdekkend leren, brede vorming in combinatie met het afschaffen van rapporten (in de klassieke betekenis) en examens. De psycholoog Duijker (1976) bekritiseerde deze idealen als de ideologie van de zelfontplooiing; maar een ideologische basis voor ver doorgevoerd gepersonaliseerd leren doet ook nu opgeld; tegenwoordig mede bepleit vanuit de hoek van de geesteswetenschappelijke pedagogiek.

In de daaropvolgende fasen van onderwijsvernieuwing, de basisvorming, het Studiehuis en het ‘Nieuwe Leren’ waar leerlingen gevraagd worden zelf verantwoordelijkheid te dragen voor hun leren, droeg het constructivisme bij aan een verdere promotie van open, leerling-gestuurd, ongestructureerd onderwijs. Het rapport van de Commissie Dijsselbloem uit 2008 maakte daar korte metten mee. Het rapport bevatte een stevige impuls tot het in ere herstellen van vakgericht onderwijs, een door kennis onderbouwde vakdidactische aanpak en een duide-

lijke functie van toetsen en examens. Het rapport leverde ook fikse kritiek op het invoeren van een ‘innovatie’ zonder een degelijke analyse en onderzoek vooraf. De Commissie stipuleerde dat stelselherzieningen voortaan alleen zouden mogen plaatsvinden na een op bewijs berustende onderbouwing.

Direct na het uitbrengen van het rapport Dijsselbloem nam de overheid, in samenspraak met onderwijsorganisaties, het initiatief tot op kwaliteitsverbetering gericht beleid; de zogenoemde kwaliteitsagenda’s. Voor een deel werd daarin de aanbeveling om te komen tot een rationeel empirische werkwijze van Dijsselbloem nagevolgd. Dit leidde tot initiatieven als opbrengstgericht werken, zicht op kwaliteit en het onderzoeksprogramma Onderwijsbewijs.

Tegelijkertijd werd er een programma gestart dat meer in de lijn lag van de in Nederland populaire benadering van bottom up reform. Dat was het programma School aan Zet. Hoewel opbrengstgericht werken en onderwijsbewijs interessante resultaten opleverden is weinig met de resultaten gedaan. En, hoewel School aan Zet mislukte (geen effecten), staan autonomie, en eigenaarschap opnieuw voorop in de vernieuwingsagenda van de Raden (nota Toekomst van het Onderwijs, VO-raad 2019).

In vergelijking met Engeland is in Nederland *progressively worse* consequenter doorgevoerd, en heeft bij ons een impuls in de richting van meer gestructureerd onderwijs (niet doorgezet, wat in Engeland wel gebeurd lijkt te zijn. Vooral vanuit het mesoniveau werden/worden initiatieven genomen gebaseerd op: ontdekkend en gepersonaliseerd leren, vakkenintegratie, afschaffen van centrale toetsing en het maatwerkdiploma.

5 Besluit

De analyses in het Zwartboek *Progressief Achteruit* bevestigen analyses die we de voorbije 30 jaar in *Onderwijskrant* publiceerden. Ze stemmen ook grotendeels overeen met de analyses in het recent Brinckman-rapport van de Commissie Beter Onderwijs (zie p. 39) en met visie van Tim Surma (zie p. 8 e.v.)

In Vlaanderen was er wel meer verzet tegen nieuwlichterij. Zo nam ik zelf al in 1987 afstand van de propaganda van het Freudenthal Instituut voor contextueel en constructivistisch rekenen. Ik hield het ook buiten het leerplan wiskunde van 1998. Experimenten zoals met het zgn. *Studiehuis* in de hogere cyclus s.o. zouden bij ons minder kans gekregen hebben. De nieuwlichterij drong er in de lerarenopleidingen ook vroeger en meer door dan in Vlaanderen. Nu is het tijd voor een gezamenlijke strijd tegen de vele vormen van ontscholing.

Ridder in de orde van Oranje Nassau gelauwerde ex-onderwijzeres Jeanet Meijs over mismeestering van het (lager) onderwijs in Nederland.

Selectie uit haar rede bij haar afscheid als bestuurslid BON-Nederland

Al zestig jaar is Jeanet Meijs betrokken bij het lager onderwijs. Ze was leerkracht en directeur op basisscholen in Amsterdam en Breda. Meijs was ook de drijvende kracht achter de documentaire Juf voor het leven. Ze heeft er mede haar bijnaam aan te danken: 'Juf der juffen'.

We citeren uit haar rede bij het afscheid als bestuurslid BON-Nederland.

Hoe zag onderwijsvernietiging er in praktijk uit?

Sinds de jaren zestig ontwaren we drie grote trends in het onderwijsbeleid: *het ideaal van de zelfontplooiing, het nieuwe leren en passend onderwijs...*

De mammoetwet, ingevoerd in 1968, was de eerste aanval op ons onderwijssysteem - samen met de ideologie van de zelfontplooiing. Sindsdien is het onderwijs in handen van Nieuw Links stelselmatig geradicaliseerd tot een strijd tegen het bestaande onderwijs, omdat volgens hen het onderwijs sociale ongelijkheid in stand hield. *De aanval werd ingezet op de domheid en achterlijkheid van de burgerlijke cultuur, zowel programmatisch als door de persoon van de leraar.* De oplossing was steeds dat de overheid moest ingrijpen om alle zogenaamde *onderdrukkingsmechanismen uit de weg te ruimen.*

Het ideaal achter deze wet was het nieuwe ideaal: spreiding van kennis, macht en kapitaal, gelijkheid en nivellering. Om dat ideaal te realiseren, ging de overheid vanaf de jaren zeventig bondgenootschappen aan met: de wetenschap, met de lerarenopleidingen, met het management van de scholen en met de onderwijsinspectie.

De sociale wetenschappen leverden de ideologische maatschappijkritiek die voor dit spookproject nodig was. *Burgerlijke instituties als scholen, opleidingen en universiteiten werden ontmaskerd als instellingen die macht en ongelijkheid in stand hielden. Discipline leidde tot een vals bewustzijn. Opvoeding moest antiautoritair zijn. De nadruk moest op het individu komen te liggen: op zijn interesse en motivatie.*

Ondertussen liet de overheid de onderwijskundige kanten van deze nieuwe vorm van onderwijs luidkeels propageren. Als de spreekwoordelijk vlag op een modderschip. De ideologische hervormingsagenda van gelijkheid, democratisering en individu-

alisering werd door de overheid ook ingevoerd via de omweg van de lerarenopleiding. Daarmee zette de overheid de sluizen open waardoor een modderstroom aan nieuwlichterij ons onderwijsland overspoelde.

Met de wet op het basisonderwijs in 1985 verviel het onderscheid tussen onderwijzer en kleuterleidster. De kweekschool en de KLOS of kleuteropleiding werden afgeschaft en samengevoegd. De kwekeling en de aankomend kleuterleidster werden student op de pedagogische academie. Die naam alleen al... (NvdR: in Vlaanderen nam Onderwijskrant het voortouw in de strijd tegen een analoog fusievoorstel vanwege de beleidsmakers).

De pedagogisering van het onderwijs heeft geleid tot een allesoverheersende aanwezigheid in het publieke debat van pedagogen, psychologen, onderwijskundigen ten koste van het leren lezen en leren rekenen en daarmee ten koste van de gewone juf en meester.

Met allerlei experimentele, kennisvijandige ideologie maakten die nieuwlichters de juffen en meesters wijs dat ze het tot dan toe helemaal verkeerd hadden gedaan. Zo kwam niet alleen de vrijheid van onderwijs in het geding, maar ook het recht van ieder kind op goed onderwijs. Deze ontwikkeling - nogmaals: achter de schermen en vanuit een Haags perspectief een grote bezuinigingsoperatie - heeft een enorme schade bij kinderen aangericht doordat op de lerarenopleiding en op de Pabo-lerarenopleiding de programmering van de opleiding verschoof van vakinhoud naar zelfontplooiing.

Hoe is dat zo ontstaan?

Deze ontwikkeling sloot naadloos aan bij de mentaliteit van de jaren zeventig waarin elke vorm van discipline, formules, rijtjes woorden leren en tafels oefenen, al heel snel gezien werd als, 'niet leuk'. Dat hoefde dus niet meer en iets oefenen was volstrekt uit den boze. De *ideologie van de zelfontplooiing* werd door de flowerpower-ouders omarmd. Maar toen waan van de dag was overgewaaid en het economische klimaat in de jaren '80 grimmiger werd, hebben we geen terugkeer meer gezien naar de traditionele school. Die was inmiddels veel te duur geworden....

De ideologie van de zelfontplooiing werd ook na de jaren tachtig enthousiast ondersteund door het politieke establishment ter linkerzijde. *Het Nieuwe Leren* oftewel: 'het kind als regisseur van zijn eigen leerproces en de leraar als coach' werd rond 2000 rücksichtslos op de basisscholen losgelaten. De hoofdgedachte: wat erin zit, komt er vanzelf wel uit. De leerlingen geven zelf invulling aan hun leerproces, verzamelen zelf kennis en passen die toe. De politiek bleek deze – de vrouw noemt het woord nog maar een keer – 'kennisvijandige ideologie' uitstekend te kunnen gebruiken voor het verhullen van een meedogenloos bezuinigingsprogramma met een vernislaag vol pedagogisch jargon.

Afbraak wordt verpakt in pedagogisch verantwoorde soundbites als: 'minder is meer', 'onderwijs op maat', 'passend onderwijs' en 'adaptief onderwijs'. Geen ouder begrijpt meer wat al die termen betekenen.... Deze situatie zal niet veranderen als wij blijven doorgaan met leerkrachten af te leveren die op de Pabo's meer over zichzelf geleerd hebben dan over taal, rekenen, lezen, aardrijkskunde en geschiedenis en daar niet meer geleerd wordt hoe je een kind lesgeeft.

Gevolgen mismeestering onderwijs

Geen land in Europa kent zulke laagopgeleide leerkrachten en zoveel ongemotiveerde leerlingen als in Nederland en in geen enkel land wordt toegestaan dat heel veel leraren onbevoegd structureel worden ingezet bij het enorme lerarentekort dat door de overheid overigens zelf gecreëerd is.

Het *passend (inclusief) onderwijs* dat in 2014 is ingevoerd, heeft geleid tot een totale afbraak van het speciaal onderwijs; en die kinderen werden gedumpt in het gewone onderwijs; met alle gevolgen van dien.

Al die vernieuwingen werden de gewone juf en meester door de strot geduwd. Passend onderwijs is vooral passend voor de overheid en de geldverslindende adviesbureaus en heeft niets, maar dan ook niets met goed onderwijs te maken.

Het zal niemand verbazen dat als gevolg van die drie grote onderwijsvernieuwingen, kinderen niet meer goed leren lezen en het aantal laaggeletterden jaarlijks met tienduizenden toeneemt. Alle kinderen, maar vooral migrantenkinderen en kinderen uit achterstandswijken gedijen niet met deze losse aanpak, zonder structuur waarin ze geacht worden zelfstandig of in groepjes te leren met veel onrust en herrie in de klas. Er wordt alleen nog maar getoetst en getest en vaak wordt het werk van de kinderen niet meer nagekeken. Die groepen zijn een kweekvijver voor leer en gedragsproblemen.

Op meer dan de helft van de basisscholen zijn de basisvaardigheden niet op orde. Zie daar het resultaat van de afbraak van ons eens zo goede, degelijke onderwijs. Toenemend analfabetisme, met name onder migrantenkinderen, creëert een enorme onderklasse in de maatschappij. Een kwart van de 14 en 15-jarigen in Nederland is functioneel analfabeet, dus laaggeletterd.

Door slecht onderwijs zijn we maatschappelijk op weg naar drie miljoen mensen die nauwelijks kunnen lezen, rekenen en spellen en die daardoor geen schijn van kans hebben in onze hoogontwikkelde samenleving. We kunnen geen kennissamenleving zijn op deze manier.

Slecht taal- en rekenonderwijs leidt tot rampen en praktische consequenties: een ingestort balkon, een brand in een chemische fabriek, een mislukte operatie, een verkeerde diagnose van de huisarts, een verkeerde interventie van een verpleegkundige en last but not least, slechte diagnoses en adviezen van onderwijskundigen.

50 jaar ontscholing(sdruk) in het onderwijs & stroomversnelling vanaf 1990 Aantasting kwaliteit en gezag van de school en van de leraren. Kentering op komst?

Raf Feys

1 Ontscholing(sdruk) onderwijs: aantasting kwaliteit en uitholling lerarenambt

1.1 Ontscholing en uitholling lerarenambt

In het regeerakkoord en in de beleidsverklaring van minister Ben Weyts krijgt de aanpak van de aantasting van de onderwijskwaliteit voor het eerst veel aandacht. Dit is ook het geval in het recent rapport van de *Commissie Beter Onderwijs*.

Tim Surma stelde in een interview in Knack: *“De belangstelling voor effectief leren is momenteel groter dan ooit”* (zie bijdrage over dit interview in dit nummer). Op recente *ResearchED-dag België* van 23 oktober j.l. in Mechelen pleitten de meeste sprekers voor meer effectief onderwijs. Ook Dirk Van Damme deed dit onlangs nog in zijn in dit nummer besproken bijdrage in Sampol.

De Nederlandse professoren Scheerens en Kirschner publiceerden hun *Zwartboek ‘Progressief achteruit’* over de mismastering en ontscholing van het onderwijs in Nederland (zie bijdrage op p.19). Ze hebben het o.a. over belangrijke oorzaken van de achteruitgang als *“de orthodoxie van het kindgerichte onderwijs: Het vastklampen aan onderwijsconcepten gebaseerd op constructivistisch, gepersonaliseerd, ontdekkend leren overgoten met een romantische filosofische pedagogische saus.”*

Dit alles klinkt hoopvol. Nog nooit kregen we zoveel steun voor onze al lange kruistocht tegen de vele vormen van ontscholingsdruk, en uitholling van het *‘meesterschap van de meester’*.

Voor onze O-ZON-campagne van 15 jaar geleden kregen we destijds veel minder steun vanuit de kring van de universiteiten en hogescholen. De toenmalige beleidsmakers waren geenszins opgezet met onze campagne. Dit is nu aan het veranderen. Nu luidt het: *“Hadden we vroeger maar geluisterd naar Onderwijskrant.”*

Het terug op het juiste pad geraken zal wel nog een moeilijke klus en een zaak van lange adem worden. In de vorige *Onderwijskrant* illustreerden we al uitvoerig het vele verzet tegen de kentering in het regeerakkoord en in het onderwijsdebat – waarbij professoren van *Educatie en Samenleving en het tijdschrift Impuls (Roger Standaert en co)* het voortouw namen. Benieuwd hoe ze nu zullen reageren op het rapport van de commissie *Beter Onderwijs*.

Lerarentekort vooral ook gevolg van ontscholing

De voorbije maanden was er ook veel te doen omtrent het lerarentekort. Ook het aantal leraren dat sukkelt met overspanning en burn-out neemt elk jaar nog toe; maar adequate ingrepen ontbreken vooralsnog. Het lerarentekort en het grote aantal burn-outs zijn ook het gevolg van decennialange aantasting van de kwaliteit & van meesterschap van de meester. In de *Onderwijskrant* van september 1984, 38 jaar geleden, waarschuwden we hiervoor al: *“Hypes en rages, de veralgemening en verabsolutering van deelaspecten, neomanie ... leiden tot elkaar snel afwisselende modeverschijnselen, en dat remt uiteindelijk de motivatie en vernieuwingsbereidheid van de leraren af. Dit zal op termijn ook tot een niveaudaling leiden en tot minder arbeidsvreugde.”*

We plaatsten op 18 oktober j.l. op twitter een korte getuigenis van een leraar over het lerarentekort. De leraar stelde dat de uitholling van het (taal-) onderwijs en de ontscholing in het algemeen een belangrijke oorzaak zijn van het minder aantrekkelijk worden van het lerarenberoep. In die getuigenis werden Lieven Boeve en co uitgenodigd om die boodschap ter harte te nemen, in plaats van de zwarte piet voor het lerarentekort en andere onderwijsproblemen al te vlug door te schuiven naar anderen en/of te wijten aan tekort aan centen, e.d. Deze tweet leverde in een mum van tijd niet minder dan 69.000 impressies op. Verantwoordelijken voor de aantasting van de kwaliteit van het onderwijs en voor het uithollen van het lerarenberoep ponen ook al te graag dat ze zelf al lange tijd gewaarschuwd hebben voor het lerarentekort, voor het minder aantrekkelijk worden van het lerarenambt.

Ontscholingsdruk groter dan feitelijke ontscholing

In het Nederlands taalgebied lanceerde ik destijds de termen ontscholing en ontscholingsdruk als overkoepelende termen voor de vele vormen van aantasting van de kwaliteit van het onderwijs. Met deze overkoepelende term verwijzen we o.a. naar de term *‘unschooling’* zoals *John Holt* die in 1976 in *How children learn* introduceerde. Holt omschreef *Unschooling* als *“learning and teaching that does not resemble school learning and teaching”*, dat dus niet meer lijkt op het typisch schoolse leren.

Zelf maakten we de voorbije decennia wel steeds een onderscheid tussen de grote ontscholingsdruk

en de feitelijk ontscholing. Er was de voorbije 50 jaar ook veel verzet tegen de ontscholingsdruk; veel praktijkmensen bewezen in de mate van het mogelijke lippendienst aan de beeldenstormerij.

Uit b.v. in de inspectieverslagen van de voorbije 20 jaar blijkt de afstand tussen de ontscholingsdruk en de feitelijke ontscholing. De inspectie betreunde geregeld dat de leraren de opgelegde eindtermenfilosofie in b.v. de tekst 'Uitgangspunten bij de eindtermen'-1996 niet zomaar volgden, nog te veel les gaven, de opgelegde vaardigheidsgerichte taalvisie van de eigen onderwijskoepel niet toepasten, ...

Ook de parlementaire onderzoekscommissie-Dijsselbloem-2008 stelde dat de schade aan het onderwijs veroorzaakt door de nieuwlichterij veel erger geweest zou zijn, indien de leerkrachten geen (stil) verzet tegen de onderwijsvernieuwingen hadden gepleegd. "*Gelukkig boden veel leerkrachten de nodige weerstand. Alleen dankzij het verzet van de leraren werd de schade enigszins beperkt*", aldus de commissie. In Vlaanderen nemen we met Onderwijskrant al vanaf 1984 het voortouw in het verzet tegen de ontscholingsdruk.

Verzet tegen de ontscholingsdruk was er al in sterke mate toen ik zelf lager onderwijs volgde in 1952-1958. Mijn onderwijzers bewezen lippendienst aan de reformpedagogische refreintjes à la Decroly-Freinet van het leerplan van 1936: er was geen sprake van globale leesmethodiek, van totaliteitsonderwijs, van relativering van het belang van AN ten voordele van het thuistaalgebruik van de leerlingen ... Kopstukken van de inspectie betreunden dit, maar ook hun campagne van 1952 voor het vooralsnog invoeren van de globale leesmethodiek had geen succes.

In "*Wasted. Why education isn't educating*" betreunde ook de bekende socioloog Frank Furedi terecht 'het anti-intellectueel karakter van het onderwijs, de infantilisering, de aantasting van het gezag en prestige van de leerkracht en van de vakdisciplines.' De sterk gestegen investering in het onderwijs van de voorbije decennia ging eerder gepaard met een niveaudaling.

Met Onderwijskrant voeren we al decennia een ware kruistocht tegen de aantasting van de kwaliteit van het onderwijs. En nu worden onze analyses ook in een door de overheid besteld Brinckman-rapport volop bevestigd. (zie p. 39 e.v.).

Ontscholingstendensen voorbije 50 jaar

De decennialange ontscholing, uitholling van de onderwijsopdracht en ermee verbonden van het gezag van de school en de leerkrachten, leidde tot minder effectief onderwijs en tot uitholling van het lerarenambt. In voorliggend themanummer van Onderwijskrant is dit een centrale stelling.

Veel Westerse landen kenden de voorbije decennia een ontscholing/ontschooling van het onderwijs en een daling van de eisen - dit vaak zelfs in naam van de 'gelijke onderwijskansen', van een egalitaire onderwijsideologie. In andere bijdragen in dit nummer wordt dit uitvoerig geïllustreerd.

Voor Carl Rogers met zijn *Freedom to learn* van 1968, de Leuvense prof. Ferre Laevers en de vele andere ontscholvers betekende de optie voor ontscholing een keuze voor leerlinggestuurd, structuurarm, geïndividualiseerd, ... onderwijs. De ontscholvers kozen voor het zelfontplooiingsmodel waarbij afstand genomen werd van de traditie van gestructureerde vakdisciplines en leerinhouden, leerkrachtgestuurd onderwijs, jaarklassen, klassikale instructie, hoge prestatieverwachtingen, enz. Bij inhouds-en structuurarm onderwijs kunnen sterkere leerlingen hun talenten onvoldoende ontplooiën, en kansarmere leerlingen worden nog meer benadeeld. Zo verspilde de samenleving tegelijk een groot deel van de financiële middelen en energie die in het instituut onderwijs gestopt werden.

Vooraf van de jaren zeventig drongen het prestatievrijdij, anti-intellectueel en anti-autoritair klimaat ook in Vlaanderen door. Dit kwam ook overduidelijk tot uiting in de officiële VSO-brochure van 1971; en in tal van andere VSO-publicaties. Het VSO beoogde niet enkel een nefaste structuurhervorming, maar ook de invoering van de zgn. leerlinggerichte 'zachte didactiek'.

Veel onderwijsmensen wereldwijd bonden de voorbije 50 jaar de strijd aan tegen de verschillende ontscholingstendensen en pleitten voor herwaardering van de basisgrammatica van degelijk onderwijs en voor herscholing van het onderwijs. I

In deze bijdrage illustreren we nog even de mismeestering van het onderwijs van de voorbije 50 jaar (zie punt 2); en de strijd tegen die mismeestering en voor het behoud van de beproefde waarden en voor het optimaliseren in continuïteit (zie punt 3). Daaruit blijkt tevens dat we al lang weten wat er fout loopt in het onderwijs en hoe we dat kunnen verhelpen. Soms wekt men wel de indruk dat we nog wetenschappelijk moeten onderzoeken wat effectief onderwijs betekent, en wat de oorzaken

van de niveaudaling zijn. Ik lees her en der dat pas recente leerpsychologische en cognitieve studies tot inzicht in effectief onderwijs leidden. Maar hoe verklaart men dan onze sterke Vlaamse onderwijsstrategie?

Dirk Van Damme (OESO) stelde op 24 mei 2019 in *De Morgen*: “Progressieve onderwijsexperts hebben de voorbije jaren allerlei vernieuwingstendenzen in onderwijs omarmd, die vaak helemaal niet op deugdelijk wetenschappelijk onderzoek waren gestoeld, vanuit de idee dat wat nieuw is wellicht ook progressief uitpakt. Dat vele van die innovaties de bekritiseerde kwaliteitserosie mee hebben bewerkstelligd, is dan ook een ongemakkelijke vaststelling.” Van Damme bekende de voorbije jaren dat hijzelf en ook veel andere beleidsmakers niet tijdig de ontscholingstendenzen (h)erkend hebben, en mede door hervormingen ook hebben bevorderd. Hij poneerde ook terecht dat de mismastering van ons onderwijs eigenlijk al gestart is rond 1970 – o.a. ook in de hervorming Vernieuwd secundair onderwijs, tegelijk een pleidooi voor een cultuuromslag in de richting van ontscholing en aantasting van het gezag en het meesterschap van de leraren. Van Damme stelde onlangs ook nog dat men meer had moeten luisteren naar de leraren, en ook naar *Onderwijskrant* die tijdig waarschuwden voor de ontscholingsdruk en voor tal van nefaste en nivellerende hervormingen.

De Zweedse professor Jonas Linderöth schreef in september 2018: “*Tal van onderwijskundigen moeten zich dringend verontschuldigen voor de niveaudaling en het uithollen van het leraarsberoep. Het Zweeds onderwijs scoort al vele jaren heel zwak op de internationale ranglijsten. Het wordt tijd dat een generatie van ‘wrong-headed’ academici zich verontschuldigen voor het uithollen en ondermijnen van de rol van leraar vanaf de jaren negentig.*”

In Vlaanderen staan we hier nog ver vanaf. In de vorige *Onderwijskrant* illustreerden we het hevige verzet van tal van universitaire pedagogen tegen de recente pogingen van minister Weyts en vele anderen om de aantasting van de kwaliteit van het onderwijs aan te pakken.

Benieuwd hoe b.v. de mensen van de groep ‘*Educatie en Samenleving*’ nu zullen reageren op het Brinckman-rapport van de commissie Beter Onderwijs. Een van hen, Orhan Agirdag, bestempelde alvast het rapport als een reactionaire en N-VA-gestuurde onderwijsvisie. Hij verzwijgt o.a. dat het rapport ook aansluit bij tal van buitenlandse analyses die niets met N-VA te maken hebben en dat de ontscholing al decennia aan de gang is, en dat dit ook de visie is van de meeste leerkrachten.

Verzet tegen ontscholingsdruk ; en lippendienst van leraren

We stelden op de sociale media vast dat het recente Brinckman-rapport over effectief onderwijs op veel goedkeuring kan rekenen vanwege de leerkrachten. TeacherTappVL stelde de vraag: *Vind je de vraag naar meer basiskennis & -vaardigheden in het basisonderwijs terecht*: 81% : JA ; 2% neen 14% ik weet het niet (1229 antwoorden). Ook al is zo'n enquête niet volledig representatief, toch is de uitslag veelzeggend.

Bij de meeste praktijkmensen bleef de basisidee van een leerkracht die voor een groot deel simultaan lesgeeft aan een klas leerlingen en die zelf – op basis van maatschappelijke afspraken zoals eindtermen en leerplannen – bepaalt welke leerstof en in welk tempo wordt geleerd, overeind. Het feit dat grammatica van effectief onderwijs voortdurend in vraag werd gesteld, maakte het voor die leerkrachten wel heel moeilijk om stand te houden.

Zelf maken we steeds een onderscheid tussen de (grote) ontscholingsdruk en de feitelijke ontscholing. In Vlaanderen botsten de vele ‘ontscholers’ op meer weerstand en ‘lippendienst’ vanwege de praktijkmensen dan in veel andere landen. Het verzet en de lippendienst verklaren mede waarom de grammatica van effectief onderwijs grotendeels de niveaudaling in tal van landen groter was dan in Vlaanderen en waarom we in Vlaanderen nog lange tijd wereldtopscores voor TIMSS en PISA behaalden. Onze sterke Vlaamse onderwijsstrategie en de invloed van de vele nog klassieke gevormde leraren werk(t)en nog lange tijd door in de klaspraktijk. Dit blijkt ook uit de hoge leerresultaten van de kantonale en interdiocesane examens van de 12-jarigen uit de jaren tachtig en negentig. Ook in Finland stelden we nog lange tijd de invloed van de onderwijsstrategie en van de klassiek opgeleide leraren vast.

Ook uit het historisch onderzoek van *Cuban en Tyack* leiden we af dat het streven naar behoud van vaste waarden een basishouding is bij veel leerkrachten doorheen de tijd en overal ter wereld, het behoort tot de logica van het onderwijssysteem. Volgens *Cuban en Tyack* geloven de meeste leerkrachten niet in voortdurende cultuuromslagen, grote woorden, hypes en polarisering. Niettegenstaande de immense kritiek van veel onderwijsexperts op het jaarklassensysteem en het schrappen van dit principe in het decreet basisonderwijs van 1997, wordt het nog bijna overal toegepast. Als gevolg van de invoering van kleinere klassen, de evoluerende tijdsgeest e.d. is het onderwijs nu wel leerlinggericht geworden. Dit betekent niet dat het leerlinggestuurd is, dat de leerlingen de leerinhoud bepalen, dat het kerncurriculum totaal anders werd.

2 Illustraties ontscholingsdruk voorbij 50 jaar

Vooraf: de voorbije decennia publiceerden we in Onderwijs tientallen gestoffeerde analyses over de ontscholing en de mismeeistering van het onderwijs. In deze bijdrage beperken we ons tot enkele illustraties. We laten hier de analyses omtrent wat er zoal misliep binnen de verschillende leerdomeinen, b.v. de uitholling van taalvakken, buiten beschouwing; We beperken ons tot enkele algemene pedagogische tendensen.

2.1 Ontscholingsdruk al in jaren 1970-80

'Het roer moet om en alles moet anders', was gedurende decennia het motto van de nieuwlichters en van het doorhollingsbeleid. De mantra van de vernieuwing viel overal te beluisteren: wat u nu doet beste leerkrachten deugt geenszins: jaarklassenprincipe, klassikale groepsinstructie, eisen stellen en discipline, leerkrachtgestuurd onderwijs, differentiatie in onderwijsvormen in het secundair onderwijs, apart buitengewoon onderwijs ... Enkel een radicale ommekeer kon de verlossing uit al die ellende brengen. Die sterke verlossingsdrang ging ook gepaard met voortdurende stemmingmakerij tegen het onderwijs. Een paar illustraties.

Zachte VSO-didactiek & anti-autoritaire scholen

Mede in het zog van de jaren 1960 werden we al in de jaren 1970 geconfronteerd met ontscholingstendenzen, prestatievijandigheid en kennisrelativisme.

In de ministeriële brochure over het Vernieuwd Secundair Onderwijs van 1971 b.v. kwam dit overduidelijk tot uiting: 'Het verwerven van kennis is niet langer het hoofddoel van het onderwijs. De vroegere weetjesopstapeling ruimt meer en meer plaats in voor adequate inwerkstelling van de intellectuele eigenschappen. Een zuiver dogmatische werkwijze die op het reproduceren van leerstof gericht is, moet men tot elke prijs vermijden. De kinderen moeten leren leren en leren zelf ontdekken. Inductieve en actieve methodes zijn vanzelfsprekend. Hoe meer het kind leert zich actief te ontwikkelen en hoe minder het de les passief ondergaat, des te doeltreffender, kan het onderwijs worden geacht. De nadruk valt voortaan op het kunnen, het ontwikkelen van vaardigheid, het zinvol toepassen van kennis. Er zal zoveel mogelijk uitgegaan worden van de belangstellingssfeer, wat de leeractiviteit aantrekkelijker en zinvoller maakt. De moderne pedagogiek legt de nadruk op het belang van de zelfwerkzaamheid en groepswork.' Minister Vermeylen verving meteen het vak geschiedenis in de eerste graad door maatschappijleer vanuit de actualiteit als b.v. de gijzeling van een trein in Nederland. We la-

zen in die tijd analoge stellingen in publicaties van VSO-coördinatoren als Roger Standaert.

Rond 1970 werden in Vlaanderen ook enkele anti-autoritaire scholen opgericht. In de publicatie 'Naar een open gemeenschapsschool' van januari 1973 nam ik al expliciet afstand van de anti-autoritaire en laissez-faire aanpak en het zgn. ontplooiingsmodel (in: *De Nieuwe Maand*, januari 1973, Acco, Leuven)

Ook in publicaties van de koepels van de onderwijsnetten drong de relativisering van de kennis en de prestatievijandigheid door - b.v. in 'Eigentijdse opdrachten voor een katholieke basisschool' van 1974. In de lerarenopleiding mocht 'niet langer gewerkt worden met punten, maar enkel met niveaus.

Ontplooiingsmodel van prof. Laevers en CEGO

Vanaf 1976 propageerden de Leuvense professor Ferre Laevers en het CEGO volop het zgn. ontplooiingsmodel in hun EGKO-project (Ervaringsgericht kleuteronderwijs). Laevers pakte uit met volgende *pedagogische parabel*: "Drie hoveniers ontvangen elk een bloembol van een vreemdeling. Zowel bij de eerste als bij de tweede hovenier kwijnt de bloem weg. De eerste had elke toelichting van de vreemdeling weggewuifd, omdat hij het zelf beter dacht te weten. De tweede mishandelde de bloem door ze naar zijn eigen hand te dwingen. Alleen de derde hovenier slaagde erin een mooie bloem te kweken. Hij liet de plant immers groeien uit eigen kracht, zonder ze te forceren. Een levende bloem had 'zichzelf' geopenbaard. Het ingrijpen van de leerkracht moet zich richten op de omgeving van de plant." - cf. principes van scheppen van milieuverrijking en vrij initiatief.

Volgens Laevers was het gangbare onderwijs bijna uitsluitend bekommerd om de leerstof en niet om het kind. Hij wees ook op de nefaste invloed van de leerplannen, op het vooraf formuleren van doelstellingen en plannen van activiteiten. Laevers koos de 'child development-aanpak' waarin de kindmateriaal interactie en de spontane exploratiedrang centraal stonden. Het EGKO-leerproces berustte vooral op het handelen met - en exploreren van de materiële omgeving en de interactie hierbij tussen de kinderen.

In 1993 poneerde Laevers "Het EGKO heeft aange- toond dat in een kleuterklas van 25 en meer kinderen het praktisch haalbaar is de individuele kleuter grotendeels zelfstandig te laten beslissen over de aard, de duur en de frequentie van zijn leeractiviteiten. Sinds 1980 brak het tijdperk aan van een geïndividualiseerde organisatievorm waarin het han-

delen van de leidster echt wordt gestuurd vanuit de behoeften van het individuele kind. De kinderen kunnen (bijna) moment na moment bepalen wat ze gaan doen. De kinderen weten wat goed is vanuit hun innerlijke groei drang. Begeleide activiteiten mogen niet als verplichte activiteiten gepresenteerd worden. (Pedagogische Periodiek, oktober 1993). Ook nog in zijn universitaire cursus van 2002 beschreef Laevers het 'vrij kleuterinitiatief' en de 'milieuverrijking' als de twee belangrijke didactische principes.

In de krant *De Standaard* van 19 juni 1992 poneerde Laevers: "Ik verbaas me er nog elke dag over, hoe kinderen het uithouden in een school die wat sfeer en discipline betreft niet inspeelt op hun zijswijze en ontwikkelingsniveau. Het hele klassikale systeem is frustrerend. Een grondige en algemene vernieuwing is nodig".

Volgens Laevers en co gold de eerbied voor het gezag in de traditionele opvoeding als een autoritaire eis: "Wat men van kinderen schijnt te verwachten is dat zij in hun ontwikkeling een soort automatische reactie van onderworpenheid zouden ontwikkelen. Bovendien creëert het traditionele onderwijs een innerlijke onvrijheid, omdat gevoelens systematisch in de doofpot worden gestoken. Een dergelijke strakke opvoeding, die op blinde gehoorzaamheid is gericht, brengt alleen 'makke' kinderen voort; door middel van repressie, dogma en frustratie, gaat de leraar immers in tegen de oorspronkelijke behoeften van het kind. De leraar gaat niet uit van de eigen exploratiedrang van het kind, waardoor het van zijn eigen, innerlijke groei proces vervreemdt. Het unieke, individuele kind, met zijn eigen behoeften en ervaringen dreigt verloren te gaan omdat er geen ruimte is om de eigen ontwikkelingsdrang te volgen."

Het fundament van deze problematische aanpak zat volgens Laevers in de vooronderstelling die in de traditie besloten ligt, namelijk dat de mens in wezen slecht is. ... "Als leraar moet men a.h.w. het kind helpen zijn natuurlijke neigingen te onderdrukken.. Dit leidt ertoe dat het kind een deel van zijn natuur, een deel van zichzelf, gaat verwerpen."

We zijn ten zeerste benieuwd naar de reactie van Laevers en CEGO op het Brinckman-rapport dat een visie verkondigt die haaks staat op hun visie. Het rapport pleit ook voor een hervorming van het kleuteronderwijs, een afstappen van de eenzijdige 'child development-aanpak' van het CEGO.

2.2 Toename ontscholingsdruk vanaf 1990

Rond 1990 nam de stemmingmakerij tegen het (sterke) Vlaamse onderwijs gevoelig toe. 'Wat we in Vlaanderen zelf doen, doen we beter', klonk het vanaf 1989. Topambtenaar Georges Monard pakte uit met knelpuntennota's waarin ook de sterke punten van ons onderwijs als knelpunten werden voorgesteld. *Kurieren am Symptom* kon volgens hem geen soelaas meer brengen. "En iedereen, alle onderwijsniveaus, moeten hangen", klonk het in een beleidsverklaring. Op een studiedag van de ambtenaren van 5 mei 1992 waarschuwde ik Monard en de topambtenaren dat ik schrik had van hun revolutionaire bevoegenheid en van hun stemmingmakerij tegen het onderwijs en de lerarenopleidingen.

In verband met de lerarenopleidingen opteerden Monard en tal van universitaire lerarenopleiders in 1990 voor de invoering van een academische opleiding voor onderwijzers en regenten naar het voorbeeld van Frankrijk, en voor een competentiegerichte en constructivistische aanpak. Ik repliceerde dat we met de klassieke tweejarige opleiding (1970-1986) prima onderwijzers en regenten hadden opgeleid. De universitaire lerarenopleiding in Frankrijk leidde zoals voorspeld tot een vervreemding van de klaspraktijk en tot een sterke niveaudaling. En in Frankrijk is het tekort aan leerkrachten nog groter. Om dit te verhelpen pakte de socialistische presidentskandidaat Hidalgo onlangs zelfs uit met een verdubbeling van de wedde.

Eindtermen en leerplannen jaren negentig

De ontscholing kwam sinds 1990 heel sterk tot uiting in de eindtermen en leerplannen van de jaren negentig, in de onderwijsvisie van Roger Standaert en zijn DVO zoals die o.a. tot uiting kwam in de 'Uitgangspunten bij de eindtermen', in de taalvisies van het Leuvens taalcentrum van prof. Kris Van den Branden, in de visietekst over vaardigheidsgericht taalonderwijs van de leerplanvoorzitters katholiek onderwijs (eerste versie 1997), in de visie van inspecteur-generaal Michielsens en in de inspectierapporten, ...

Dirk Van Damme (OESO) stelde onlangs terecht dat vooral ook vroegere VSO-voorstanders uit de kring van de koepel van katholiek onderwijs (Roger Standaert en co) hun 'progressieve' stempel drukten op de (nivellerende) eindtermen van de jaren negentig. Inderdaad. Net zoals in de tijd van het VSO maakten ze van de opstelling van de eindtermen gebruik om hun alternatieve 'zachte didactiek' op te dringen.

DVO-medewerkers omschreven de inzet van de eindtermenoperatie zo: "De eindtermen werden ge-

formuleerd vanuit een helder leerlinggerichte en emancipatorische visie. Er was m.a.w. 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. Bij actief leren wordt gefocust op langetermijndoelen en in veel mindere mate op overdracht van feitenkennis. Leerinhouden moeten ingebed zijn in concrete, en voor de leerling herkenbare contexten." (in DIROO-boek: *Is de leraar een coach?*, Academia Press -2004). Dit is precies dezelfde strekking als in de VSO-publicaties van de jaren 1970.

Rapport competentiegericht onderwijs-2008

In 2008 publiceerde de VLOR het rapport 'Competentieontwikkeland onderwijs' van bijna 200 pagina's. De opstellers-onderwijskundigen pleitten allen enthousiast voor radicaal constructivistisch & competentiegericht onderwijs - en tegen de klassieke leraargestuurde aanpak. Voor de opstelling van dit rapport nodigden de VLOR-kopstukken enkel onderwijskundigen uit die bekend stonden als vurige propagandisten van de constructivistische en competentiegerichte aanpak: *Filip Dochy, Martin Valcke, Roger Standaert Katrien Struyven, Ferre Laevers & Herman Baert.*

Bij veel zgn. onderwijsexperts en beleidsmakers drong de bezorgdheid om de ontscholing en niveaudaling tot voor kort nog niet door. Velen ontkenen nog in 2018 de niveaudaling. In 2007 stonden velen -ook kopstukken van de onderwijskoepels en inspectie, vooraan in het afwijzen van onze O-ZON-campagne tegen de vele vormen van ontscholing en nivellering en voor de herwaardering van de pijlers van onze sterke Vlaamse onderwijs traditie.

Met *Onderwijskrant* voerden we begin 2007 een grote campagne tegen de ontscholing en niveaudaling. We konden op veel steun rekenen van de praktijkmensen. Deze campagne stimuleerde niet enkel een breed debat over effectief onderwijs; ze betekende ook een grote steun voor de vele praktijkmensen die zich verzetten tegen de aantasting van hun onderwijsopdracht. Dit alles beïnvloedde ook de recente wending in het onderwijsbeleid en in het onderwijsdebat.

In onze bijdragen over de structuurhervormingsplannen secundair onderwijs vanaf 2002 betreurden we dat beleidsmakers, de academische voorstanders en kopstukken van de onderwijskoepels zich blind staarden op vermeende knelpunten. Ze negeerden de echte problemen en stimuleerden tegelijk de verdere ontscholing & daling van de onderwijskansen : nivellering, aso-isering ten koste van

tso/bsso; brede eerste graad met vage en structuurarme vakkenclusters en belangstellingsgebieden i.p.v. gestructureerde vakdisciplines, heterogene klasgroepen, opleggen van competentiegerichte en 'zachte' didactiek in de hervormingsplannen van de commissie-Monard-2009 en van minister Smet. ...

Eind juni 2011 merkten we eens te meer dat ook de redactie van het tijdschrift 'Impuls' de hervormingsplannen en verdere nivellering volop stimuleerde: invoering middenschool; gevoelige reductie in de 1ste graad van het aantal lesuren voor basisvakken als wiskunde, Nederlands en Frans, versnippering van de basisvorming via toevoeging van vage leer domeinen als economische *initiatie, voedingsleer, mechatronica...* ; *de leerlingen automatisch laten overgaan naar het 2de jaar; hoeken- en contractwerk, ...* Het tijdschrift *Impuls* van Roger Standaert en co heeft zich vanaf 1968 gepresenteerd als een grote voorstander van het VSO, het ontplooiingsmodel, nivellerende eindtermen & leerplannen-1998, het constructivistisch & competentiegericht leren dat mede verantwoordelijk is voor de grote daling van het niveau & de onderwijskansen. Het is geen toeval dat ze de voorbije 2 jaar ook het regeerakkoord en de beleidsverklaring bestrijden.

Aanloop nieuwe eindtermen: pleidooien voor verder ontscholing: 2013-2017: leerpleinen e.d.

Niettegenstaande de toename van de kritiek op de ontscholing en de aantasting van de kwaliteit van het onderwijs, stelden we in publicaties in de aanloop van de opstelling van de nieuwe eindtermen & leerplannen (2014-2018) vast dat velen van die vernieuwing gebruik wilden maken om het onderwijs nog meer te ontscholen – net zoals dit het geval was met de nieuwe eindtermen en leerplannen van de jaren 1990.

In het debat vanaf 2013 over de toekomst van ons onderwijs en de nieuwe eindtermen, in 7 officiële rapporten uit 2014-2016, in het VLOR-advies-2015, in de Consultatiecampagne van minister Crevits, in standpunten van kopstukken van onderwijskoepels, merkten we een opflakkering van het ontscholingsdiscours en de neomanie. Er werd aangedrongen op een radicale perspectiefwisseling in de richting van ontwikkelend, zelfgestuurd en gepersonaliseerd leren, ... Vlaanderen 2050 pleitte voor een radicale vervanging van scholen door 'leerpleinen'.

*ZILL- & Poolster-onderwijsvisies:
ontscholing & complicering*

Ook de recente ZILL-onderwijs- en leerplanvisie van 2015-2016 opteerde voor een radicale perspectiefwisseling in de richting van constructivistisch, ontwikkelend en gepersonaliseerd leren, totaliteitson-

derwijs e.d. (Zie o.a. Onderwijskrant nr. 176) Idem voor de recente Poolstervisie van het GO! (zie Onderwijskrant nr. 198).

Lieven Boeve en Koen Pelleriaux, de kopstukken van het katholiek onderwijs en van het GO!, besefden jammer genoeg nog niet dat ook hun recente onderwijsvisies de onderwijsopdracht niet enkel nodeloos complexer maken, maar ook verder uithollen. Hopelijk wordt in de nieuwe eindtermen/ontwikkelingsdoelen voor het basisonderwijs een en ander rechtgezet (zie themanummer Onderwijskrant nr. 197). De opstelling zal nog een grote strijd worden; we vrezen b.v. dat Boeve en co zich zullen verzetten tegen het terug invoeren van nieuwe doelen als b.v. lijdend en meewerkend voorwerp die niet voorkomen in ZILL-leerplan.

3 Verzet tegen ontscholing: conserveren & vernieuwen in continuïteit

3.1 Conserveren & vernieuwen in continuïteit

In Onderwijskrant schreven we de voorbije decennia geregeld dat we opteeden voor *conservering van de sterke kanten van onze onderwijstraditie en voor 'vernieuwing in continuïteit'* – met het behoud dus van de beproefde waarden. Ook de meeste leerkrachten en scholen tonen veel waardering voor het conserveren van het erfgoed en van de ervaringswijsheid die van generatie op generatie doorgegeven moet worden.

'*Vernieuwers in continuïteit*' pleit(t)en ook voor een veelzijdige 'én-én'-benadering - in tegenstelling tot beleidsmensen en adviseurs die zich de voorbije decennia blindstaarden op echte en vaak vermeende knelpunten, hadden zij veel oog voor de vele sterke kanten van het klassieke en bestaande onderwijs. Ze zijn er zich van bewust dat de beproefde waarden al vlug in de verdrukking kunnen geraken, maar zijn anderzijds niet blind voor nieuwe mogelijkheden en voor de nood aan continue optimalisering van de ontwikkelingskansen. Ze erkennen b.v. de troeven van ICT, maar vinden tegelijk dat voldoende parate kennis belangrijk blijft.- en ook in onze informatiemaatschappij.

Ook uit het historisch onderzoek van Cuban en Tyack leiden we af dat het streven naar behoud van vaste waarden een basishouding was en is bij leerkrachten doorheen de tijd en overal ter wereld, het behoort tot de logica van het onderwijssysteem. Volgens Cuban en Tyack geloven leerkrachten niet in voortdurende cultuuromslagen, grote woorden, hypes en polarisering.

Nieuwlichters verkondigden de voorbije decennia dat een nieuw tijdperk een totaal nieuwe aanpak vereist, en spraken veelal minachtend over het on-

derwijs dat ze zelf genoten hadden. Op die manier werden/worden oerdegelijke inhouden en aanpakken gebanaliseerd. Ervaren praktijkmensen /weten al lang waar de beproefde waarden en verworvenheden goed voor zijn: ze zijn er om gerespecteerd te worden en ze zijn er ook om aangevuld te worden met nieuwe aanpakken: *vetera et nova*, conserveren en optimaliseren. Propagandisten van nieuwe exclusieve methodes zijn niet geneigd om hun 'unieke' methodiek te integreren binnen een veelzijdige benadering met behoud van de oude waarden.

Welbegrepen conservatisme en welbegrepen vernieuwing zijn twee zijden van dezelfde medaille. Zelf namen we de voorbije decennia afstand van de nieuwlichters en verlossingsideologen, maar evenzeer van restaurateurs die enkel zweren bij het verre verleden. Samen met andere redactieleden en als lerarenopleider hebben we steeds het propageren van alleenzaligmakende en verlossende aanpakken betreurd.

We tekenden zelf een veelzijdige visie en aanpak uit inzake zorgverbreding en GOK, leerpsychologie en didactische werkvormen, rekenen, begrijpend lezen, spellen, stellen, technisch lezen, Frans, wereldoriëntatie (zaakvakken), ...

Vernieuwers in continuïteit en leerkrachten die veelal in stilte werken aan het optimaliseren en verspreiden van beproefde waarden en aan de aanvulling met nieuwe elementen, kwamen zelden in de schijnwerpers. Ze kregen geen subsidie en/of waardering vanwege de beleidsmensen, geen koningin Paolaprijs, zelden of nooit een vermelding in de kranten en in Klasse ... Toch hadden/hebben hun inzet en/of hun publicaties op termijn in de praktijk meer invloed dan deze van de beeldenstormers. Indien vernieuwers in continuïteit enige officiële erkenning hadden ontvangen, dan zou het niveau van ons onderwijs momenteel wel stukken hoger zijn. En ook de zwakkere leerlingen zouden meer onderwijskansen gekregen hebben.

De overheid heeft de voorbije decennia enorm veel centen geïnvesteerd in nieuwlichterij die ons onderwijs veel schade heeft berokkend. Ze investeerde ook veel in het overheidstijdschrift *KLASSE* dat ongestraft aan stemmingmakerij en nieuwlichterij mocht doen. 'Onderwijskrant' pleitte de voorbije 40 jaar voor behoud van de beproefde waarden en vernieuwing in continuïteit, maar ontving geen cent subsidie. Het bleef enkel bestaan omdat de redactieleden er zelf veel tijd en eigen centen in investeerden.

Bij de tegenstanders van ontscholing trof/treft men veel *vernieuwers in continuïteit* aan die het onderwijs proberen te optimaliseren met behoud van de fundamentele pijlers van effectief onderwijs en van

het gezag van de school en de leraren, met respect voor hetgeen in het verleden werd opgebouwd.

De vele sterkhouders hebben gedurende de voorbije decennia de averij beperkt en tegelijk gewerkt aan de optimalisering van het onderwijs. Ze werden hierbij jammer genoeg afgeremd door de radicale hervormers die de basisgrammatica van effectief onderwijs en het meesterschap van de meester in vraag stelden, maar in tegenstelling met hun mooie beloftes al bij al heel weinig blijvends hebben gerealiseerd.

Opvallend veel sterkhouders-herscholers waren/zijn ook sterk begaan met het bieden van optimale onderwijskansen voor kansarmere leerlingen. Dit leidde tot volksverheffing, tot een sterke democratisering van het onderwijs en tot verhoging van de welstand. Het verzet van de sterkhouders tegen de ontscholing had niets te maken met elitair denken. Gemeenschappelijk in hun pleidooien was/is overigens het besef dat de sociaal en/of cultureel benadeelde leerlingen nu minder onderwijskansen krijgen omdat de slinger te sterk is doorgeslagen in de richting van ontscholing en ontsystematisering. Dit remde ook de verdere democratisering af.

De sterkhouders werkten ook aan de verdere optimalisering van de (vak)didactische aanpakken. Ze pleitten voor de conservering en herwaardering van de pijlers van onze Vlaamse onderwijs traditie als b.v. de leraargestuurde kennisoverdracht en voor het belang van kennis, en van de grammatica van het eenvoudige en gestructureerde jaarklassensysteem. In inspectierapporten kregen de leerkrachten dan ook voortdurend het verwijt dat ze b.v. nog teveel belang hechtten aan expliciete instructie, te veel lippendienst bewezen aan de filosofie van het communicatief taalvaardigheidsonderwijs, de competentiegerichte en constructivistische '*Uitgangspunten bij de eindtermen*', ...

Zelf investeerde ik de voorbije 50 jaar veel energie aan de strijd tegen de ontscholing, aan het doorprikken van onderwijsmythes en in het verzet tegen de vele nefaste hervormingsplannen voor de lerarenopleiding, maar nog veel meer energie in de optimalisering van de methodieken voor het beter leren lezen, rekenen, spellen ... Onze fonetische en directe systeemmethodiek wordt b.v. momenteel in de meeste leesmethodes in Vlaanderen en Nederland toegepast – en dit niettegenstaande de vele propaganda nog in de jaren 1970-1990 voor de globale whole-language-aanpak.

Ik investeerde ook veel energie in het terug op het juiste pad krijgen van het rekenonderwijs. Na een kruistocht van meer dan 20 jaar verdween de *formalistische* moderne wiskunde. Ik slaagde er bij de opstelling van de eindtermen wiskunde lager onder-

wijs in om ook weerstand te bieden tegen de propagandisten van het contextueel en constructivistisch rekenen. Ons leerplan wiskunde-1998 nam hier bijna integraal afstand van. Ik stimuleerde de uitgeverijen en collega's in 1998 om tegen de filosofie van de eindtermen en leerplannen in toch systematische spellingpakketten uit te werken. Met succes.

Als coördinator-docent van een normaalschool en nadien van een HIVO, een hoger instituut voor opvoedkunde (1971-2013) spande ik me in om de studenten/cursisten op te leiden wars van de vele pedagogische hypes; en voor het behoud van voldoende lesuren. In 1970-1986 slaagden we erin in twee jaar tijd leerkrachten op te leiden die later met hun leerlingen wereldtopscores behaalden. Op ons HIVO destijds was er ook nog veel aandacht voor de leerinhouden en de vakdidactieken - en dit tegen de evolutie op andere HIVO's in.

4 Besluiten

Ik stel met tevredenheid vast dat de decennialange strijd tegen de ontscholing en tegelijk de inzet voor de optimalisering een vruchtbare strijd was. Zo konden we ook een aantal nefaste hervormingen voorkomen of afzwakken - ook voor de lerarenopleidingen.

Onderwijskrant stimuleerde gedurende decennia het debat over effectief onderwijs en over het 'meesterschap van de meester'. In het Brinckman-rapport is de invloed van dit debat goed merkbaar. Onze vele diepgaande analyses en onze onderwijscampagnes worden nu ook bevestigd in het rapport van de *Commissie Beter Onderwijs (zie volgende bijdrage)*.

Terug op het juiste spoor geraken wordt wel nog een lange weg. Intussen is ook veel ervaring met effectief onderwijs weggedeed. Zo'n verlies is moeilijk weer goed te maken.

Hoe zullen de vele ontscholvers/beeldenstormers reageren op het Brinckman-rapport? In vorige Onderwijskrant wezen we al op het grote verzet tegen het regeerakkoord vanuit academische middens. En hoe zullen de onderwijskoepels reageren? Zullen ze bereid zijn om b.v. ook hun recente projecten als ZILL, resp. Poolstervisie bij te werken? Zal de katholieke koepel bereid zijn om in de nieuwe eindtermen/ontwikkelingsdoelen voor het basisonderwijs tal van zaken op te nemen die niet in de ZILL-leerplannen staan?

***De strijd is dus nog lang niet gestreden,
nous continuons le combat!***

Rapport Commissie Beter Onderwijs 'Naar de kern: de leerlingen en hun leerkracht'. Bevestiging visie die Onderwijskrant voorbij decennia verkondigde Kentering na decennia *innovatief achteruit*?

Samenstelling & commentaar: Raf Feys

1 Inleiding: lang verwachte rapport

Op 27 oktober werd het rapport van de *Commissie Beter Onderwijs* gepubliceerd met als veelzeggende titel: 'Naar de kern: de leerlingen en hun leerkracht'. De commissie kwam er in 2019 op vraag van minister van Onderwijs Ben Weyts.. Aanleiding waren de tegenvallende resultaten van Vlaanderen op de laatste PIRLS- en PISA-testen. *Philip Brinckman*, pedagogisch directeur van het Sint-Jozefs-college in Turnhout, en oud-student van ons Torhout's Regentaat, werd voorzitter. Samen met 7 leerkrachten en 7 experts uit de academische wereld werd een lijvig rapport opgesteld met 58 gestoffeerde adviezen om onderwijskwaliteit en 'meesterschap van de meester' te herstellen en verder te optimaliseren. Tijd voor een kentering na decennia van nefaste beeldenstormerij en '*innovatief achteruit*'?

Ik stel met genoegen vast dat de meeste analyses en adviezen grotendeels overeenstemmen met wat we de voorbij 30 jaar in *Onderwijskrant* verkondigden omtrent de aantasting van de kwaliteit van het onderwijs, en met onze O-ZON-campagne '*Meester het mag weer*' van 15 jaar geleden. De commissie onderschrijft dat al te veel zgn. 'progressieve' voorstellen en hervormingen een 'progressief achteruit' betekenden.

Het commissierapport heeft het vooral over *algemene principes/uitspraken* over b.v. het kennisrelativisme. Het rapport wijst b.v. geen verantwoordelijken voor de mismastering aan. Het rapport verwijst niet naar bijdragen of concrete projecten als leerplannen waarin het kennisrelativisme tot uiting komt. Dit vind je wel in *Onderwijskrant*.

In onze *Onderwijskrantbijdragen* over b.v. de onderwaardering van basiskennis en basisvaardigheden, het constructivisme ... tonen wij ook aan hoe deze zaken tot uiting komen in verschillende vakken in het lager en secundair onderwijs: b.v. veel bijdragen en getuigenissen over de uitholling van de taalvakken. In *Onderwijskrant* nr. 197 beschreven we uitvoerig welke leerstofpunten terug opgenomen moeten worden in de nieuwe eindtermen/leerplannen/methodes lager onderwijs. Ook dergelijke analyses tref je in het rapport niet aan.

De opstellers van het rapport vonden dergelijke analyses in een rapport *in opdracht van minister Weyts* blijkbaar niet opdoorn.

2 Interview met Brinckman in Klasse

In het tijdschrift Klasse verscheen een interview met commissievoorzitter Philip Brinckman; een aange-name verrassing na decennia 'progressief achterna' van Klasse.

Klasse: Wat is het doel van dit rapport?

Philip Brinckman: "Adviezen verzamelen die leerlingen beter tot leren brengen. Ons rapport bevat 4 foci met 58 adviezen voor het hele onderwijsveld en de samenleving. 2 ervan gaan over de leerlingen, 2 over de leraren: aandacht voor het menselijke leer- vermogen via basiskennis en -vaardigheden, aandacht voor de bijzondere leef- en leeromstandighe- den van alle leerlingen, leraren omkaderen in hun focusopdracht, aandacht voor de herwaardering, opleiding en professionalisering van leraren."

Welke werkvormen werken niet?

Brinckman: "We willen geen 'schuldigen' aanwijzen of polarisatie aanwakkeren, maar hebben bijvoor- beeld bedenkingen bij *zelfontdekkend leren*. Hoe minder een kind over een thema weet, hoe meer de leraar moet sturen. Als je kansarme kinderen enkel gaat 'coachen' in hun leerproces brengt dat te wei- nig op voor hen. Ze hebben immers te weinig kap- stokken om de nieuwe kennis aan op te hangen. Laat hen dus niet zelf info over Egypte opzoeken, maar vertel er boeiend over en bepaal de volgende stap. *Directe instructie* mag dan soms kampen met een oubollig imago door de verwarring met frontaal lesgeven, het blijft de beste methode om basiskennis en -vaardigheden over te brengen.

Nog een voorbeeld: groepswerk. Dat is een olympi- sche discipline die een grote verantwoordelijkheid legt bij het zelfsturend vermogen van de leerlingen. Zelfs met de beste afspraken blijft de taakverdeling vaak ongelijk. En je kan onmogelijk op je eentje alle groepjes goed begeleiden. Om basiskennis te ver- werven, is groepswerk dus niet de beste optie. Wanneer je leerlingen gevorderd zijn, kan het na- tuurlijk wel en is het zelfs aangewezen."

Is er in onderwijs dan nog plaats voor innovatie? Flexibele leerwegen of co-teaching, bijvoorbeeld?

Brinckman: "Hoe organiseer je die flexibele leerwe- gen voor 20 leerlingen? Daar lopen leraren tegen- aan. En leren leerlingen echt beter als ze met 2

klassen in een grote refter les krijgen van co-teachers?

De cognitieve wetenschap stelt dat veel nieuwigheden pas werken onder bepaalde omstandigheden, als je een bijzonder sterke leraar bent. En als je intrinsiek sterk gemotiveerde leerlingen hebt. *Hannah Arendt* zegt: 'Onderwijs is per definitie conservatief'. Ik begrijp dat als: *bewaar het goede uit het verleden en geef het door zodat jongeren er later het hunne mee kunnen doen*. We weten niet welke vaardigheden jongeren over 10 jaar nodig hebben op hun werk. Maar met een goede basiskennis en -vaardigheden kunnen ze zich aanpassen aan nieuwe contexten.. Als je kansarme kinderen op school niet genoeg basiskennis en -vaardigheden bijbrengt, laat je hen pas echt in de steek."

Wat moeten scholen die werken met 'zelfsturend leren' met dit rapport doen?

Brinckman: "Scholen zijn vrij in hun didactische aanpak, *maar tijdens zelfsturend leren verliezen leraren te vaak de regie*. Ze denken dan dat leerlingen moeten rondlopen of in groep met elkaar overleggen, maar je moet het als leraar vooral voordoen en leerlingen laten meedenken. Met een onderwijsleergesprek activeer je leerlingen ook. De cognitieve psychologie ontdekte dat je leert op het moment dat je iets ophaalt. Als leraar hou je de blikken van je leerlingen in de gaten, zie je wie het begrijpt en wie niet.

Zodra leerlingen een bepaald niveau hebben, kunnen ze zelf iets opzoeken. Maar mede onder invloed van de markt willen sommige scholen onderzoekertjes maken van kinderen uit het eerste leerjaar. Dat heeft geen zin. Om zelfsturend te leren moet je eerst een goede basis technisch en begrijpend lezen hebben. Dat kost veel tijd en energie. Tijd die nu ook naar andere leerinhouden gaat? Het aantal uren leesonderwijs daalt.

Het curriculum wordt te zwaar door vele maatschappelijke topics, van verkeerseducatie tot gezonde voeding. Zeker in het lager onderwijs. Een fietsproject op school oogt mooi voor de buitenwereld, maar lokale overheden, de jeugdbeweging of de politie kunnen ook workshops rond verkeer opzetten in de wijk.

Door die randzaken blijft er minder tijd over om te leren lezen, rekenen en schrijven. Zeker op kansarme kinderen heeft dat een grote impact. Hun ouders kunnen misschien minder goed verkeersopvoeding bijbrengen, maar leren lezen en schrijven lukt nog veel minder. Als je dat op school niet grondig aanleert, laat je die kinderen pas echt in de steek."

Om leraren praktischer op te leiden, wil de commissie een nieuwe rol in het leven roepen: de expert-leraar. Wat doet die precies?

Brinckman: "Een kruisbestuiving creëren tussen klas en lerarenopleiding. Nu is de overstap vaak te groot. Starters schrikken als ze plots alleen voor de klas staan. Expert-leraren hebben veel ervaring met de dagelijkse klaspraktijk. Zij kunnen die binnenbrengen in de lerarenopleiding en wetenschappelijk onderzoek meenemen naar school.

Mooie bijvangst van de nieuwe rol: na een aantal jaar lesgeven hebben sommige leraren nood aan extra uitdaging. Ze willen hun vlakke loopbaan doorbreken. Door hen de status van expert-leraar toe te kennen, laat je deze waardevolle mensen carrière maken op hun school. Ze geven bijvoorbeeld half-tijds les en daarnaast begeleiden ze startende leraren of geven ze gastlessen in de lerarenopleiding." Als toekomstige leraar moet je veel modellessen krijgen van expert-leraren die het je voordoen."

Ook de 'oefenschool' moet de kloof tussen de lerarenopleiding en de klaspraktijk overbruggen. Hoe ziet die eruit?

(De oefenscholen werden in 1985 afgeschaft door het duo Coens-Monard als een vorm van besparing)

Brinckman "Toekomstige leraren zijn te vaak onvoldoende voorbereid in didactiek en klasmanagement. We moeten ze meer oefenkansen bieden, zonder directe gevolgen voor hun resultaat. Daarvoor moeten scholen een partnerschap aangaan met de lerarenopleiding in de buurt. In zo'n oefenschool kan de student lessen bijwonen van een expert-leraar. Meer dan tijdens de 3 weken stage die lerarenopleidingen nu voorzien. Je moet als toekomstige leraar veel modellessen krijgen. Een bindende instaptoets voor leraren kan de instroom in de lerarenopleiding ook verbeteren. Het huidige lerarentekort mag ons daar niet van afhouden."

De commissie verdedigt het vertrouwen in de leraar. Hoe groot is die autonomie als de oefenschool een bepaalde visie op didactiek promoot?

Brinckman: "Autonomie betekent niet je goesting doen. Als autonome leraar ken je de meest efficiënte manier om kennis over te brengen op dat moment voor die groep. Je hoeft het invulboek niet slaafs te volgen. Je mag bijvoorbeeld de maaltafels inoefenen via bewegend leren, zolang het leren maar centraal staat."

Huiswerk werkt wel, stelt het rapport. En ook zitten-blijven afvoeren, is geen goed idee?

Brinckman: "Dat huiswerk niet rendeert, is een moderne misvatting. De internationale onderwijsexpert John Hattie maakte een samenvatting van bijna 200 wetenschappelijke studies over huiswerk. Hij concludeerde dat het effect niet zeer groot is, maar toch betekenisvol en betrouwbaar. Huiswerk verdween op sommige basisscholen, terwijl het 1 van de vele schakeltjes kan zijn om de leerprestaties te verbeteren. En het kost het onderwijs niks."

"Zittenblijven kan een weloverwogen optie zijn. Met een C-attest geef je sommige leerlingen de kans om hun leerproces voort te zetten in dezelfde studierichting. Maar ook doorverwijzen naar buitengewoon onderwijs mag geen taboe zijn als het kind baat heeft bij een gespecialiseerde aanpak."

Vandaag zijn leraren manusjes-van-alles. Door terug te keren naar de kern van de job, zal de maatschappelijke waardering toenemen.

De focus moet naar lesgeven. Hoe belangrijk is zorg nog op school?

Brinckman: "De commissie raadt aan om niet te snel compenserende maatregelen in te zetten en kinderen oefentijd te gunnen. Dat kan ook met bijles- sen of zomerscholen. Geef kinderen het gevoel dat ze beter kunnen worden in iets, dan ontwikkelen ze veerkracht. Met basiskennis geef je ze écht een cadeau. Als zij ervaren dat ze iets bijleren en groeien, voelen ze zich gelukkiger. Ook dat is zorg."

"Natuurlijk moeten kinderen met leerproblemen tot op bepaalde hoogte terecht kunnen bij een zorgle- raar. Maar we vragen ook een engagement van de ouders, van het CLB, misschien van een kansar- menwerking. Daar moet de leraar vlot kunnen aan- kloppen, want hij kan onmogelijk zelf alle zorg opne- men."

Zitten in het rapport ook insteken om het lerarente- kort op te lossen?

Brinckman: "Eerst en vooral wil het rapport leraren de waardering geven die ze verdienen. Nu over- heerst in de samenleving het beeld dat leraren een saaie, repetitieve job hebben, en dat leerlingen las- tig zijn. Terwijl het zo mooi is als de vonk overslaat in de klas."

Door terug te keren naar de kern van het leraar zijn, stijgt de waardering voor de job ook. Momenteel zijn leraren manusje-van-alles: kennis overbrengen, maatschappelijke problemen oplossen. Daardoor krijgen leraren een schimmige opdracht. Je krijgt het

beeld van de leraar niet scherp gesteld. Door toe te spitsen op de basiskennis, culturele, wetenschap- pelijke en kunstzinnige vorming krijgt de job weer ca- chet."

"Directeurs, mentoren, zorgleraren en inspecteurs nemen best een aantal lessen op om te tonen dat voor de klas staan het allerbelangrijkste is. Ouders horen de school te steunen waarvoor ze gekozen hebben. En de media zetten leraren soms te veel neer als vakantiegangers. Lesgeven is intens, de meeste leraren zijn harde werkers. Dat mag meer belicht worden."

Koken kost geld. Kunnen de adviezen zonder stevi- ge geldinjectie in onderwijs?

Brinckman: "Aandacht voor basiskennis, daar moet je niet veel geld voor uittrekken. Bijscholen of over het muurtje kijken om je aanpak bij te stellen, vraagt meer goodwill dan centen. Een nieuw kenniscent- rum kost natuurlijk wel geld. En de expert-leraar zal je moeten honoreren voor zijn extra ervaring. De verlaging van de leerplichtleeftijd, vraagt een kleine investering in kleuterleraren. Slecht 3% van de kleu- ters onder de 5 jaar gaat niet naar school, maar dat zijn vaak de meest kwetsbare kinderen."

Wat is de status van dit rapport? Wat verwacht je ervan? Is er een debat mogelijk?

Brinckman: "Het debat voerden we in onze werk- groep. Ik hoop dat iedereen nu uit de loopgraven komt en dat de adviezen uit het rapport met open vizier bediscussieerd worden en daarna een echte kans krijgen, van de individuele leraar tot het be- leidsniveau. En dat dit rapport bijdraagt aan de her- waardering van zowel het leren als de leraar. Bij elk advies verduidelijken we wie ermee aan de slag kan: leraren, maar ook ouders, begeleidings- diensten, de inspectie, en zelfs de media. Alleen samen komen we tot beter onderwijs. Ten slotte hoop ik dat de leraar die het vuur moet brandende houden, zich gehoord én gesteund voelt door dit rapport."

Uitspraken van andere commissieleden op de persconferentie

"Soms heb ik de indruk dat het onderwijs te veel probeert om het wiel opnieuw uit te vinden", sloot *Kris Versluys*, oud-directeur Onderwijs UGent, aan. "We zijn te ver afgeweken van de basis. Het onder- wijs was veertig jaar geleden misschien te statisch. Daar heeft men misschien wat schwing in proberen te brengen. Maar - en die uitdrukking heb ik vaak

horen terugkomen - ik denk dat de slinger daarbij te ver is doorgeslagen in de richting van welbevinden."

"De laatste twintig jaar was ons onderwijs te vrijblijvend, ook in de klas", stelde Jan Vanhooft (UA Antwerpen). 'We hebben de kwaliteitszorg te weinig uitgesproken. We vinden dat we de regisseursrol opnieuw een stukje moeten opnemen. We hopen dat er nu uitnodigingen komen om het rapport toe te lichten, bijvoorbeeld van de koepels. En als die niet komen, zullen we hen zelf uitnodigen."

3 Enkele eerste reacties op het rapport

We merkten alvast veel instemming op de sociale media.

TeacherTappVL stelde in een poll de vraag: Vind je de vraag naar meer basiskennis & -vaardigheden in het basisonderwijs terecht: 81% antwoordde: JA; 2% NEEN; 14% ik weet het niet (1229 antwoorden)

Twee reacties op TeacherTapp-uitslag. *Dirk Van Damme (OESO): "Niet verwonderlijk voor wie de voorbije jaren met respect naar leraren heeft geluisterd. Maar toch ook een dikke middelvinger naar de vele nieuwlichters en betweters die leraren de les dachten te moeten spellen. En een mooie steun voor het rapport Brinckman."* Prof. Wim Van den Broeck: *"Al 25 jaar ondervind ik bij lezingen her en der in het land dat meeste leerkrachten vaak heel anders dachten dan wat hen werd voorgehouden, maar uiteraard werden ze er ook door beïnvloed."*

Bart Haers: "Waarom is dit rapport geen hoofdpunt in de radiojournaals Commissie beter onderwijs is blijkbaar niet trending, helaas!"

Minister Weyts: "In Vlaanderen is er vandaag terecht een grote bezorgdheid over de onderwijskwaliteit, die al jaren achteruitgaat. We moeten daarover een nieuwe consensus zoeken, waarbij we niet met vingers wijzen en niet vervallen in gezaag en geklaag. Het is tijd om vooruit te kijken en te zoeken naar recepten die we kunnen toepassen om de onderwijskwaliteit op te krikken. Met het rapport-Brinckman kunnen we aan de slag. Ongetwijfeld staan er ook zaken in die ik er zelf nooit zou hebben ingezet, maar het slaat wel de hand aan de ploeg. Hierop kunnen we bouwen."

Neerlandicus Jan T'Sas die 15 jaar geleden het voortouw nam in de kritiek op onze O-ZON-campagne en ook stelde dat weinig leraren akkoord gingen met onze standpunten, wees ook dit keer gelijklopende standpunten van de commissie

Beter Onderwijs af: "Er schuilt een duidelijke, radicaal-cognitivistische visie op leren achter het rapport, waarbij de klok soms ongezond ver wordt teruggedraaid en het kind met het badwater dreigt te worden weggegooid. In die zin toont dit rapport zich uiteindelijk schatplichtig aan een veeleer reactionaire (N-VA-gestuurde) onderwijsvisie. Zo is het opvallend wat het allemaal niet zegt over (samen) leren en onderwijzen, ondanks wetenschappelijke onderbouw daarvoor, en hoe het bepaalde didactische inzichten en praktijken zonder enige nuance of wetenschappelijke referenties (oeps, vergeten?) met een oneliner van tafel veegt. Het rapport bevat veel waardevols, maar het legitimeert zichzelf inderdaad sterk door te polariseren en het conflict te zoeken waar het niet thuishoort."

Reactie van Jan Royackers (SchoolMakers) !?

*Onderwijsbegeleiders overstelpten scholen met hypes en trends die behoorden tot de waan van de dag. *Post-it-sessies, brainstormen en zweverige methodieken zouden de aandacht afgeleid hebben van de kernvraag: "Wat is goed onderwijs?"

*Lerarenteams zouden zich teveel hebben laten beïnvloeden door deze pedagogischelaars, te zeer ingezet hebben op didactieken die niet voldoende leereffectief zijn. *Welbevinden zou te vaak gepriemd hebben op leerwinst. En directeurs zouden hebben laten begaan. *Lerarenopleidingen sloegen de bal mis door student-leraren allerlei zaken aan te leren die te ver lagen buiten de scope van leereffectiviteit.

*Universiteiten zouden zich teveel bezig gehouden hebben met onderzoek in de marge, dat niet behoort tot de essentie. Bovendien zouden ze onderzoek voeren volgens bedenkelijke onderzoeksmethoden die niet zuiver op de graat zijn. Ze stuurden fragmentarische onderzoeksresultaten de wereld in, die voor "waar" werden aanzien door het onderwijsveld.

Ouders zouden te veel opvoedkundige taken afschuiven op de school en hun kinderen te weinig routines, regels en respect aanleren. Uitgeverijen en EdTech-bedrijven zouden scholen pluimen in naam van de grote winst, met leermaterialen, Apps en tools die niet focussen op wat er echt toe doet.

De maatschappij heeft te weinig respect voor leraren, probeert via allerlei belangengroepen bepaalde thema's de klas binnen te duwen waardoor het vooropgestelde curriculum in het gedrang komt en/of leraren constant moeten bijsturen.

In vele van deze zaken zit mogelijk een grond van waarheid. Al zijn het eerder bevindingen dan resultaten van onderzoek. En vooral... voel je ook de zwaarheid? Let op: die is besmettelijk. En ook... je kan daaruit stappen. We hadden dat blijkbaar nodig, zo even kunnen ventileren. Stoom aflaten kan deugd doen. Maar laat ons overgaan naar de volgende fase: vanaf nu is niemand meer schuldig en iedereen mee verantwoordelijk voor de toekomst.

De verdienste van het rapport is dat het bestaat na lange reflectie, aanleiding zal zijn tot boeiend en nuttig debat en sowieso zal leiden tot een verscherpte aandacht voor onderwijskwaliteit. Wij nemen alvast mee onze verantwoordelijkheid op. Hoe verhouden deze adviezen zich ten opzichte van wat we nu reeds doen?

4 Bevestiging O-ZON-campagne 15 j. geleden

Ons O-ZON-manifest met als titel: *'Meester, het mag weer'* wordt m.i. in het commissierapport bevestigd. Ik druk de hoofdzaken nog eens af.

**Respect voor- en vertrouwen in de professionaliteit en ervaringswijsheid van leerkrachten. Conservering sterke kanten en vernieuwing in continuïteit i.p.v. doorhollings- & omwentelingsbeleid en moderniseringstover.*

**Herwaardering van basiskennis en basisvaardigheden, van de vakdisciplines en van het belang van abstrahering, symbolisering & structuur. Geen competentiegericht en constructivistisch onderwijs.*

**Herwaardering van interactieve instructie, lesgeven en contacturen, prestatiegerichtheid, orde en discipline.*

**Herwaardering jaarklassen, klassikale aanpak en 'samen optrekken'. Geen doorgedreven individualisering, geen inclusief LAT- (Learning apart together) onderwijs.*

**Verhoging van het niveau van het onderwijs en van de lerarenopleidingen: dringend bijwerken van nivellerende eindtermen en leerplannen.*

**Meer niveaubewaking en controle leerprestaties.*

**Beter benutten van talenten van alle soorten leerlingen. Effectief achterstandbeleid i.p.v. dwalende GOK-Steunpunten e.d.*

**Verminderen van de druk en invloed van vernieuwingsestablishment, van de vele vrijgestelden voor de permanente hervorming van het onderwijs.*

**Afremmen en/of afbouwen van bureaucrativering en grootschaligheid, reductie van planlast, van de bureaucratistische schil en overhead in het hoger onderwijs.*

**Geen nivellerende brede eerste graad, maar herwaardering van onze sterke eerste graad. Geen schrapping van onderwijsvormen aso, tso en bso. Geen aso-isering van het s.o. ten koste van het tso/ bso.*

5 Enkele belangrijke actiepunten

5.1. Bedenkingen vooraf

We zijn het - zoals al gezegd -grotendeels eens met de meeste uitspraken in dit rapport. Meer aandacht b.v. voor basiskennis en -vaardigheden (advies2) was speerpunt in onze O-ZON-campagne en in bijdragen in Onderwijskrant van de voorbije 30 jaar. Idem voor advies Advies 3 optimalisering van cognitieve processen en leerprestaties: kritiek op constructivistisch en zelfontdekkend leren. Enz. We illustreren straks even de overeenstemming aan de hand van enkele adviezen.

Een paar kritische bedenkingen

Niettegenstaande ik de meeste adviezen grotendeels onderschrijf, toch een paar kritische bedenkingen. Ik heb b.v. wat moeite met een uitspraak als: *"De jongste jaren kwam 'de wetenschap van het leren' dankzij de ontwikkeling van de cognitieve psychologie en de neurowetenschappen in een stroomversnelling. We weten ondertussen hoe ons brein en het leren optimaal werken."* De meeste praktijkmensen weten m.i. eigenlijk al lang wat effectief onderwijs betekent. Het rapport wekt al te zeer de indruk dat de kenmerken van effectief onderwijs nog niet zolang gekend zijn en dat we hiervoor hebben moeten wachten op vrij recent wetenschappelijk onderzoek.

Onze sterke Vlaamse onderwijs traditie was precies gebaseerd op de effectieve aanpakken die in het rapport beschreven worden. Ook in mijn didactische en vakdidactische publicaties uit de jaren 1970 -2000 paste ik die principes toe.

In het rapport wordt er m.i. ook nog iets te weinig waardering getoond voor onze sterke onderwijs traditie, en voor het feit dat de meeste leerkrachten zich hebben verzet tegen de beeldenstormerij, en in de mate van het mogelijke ook lippendienst bewezen - waardoor ook de schade kon ingeperkt worden.

Veel modieuze & romantische visies als het constructivisme zijn ook moeilijk in de praktijk te realiseren. De recente ZILL-visie b.v. propageert het contextueel en zelfontdekkend rekenen, maar dit is voor eerst niet makkelijk uitvoerbaar in de praktijk.. De meeste leerkrachten zullen dit ook niet zomaar

toepassen. Idem voor het recente GO! *Poolsterplan*. Ik wees de voorbije decennia dan ook steeds op de afstand tussen de sterke ontscholingsdruk en de feitelijke ontscholing.

In het rapport hebben de opstellers het over de recente daling van de scores voor PISA en PIRLS. Bij de interpretatie van de achteruitgang van het niveau van het onderwijs wordt te sterk de indruk gewekt dat dit enkel een gevolg is van de aantasting van de kwaliteit van het onderwijs. Maar er spelen ook andere factoren mee, als b.v. de sterke toename van het aantal migrantenleerlingen & anderstalige leerlingen, de sterke toename van het aantal kinderen die thuis in armoede leven, en ermee verbonden het grote verschil tussen b.v. de PISA-resultaten in grootstedelijke gebieden en anderzijds in meer landelijke gebieden.

Het rapport drukt in dit verband ook te weinig waardering uit voor het feit dat onze leraren lager en lager secundair onderwijs tot voor kort nog wereldtopscores behaalden. Dat betekent ook dat de lerarenopleidingen in elk geval minstens destijds goed functioneerden. Maar in het rapport wordt hiervoor geen waardering getoond.

De opstellers van het rapport verzwijgen ook angstvallig dat de verantwoordelijken voor de propaganda van het constructivisme en andere niet-effectieve aanpakken vooral universitaire onderwijsexperts en universitaire lerarenopleiders waren.

5.2 Advies 2 Meer tijd voor basiskennis en basisvaardigheden

De onderwijsfocus is de voorbije decennia verschoven van kennisgericht naar (be)leefonderwijs (basisonderwijs) en naar competentiedenken (secundaire school) waarbij de klemtoon kwam te liggen op vaardigheden en minder op kennisopbouw en attitudetraining. De verschuiving was deels wenselijk want ook socio-emotionele en attitudeontwikkeling en handelingsbekwaamheid van leerlingen zijn cruciale onderwijsdoelen. *Deze evolutie is echter te ver doorgeschooten ten koste van aandacht en tijd voor basiskennis en -vaardigheden.*

Zo toonde PIRLS2016 bijvoorbeeld aan dat de instructietijd voor begrijpend lezen tussen 2006 en 2016 bijna gehalveerd werd van 15% naar 9%. Dan is een achteruitgang in begrijpend lezen zeer logisch. Het advies van de VLOR omtrent de PIRLS-2016-resultaten wijst dan ook terecht op het gevaar van een overladen curriculum, waarbij basisvaardigheden lijden onder voortdurend groeiende nieuwe maatschappelijke verwachtingen die aan het onderwijs gesteld worden en die in een toenemend aantal opdrachten worden vertaald. Cognitieve basisvaardigheden zijn niet tegengesteld aan, maar

net een voorwaarde voor verdere cognitieve én socio-emotionele ontwikkeling, zelfs bij zeer jonge kinderen. De basisvaardigheden moeten dan ook opnieuw meer aandacht krijgen.

Er moet bovendien een herwaardering plaatsvinden van kennisverwerving. Het is net omwille van de alomtegenwoordigheid van informatie dat kennis cruciaal is, precies om deze informatie te kunnen evalueren. Men kan bijvoorbeeld enkel efficiënt informatie opzoeken over een wetsvoorstel indien men enige kennis heeft over de politieke structuur van een land, over het functioneren van een parlement, over bestuursniveaus en bevoegdheden. Kennis is ten tweede ook cruciaal voor de ontwikkeling van nieuwe vaardigheden. Zo kan men een tekst enkel goed begrijpen indien men de concepten die erin voorkomen kent. Kennis heeft daarom altijd een cumulatief effect en een gebrek aan kennis hypothekeert toekomstig leren.

Naast de kennis zelf dient dus ook het proces van kennisverwerving geherwaardeerd en actief aangeleerd te worden. Kennisverwerving stimuleert gestructureerd en analytisch denken en leert ons het onderscheid te maken tussen betrouwbare informatie en fake news. Het onderwijs dient daarom de rol van kennis en basisvaardigheden ook in de zogenaamde 21ste-eeuwse vaardigheden te erkennen.

Het belang van kennis in pakweg creativiteit, samenwerking of kritisch denken wordt onderschat, wat de realisatie ervan bedreigt. Het is bijvoorbeeld onmogelijk kritisch te denken of samen te werken aan een project over de tweede wereldoorlog indien men niet over de noodzakelijke kennis omtrent belangrijke gebeurtenissen in deze periode beschikt, net zoals inzicht in installaties of schaaltekenen niet haalbaar is zonder kennis van basismechanica. ...

Vaardigheden worden m.a.w. te vaak als inhoudsvrij geconcipieerd, terwijl we weten dat bijvoorbeeld ook leesvaardigheid in belangrijke mate bepaald wordt door woordenschatkennis en dus kennis van de wereld die via deze woordenschat - het laatste deel van de samenstelling is zeer letterlijk te nemen - binnenkomt. In de VS heeft de focus op louter technisch lezen geleid tot een dramatische val in tekstbegrip.

De verschuiving naar vaardigheden heeft geleid tot een dramatische val in leerprestaties en tot groeiende ongelijkheid (Hirsch, 2016). De realisatie van inhoudsvrije generieke vaardigheden is dus cognitieve fictie. Daarom moet er voldoende aandacht geschonken worden aan het inoefenen van domeinspecifieke kennis en vaardigheden via afzonderlijke vakken. Leerkrachten in het kleuter-, lager, buitengewoon en secundair onderwijs moeten in de eerste plaats over de nodige vakkennis en inhoudelijke

vorming beschikken en moeten garant staan voor de kwaliteit van het vak als leereenheid. Pas wanneer aan deze voorwaarde voldaan is, kan de sprong gemaakt worden naar een vakoverschrijdende en transversale aanpak. Vakoverschrijdend denken en onderwijs vereisen een grondige kennis van de betrokken disciplines.

5.3 Advies 3: optimalisering cognitieve processen en leerprestaties: kritiek op constructivistisch en zelfontdekkend leren.

Vooraf: visie Onderwijskrant

Met Onderwijskrant namen we de voorbije decennia het voortouw in de strijd tegen de vele propaganda voor constructivistisch en zelfontdekkend leren. 34 jaar geleden publiceerden we al een kritische bijdrage over het constructivisme binnen het wiskundeonderwijs. Sindsdien besteedden we er veel gestoffeerde bijdragen aan. Het commissierapport bevestigt onze stellingen. Maar er wordt wel niet aangegeven hoe b.v. het constructivisme binnensloop binnen de eindtermen/leerplannen van de jaren 90, in het VLOR-rapport van een 6-tal universitaire onderwijsexperts over 'compententie-ontwikkeland onderwijs' en binnen de verschillende vakken.

In onze vakdidactische publicaties over lezen, rekenen ... toonden we ook aan hoe kennis en vaardigheden stapsgewijze opgebouwd moeten worden en welke de rol is van automatiseren en memoriseren, en andere vormen van opslaan in het langetermijngeheugen. Dezelfde visie vinden we terug in het commissierapport.

Advies 3

Al decennia worden zelfontdekkend leren en constructivistische methodes als 'nieuw' en 'progressief' voorgesteld, terwijl in dezelfde periode een massa wetenschappelijk onderzoek én de klaspraktijk (!!) aantoonde dat klassieke methodes vaak beter werken. Tientallen jaren onderwijsonderzoek (NvdR: en vooral ervarings- en praktijkwijsheid!) en ook de PISA-resultaten tonen aan dat directe instructie leidt tot betere leerprestaties dan leerlinggecentreerd leren

Deze 'moderne methodes' zijn vooral nadelig voor kwetsbare kinderen, o.a. voor hun wiskundeprestaties. Leerlinggecentreerd leren blijkt dus de ongelijkheid te vergroten, terwijl het ironisch genoeg net vaak ingezet wordt vanuit goedbedoelde sociale beweegredenen). Dit geldt overigens ook voor andere vaardigheden. Zo leer je bijvoorbeeld sneller lezen op basis van onder meer directe instructie van spelling- en uitspraakregels dan op basis van zelfontdekkend leren.

Constructivistische methodes waarbij kinderen hun eigen leerpad kunnen kiezen, zijn meestal inefficiënt en vertrekken vanuit onrealistische aannames omtrent de voorkennis, metacognitie, zelfcontrole en het leervermogen van kinderen en jongeren. Ze zijn dan ook niet geschikt als dominante didactiek of algemeen onderwijsmodel en mogen pas gebruikt worden als aan belangrijke randvoorwaarden voldaan is. Bijvoorbeeld indien voldoende achtergrondkennis maar ook vaardigheden, abstractieniveau en attitudes aanwezig zijn, bij grote begaafdheid of sterke interesse, bij een hoog voorafgaand beheersingsniveau of in het hoger onderwijs, kan het wenselijk zijn de methodologie van explorerende vooruitgang - die typisch is voor onderzoek - ook toe te passen als primaire onderwijsmethode.

In de onderwijspraktijk dient de neomanie waarbij steeds meer 'nieuwe' methodes uitgeprobeerd worden, te stoppen. Een didactiek mag enkel op grote schaal uitgerold worden en gepromoot in professionaliseringsinitiatieven, indien ze in wetenschappelijke proefopstellingen en op de klasvloer (m.i. vooral op de klasvloer!) haar effectiviteit en efficiëntie bewezen heeft. ...Deze evidence-informed methodes in ere herstellen is een onderwijsvernieuwing die de kwaliteit en leerprestaties zal onderbouwen. Deze methodes moeten dan ook verankerd worden in de lerarenopleiding en -professionalisering.

De werking van ons brein (supra) impliceert ook dat een optimale onderwijspraktijk erin bestaat dat lessen vertrekken vanuit een stapsgewijs opgebouwde, expliciete lesvoorbereiding (NvdR:en vooral stapsgewijze lesopbouw) dat beheersing van tussentijdse leerresultaten opgevolgd en getoetst wordt (formatief en summatief), dat feedback verstrekt wordt bij fouten, dat competentie nagestreefd wordt door systematische oefening en herhaling en dit gespreid in de tijd. De zelfsturing van de leerling wordt groter naarmate haar/zijn competentie toeneemt. Deze systematische aanpak moet worden gegarandeerd door er voldoende tijd aan te geven in het curriculum.

Een overladen curriculum met altijd weer nieuwe leerinhouden en sociale activiteiten verhindert dat elk van deze inhouden adequaat verwerkt kan worden. Cruciaal voor leren zijn sequentiële doelen.

Deze evidence-informed didactische aanpak dient bovendien verankerd te worden in de ontwikkeling van didactisch materiaal (bijvoorbeeld door educatieve uitgeverij), dat hierop geëvalueerd moet worden (bijvoorbeeld door de onderwijsinspectie en/of het Kenniscentrum Onderwijs).

5.4 Advies 5: Inzetten op een centrale rol van de leerkracht die het leerproces actief stuurt

Directe instructie is de meest efficiënte vorm van onderwijs. Breng daarom de leraar weer vóór de klas. Dit betekent geenszins dat enkel aan frontaal lesgeven wordt gedaan. Commentaar: het ging ook vroeger niet om louter docerend lesgeven: het ging om lesgeven dat het denken en het begrip van de leerlingen stimuleert, en om voldoende interactief onderwijs.

Het inoefenen van de aangebrachte kennisinhouden vergt een actieve en geëngageerde deelname van de leerlingen. Deze actieve medewerking komt echter niet vanzelf. Ze veronderstelt sturing van de leerkracht die het engagement en de participatie van de leerling niet in de weg staat. Leerlingen zijn niet altijd in staat om hun eigen leerpad uit te stippen.

Voor de minder sterke leerling heeft leiding en ondersteuning nodig. De leerkracht weet wat inhoudelijk belangrijk is, hoe één en ander op elkaar voortbouwt en hoe hij de leerling aan het leren kan krijgen, onder andere door hoge verwachtingen te koesteren voor alle leerlingen en door de juiste werkvormen in te zetten. *Projectwerk is dan ook niet per definitie beter. Meer nog: de ideologische stroming dat leerlingen alles zelf moeten ontdekken, is inefficiënt gebleken en achterhaald door de wetenschap* (Becker et al., 1981; Klahr & Nigam, 2004; Bereuter & Engelmann, 1966; Rosenshine, 2008, 2012). Zelfontdekking in de vorm van projecten is zoals het bijkruiden van een gerecht: dit moet zeker kunnen, maar enkel als de basis goed zit.

Competente leerkrachten sturen het leerproces. Dat betekent ook dat ze zich niet laten overrulen door hand- en invulboeken. Zij weten waar de leerling staat, waar hij naartoe wil en wat hiertoe de volgende stap is, terwijl veel leerwerkboeken de beginsituatie van de leerling onvoldoende kunnen inschatten (zie infra).

Commentaar: in mijn publicaties over b.v. leren lezen in het eerste leerjaar beklemtoon ik niet enkel het gebruik van een goede leesmethode/goede leesboekjes, maar ook het feit dat de leerkracht daarnaast nog een aantal aanpakken in de vingers moet hebben die het gebruik van een leesmethode overschrijden. Indien de leesmethode goed is doorzocht, dan is het wel zo dat de auteurs vrij goed de opeenvolgende stappen en moeilijkheidsgraad in de methode gestopt hebben – wat in recente DSM-methodes ook meestal het geval is. Overschakelen op mijn DSM-aanpak vereist ook enige bijscholing.

5.5 Advies 6. Verhogen ambitie en trainen van doorzettingsvermogen om welbevinden te laten groeien (vs prestatievijandigheid)

Leren vraagt doorzettingsvermogen. Iets nieuws leren op school is misschien niet altijd even leuk, maar het vooruitzicht op een bepaalde vorm van meesterschap is wel aantrekkelijk. Voldoende kennis herhalen, de juiste techniek inoefenen (zoals bij het lezen), het toepassen van basisregels automatiseren en de juiste attitudes trainen, zorgen voor meer leerplezier en een groter welbevinden. Zo toont onderzoek aan dat leesplezier (leesmotivatie) en een groter welbevinden volgen uit leesvaardigheid, veel meer dan omgekeerd. Ook met een schaar leren knippen, een staartdeling maken, een technische handeling uitvoeren of een muziekinstrument kunnen bespelen, zorgen voor de nodige trots en verhogen het welbevinden.

Hoge doelen en leermotivatie zijn belangrijke voorspellers van leerprestaties (Hattie, 2012). Het onderwijs moet er dan ook op gericht zijn de leerambitie van de leerlingen scherp te stellen. Leerlingen moeten worden uitgedaagd om het beste uit zichzelf te halen. De lat mag en moet hoog worden gelegd. De nadruk op presteren is in het Vlaamse onderwijs echter grotendeels verloren gegaan en moet worden hersteld. ...

Om de leerprestaties te verbeteren, is het nodig dat leerkrachten hoge doelen stellen aan hun leerlingen. Van daaruit moet er een cultuur worden gecreëerd waarin leerlingen hoge leerambities koesteren voor en uit zichzelf.

Deze hernieuwde nadruk op goed presteren hoeft niet ten koste te gaan van het welbevinden van de leerlingen. Eerder het tegendeel is waar. Leerlingen met een grotere prestatiemotivatie in PISA rapporteren ook een hoger gevoel van welbevinden. Zo rapporteren leerlingen (PISA2015) die verwachten een universitair diploma te halen 30% vaker een zeer hoge levenstevredenheid (9 of 10/10).

Leerlingen die zich in het hoogste kwart prestatiemotivatie bevinden, rapporteren een welbevinden van 7,6/10 terwijl leerlingen in het laagste kwart 6,9/10 rapporteren.

Intellectuele of vaktechnische ambitie is geen tegengestelde van welzijn, maar hangt er dus nauw mee samen. Waarom leerlingen minder ambitie vertonen, moet nader onderzocht worden en verdient ook aandacht.

Commentaar: de voorbije 50 jaar maakten we jammer genoeg een prestatievijandig klimaat mee.

5.6 Advies 8. Creëren van een rustige, veilige en overzichtelijke school- en klasomgeving

Een rustige, veilige en overzichtelijke school- en klasomgeving biedt de noodzakelijke voedingsbodem voor de cognitieve, affectieve en sociale groei van de leerlingen.

In de *Welbevindenbevraging* (Onderwijsspiegel 2020) staat dat 43% van de leerlingen aangeeft dat het niet rustig genoeg is in de klas: In een aantal onderwijsvormen (dbso, A-stroom, aso en kso) geeft meer dan de helft van de leerlingen aan dat de meeste leraren het moeilijk hebben om ervoor te zorgen dat de klas stil is. Dat sluit aan bij de resultaten van het TALIS-onderzoek bij leraren waaruit blijkt dat 35% van de leraren aangeeft dat er veel storend lawaai is in de klas. Bijna een derde van de Vlaamse leraren moet bij de start van de les redelijk lang wachten voordat de leerlingen rustig worden. Vlaamse leraren zetten opvallend meer in op klasmanagement dan leraren in buitenlandse onderwijsystemen.

Achtergrondruis verstoort de aandacht. Het menselijk vermogen om te focussen is immers beperkt. Dit geldt a fortiori voor leerlingen tijdens het leerproces. Wanneer te veel achtergrondruis de aandacht van de leerling opeist, stijgt de druk op het werkgeheugen, dat over een beperkte verwerkingscapaciteit beschikt en dalen de leerprestaties (Dockrell & Shield, 2006)...

Een goede structuur in de les en tijdens werkopdrachten helpt dus de concentratie te verhogen (www.opvoedadvies.nl/concentratie). Hierover merken Vanhoof et al. (2012) ook op: "*Structuur in het klasgebeuren moet ertoe bijdragen dat er de nodige rust en orde is wanneer leerlingen leren en werken. Om dat te realiseren, dient de leerkracht voor duidelijke en consistente regels te zorgen die op een consequente manier opgevolgd worden.*" Ook Doyle (2006) raadt aan routinematig te werken en wangedrag van leerlingen op gepaste wijze bij te sturen. ...

Leerkrachten ervaren dagelijks dat meer en meer leerlingen niet meer getraind zijn in de elementaire omgangsvormen, waardoor ze dikwijls nodeloos botsen in het drukke intermenselijke verkeer. Leerlingen moeten ook op school de nodige beleefdheidsvaardigheden kunnen ontwikkelen om op een passende manier om te gaan met gelijkgezinden en andersdenkenden. De school moet hierop voldoende inzetten omdat sommige kinderen de hiertoe vereiste opvoedkundige routines minder van thuis uit meekrijgen.

Basale toverwoorden die heel wat deuren van het sociaal verkeer openzetten, zoals 'dankjewel', 'alsjeblieft', 'graag gedaan' en 'sorry', moeten dan ook steeds opnieuw en op een zo vanzelfsprekend mogelijke wijze, ingeoeffend worden.

Natuurlijk zijn de ouders ook hier van primordiaal belang. Zonder hun nadrukkelijke steun en sturing bestaat het risico dat het kind een attitudeachterstand oploopt. Ook vriendelijkheid en verdraagzaamheid starten thuis maar worden op school onderhouden.

Leren stilzitten, op tijd komen, je hand opsteken om het woord te vragen, zwijgen als iemand aan het woord is of iemand laten uitpraten, je huistaak keurig maken en op tijd inleveren ... : het zijn allemaal routines die het leven gemakkelijker en dus aangenamer maken, voor de nodige rust zorgen en vooral de kwetsbare leerling tot steun kunnen zijn. Dit aangeleerde gedrag kan gedurende het hele leven deuren helpen openen. Ouders en school moeten dus ook hier de handen in elkaar slaan....

Ouders moeten ten volle mee de opvoedingskaart van de school trekken, ook als hun kind de rust verstoort. "Mijn kind, schoon kind" moet - meer dan momenteel al te vaak het geval is - plaatsmaken voor het mee ondersteunen van de pedagogische werking van de school in het belang van alle kinderen. Kinderen/jongeren in een problematische opvoedingssituatie moeten een beroep kunnen doen op externe hulpverlening, maar die is niet altijd op het juiste moment en in voldoende mate beschikbaar. Leerkrachten staan in dat geval schouder aan schouder met de externe begeleiders. Steeds staan school, ouders, begeleiders op één lijn om alert en adequaat te handelen in het belang van alle leerlingen.

De lerarenopleiding dient meer in te zetten op klasmanagementstechnieken en dit zowel theoretisch (hoe reageren kinderen, wat werkt bij tieners,...?) als praktisch. Over dit thema moeten tijdens de opleiding ook meer model- en oefenlessen gegeven en gevolgd worden. Aspirant-leerkrachten horen onder begeleiding geconfronteerd te worden met uitdagende klassituaties .

Commentaar: ook in Onderwijskrant wezen we de voorbije decennia herhaaldelijk op het belang van discipline in de klas, van een ordelijk lesverloop e.d. Meer respect voor het gezag van de school als maatschappelijke instelling en van de leraren is hierbij heel belangrijk. Lerarenuitval op school is mede het gevolg van de aantasting van het gezag en van te weinig discipline in klas.

5.7 Advies 4 Verhogen van het taalkundig vermogen van de leerlingen

Om kennis te verwerven, inzicht te vergroten en vaardiger te worden, is één van de belangrijkste werkinstrumenten taal. Daarom is de algemene en substantiële achteruitgang van de Vlaamse leerlingen in leesprestaties en begrijpend lezen, zoals o.a. geconstateerd in de internationale PIRLS- en PISA-onderzoeken, bijzonder onrustwekkend. Mensen met een hogere taal- en dus ook leesvaardigheid hebben betere kansen op de arbeidsmarkt, nemen meer deel aan levenslang leren en verdienen gemiddeld meer dan laaggeletterden.

Commentaar: Taalkundig vermogen wordt hier beperkt tot problemen i.v.m. lezen; de uitholling van de taalvakken is veel omvangrijker dan de problemen met begrijpend lezen; cf. themanummers van Onderwijskrant over de uitholling van de taalvakken. Jammer dat de commissie weinig of geen uitspraken doet over de vakinhouden. Ik tref inzake taalkundig vermogen ook niets aan over het belang van extra en specifieke NT2-lessen vanaf de eerste dag van het kleuteronderwijs.

Investeren in taalvaardigheid versterkt op termijn de arbeidsmarktkansen van alle lerenden in Vlaanderen. De eerste stap die een lezertje in het leerplichtonderwijs doorloopt, is het technisch lezen. Dit is van primordiaal belang en vormt de basis voor de latere leescultuur.

Commentaar: ik hield inzake leren lezen een lange kruistocht tegen de propaganda voor de globale leesmethodiek in de periode 1970-1995 vanuit Freinetscholen, neerlandici van VON en van het Leuvens Taalcentrum van Koen Jaspaert) ... ; en tegelijk tegen de globaliserende startfase in structuurmethodes als Veilig Leren Lezen die decennia gebruikt werden in het eerste leerjaar en ten onrechte 'als veilig' bestempeld werden. Mijn alternatief, een doorgedreven fonetische aanpak recht op het doel af in mijn 'directe systeemmethodiek' wordt momenteel in de meeste leesmethodes toegepast niet alleen in Vlaanderen, maar ook in Nederland. De DSM wordt echter in geen enkele recente publicatie over 'leesonderwijs' vermeld.

Daarnaast is het nodig de instructietijd voor begrijpend lezen - die zoals hierboven vermeld tussen 2006 en 2016 daalde van 15% naar 9% - opnieuw te verhogen. Er moet meer gewicht toegekend worden aan (voor) leesmomenten waarbij de leerling, van kleuter tot scholier, in contact komt met verhalen, maar ook met (voorlees)boeken.

Commentaar i.v.m. begrijpend lezen: In de klassieke methodiek ging het niet om het zomaar 'in contact komen met verhalen'. Leesteksten werden speciaal opgesteld in functie van begrijpend lezen. Het ging vaak ook om zakelijke teksten, ook b.v. teksten die aansloten bij de geschiedenislessen. De verhalen die gebruikt werden waren ook niet zomaar willekeurige verhalen uit leesboeken e.d., maar ze werden zo opgesteld dat men er denkvaardig kon bij stellen en dat de leerlingen uitgedaagd werden om er over na te denken, tegelijk een aantal nieuwe woorden te leren, enz. De voorbije decennia werd ook al te veel beklemtoond dat de leesteksten vooral leuk moesten zijn en aansluiten bij de belevingswereld en de leefwereld van de kinderen. Uit de studie van de boeken voor begrijpend lezen van weleer kan men nog veel inspiratie putten. Het is met die klassieke methodiek en uitgekende leesteksten dat de resultaten voor begrijpend lezen vroeger veel beter waren.

5.8 Advies 10 Rekening houden met verschillen tussen leerlingen, met behoud klasverband

De leerkracht moet zo adequaat mogelijk op die ongelijkheid tussen de leerlingen proberen in te spelen. Een gedifferentieerde aanpak binnen de klas is hiertoe een opportuniteit, soms een noodzaak maar vaak ook een uitdaging. De leerkracht kan zelfs te ver gaan in het aanbod van gepersonaliseerd leren. Hoe tegenintuïtief ook, soms zijn zwakkere leerlingen hiervan de dupe omdat ze te weinig uitgedaagd worden en te veel bevestigd in hun rol van 'nog niet goed genoeg' zijn.

Onderwijs is in de eerste plaats een groepsgebeuren. In klasverband - met de leerkracht als sturende instantie - ondersteunen leerlingen elkaar in het leerproces. Daarom moet voorzichtig en selectief met de techniek van het differentiëren worden omgegaan. *Commentaar: met Onderwijskrant namen we het voortouw in de verdediging van het verguisde jaarklassensysteem. We voelden ons vaak eenzaam in die strijd.*

Er dient een onderscheid gemaakt tussen *divergente en convergente differentiatie*. Bij divergente differentiatie biedt men de leerlingen in één klas verschillende doelen aan, aangepast aan het ontwikkelingsniveau van de leerling. Dit leidt tot versplintering en neemt het gevoel van gezamenlijke leervorderingen weg, nochtans essentieel voor de klasdynamiek. Bovendien veroorzaakt dit soort differentiatie een grote planlast en stelt het de leerkracht voor de onmogelijke opdracht om grote verschillen tussen interesses en aanleg binnen hetzelfde klasverband te combineren. Differentiële convergentie

heeft dus meer na- dan voordelen en is als didactisch middel contraproductief.

Bij convergente differentiatie blijven de gemeenschappelijke doelen behouden. Er wordt gedifferentieerd precies om ervoor te zorgen dat alle leerlingen, weliswaar op verschillende snelheden, de gemeenschappelijke doelen bereiken. Ook hier - zo leert de ervaring op de klasvloer - is het nodig dat aan een aantal randvoorwaarden wordt voldaan:

- de spreiding in aanleg, voorkennis, vaardigheid en attitude is niet te groot. Elke leerling moet zich op deze punten boven een bepaald minimum bevinden;
- de groepen zijn niet te omvangrijk;
- de infrastructuur is erop berekend: klassen met voldoende ruimte, labo's en ateliers met voldoende faciliteiten.

Als in het basisonderwijs niveaugroepen worden ingesteld (bijvoorbeeld in de vorm van 'sporen'), is het belangrijk te voorkomen dat binnen de klas een opsplitsing ontstaat tussen groepen van leerlingen die gepercipieerd worden - en zichzelf percipiëren - als zwak en groepen die gepercipieerd worden - en zichzelf percipiëren - als sterk. Daarom is het wenselijk dat de niveaugroepen verschillen per vak en zelfs per onderdeel van een vak. Wie goed is in meetkunde, is misschien niet zo sterk in getallenleer. Het risico op stigmatisering verkleint als ook de indeling in niveaugroepen regelmatig herbekeken wordt.

Geen sterk heterogene klassen en brede eerste graad in s.o.= visie Onderwijskrant

Een verwante discussie is die tussen de voor- en tegenstanders van de brede eerste graad in het secundair onderwijs.

Deze discussie wordt bemoeilijkt door het feit dat het begrip 'brede eerste graad' twee verschillende invullingen kent. Het kan verwijzen naar de periode tussen 12 en 14 jaar waarin leerlingen kennismaken met verschillende inhoudelijke domeinen zodat ze breed gevormd worden en nadien een geïnformeerde studiekeuze kunnen maken.

Het begrip wordt evenwel ook gebruikt om te verwijzen naar scholen waar leerlingen gegroepeerd worden in cognitief heterogene klassen, en dus niet in studierichtingen of onderwijsvormen. Die brede eerste graad is dan een kenmerk van een comprehensief onderwijssysteem. Of leerlingen beter af zijn in een onderwijssysteem mét of zonder onderwijsvormen en studierichtingen ('tracking') hangt sterk af van de kenmerken van die leerlingen en van de inhoud van de tracks. Feit is dat in een groot aantal situaties het groeperen van leerlingen in aparte klassen naargelang het cognitief niveau zeer bevoor-

derlijk is voor de leerresultaten zowel van begaafde als van minder goed presterende leerlingen

Leerlingen van verschillende cognitieve niveaus ook *na het basisonderwijs* nog systematisch in dezelfde klassen zetten, moet dus vermeden worden. Daarnaast illustreert het grote aantal heroriënteerders dat er wel degelijk een probleem van studieoriëntering bestaat in het secundair, waarbij veel leerlingen verkeerd kiezen en waarbij een negatieve perceptie van technische studierichtingen ongewenste effecten heeft.

Een louter uitstel van studiekeuze waarbij deze onderliggende problemen niet aangepakt worden en waarbij het studiekeuzeproces van leerlingen (en ouders) zélf niet versterkt wordt, zal deze problemen niet oplossen. Het verdient aanbeveling veel meer in te zetten op de ontwikkeling van wetenschappelijk onderbouwde instrumenten die de studiekeuze moeten ondersteunen, zoals ook gebeurt voor het hoger onderwijs (bijvoorbeeld in het Columbusproject van de Vlaamse overheid).

5.9 Advies 11 Meer leermogelijkheden geven aan kinderen met een leerachterstand

Kinderen met een schoolachterstand moeten kunnen genieten van bijkomende leer- en oefentijd, zelfs buiten de gewone lestijden, maar wel binnen het veilige kader van hun eigen school en zonder financiële kosten. (*Commentaar: de leerkracht of zorgleerkracht kan b.v. na schooltijd nog een uur extra les geven aan zorgleerlingen* bv. om 16 uur, of om 15u.15 op vrijdag.)

Dit kan in verschillende vormen die aangetoonde positieve effecten hebben op leerprestaties. Zo zijn bijvoorbeeld zomerscholen een zeer effectieve interventie om schoolachterstand te remediëren als ze gericht zijn op cognitieve vaardigheden, verzorgd worden door professionele leraren, op kleine schaal en structureel ingebed in het onderwijs georganiseerd worden (Cooper et al., 2000.) Ook tutoring, individueel of in kleine groepen, is zeer aangewezen (Dietrichson et al., 2017). Extra taaltraining, lessen in leren leren, remediëringslessen op een woensdagmiddag, zaterdagvoormiddag of tijdens de zomervakantie moeten dan ook door de eigen school gratis aangeboden kunnen worden.

Dit complementaire aanbod binnen het reguliere schoolverband moet een tegenwicht vormen tegen de wildgroei van privélessen die leiden tot een bepaalde vorm van schaduwonderwijs. "Schaduwonderwijs" is een veel gebruikte term die verschillende vormen van aanvullend privéonderwijs omvat (Bray, M., 2007). Het gaat (deels) om privaat bekostigde ondersteuning naast het reguliere onderwijs-

programma en behelst eveneens bijles (vak-specifiek), huiswerkbegeleiding, examentraining en extra ondersteuning bij bepaalde onderwijsbehoeften (dyslexie, hoogbegaafdheid, enz.) Onderzoek wijst uit dat schaduwonderwijs minder te maken heeft met de ondersteuning van leerlingen die echt hulp nodig hebben en die op school niet vinden, dan wel met het behoud van een competitief voordeel van reeds succesvolle leerlingen uit de begoede middenklasse.

Als dit onderwijs aan de private markt wordt overgelaten, vergroot de sociale ongelijkheid om twee redenen: ouders met een hoger inkomen zijn in staat meer en een betere kwaliteit van privéonderwijs te betalen (Bray, 2011), terwijl leerlingen die thuis al weinig of niet kunnen rekenen op schoolse ondersteuning, veel minder van buitenschoolse hulp gebruikmaken om financiële of andere redenen (Timmermans & Van Hecke, 2020).

Om te vermijden dat de verantwoordelijkheid voor het aanleren van leerstof en voor de leerlingbegeleiding deels buiten de schoolmuren terecht komt, is het nodig de extra leer- en oefentijd structureel binnen het reguliere onderwijs in te bedden. Natuurlijk mag deze extra omkadering geen excuus worden voor de (vak)leerkracht om binnen de klas geen gericht aanbod te doen en kan extra begeleiding enkel opgestart worden nadat de (vak-)leraar als primaire verantwoordelijke alle mogelijke ondersteuning heeft geboden.

Commentaar: toch wel spijtig dat de commissie niets zegt over het feit dat de grote uitgaven aan de universitaire Steunpunten Zorgverbreiding/GOK vaak zelfs contraproductief waren.

5.10 Advies 12 Het zittenblijven benaderen als een weloverwogen optie = visie O.krant

De vraag of zittenblijven gunstig of ongunstig is voor leerlingen, is niet gemakkelijk te beantwoorden. Voorstanders geven aan dat zittenblijvers extra tijd wordt gegund om de basiskennis en -vaardigheden onder de knie te krijgen alvorens naar een hoger leerjaar (met moeilijkere leerstof) over te schakelen. De praktijk zorgt er bovendien voor dat deze leerlingen niet langer aan het staartje van de klas bengelen, wat hun zelfvertrouwen een boost kan geven.

Tegenstanders wijzen erop dat zittenblijvers hun vrienden moeten achterlaten en daardoor mogelijk sociaal geïsoleerd raken. Ze vragen zich ook af of twee jaar na elkaar dezelfde leerinhoud verwerken wel zinvol is. Het is dan ook nodig om weloverwogen voor zittenblijven te kiezen. De situatie van elke leerling is uniek en lerarenteams kunnen telkens een doordacht advies formuleren waarin ze zitten-

blijven afwegen tegen andere alternatieven zoals doorstromen, bijkomende proeven, zomerscholen, heroriëntering, doorverwijzing naar het buitengewoon onderwijs, enz. In de eerste plaats is het belangrijk om in te zetten op preventie door didactisch sterk onderwijs waar zwakke presteerders extra ondersteuning krijgen om de doelen te behalen. Als er dan toch besloten wordt tot zittenblijven, is het ook belangrijk om te bekijken hoe het bisjaar er best uitziet om de leerwinst bij de leerling te versterken. Ook als er besloten wordt dat een leerling toch kan overgaan naar het volgende leerjaar, moet de nodige ondersteuning en remediëring geboden worden.

Het is bovendien belangrijk de voor- en nadelen van het uitreiken van een B- of C-atteest zorgvuldig af te wegen. Paradoxaal genoeg is in sommige gevallen een C-atteest gunstiger voor de leerling dan een B-atteest. Een B-atteest kan inhouden dat de gevolgde studierichting moet worden verlaten, terwijl een C-atteest het leerproces weliswaar tijdelijk onderbreekt, maar terzelfdertijd ook de voortzetting ervan binnen dezelfde studierichting mogelijk maakt.

5.11 Advies 21 Meer aandacht voor cognitieve kleuteronderwijs met meer nadruk op geletterdheid en gecijferdheid

Kwaliteitsvol kleuteronderwijs steunt op twee pijlers. Het moet zowel affectief ontwikkelingsgericht als cognitief ruimtelijk, cijfer- en taalgericht zijn. De affectieve ontwikkeling van de kleuter gebeurt via spel, omgang met materialen en simulatie. Kleuters leren zo op een avontuurlijke manier de wereld in al zijn aspecten kennen. De cognitieve ontwikkeling van het kleuterbrein begint in de kleuterklas met de ontwikkeling van de zintuiglijke oriëntatie op de wereld en van de visueel-ruimtelijke vaardigheden.

Ook meer schoolse vaardigheden worden aangeleerd: letterkennis, cijfervaardigheid en klankbewustzijn. (NvdR: en woordenschatonderwijs). Vlaanderen heeft op dit gebied een achterstand weg te werken. Uit het TIMSS-2015-rapport blijkt immers dat Vlaamse leerlingen bij de start van de lagere school minder ver staan inzake voorschoolse cijferkundige geletterdheid dan leerlingen in andere West-Europese landen. Wat geldt voor heel het onderwijs, is ook van toepassing voor het kleuteronderwijs: cognitieve ondersteuning thuis komt het schoolse leren ten goede. Kleuters die thuis gestimuleerd worden en op een speelse manier met cijfers (en uiteraard ook met letters) kennis maken, hebben een cognitieve voorsprong in de lagere school.

Commentaar: met Onderwijskrant besteedden we de voorbije 5 jaar veel bijdragen aan de optimalisering van het kleuteronderwijs in de richting zoals beschreven in het Brinckman-rapport.

5.12 Advies 19 Huiswerk inzetten als een goedkoop en adequaat didactisch instrument

In het Vlaamse onderwijs wordt het nut van huiswerk regelmatig in vraag gesteld. Het zou een te grote druk en last leggen op kinderen en de ongelijkheid vergroten. Toch zijn er zeer goede argumenten om huiswerk als didactisch instrument in het onderwijs een belangrijke plaats te blijven geven. Onderzoek wijst uit dat het leereffect van huiswerk reëel, betrouwbaar en voldoende groot is. Als je het ook nog eens afweegt tegen de beperkte investering die het vergt, is huiswerk een zeer gemakkelijke en kostenefficiënte interventie om leerprestaties te bevorderen.

De internationale onderwijsexpert *John Hattie* (2012) maakte een samenvatting van bijna tweehonderd wetenschappelijke studies over die vraag, goed voor meer dan 100.000 geteste leerlingen. De conclusie is dat huiswerk wel degelijk tot betere schoolprestaties leidt. De effectgrootte was klein ($d = 0,29$) en dus niet 'zeer groot' (wat in de psychologie overeenstemt met $d = 0,80$), maar betekenisvol, betrouwbaar en ook niet heel klein ($d = 0,20$ wordt als een voldoende betekenisvol effect gezien voor interventies). Met huiswerk alleen - net zoals met alle andere ingrepen in het onderwijs - kun je inderdaad geen wonderen verrichten, maar het werkt wel. Het kan één van de vele schakeltjes in het radarwerk zijn en nodig om de dalende leerprestaties mee te remediëren. En elke leerwinst die je boekt bij kwetsbare kinderen, bijvoorbeeld via huiswerk, ondersteunt sociale mobiliteit in plaats van die te hinderen.

Huiswerk wordt nog interessanter als je rekening houdt met de leeftijd. Het gemiddelde effect verbergt immers een leeftijdsverschil. In de eerste drie jaar van het lager onderwijs is het effect van huiswerk zeer klein, maar vanaf het vierde jaar wordt het belangrijk, en in het secundair onderwijs is het effect al dubbel zo groot ($d = 0,64$). Er zijn weinig individuele onderwijsmaatregelen die een even groot effect hebben. Alleen in de eerste leerjaren is het effect van huiswerk op schoolprestaties dus klein, maar dat is geen reden om te pleiten voor een algemene afschaffing ervan. De gemiddelde impact komt neer op een verbetering van het leren met 15 procent. Door één enkele maatregel. Dat is veel voor een onderwijspraktijk die voor de overheid zo goed als gratis is (behalve de tijd die de leerkrachten eraan spenderen) en geen bijkomende middelen of investeringen vergt.

Om een vergelijkbaar positief surplus te verkrijgen met een andere ingreep zou men allicht diep in de buidel moeten tasten. Wil je dat effect bereiken door

bijvoorbeeld de klassen te verkleinen, dan moet je van klassen van 23 leerlingen naar klassen van 15 leerlingen gaan. Dat zou heel veel extra leerkrachten vergen en dus een massa geld kosten. Idem voor computerondersteunend leren en voor het verstrekken van media-assistentie. Effecten van testen, schoolbeleid, huisbezoeken of geïndividualiseerd onderwijs zijn evenmin groter. Huiswerk heeft dus een ruime impact en een groter effect dan veel andere initiatieven die wel unaniem belangrijk gevonden worden en veel geld kosten (misschien dat we ze net daarom als zo belangrijk inschatten?)

Dat betekent overigens niet dat meer huiswerk altijd beter is. Het positieve effect wordt kleiner met elk bijkomend kwartier. Onderwijsexpert Harris Cooper (2006) suggereert voor het lager onderwijs per week maximaal vier opdrachten van een kwartier (6-9 jaar) of van een halfuur (9-12 jaar). Voor het secundair onderwijs wekelijks maximaal vijf opdrachten van één (12-15 jaar) of anderhalf uur (15-18 jaar). Dat komt ongeveer overeen met wat onze 15-jarigen volgens het PISA-onderzoek opgelegd krijgen (5,5 uur per week).

Belgische kinderen maken daarmee iets meer huiswerk dan het OESO-gemiddelde, maar tegelijk is de tijd die door leerlingen aan huiswerk gespendeerd wordt de laatste twaalf jaar met een tiende gedaald. De weerstand tegen huiswerk groeit dus ook bij leerkrachten. Nochtans heeft ook in het PISA-onderzoek de tijd die aan huiswerk gespendeerd wordt een meer dan dubbel zo groot effect op prestaties in vergelijking met de impact van schoolinfrastructuur of lerarenondersteuning.

Huiswerk is dus een kostenefficiënte manier om leerprestaties te bevorderen.

6 Besluit

Uit de besproken adviezen blijkt dat deze in grote mate overeenstemmen met onze Onderwijskrant-analyses van de voorbije decennia - ook al wordt er nergens expliciet naar Onderwijskrant verwezen.

Ik hoop dat het Brinckman-rapport veel debat zal uitlokken. Het lijkt me ook interessante materie voor studiedagen - ook binnen de lerarenopleidingen..

Ik kijk benieuwd uit naar de reacties van de onderwijskoepels, de leden van de commissie onderwijs, de kopstukken van de VLOR, de KBS en van de inspectie, de vele onderwijsexperts, ... Merkwaardig genoeg kreeg het rapport weinig of geen aandacht bij de VRT. (Wordt vervolgd).

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

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

Onderwijskrant brengt beschrijvingen
van - en kritische reflecties over
onderwijs en onderwijsvernieuwing.
Bepaalde bijdragen zijn wetenschap-
pelijk gestoffeerd; andere zijn een
directe neerslag of weergave van
opvattingen en ervaringen.

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



Lid van de Unie
van de Uitgevers van
de Periodieke Pers

Abonnement (4 nrs.): € 25

Buitenland: € 35

Rekening: 001-0965165-91

(BIC GEBABEBB / IBAN BE23 0010
9651 6591) van Onderwijskrant vzw,
3130 Betekom

Inlichtingen, bestellingen, proefnrs.
bij verantwoordelijke uitgever:

Noël Gybels

Steyenhoflaan 11

3130 Betekom

tel. 016 56 93 46

owkrant@hotmail.com

ONDERWIJS KRANT

Tijdschrift, verschijnt driemaandelijks

Oktober-november-december 2021 – € 8

**Terug naar de essentie van het onderwijs;
goed lesgeven i.p.v. decennia 'progressief achteruit'**

*Onderwijsstandpunten Koen Pelleriaux: haaks op onze visie & Brinckman-rapport	2
*Een eerste reactie op het Brinckman-rapport van de Commissie Beter Onderwijs	6
*Tim Surma over aantasting onderwijskwaliteit, herwaardering pijlers van onze sterke onderwijstraditie & inzet expertise-centrum ExCEL	8
*Dirk Van Damme: kennisrelativisme & constructivistische aanpak bij eindtermen & leerplannen jaren negentig: invloed van ex-VSO-sympathisanten katholieke koepel Overladenheid nieuwe ET s.o. door vakkenoverschrijdende eindtermen, aso-isering e.d.	15
*Zwartboek: Progressief/Innovatief Achteruit van de Nederlandse professoren Jaap Scheerens en Paul Kirschner: bevestiging van Onderwijskrantvisie	19
*Ex-onderwijzeres Jeanet Meijs over mismeestering van het (lager) onderwijs in Nederland	29
*50 jaar ontscholing(sdruk) in het onderwijs & vanaf 1990 stroomversnelling	31
*Rapport Commissie Beter Onderwijs 'Naar de kern: de leerlingen en hun leer-kracht'	39



Indien hiernaast een x staat

is dit het (voor)laatste nummer

dat u ontvangt.

HERABONNEER dus om onderbreking

te vermijden!