

# 141

**Radicale inclusie = apartheid binnen de klas: O-ZON-petitie  
Geen leezorg, maar radicale inclusie & omwenteling**

**O-ZON-manifest: 10 actiepunten voor 'herscholing' van het onderwijs,  
herwaardering van Vlaamse traditie en vernieuwing *in continuïteit***

**Daling niveau spelling en rekenen = taboe-onderwerp  
CLB-klokkenluider Deloof teruggefloten**

**O-ZON-activiteiten & -effecten en O-ZON-nieuws  
Tendentieuze voorstelling van O-ZON-persconferentie  
in 'Lopende Zaken' in functie van repliek Laevers  
Nederlandse kranten publiceren correct verslag**

**Leerpsychologen pleiten voor meer leiding bij leerprocessen  
en tegen modieuze zelfstudie en zelfsturing – ook in hoger onderwijs  
Veel bijval op leerpsychologisch AERA-congres 2006**

**Ad Verbrugge – voorzitter *Beter Onderwijs Nederland* –  
over onderwijs in Nederland, BON-strategie & Vlaanderen  
Berichten over ontscholing & ontwrichting in Nederland**

**Onder de Leeslamp: coachen van een klas en Van Dale**

## Radicale inclusie = apartheid binnen de klas: O-ZON-petitie

### Woord vooraf

*Via de O-ZON-website lanceerden we begin februari een petitiecampagne tegen het 'inclusie'plan van minister Vandenbroucke dat misleidend 'leerzorg'-plan wordt genoemd. Honderden leerkrachten en directies en een 60-tal lerarencorpsen onderschreven ze al. Hiermee wou/wil O-ZON ook de onderwijsvakbonden en de koepels tot actie aansporen. We zetten deze petitiecampagne verder tot eind september. We nodigen leerkrachten, directies, ouders en politici uit om de petitie te ondertekenen en te verspreiden. Vermeld je naam en functie en stuur de ondertekende petitie naar Raf Feys, Sint-Hubertuslaan 71, 8200 Brugge.*

### LAT-inclusie = learning apart together en radicale ontscholing

De ambities van het leerzorgplan van minister Vandenbroucke zijn revolutionair. De term 'leerzorg' is misleidend, het gaat eigenlijk om radicale 'inclusie'. Leren op een (gewone) school was/is in essentie een groepsgebeuren. Leerlingen in een gewone klas moe(s)ten voldoende profijt kunnen halen uit het samen optrekken binnen de leerstof en binnen gemeenschappelijke eindtermen en leerplannen. Radicale inclusie – zoals in het leerzorgplan – doorbreekt dit eeuwenoude principe en breekt met het eindtermenconcept. Veel inclusieleerlingen kunnen bijvoorbeeld geenszins participeren aan een les begrijpend lezen in een 2<sup>de</sup> leerjaar omdat ze nog niet technisch kunnen lezen. Binnen een les cijferen in het 3<sup>de</sup> leerjaar zullen velen enkel de cijfers kunnen benoemen omdat ze nog het eenvoudige hoofdrekken niet beheersen. In het beroepsonderwijs kunnen sommigen niet echt participeren aan een kookopdracht, omdat ze de inhoudsmaten onvoldoende kennen. Dat ze achteraf samen met de andere leerlingen het kookproduct mogen proeven, is een magere troost. In Nederland merken we dat aldus het beroepsonderwijs totaal ontworcht werd en dat steeds meer bso-scholen overgaan tot het oprichten van aparte b.o.-klassen en aldus de inclusie omzeilen. Terloops: de meeste leerkrachten en politici vonden destijds het samen plaatsen van aso- en

tso-leerlingen in het VSO al te radicaal. Nu wil men een nog veel grotere heterogeniteit installeren.

90 à 95 % van de leerkrachten zijn tegenstander van radicale inclusie. Die leerkrachten vinden voor eerst dat zulke *revolutionaire* hervorming niet ingevoerd mag worden vooraleer ze voldoende is uitgetest. Dat is geenszins het geval. Ze zijn verder de mening toegedaan dat radicale inclusie voor heel wat leerlingen leidt tot LAT-onderwijs (learning apart together). Inclusie à la Vandenbroucke plaatst veel b.o.-leerlingen in een situatie van apartheid binnen de gewone klassen. Alle leerlingen die voldoende profijt kunnen halen uit de klassikale instructie, het samen oefenen en de klassikale feedback horen thuis in de gewone klassen. Hiertoe behoren ook de leerlingen die mits extra-zorgverbreding of GON-ondersteuning voldoende aansluiting kunnen vinden bij het groepsgebeuren. De zorgverbreding en GON-werking kunnen nog sterk verbeterd worden – maar dit is heel iets helemaal anders dan radicale inclusie. Ook in 'gidslan Finland' zitten b.o.-leerlingen veelal in aparte klassen – geen inclusie à la Vandenbroucke.

Inclusie-voorstanders stellen voor om voor de inclusie-kinderen telkens een apart potje te koken. Aan dezelfde klastafel zitten, maar niet mogen mee-eten uit de klassikale pot is bijzonder pijnlijk en discriminerend. Zulke inclusie-leerlingen voelen zich uitgesloten; ze lijden onder hun situatie van apartheid binnen het leerproces en het groepsgebeuren. Het zelfbeeld en de competentiebeleving van deze LAT-leerlingen is veel lager dan wanneer ze in aangepaste b.o.-klassen – binnen of buiten het gewone onderwijs – samen met niveaugenoten kunnen optrekken. Uit onderzoek blijkt dat kinderen met een aanzienlijke leerachterstand bij de meeste schoolse vaardigheden een heel kwetsbare groep zijn.

Het buitengewoon onderwijs biedt voor deze kinderen een meer aangepast niveau waardoor ze minder faalervaringen opdoen en zich ook minder vlug een uitzondering voelen. Jammer genoeg werd de voorbije decennia al te weinig geïnvesteerd in het verhogen van de kwaliteit van het buitengewoon onderwijs.

LAT-onderwijs binnen gewone klassen komt dus onvoldoende tegemoet aan de specifieke noden en ontwikkelingsbehoeften van b.o.-leerlingen. LAT-onderwijs betekent voor hen een extra-discriminatie. Men zou veel beter de centen die men aan inclusie wil besteden, investeren in zorgverbreding en GON-ondersteuning binnen het gewone onderwijs en in verbetering van de kwaliteit van het buitengewoon onderwijs. Of we beter werken met b.o.-klassen binnen een aantal grotere scholen of met aparte b.o.-scholen laten we hier buiten beschouwing. In 1970 waren de politici en de beleidsadviseurs er stellig van overtuigd dat het systeem van aparte b.o.-klassen niet deugde. Ook toen vonden wij dat de beleidsmensen voortvarend te werk gingen.

LAT-inclusie tast ook het basisprincipe van het huidige onderwijs aan. In de huidige heterogene klassen van het lager onderwijs moeten leerkrachten nu al bijna het onmogelijke doen om alle leerlingen samen te houden en om extra aandacht te besteden aan de zwakkere leerlingen en aan de taalproblemen van migrantenleerlingen. In een klas met LAT-leerlingen zullen die zwakkere leerlingen nog minder aandacht krijgen. LAT-inclusie betekent dus ook minder aandacht voor de achterstandsleerlingen binnen het huidige onderwijs. Het leidt tot ontscholing voor alle leerlingen.

### **Bijlage: basistekst uit de leezorgnota waarop de petitie reageert**

*“Leerlingen die thuishoren in een onderwijsomgeving van leezorgniveau III zijn leerlingen die met een individueel curriculum een zinvol leertraject in het buitengewoon of in het gewoon onderwijs kunnen volgen. Op leezorgniveau III wordt het gewone curriculum verlaten. De problemen van deze leerlingen (hardnekkige leerproblemen, ernstige functionele beperkingen, ernstige gedrags- en emotionele problemen, autisme...) vragen substantiële wijzigingen van het onderwijsaanbod. Het onderwijs krijgt vorm op basis van doorgedreven handelingsgerichte diagnostiek en individuele handelings- en participatieplanning. Een alternatieve leerweg geeft aan hoe de leerling het best kan participeren in de klas en de school.”*

In de huidige situatie zullen we de leerlingen die behoefte hebben aan een onderwijsomgeving van leezorgniveau III eerder terugvinden in scholen voor buitengewoon onderwijs. Maar we willen een kader aanreiken zodat ouders ook een keuze kunnen maken voor een onderwijstraject in een

*gewone school. De nodige ondersteuning wordt onafhankelijk gemaakt van deze keuze. Kiezen ouders voor de inschrijving in een school voor gewoon onderwijs en gaat deze school het engagement aan, dan gaat met de leerling een gelijkwaardig pakket middelen mee als wat hij in de buitengewone school zou ‘inbrengen’. De leerlingen op leezorgniveau III kunnen zowel in het gewoon als in het buitengewoon onderwijs les volgen. De school, het CLB en de ouders bekijken samen welke setting hiervoor in aanmerking komt, maar de eindbeslissing blijft bij de ouders.*

*Op het moment van de volledige implementatie van dit onderdeel van leezorg willen we komen tot een situatie waarbij we het recht van ouders garanderen om op leezorgniveau III een inschrijving te bekomen in een gewone school. De draagkracht van individuele scholen zal beschermd worden doordat boven een bepaald percentage van aanwezigheid van leerlingen die een onderwijsomgeving van leezorgniveau III nodig hebben, onvoldoende draagkracht door die school kan ingeroepen worden.*

*Tot het moment van de volledige implementatie van dit onderdeel zal de regeling van het GOK-decreet gehandhaafd blijven in die situaties waarbij ouders een inschrijving vragen en de betrokken school de leerling wil weigeren op basis van draagkracht. Dit betekent dat het LOP zal blijven bemiddelen en de Commissie inzake Leerlingenrechten kan gevraagd worden een uitspraak te doen in situaties van onenigheid. Dit betekent ook dat leerlingen met ernstige leerstoornissen een inschrijvingsrecht blijven behouden tijdens de duur van de implementatiefase.*

*Wanneer een gewone school een leerling die thuishoort in leezorgniveau III inschrijft of op school houdt, kan ze rekenen op een leerling-gebonden financiering die moet toelaten de nodige ondersteuning te organiseren. Dit kan door het aanspreken van een school voor buitengewoon onderwijs met expertise voor de doelgroep waartoe de leerling behoort.*

*Op deze wijze worden scholen die vandaag al dergelijke leerlingen opvangen en dit engagement in de toekomst verder zetten, beloond voor hun inspanningen. Andere scholen krijgen de kans om onder betere omstandigheden goede praktijk te ontwikkelen. Voor scholen buitengewoon onderwijs dienen zich nieuwe mogelijkheden aan om hun ondersteunende rol ten aanzien van het gewoon onderwijs in te vullen. Dit komt neer op een versterking en uitbreiding van het mechanisme van GON.”*

## Geen leezorg, maar radicale *inclusie* & omwenteling

### Vandenbroucke en Leterme negeren standpunt onderwijzers en tegenvallende inclusie in binnen- en buitenland

Raf Feys en Renske Bos

#### 1 Geen draagvlak voor inclusie

##### 1.1 Geen draagvlak

De Vlaamse regering keurde op 30 maart 2007 het 'leerzorgplan' goed en stelde daarmee radicale inclusie van leerlingen van leerzorgniveau 3 (b.v. type 1) in het vooruitzicht. Het uiteindelijk plan gaat nog een stap verder dan het vorige: onder druk van 'Ouders voor inclusie' kunnen nu ook leerzorg-niveau 4-leerlingen toegang krijgen tot het gewoon onderwijs. Die drukingsgroep voerde de voorbije maanden opvallend veel actie en eiste dat ook type 2-kinderen (b.v. met syndroom van Down) toegang kregen tot het gewoon onderwijs. 'Ouders voor inclusie' mocht zijn petitie uitzonderlijk komen overhandigen in het parlement zelf – waar ze welwillend en warm ontvangen werden door minister Vandenbroucke en twee CD&V-politici. Deze verkiezingsstunt liet al voorspellen dat Vandenbroucke nog toegevingen zou doen inzake de inclusie van leerzorg-niveau 4 -kinderen

De Vlaamse regering stemde in met inclusie-plannen die door bijna alle leerkrachten als nefast en niet haalbaar bestempeld worden. Vandenbroucke weet dat wel, maar wekt naar buiten toe de indruk dat er een grote consensus bestaat omtrent zijn plannen en dat hij rekening heeft gehouden met de vele bezwaren van de scholen en van de leerkrachten. Niets is minder waar. In de massale ondertekening van de O-ZON-petitie over inclusie wordt bevestigd wat wij, maar ook de vakbonden, de koepels... al lang weten (zie vorige bijdrage). Op 28 februari verkondigden de koepel en de onderwijsvakbonden (katholiek onderwijs) in 'De Standaard' dat de inclusie-plannen volgens hun leden niet realiseerbaar waren. De liberale VSOA-vakbond stelde zich nog combattiever op en weigerde terecht het halfslachtige VLOR-advies van 15 februari te ondertekenen. Het VLOR-advies was voor Vandenbroucke een waar geschenk, het sein om zijn plannen eind maart te laten goedkeuren door de Vlaamse ministerraad.

Daarom spoorden we met onze petitie van begin februari de koepels en de vakbonden aan om het VLOR-advies niet te ondertekenen.

De minister en zijn medewerkers wisten dat er veel weerstand was tegen inclusie. Ze zochten en vonden een geniale truc om die inclusie toch verkocht te krijgen. Ze proberen al sinds 2005 de gemoederen te sussen en hun plannen als gematigd voor te stellen. De verhullende term 'leerzorg' suggereerde al dat het enkel ging om een toename van de bestaande leerzorg en niet om radicale inclusie. De 'verlossende' en indrukwekkende leerzorgmatrix met 4 leerzorgniveaus en 4 clusters leek wel het ei van Columbus: voor elk potje voorziet de matrix het passende dekseltje. Onderwijs op maat van elk kind, op maat ook van elke ouder die voortaan zal kunnen kiezen uit twee sporen. De inclusie-angel zat netjes verstopt tussen de vele vormen van leerzorg en de vele fraseologie. De persmensen en vele anderen stelden het plan als gematigd en evenwichtig voor. Vandenbroucke en co konden aldus geruislozer via de truc met de gedifferentieerde leerzorg (matrix) de inclusiebuit binnenhalen. Voor ons was het ei van Vandenbroucke veel te ingewikkeld en veel te vaag, eenmaal de schaal eraf werd ook duidelijk dat het nog steeds om radicale inclusie ging.

Vermom inclusie als leerzorg en stel het voor als een onderdeelje van een breed geheel, een o.i. geslaagde operatie. Andere misleidende slogans luiden: "We kiezen niet: het is én inclusief onderwijs én buitengewoon" (DM, 20.12.05); "Ik kies noch voor een volledig inclusief onderwijs, noch voor een versterking van het buitengewoon onderwijs". Vandenbroucke en co wekten ook ten onrechte de indruk dat er binnen de inclusie-proeftuinen al veel deskundigheid ontwikkeld werd.

Inclusie is ook in het buitenland ingevoerd zonder draagvlak vanwege de onderwijzers en de ouders. Dit leverde vooral lippendienst en omgekeerde effecten op. Onze beleidsmensen verwezen niet langer naar het buitenland, maar wel naar de bloeiende Vlaamse proeftuinen. In de werkelijkheid merkten we dat het in die experimenten vooral om LAT-inclusie ging: learning apart together (zie punt 2). Het vooraf uittesten of inclusie wel haalbaar is, is volgens de inclusie-ideologen ook niet nodig. Inclusie

heeft vooral te maken met een blind geloof en veel minder met de vraag naar de haalbaarheid, 'met bewezen realiteiten', aldus docent Geert Van Hove (*Inclusief Onderwijs: eerste resultaten van een diepgaand onderzoek in Vlaanderen*, Impuls, maart 2005).

## 1.2 DVO en De Fever: weerstand leerkrachten en ouders

Zelfs DVO-directeur Roger Standaert – een voorstander van inclusie – erkent dat de politiek correcte idee van inclusief onderwijs op grote weerstand stuit bij de praktijkmensen en de ouders. Dit geldt voor Vlaanderen, maar ook voor de andere Westerse landen. Hij toont vervolgens aan dat de invoering in Engeland vooral lippendienst en schijninclusie opleverde en verzet bij de leerkrachten. We citeren even: *"In Vlaanderen, maar ook in onze westerse samenlevingen ... is er momenteel geen meerderheid die mentaal rijp is voor inclusie. Natuurlijk is er wel een minderheid die ervoor gewonnen is."* Ook de ouders zijn volgens de DVO-directeur niet op inclusie gesteld: *"Ouders zullen wellicht in groep niets tegen inclusie hebben, maar sturen toch liever hun kinderen niet naar een inclusieve school. Het is dan ook niet realistisch – en wellicht is het ook onproductief – inclusief onderwijs manu militari op te leggen. Het opleggen van inclusie met veel retoriek in verslagen en wetgeving garandeert nog geen echte inclusie. Deze lessen zijn overvloedig gebleken uit de experimenten die praktisch in heel Europa, België inbegrepen, hebben plaatsgehad rond comprehensief en categoriaal secundair onderwijs. Nergens heeft men de keuze voor comprehensief onderwijs willen zetten"* (R. Standaert, *Inclusief onderwijs tussen woord en daad*, Impuls, maart 2005). De orthopedagoog Frank De Fever stelde vast dat toekomstige pedagogen *"niet erg positief en open tegenover inclusief onderwijs staan"*, zelfs nadat ze zijn pro-inclusie-cursus gevolgd hebben. Hij besloot: *"De toekomst van het inclusief onderwijs staat op basis van deze bevraging ter discussie"* (*Opvattingen van studenten over inclusief onderwijs, Persoon en Gemeenschap*, 2006, jg. 59, 1-2).

Inclusie en comprehensief onderwijs – als een stap in de richting van inclusie – zijn volgens Standaert maar mogelijk na een radicale ommekeer in het denken. Een *ontwikkelingsgerichte en inclusieve/comprehensieve aanpak op maat van elk kind* staat haaks op de prestatiegerichtheid van onze scholen met hun eindtermen, leerplannen, getuigschriften en diploma's. Daardoor werd ook het comprehensieve VSO in 1989 weer afgeschaft. Ook de ouders willen

dat hun kinderen zo goed mogelijk presteren en staan heel kritisch ten aanzien van inclusief en comprehensief onderwijs.

Standaert pleit voor een *"stapsgewijze voortgang in goede praktijk en geleidelijke structurele hervormingen. Het opleggen van inclusie zonder rekening te houden met een dergelijke geleidelijkheid, zal alleen tot frustraties aan alle zijden en wellicht tot schijn-gedrag leiden"*. Hij is ook geen voorstander van Vandenbroucke's tweesparenmodel waarbij de ouders kunnen kiezen tussen gewoon en buitengewoon onderwijs: *"Het is ook zo dat sterk inclusieve scholen vaak het slachtoffer worden van een zogenaamd 'afromingseffect'. De inclusieve scholen zullen de rekening betalen."*

Standaert beschrijft vrij goed de algemene weerstand en de schijn-inclusie in het buitenland. Hij kan als VSO-boegbeeld moeilijk bekennen dat de meeste mensen projecten zoals inclusie en comprehensief onderwijs principieel afwijzen als utopisch en nefast voor de ontwikkeling van leerlingen met sterk uiteenlopende competenties. Zijn *rationalisatie* luidt: de weerstand tegen comprehensief onderwijs en inclusie is enkel het gevolg van het feit dat in onze westerse samenlevingen en scholen de economische waarden en prestaties heel centraal staan.

## 2 Inclusie in buitenland: lippendienst en nefaste gevolgen

De invoering van inclusie in andere landen heeft er veelal geleid tot lippendienst, omzeiling van de echte inclusie, en/of tot nefaste effecten – zoals minder zorg en begeleiding voor de gewone probleemleerlingen en voor de inclusieleerlingen. Daarom verwezen de inclusie-advocaten de voorbije jaren niet meer naar de resultaten van de inclusie in het buitenland. DVO-directeur Roger Standaert geeft toe dat inclusie in Engeland in de praktijk neerkomt op *"paying lip-service to this politically-correct notion"*. Er wordt dus lippendienst bewezen aan het politieke correcte inclusie-denken. In de praktijk wordt radicale inclusie omzeild; *"de kinderen worden praktisch alleen gemixt in de gangen en tijdens speeltijden en lunchperiodes"*. Zelf hebben we dit altijd LAT-inclusie genoemd: learning apart together. We lezen verder: *"Een vooraanstaand adviseur van de vroegere minister schrijft nu 'De regering moet opnieuw scholen voor buitengewoon onderwijs bevorderen voor kinderen waarvoor het regulier onderwijs niet rendeert'"* (*Times Educational supplement*, 23 april 2004).

In Engeland waren en zijn de leerkrachten de mening toegedaan dat de invoering van inclusie niet wenselijk en haalbaar is. Toch werd ze doorgevoerd. De inspectie publiceerde een paar jaar geleden een evaluatierapport over de inclusie van kinderen met speciale noden (SEN) in 115 gewone scholen. De inspecteurs formuleerden ontnuchterende en zorgwekkende vaststellingen. Inclusie-kinderen worden veelal apart gezet. Als ze mogen meedoen in klas genieten ze enkel de aanpak die voorzien is voor de gewone kinderen en deze is niet afgestemd op hun niveau. Vaak worden ze verwezen naar *'teaching assistants'* (hulpopleerkrachten). De specifieke lessen bestemd voor inclusieerlingen schieten schromelijk tekort (*Times Educational Supplement*, 15 oktober 2004).

Verder is het aantal inclusie-leerlingen ondanks de wet, niet spectaculair gestegen. Ook in andere landen merken we dat het afschaffen van blo-types voor kinderen met grote achterstand op leergebied er niet leidt tot een sterke vermindering van het aantal b.l.o.-kinderen. We merken dan dat een groot deel van die leerlingen overstapt naar bijvoorbeeld een type 3-school voor kinderen met ernstige gedragsproblemen. Hierdoor zitten er in Nederland elk jaar duizenden leerlingen thuis omdat de zgn. ZMOK-scholen hen niet kunnen opvangen. Heel wat Nederlandse kinderen waarvoor in eigen land geen buitengewoon onderwijs meer voorzien is, steken overigens vandaag de grens over om in Vlaanderen buitengewoon onderwijs te volgen. Als we bijvoorbeeld type 8 radicaal afschaffen, dan zullen we merken dat veel van deze leerlingen – die naast leerproblemen ook gedragsproblemen vertonen – naar type 3 zullen overstappen.

Engelse leerkrachten hebben het ook uiterst moeilijk met de inclusie van gedragsgestoorde leerlingen. Een of een paar van deze kinderen kan er al voor zorgen dat er niet langer rustig gewerkt kan worden. Op het jaarlijkse congres van een van de grootste Engelse onderwijsvakbonden werden besluiten geformuleerd als: *"Het congres eist dat de ministers in aparte afdelingen voor kinderen met bijzondere noden voorzien en dat ze opnieuw werk maken van voldoende gesubsidieerde aangepaste en alternatieve scholen voor leerlingen met gedragsmoeilijkheden"* (*Times Educational Supplement*, 16 april 2004).

Ook in Denemarken hebben leerkrachten en ouders veel kritiek op de inclusie. Een recente kritiek van de ouders van inclusiekinderen luidt: *"De druk op de inclusiekinderen is veel te groot. Vooral vanaf het derde leerjaar worden ze sterk uitgesloten. ... De*

*probleemleerlingen maken niet echt deel uit van het leven van de andere kinderen op school ... Zelfs de schoolfeesten zijn een belasting voor die kinderen; ze voelen dat ze alleen mogen deelnemen voor zover de andere kinderen hun de ruimte gunnen. De inclusieerlingen zijn op de gewone school wel fysiek aanwezig, maar niet als persoon."*

Wie ooit in Italië of Spanje kennis mocht maken met inclusief onderwijs, weet dat het daar niet gaat om integratie, maar slechts om 'learning apart together' waarbij de inclusie-leerlingen grotendeels aan hun lot worden overgelaten of in een apart klasje belanden. Eén van ons bezocht Finland en merkte dat het ook daar veelal niet gaat om inclusie in de gewone klas, maar om grotendeels aparte b.o.-klassen – zoals in Vlaanderen vóór de uitvoering van de wet van 1970. Ook in Nederland merken we dat de inclusie-leerlingen binnen het beroepsonderwijs steeds meer in aparte klassen worden ondergebracht. Het niveau van de leerlingen binnen dergelijke klassen is echter te verschillend om er efficiënt en effectief te kunnen onderwijzen. In Zweden en Noorwegen – twee pionierslanden inzake inclusie – is de kritiek ook vrij groot.

We zetten nog eens een aantal bezwaren op een rijtje:

- Radicale inclusie is nefast voor de ontwikkelingskansen van alle leerlingen.
- De inclusieerlingen krijgen een LAT-statuuut (= learning apart together). Hierdoor krijgen ze veel minder instructie en begeleiding.
- Inclusie in de praktijk is veelal beperkt tot fysieke integratie. Inclusiekinderen voelen dit nog meer als uitsluiting aan. Dit is nadelig voor het zelfbeeld en competentiebeleving.
- Radicale inclusie houdt geen rekening met de differentiatiecapaciteit en draagkracht van de individuele leerkracht. De leerkrachten kunnen nu al hun uiteenlopende opdrachten en zorg niet waar maken. Door de invoering van de arbeidsintensieve inclusie zouden de vele 'gewone' zorgleerlingen nog minder instructie, begeleiding en extra zorg krijgen.
- Inclusie houdt geen rekening met de belangrijkste principes van effectief onderwijs: de aansluiting bij de klassikale instructie en het groepsgebeuren, het jaarklassensysteem...
- Door de concentratie van buso-leerlingen in het beroepsonderwijs zal het bso totaal ontwricht worden.
- Het werken met inclusie maakt de oriëntering en begeleiding van kinderen met speciale behoeften hopeloos ingewikkeld en arbeidsintensief.
- Door de sterke daling van het aantal leerlingen

in het buitengewoon onderwijs kan men er onvoldoende differentiëren per niveau en gaat er ook veel expertise verloren.

- De inclusie-promotoren hebben met hun stemmingmakerij ons buitengewoon onderwijs sterk beschadigd. Die schade is moeilijk te herstellen.
- De invoering van een tweestromenland (= keuze tussen gewoon en buitengewoon onderwijs) leidt tot elitaire mechanismen waarvan de sociaal-benadeelde ouders en leerlingen de dupe zullen zijn.
- De scholen kampen nu al met een gebrek aan omkadering en materiële voorzieningen. Inclusie zou een forse investering vereisen en deze toestand enkel maar verergeren.

### 3 Marginale Vlaamse experimenten

#### 3.1 Dubieuze experimenten & LAT-inclusie

In het leerzorgplan, in het VLOR-advies en in een evaluatierapport is sprake van geslaagde inclusie-experimenten. Inclusie in het buitenland leverde vooral lippendienst en omgekeerde effecten op. Zou inclusie in Vlaanderen enkel zegeningen opleverd hebben? Het is geen toeval dat uitgerekend het boegbeeld van het inclusief onderwijs, prof. Van Hove, de evaluatie van de inclusie-experimenten – vaak door hem begeleid – voor zijn rekening mocht nemen. In zijn evaluatieverslag ondermijnt Van Hove zelf de geloofwaardigheid van zijn evaluatierapport. Hij schrijft: *“We gingen niet op zoek naar plekken waar inclusie zou mislukken. Er werd veel meer gezocht naar antwoorden op de vraag waarom het op bepaalde plaatsen nét wel lukt”* (Inclusief onderwijs, o.c.). Leerkrachten en andere begeleiders die de inclusie niet geslaagd vonden, kwamen dus weinig of niet aan bod. Omtrent één van die geslaagde inclusie-experimenten met een type-2-kind beschikken we over het dagboek van de betrokken onderwijzer. Hieruit blijkt dat de inclusie voor de meeste betrokkenen zwaar tegenviel en dat het kind in kwestie niet echt geïntegreerd was. Als we straks minister Vdb de berg O-ZON-petities overhandigen, zullen we hem ook een kopie van dit dagboek bezorgen.

De mooie verhalen over de geslaagde inclusie-experimenten doen ons denken aan de verhalen van weleer over de geslaagde experimenten met moderne wiskunde. Ook dan mochten de boegbeelden van de New Math – Georges en Frédérique Papy van de VUB – zelf die experimenten begeleiden, evalueren en bewieroken. We hebben steeds de vastgestelde ‘zegeningen’ betwist en in 1998 werd de ‘New Math’ weer afgevoerd.

Net zoals in het buitenland stelde ook Van Hove vast dat inclusie voor leerlingen uit type 1, 3 en 8 veel moeilijker is dan inclusie van leerlingen uit type 2 (b.v. met syndroom van Down). Van Hove drukt het eufemistisch zo uit: *“Voor kinderen met minder indringende speciale noden zijn de voordelen van inclusie minder makkelijk te bereiken dan voor kinderen met opvallende beperkingen. We bevestigen hiermee internationaal onderzoek.”* Het leerzorgplan van Vandenbroucke viseert vooral de inclusie van leerlingen uit type 1, 3 en 8. Zo’n inclusie stelt precies de grootste problemen. Van die kinderen wordt op leergebied veel meer verwacht dan van type-2-kinderen. Het leerpotentieel van deze kinderen kan binnen een inclusieve context te weinig specifiek en intensief ondersteund worden.

Bij de Vlaamse inclusie-proeftuinen ging het vaak om geïsoleerde en kunstmatige pogingen waarbij een heel arsenaal aan ondersteuning en ondersteuners werd ingezet. Het ging ook meer om type 2-leerlingen waarbij de leerresultaten minder belangrijk geacht worden, dan om leerlingen uit bijvoorbeeld type 1, 8 en 3 waarvoor de inclusie van Vandenbroucke vooral is bedoeld. In zijn evaluatieverslag geeft zelfs prof. Van Hove impliciet toe dat deze (beperkte) experimenten weinig opgeleverd hebben (Inclusief onderwijs, *Impuls*, o.c.). Van Hove erkent dat veelal een *“heel patchwork aan ondersteuning en ondersteuners voorzien werd”* en dat het inclusiekind vaak een *exclusieve* i.p.v. *inclusieve* behandeling kreeg. Bepaalde kinderen kregen een bijna voltijdse persoonlijke assistent naast zich, die betaald werd uit een Persoonlijk AssistentieBudget (PAB) en daarnaast nog vrijwilligers – b.v. studenten uit de lerarenopleiding. In het leerzorgplan en in het VLOR-advies worden dit dan ‘geslaagde’ experimenten genoemd.

Getuigenissen omtrent de negatieve gevolgen van de opname van b.v. mongooltjes in de gewone lagere school, treffen we in het evaluatierapport niet aan. We citeren even zo’n getuigenis van BuSO-directrice Rosette Broeckx: *“De ouders van een mongooltje, beide universitair geschoold, willen hun kind per se in het gewoon onderwijs houden. Tijdens het zesde leerjaar in een gewone basisschool gebeuren er observaties en gesprekken om te zien of dat kind in het BuSO terecht kan na de basisschool. De conclusie is dat het niets kan komen doen in het BuSO wegens een gebrek aan sociale vaardigheden en zelfredzaamheid. Uiteindelijk werd beslist om het kind terug naar een lagere school voor buitengewoon onderwijs te sturen om daar nog*

een jaar hard te werken aan die vaardigheden en zelfredzaamheid. Dit kind had eigenlijk beter van bij de aanvang in het BLO gezeten. Onze boodschap voor directies en ouders met dergelijke kinderen in het lager onderwijs is heel duidelijk: stuur ze vroeger naar het BLO in het belang van het kind. Daar worden ze veel beter begeleid en omkaderd op motorisch vlak en op sociaal-cognitief vlak en daar krijgen ze meer structuur. We horen ook vaak van directies van de eerste graad secundair onderwijs dat kinderen die uit het BLO type 8 komen (leerstoornissen), meer gestructureerd hebben leren werken, waardoor ze meer kansen hebben om het waar te maken in het BSO en zelfs TSO. Ook de ouders van wie hun kind het BLO type 8 heeft gevolgd en dat lukt in het BSO en/of TSO, schrijven dit dikwijls toe aan de aanpak in dit BLO" (Willems, J., Worden de kinderen daar beter van? Een directrice uit het BuSO over inclusief onderwijs, *Impuls*, maart 2005).

### 3.2 Drogredenen voor problemen met inclusie

De inclusie-voorstanders zoeken altijd naar drogredenen voor de problemen met inclusie in Vlaanderen en elders. Van Hove's verklaring (lees: rationalisatie) voor het veelal uitblijven van echte inclusie luidt: "Inclusie gaat niet over het toevoegen van iets bij een onveranderbaar geheel, maar over een totaal herdenken van het schoolgebeuren, om ecologische, curriculum- én didactische/instructie-aanpassingen". (Inclusief onderwijs, o.c.). Inclusie zou enkel kunnen gedijen binnen een ontschoold onderwijssysteem.

Christine De Coninck (DVO) is ook nauw bij de beleidsvoorbereiding inzake inclusie betrokken en formuleert analoge excuses. Volgens haar is het grootste obstakel bij de invoering van inclusie het feit "dat de leerkrachten vasthouden aan het principe van het jaarklassensysteem, ondanks het feit dat de overheid al acht jaar in het decreet basisonderwijs benadrukt dat scholen zich niet hoeven vast te klampen aan jaarklassen". Leerlingen die niet meekunnen met de klas krijgen dan problemen. Volgens Decoinck en de DVO moeten we dus vooraf of tegelijk het getuigschrift basisonderwijs afschaffen, de opsplitsing in aso, bso en tso, het cascadesysteem...

De meeste praktijkmensen beschouwen inclusie, comprehensief onderwijs, onderwijs op maat van elk kind, afstappen van jaarklassensysteem, leerlinggestuurd onderwijs, zelfstudie... als utopisch en nefast voor de ontwikkeling van de meeste leerlingen. Dat heeft al bij al weinig te maken met de zgn. economische en technische rationaliteit van maatschappij en onderwijs,

maar alles met ervaringswijsheid en gezond verstand. Als dergelijke hervormingen toch doorgevoerd worden, dan staat het resultaat op voorhand vast: lippendienst en nefaste effecten, verregaande ontscholing en onderbenutting van de diverse talenten.

## 4 Onvoldoende draagkracht en middelen

De leerkrachten, de vakbonden, de koepels ... wijzen er terecht op dat de minister voor de invoering van de inclusie te weinig oog heeft voor de draagkracht en differentiatiecapaciteit van de individuele leerkracht en voor de materiële voorwaarden. De meeste leerkrachten zitten nu al aan het einde van hun spankracht om goed onderwijs te kunnen geven aan de grote diversiteit van probleemkinderen. Dyslexie, dyscalculie, ADHD, PDD/NOS, autisme, asperger, hoogbegaafdheid, sociale en emotionele problemen, verwaarloosde kinderen, onopgevoede kinderen, iedere leraar kan ze zo in zijn klas hebben. Nagenoeg iedereen is het er ook over eens dat die vele zorgleerlingen momenteel niet krijgen wat ze nodig hebben.

De leerkrachten (basisonderwijs) worden de voorbije jaren met steeds nieuwe taken belast. Ze zijn aan 'het verzuipen' en dit is ten koste van de 'core business' en het kunnen inspelen op individuele noden. Op het moment waarop veel kinderen in het gewoon onderwijs te weinig begeleiding en onderwijskansen krijgen, zouden de 'verzuipende' leerkrachten ook nog eens de inclusiekinderen met hun grote problemen moeten opvangen. Voor het individueel onderrichten en begeleiden zou per inclusiekind een drietal lessen toegekend worden. Uit zo'n minimale investering blijkt al dat de beleidsmensen de begeleiding van inclusiekinderen en de belasting voor de individuele leerkracht schromelijk onderschatten en niet ernstig nemen.

Inclusie is ook een heel dure onderneming, vooral wegens de versnippering en individualisering van de begeleiding. Zo zouden de scholen ook een beroep moeten kunnen doen op multidisciplinaire begeleiding. De huidige financiering inzake zorgbeleid, geïntegreerd onderwijs (GON), voorrangbeleid, NT2... laat al sterk te wensen over. Bij inclusie zouden de scholen nu ook over aparte ruimten moeten beschikken voor de begeleiding en paramedische therapie van inclusie-kinderen. Die ruimtes zijn momenteel niet aanwezig. Ook de gespecialiseerde apparatuur zal veel kosten. Dit zijn allemaal zaken waarmee het inclusieplan weinig of geen rekening houdt. De scholen vragen dat de beleidsmensen eerst de bestaande zorgverbredings- en GON-projecten waarmaken en evalueren.



Vanaf 1990 hebben we in Onderwijskrant en elders actie gevoerd voor het uitbouwen van de zorgverbreding. We stelden immers vast dat achterstandskinderen vlugger afhaakten en grotere achterstanden opliepen dan voorheen het geval was. Dat leidt er vaak toe dat ze overstappen naar het buitengewoon onderwijs. We stelden dat er door de ontscholingsdruk minder aandacht was voor preventieve zorgverbreding, voor voldoende directe instructie en gestuurde leerprocessen. Daarnaast vroegen we uren voor extra-zorgverbreding, begeleiding van achterstandskinderen. Voor preventieve en extra zorgverbreding moeten we enkel het klassieke onderwijsmodel optimaliseren.

Achterstandsleerlingen, NT2-leerlingen die het Nederlands niet kennen, migrantenleerlingen die extra steun nodig hebben... komen op vandaag nog steeds onvoldoende aan hun trekken. De beleidsmensen en nieuwlichters zijn mede verantwoordelijk voor het groeiende aantal probleemkinderen in het gewoon onderwijs en dus ook voor de toename van het buitengewoon onderwijs.

Veel scholen en leerkrachten zetten zich welwillend in voor het GON (geïntegreerd onderwijs), maar klagen steen en been dat ze hiervoor te weinig steun krijgen: een paar uur GON-ondersteuning is geenszins voldoende. Minister Vandebroucke heeft nu ook ingezien dat de taalstimulering van de NT2-leerlingen inhoudelijk en qua ondersteuning niet deugt. In een Brugse kleuterschool zitten 25 NT2-kleuters, maar die kleuterschool krijgt voor de taalstimulering geen extra lestijden. Vermoedelijk zal dit ook de volgende jaren zo zijn. Zelf waren we de eerste pleitbezorgers voor zorgverbreding – mede met de bedoeling om te voorkomen dat een aantal leerlingen zou moeten afhaken. Door de slechte uitvoering van de zorgverbreding en door het toevertrouwen van de ondersteuning aan de verkeerde Steunpunten, rendeert de zorgverbreding al te weinig. We pleiten ervoor om eerst de vele problemen met de bestaande projecten op te lossen. Dan zullen we ook merken dat hierdoor alleen al het aantal verwijzingen naar het buitengewoon onderwijs zal verminderen.

## **5 Inclusie = omwenteling, veel meer dan leerzorg & GON**

### **5.1 Inclusie verhullend verpakt als 'leerzorg'**

De inclusie-ideologen beweren steeds dat inclusie een revolutie van ons onderwijs vereist in de richting van verregerende ontscholing. Inclusie is niet ver-

zoenbaar met ons klassikaal systeem, met gemeenschappelijke instructie, leerplannen & eindtermen en diploma's, met een opdeling van het secundair onderwijs in onderwijsvormen, met een prestatiegericht leerklimaat... Ook de DVO-overheidsdienst laat niet na dit voortdurend te onderstrepen. In punt 5.2 en 5.3 zullen we de revolutionaire bevoegenheid van de inclusie-ideologen illustreren. In de resoluties van het symposium 'Ruimte voor inclusief onderwijs' (2004) – waaraan enkel het departement en andere inclusie-voorstanders mochten meewerken – wordt gesteld dat het gaat om een totaal andere aanpak – ook voor de gewone leerlingen: *"Elk kind moet in het onderwijs een eigen leertraject kunnen volgen, in zijn eigen tempo en aansluitend bij zijn mogelijkheden, behoeften en interesses. Een dergelijke vorm van leerlinggericht werken vergt nog vele aanpassingen in het huidig onderwijsstelsel dat de gemiddelde leerling als referentiepunt heeft."*

Vandebroucke en zijn medewerkers wisten dat de weerstand tegen inclusie bij de praktijkmensen heel groot was en dat ook de inclusie-resultaten in het buitenland tegen vielen. Om de ongeruste onderwijsmensen en ouders te sussen en te misleiden paktten ze liever uit met een *leerzorg*- dan met een *inclusie*-plan. De verhullende term 'leerzorg' wekt de indruk dat enkel de bestaande leerzorg nog een beetje uitgebreid wordt; dat het enkel gaat om het bestendigen van de evolutie van de voorbije jaren. Niks is minder waar. In 5.2 zal duidelijk worden dat leerzorg en GON het bestaande jaarklassensysteem respecteren; inclusie vereist echter individuele leertrajecten en handelingsplannen, een radicaal afstappen van de traditionele schoolgrammatica en dat betekent verregerende ontscholing.

Vandebroucke orakelt voortdurend dat hij niet kiest voor één bepaald systeem, dat het buitengewoon onderwijs zeker niet afgebouwd wordt, dat het niet gaat om een radicale ingreep. Hij wekt ook de indruk dat de juiste inhoudelijke instrumenten en aanpak om inclusief onderwijs te realiseren op de onderwijswerkvloer al bestaan en dat het nog gewoon een kwestie is van die instrumenten kenbaar te maken bij alle leraren. Financieel zijn er ook geen problemen: een kind in het b.o. kost driemaal zoveel als in het gewoon onderwijs; voor een inclusiekind zal men ook drie maal zoveel subsidie krijgen. Het is gewoon een verschuiving van centen.

Directeurs secundair onderwijs deelden minister Vdb op een tweedaagse mee dat zijzelf en de leerkrachten die inclusie niet wenselijk en realiseerbaar vonden. Met zijn schriftelijke reactie op die prangende

vraag probeerde minister Vandenbroucke opnieuw de onderwijzers gerust te stellen. Vdb verengt de principiële bezwaren tot de klacht dat de leerkrachten nog onvoldoende competent zijn en schrijft dan sussend: “*De scholen vrezen een te grote toeloop van leerlingen leerzorgniveau 3 in het gewoon onderwijs waarvoor men de competentie niet heeft. Voor leerzorgniveau cluster 3 (type 6 en 7) is er echter al decennia ervaring via GON en de laatste jaren ook meer en meer via het ION-project. Voor leerlingen die zich bevinden op leerzorgniveau III van cluster 2 en 4 (type 1, 8,3) is er ook al enige expertise, want deze leerlingen zijn er nu ook al in gewone scholen. Men vreest voor deze clusters een verhoogde terugstroom van het buitengewoon naar het gewoon onderwijs. Via de leerlinggebonden financiering die deze leerlingen dan meebrengen, zullen er bijkomende mogelijkheden voor competentieondersteuning aanwezig zijn*” (Antwoorden op door directies schriftelijk gestelde vragen – Houffalize – 8 februari 2007).

Vandenbroucke en zijn medewerkers weten maar al te best dat ze met zo’n antwoorden de werkelijkheid geweld aandoen. Maar mede in het zicht van de komende verkiezingen hebben ze er alle belang bij dat iedereen zich gedeisd houdt. Uit de reactie van Vdb leiden we ook af dat de directies en leerkrachten volgens de beleidsmensen precies te dom zijn om te begrijpen waar het om gaat.

## 5.2 Inclusie versus zorgverbreding & GON

Het leerzorgplan dat op 30 maart werd goedgekeurd is in overeenstemming met het controversiële VLOR-advies over inclusie van 1998. Volgens het VLOR-advies van 1998 gaat het bij inclusie om een omwenteling in het denken, om ‘*onderwijs op maat van elk kind*’, om ‘*multilevel-instruction*’, om verregaande ontscholing van het onderwijs. *Multi-level-instruction* betekende volgens de VLOR o.a. ‘*dat kinderen met speciale onderwijsbehoeften een eigen leerlijn kunnen volgen volgens zijn/haar mogelijkheden*’. Met multi-level instruction en radicale individualisatie als wondermiddelen zou zelfs de inclusie van leerlingen met 2 à 5 jaar achterstand op hun klasgroep mogelijk worden – en zelfs van type-2-leerlingen.

In 1998 wekten de inclusie-pleitbezorgers geenszins de indruk dat het gewoon om een uitbreiding van de bestaande leerzorg ging. Toen durfden ze inclusie nog inclusie noemen. Inclusie-propagandisten als Frank De Fever (VUB) stelden in 1998 dat we inclusie niet mochten beschouwen als een verbreding van de zorgverbreding, maar als een revolutionaire

ingreep, een ‘*paradigmawisseling in onderwijsland*’ (De Fever, F., *Inclusief onderwijs, Persoon en Gemeenschap, juni ‘1998*). De Fever stelde terecht dat *zorgverbreding* volgens Feys en co bedoeld was om te voorkomen dat leerlingen zouden moeten afhaken van de klasgroep en dus een te grote achterstand zouden oplopen. Bij inclusie worden volgens De Fever en co het klassikaal lesgebeuren en de klassikale instructie totaal doorbroken; bij ‘*onderwijs op maat van elk kind*’ is het zelfs ideaal dat de leerprestaties en leeractiviteiten in klas sterk uiteenlopen. Enkel dan zullen de (conservatieve) leerkrachten wel moeten overschakelen op individuele trajecten en op zelfsturing. Voor de inclusie-ideologen is inclusie ook veel radicaler dan ‘geïntegreerd onderwijs’. *Integratie* zoals in het GON gaat uit van het principe dat mits extra leerzorg de leerlingen volwaardig kunnen participeren aan het gewone klasgebeuren, dat ze samen met leeftijdsgenoten les krijgen en werken aan gemeenschappelijke opdrachten.

De Fever en co pleit(t)en principieel voor het zo heterogeen mogelijk maken van de leergroep waardoor het klassieke les krijgen en optrekken niet meer mogelijk zou zijn. *De Fever* wou dat de overheid al in 1998 de radicale inclusie oplegde om de grote weerstand van de leerkrachten ineens de kop in te drukken. Ook anderen pleitten voor een schok-effect. Inclusie zou de hefboom zijn voor radicale individualisatie van het leerproces en voor het radicaal doorbreken van het jaarklassensysteem dat ook al in het decreet basisonderwijs van 1997 als principe werd geschrapt. De grote pleitbezorger van het ‘inclusief onderwijs’ in Nederland, prof. Luc Stevens, is niet toevallig ook het boegbeeld van het ‘nieuwe leren’, van radicale individualisatie en zelfstandig leren. Volgens een recent onderzoek van het dagblad *Trouw* is echter praktisch niemand voorstander van een dergelijke ontscholing.

Het VLOR-advies van 1998 pleitte dan ook voor een sterke aanpassing van de regelgeving inzake de eindtermen, de leerplannen en de evaluatie. “*De leerplannen bijvoorbeeld dienen open en flexibel te zijn*” (p. 18). Volgens De Fever moest het deel van het curriculum waar iedere leerling aan deelneemt vrij beperkt zijn: ‘*het grootste deel van het curriculum is facultatief en op maat van elk kind gesneden*’ (o.c. p. 352). Ook de VLOR-werkgroep van orthopedagogen sprak over het ideaal van ‘*één programma per leerling*’, voor elk kind een apart potje koken. Volgens het VLOR-advies was ‘*onderwijs op maat van elk kind*’ niet moeilijk als de leerkracht maar een ‘krachtige’ leeromgeving schept “*waarbij de leerling*

zelf de voornaamste actor van zijn leerproces" is. De Fevers collega Libotton drukte het zo uit: "In plaats van het traditionele lesgeven voor de niet bestaande gemiddelde leerling, zou de leerkracht moeten optreden als organisator, begeleider en animator van individuele of groepjes leerlingen, die elk voor zich met aangepaste leeractiviteiten bezig zijn" (Nieuw Tijdschrift VUB, 1998, p. 24). Vanuit dergelijke utopische visie pleitte het VLOR-advies voor radicale inclusie. Volgens Gust Dens betekende inclusie ook dat we de Vlaamse 'pédagogie d'enseignement' radicaal moesten vervangen door een 'pédagogie d'apprentissage' zoals deze ook gestalte kreeg in Franstalig België (Forum Basisonderwijs, 1996). Dens vertelde er niet bij dat Wallonië tweemaal zoveel leerproblemen en zittenblijvers produceert dan Vlaanderen.

Met het VLOR-advies van 1998 was o.i. het hek van de dam. De drukkinggroepen voor inclusie en de beleidsmensen kregen immers de indruk dat ook de leerkrachten en directies principieel voorstanders van inclusie waren. De Brugse politicus André Van Nieuwkerke zei me achteraf op een COV-studiedag dat hijzelf geenszins het VLOR-advies onderschreef, maar dat de politici nu niets anders konden dan het unaniem VLOR-advies uitvoeren.

### 5.3 DVO: inclusie vereist ontscholing

We zagen hiervoor al dat ook volgens de DVO inclusie een totale omwenteling van ons onderwijs vereist. In onze inclusie-petitie stellen we dan ook dat inclusie een verregaande ontscholing zou betekenen. In 'Inclusief onderwijs tussen droom en daad' (o.c.) geeft DVO-directeur Roger Standaert grif toe dat inclusie een ware revolutie vereist in het denken over het onderwijs, over de inhouden, de leerplannen, de structuren... Inclusie staat volgens hem haaks op het bestaande onderwijs dat 'prestatiegericht' is en werkt met eindtermen, diploma's e.d. Inclusie vereist immers een revolutionaire ommekeer die maar geleidelijk bereikt kan worden en op veel weerstand stuit. Wie voorstander is van inclusie voor leerlingen met jaren leerachterstand op de klasgenoten, kiest volgens Standaert uiteraard ook voor comprehensief secundair onderwijs met doorgedreven *heterogene klasgroepen*. Jammer genoeg werd tot nog toe overall comprehensief onderwijs – 'een veruiterlijking van het streven naar inclusie' – afgewezen, aldus Standaert. Hij rept merkwaardig genoeg met geen woord over de ontwrichtende gevolgen van de intrede van de buso-leerlingen in het beroepsonderwijs – zoals we dit in Nederland kunnen vaststellen. Volgens de DVO-directeur is ons totale onderwijs

anti-inclusief, selectief en categoriaal ingesteld. Inclusie staat haaks op "niveaueklassen in de lagere school, getuigschrift van de lagere school, onderwijsvormen in s.o., centrale leerplannen die gericht zijn op de betere presteerders, weinig keuzeactiviteiten...". Standaert stelt vervolgens een aantal stapstenen in de richting van inclusief onderwijs voor: het afslanken van de leerplannen tot minima, enkel minimale eindtermen in functie van (deel) certificaten, het afschaffen van het getuigschrift lager onderwijs dat voor veel kinderen een struikelblok vormt, een gedifferentieerde kwalificatiestructuur op basis van modules en deelcertificaten, diversiteit in groeperingsvormen, evaluatie op basis van individuele voortgang en leerwinst... Klassikale rapporteringen op basis van gemiddelden moeten verlaten worden. Standaert denkt verder aan de oprichting van een regionaal expertisecentrum, proeftuinen i.v.m. inclusie...

## 6 Inclusie-fundamentalisme: geen debat

Het 'inclusie'-dossier illustreert de *totale vervreemding van het beleid* en van de beleidsadviseurs. Het illustreert ook de vele mechanismen die hierin meespelen – met inbegrip van de revolutionaire bevoegdheid van de topambtenaren op Vlaams en Europees niveau en de funeste rol die de VLOR op het vlak van de advisering speelt. De leerkrachten zijn massaal tegenstander, maar omwille van het politiek correcte denken en de druk van het vernieuwings-establishment wordt de hervorming toch (wellicht) ingevoerd. Ook de COC-lerarenbond stelde dat een open debat niet mogelijk was.

Enkele hardliners monopoliseerden van meet af aan het inclusiedebat en kregen hierbij de steun van de VLOR-vrijgestelden, topambtenaren als Theo Mar-dulier en de opeenvolgende ministers. Het initiatief ging vooral uit van enkele vrijgestelden en van universitaire theoretici, de Gentse orthopedagoog Geert Van Hove op kop. Kritische stemmen werden geweerd. We merkten het al op op het forum Basis-onderwijs van 1996. In het VLOR-advies van 1998 maakten de VLOR-mensen zelfs gebruik van totaal vervalste citaten om de kritische prof. Ruijssenaers als een vurige inclusie-propagandist voor te stellen. Er is de voorbije 10 jaar nooit een open debat over inclusie geweest. De beleidsmensen, de ambtenaren van het ministerie en van de VLOR, de inclusie-professoren... hielden/houden geen rekening met de visie van de leerkrachten en directies en van de meerderheid van de ouders. Drie inclusie-professoren maakten in 1996 deel uit van de VLOR-werkgroep die een inclusie-rapport mocht opstellen.

Enkel voorstanders kregen in 1996 het woord op het 'Forum Basisonderwijs' over inclusie. De inclusieven slaagden erin om de visie van de critici – met inbegrip van deze van prof. Ruijsenaers – dood te zwijgen. Ze slaagden er ook in hun visie door te drukken in het VLOR-advies van 1998. De VLOR-vrijgestelden, een paar topambtenaren en DVO-vrijgestelden speelden bij dit alles een funeste rol. Kritische visies werden 'officieel' totaal genegeerd. Over de nefaste uitwerking in het buitenland – lippendienst en exclusie binnen de school – werd niet gerapporteerd. De lerarenvakbonden waren jammer genoeg onvoldoende combattief en lieten zich telkens rollen binnen de VLOR-adviezen van 1998 en 2007.

Praktijkmensen moesten optornen tegen het politiek correcte denken over inclusie, anti-discriminatie, gelijke kansen... Het gaat om een blind geloof in het heil van de inclusieve omgeving, de enige die maatschappelijk en ethisch verantwoord is. Leerlingen en volwassenen mochten niet langer 'opgesloten' worden in gespecialiseerde instellingen. Soms beriep men zich hiervoor op de visie van Foucault over disciplineren en opsluiting. Het gaat om een soort *inclusie-fundamentalisme*. Er werd niet geluisterd naar mensen en ethici die stelden dat een aangepast en beschermend milieu voor een aantal mensen ethisch gezien meer verantwoord kon zijn en dat veel vormen van zogezegde inclusie op nog meer exclusie uitdraaien. Volgens het politiek correcte denken is het niet mogelijk dat veel b.o.-leerlingen zich het best kunnen ontwikkelen in een b.o.-school tussen leerlingen van een ongeveer zelfde niveau, in een school met gespecialiseerd en toegewijd personeel, met aangepaste en leuke activiteiten die georganiseerd worden in een veilige en afgeschermd omgeving. Naar de vele ouders van b.o.-kinderen die getuigden dat het b.o. voor hun kind de beste keuze was, werd ook niet geluisterd, maar wel naar een beperkt aantal hooggeschoolde ouders die voor hun type-2-kind de inclusie eisten samen met een persoonlijk assistentie-budget.

## 7 Koepels en vakbonden gerold door de VLOR

In een standpunt omtrent de leezorgnota stelde de COC-vakbond eind 2005 terecht dat er over inclusie geen open debat mogelijk was: *"De COC is niet gelukkig met de manier waarop de discussie over het leezorgkader wordt gevoerd. Binnen de VLOR houdt men zich aan een erg strakke timing, waardoor het onmogelijk wordt om de eigen geleding te raadplegen. De overheid geeft zowel in de Vlaamse Onderwijsraad als in de media de indruk dat het*

*voorstel van de minister alleen nog maar amendeerbaar is in punten en komma's en dat een discussie ten gronde niet meer kan. COC begrijpt dan ook dat het onderwijsveld steeds rumoeriger wordt"*. Vanuit die wetenschap mochten de vakbonden en de koepels o.i. het VLOR-advies nooit onderschreven hebben. Bij het VLOR-advies van 1998 lieten de vakbonden zich al in het ootje nemen. Ze hebben blijkbaar nog steeds hun VLOR-les niet geleerd. We kregen de voorbije jaren de indruk dat de vakbonden zich dit keer zouden schrap zetten – met kritische standpunten vanwege ACOD, COC, VSOA en COV (in mindere mate). We verwachtten lange tijd zelfs dat minstens ACOD, COC en VSOA het VLOR-advies zouden afwijzen.

In onze recente gesprekken met grote groepen leerkrachten en directies en via onze O-ZON-petitie tegen radicale inclusie werd eens te meer duidelijk dat de praktijkmensen de inclusieplannen radicaal afwijzen (zie afzonderlijke bijdrage). Toch ondertekenden de onderwijskoepels en de meeste lerarenvakbonden het VLOR-advies van 15 februari j.l. Zij verbonden aan hun goedkeuring wel voorwaarden; maar dit was een te zwak protest. Zo werd leezorgniveau 3 in het gewoon onderwijs niet principieel afgewezen. Minister Vdb moest wel tegemoet komen aan een principieel knelpunt: *"de haalbaarheid om in het gewoon onderwijs strikt individuele leertrajecten uit te bouwen (door middel van handelingsplanning) wanneer die te ver afwijken van de planning van het gemeenschappelijk curriculum."* Dit werd elders ook in termen van 'draagkracht van de school' uitgedrukt. Maar het gaat eerder om het feit dat de differentiatiekracht van de individuele leerkracht de inclusie van leezorgniveau 3 principieel niet aankan. En het gaat evenzeer om het feit dat radicale inclusie ook voor de meeste b.o.-kinderen nefast is.

De koepels en de vakbonden ervaren al lang dat ze binnen de VLOR te weinig invloed kunnen uitoefenen. We hebben nooit begrepen dat de koepels en de vakbonden akkoord gingen met de structuur en de werking van de VLOR. Zo voelen de VLOR-vrijgestelden zich 'van nature' geroepen om grote hervormingen te stimuleren en om de overheid naar de mond te praten. Dit is ook bij de opstelling van de VLOR-adviezen heel duidelijk het geval geweest: de dominantie van de VLOR-mensen was al te groot. Binnen de VLOR zijn er verder ook te veel participanten die het onderwijs niet van binnenuit kennen en die evenzeer een stem in het kapittel hebben. Het zijn precies deze groepen – ACW, de Gezinsbond, KOOGO, het Minderhedenforum, ROGO, VSK, VVS, VOKA,

UNIZO... – die de grote voorstander zijn van radicale inclusie, zelfs voor kinderen van het leezorgniveau 4.

De vakbonden en de koepels (katholiek onderwijs) voelden na 15 februari wel aan dat hun achterban niet gelukkig was met die ondertekening. Ook wij lieten hen weten dat we dit niet begrepen noch apprecieerden. Zij formuleerden dan in de 'De Standaard' van 28 februari een standpunt waarin ze meedeelden dat de inclusievoorstellen van de minister niet haalbaar waren voor de leerkrachten en de scholen. En onmiddellijk na de beslissing van de Vlaamse regering (30 maart) reageerden COC en COV vrij scherp op de beslissing van de Vlaamse regering. Ze stelden o.a. dat ze niet echt in het debat betrokken werden en dat de minister niet geluisterd had naar hun opmerkingen. De bonden mochten o.i. echter nooit het VLOR-advies van 15 februari ondertekend hebben en hadden vooraf ook actie moeten voeren – net zoals de andere drukkingsgroepen (b.v. 'Ouders voor inclusie').

Met onze O-ZON-petitie probeerden we de vakbonden en koepels onder druk zetten en tot actie stimuleren. Waarom hebben ze zelf niet een duidelijke petitie gelanceerd en een protestactie opgezet? We blijven de bonden en koepels stimuleren om tot de actie over te gaan. Op de COV-dag te Kortrijk (4 april) kon de COV-vertegenwoordiger duidelijk merken dat de COV-leden misnoegd zijn. We hopen dat op het moment waarop deze bijdrage verschijnt, de lerarenvakbonden en de koepels al actie zullen zijn overgegaan. Het is niet moeilijk om de leerkrachten en directies hiervoor te mobiliseren.

## 8 Besluit: vervreemding beleid(sadvisering)

De geschiedenis herhaalt zich eens te meer. De beleidsmensen hebben niets geleerd uit het top-down-opleggen van hervormingen als comprehensief vso, moderne wiskunde... Deze hervormingen bleken achteraf nefast, maar het duurde nog een kwart eeuw alvorens ze werden opgedoekt. We zijn de mening toegedaan dat het met het leezorgplan dezelfde richting uitgaat.

De weerstand en actiebereidheid bij de leerkrachten en directies is heel groot. We hopen dat de koepels en de lerarenbonden dringend actie zullen voeren tegen de plannen van de minister en dat ze ook duidelijker hun standpunt zullen formuleren. We zijn bereid om mee op te stappen.

## Bijlage Onderwijskrant over inclusie: 1996-2007

De voorbije 12 jaar liet *Onderwijskrant* zich niet onbetuigd in het debat over – en de strijd tegen – radicale inclusie. In *Onderwijskrant* nr. 93 (september 1996) formuleerden we een uitgebreid standpunt over inclusie en over het buitengewoon onderwijs. We protesteerden tegelijk tegen het VLOR-rapport 'Op weg naar inclusief onderwijs' van prof. Geert Van Hove en co en tegen de standpunten op het *Forum Basisonderwijs* over inclusief onderwijs (april 1996). Wij verdedigden als alternatief het optimaliseren van het gewoon onderwijs, het GON en de zorgverbreding. Op die manier konden we er tegelijk voor zorgen dat minder leerlingen zouden moeten afhaken en overstappen naar het buitengewoon onderwijs. We pleitten tegelijk voor het behoud en het verder optimaliseren van het buitengewoon onderwijs dat teveel aan zijn lot werd overgelaten door de beleidsmensen en de onderwijsondersteuners.

In het beruchte VLOR-advies over 'inclusief onderwijs' van 1998 werd inclusie radicaal omschreven als: "Inclusief onderwijs gaat uit van de idee dat zoveel mogelijk – in principe alle – kinderen en jongeren kwaliteitsvol onderwijs kunnen genieten in een gewone school". We lieten ons protest luid horen en betreurden dat ook de koepels en de vakbonden het advies ondertekend hadden. Dit laatste werd door de politici geïnterpreteerd alsof ook de praktijkmensen achter het VLOR-advies stonden. Niets was minder waar.

Op een studiedag over het VLOR-advies te Torhout op 28.11.1998 verdedigde prof. Ghesquière het VLOR-advies; wij formuleerden de grote en principiële bezwaren van de praktijkmensen. We toonden tevens aan dat de vele verwijzingen en citaten waarin prof. Ruijsenaers als een inclusie-voorzitter werd voorgesteld, totaal vervalst waren. André Severyns, adjunct-secretaris-generaal van de VLOR, deelde ons achteraf mee dat het inderdaad om regelrechte vervalsingen ging. Hij suste ons met de belofte dat we in de toekomst nauw betrokken zouden worden bij de verdere uitwerking van de inclusie-thematiek. Het bleek achteraf een loze belofte, enkel bedoeld om geen ruchtbaarheid te geven aan de groteske vervalsingen. Aan de kritiek op het VLOR-advies van 1998 besteedden we veel aandacht in *Onderwijskrant* nr. 105 (februari 1999): "Inclusief fabeltjesland versus zorgverbreding" (p. 20-42).

In *Onderwijskrant* nr. 121 (mei 2002) namen we een uitvoerige reactie op over 'Maatwerk in samenspraak'.

In die tekst wordt o.a. gesteld dat de differentiatiekracht van de individuele leerkracht schromelijk overschat werd. Tegelijk besteedde minister Vanderpoorten geen aandacht aan de eigen aard en hardnekkigheid van de problemen van de b.o.-kinderen. Een b.l.o.-directeur stelde dat als gevolg van de sterke afslanking van het buitengewoon onderwijs dit afgeslankt onderwijs *“maar weinig voedingsbodem meer zou kunnen bieden om op een volwaardige wijze zijn opdracht en taak nog te kunnen vervullen.”* Door het slechts kunnen inrichten van een beperkt aantal b.o.-klassen, krijgt men ook te grote leeftijd- en niveauklassen per leergroep.

We verheugden ons over het feit dat de discussienota *‘Maatwerk in samenspraak’* van minister Vanderpoorten (2001) op grote weerstand stootte in het onderwijsveld. We kregen de indruk dat de onderwijsvakbonden van plan waren zich dit keer schrap te zetten en zich niet langer te laten inkapselen binnen de VLOR. In 1998 hadden de vakbonden het VLOR-advies goedgekeurd en achteraf stelden ze vast dat de overgrote meerderheid van de leerkrachten het VLOR-advies afwees.

Naar aanleiding van het *‘Symposium inclusief onderwijs’* van 16.01.04 schreven we de bijdrage *“Inclusief onderwijs: symposium en uitgesloten standpunten”*. We stelden opnieuw dat er op dit symposium geen ruimte was voor de mening van de praktijkmensen. Al de inleiders waren inclusie-sympathisanten, critici werden uitgesloten. Op een studienamiddag van het DHOS-verbond West-Vlaanderen in 2003 gingen we een discussie aan met Karel Casaer – de secretaris-generaal van het verbond van het katholiek buitengewoon onderwijs. Op onze vraag wat inclusie tijdens een les cijferen in een derde leerjaar kon betekenen voor een inclusiekind dat nog worstelde met het rekenen van het 1<sup>ste</sup> leerjaar, antwoordde Casaer dat je voor alle kinderen wel dezelfde opdracht moest geven, maar dat het voor dit inclusiekind volstond dat het de cijfers kon benoemen. Later merkten we wel dat de katholieke koepel meer afstand nam van de inclusievisie van Karel Casaer. De reactie van het VSKO en van de VCLB op de discussienota *‘Leerzorg in het onderwijs’* (2005) bleef echter onduidelijk en ondermaats. Er werd geen principieel standpunt ingenomen t.a.v. radicale inclusie (zorgniveau 3 en 4). Vooral ook het voorstel om leezorgniveau 3 los te koppelen van de eindtermen wekte de indruk dat hiermee ook de inclusie van leezorgniveau 3-kinderen realiseerbaar werd.

Begin februari 2007 lanceerden we via de O-ZON-website een opgemerkte petitie en campagne tegen de leezorg- of inclusieplannen van minister Vandebroucke. Een aantal directies en leerkrachten vroegen ons uitdrukkelijk om een actie te ondernemen. Ze betreurden dat de koepel en de vakbonden onvoldoende duidelijke standpunten innamen en in tegenstelling met drukkingsgroepen zoals ‘Ouders voor inclusie’ geen actie voerden. De standpunten van de vakbonden ten aanzien van het leezorgplan van 2006 waren onvoldoende scherp; het ACOD-standpunt klonk nog het meest principieel. Vanuit de koepel van het vrij onderwijs kregen we uiteenlopende signalen. In een verslag van Codis-s.o. troffen we een groot aantal bezwaren aan, maar in een bijdrage van het *Verbond van het Katholiek Buitengewoon Onderwijs in ‘Pedagogische Perspectieven’* (jan. 2007) merkten we dat dit verbond geen duidelijk standpunt innam.

Met onze petitie wilden we onderwijskoepels, de onderwijsvakbonden duidelijk maken dat meer dan 90 % van de onderwijzers de leezorgplannen principieel afwezen. We wilden ook aansporen om het VLOR-advies niet te ondertekenen en duidelijk afstand te nemen van het inclusie-standpunt van de VLOR-partners die niet rechtstreeks bij het onderwijs betrokken zijn. De petitie op de O-ZON-website werd door de leerkrachten en directies zelf verspreid en massaal ondertekend door individuele leerkrachten, directies en voltallige lerarencorpsen. We zetten deze campagne nog verder tot het eind van het schooljaar.

We zijn ontgoocheld omdat de koepels en vakbonden – op VSOA na – toch op 15 februari het VLOR-advies ondertekenden. De bonden en koepels koppelden hieraan wel enkele voorwaarden, maar buitenstaanders en politici kregen de indruk dat ze wel grotendeels akkoord gingen. Zo verklaarde CD&V-parlementslid Helsen in het parlement dat alle partijen achter het leezorgplan stonden. Ze kon nu zonder schroom samen met minister Vandebroucke de groep *‘Ouders voor inclusie’* hartelijk ontvangen in het parlement. Die drukkingsgroep eiste dat ook leerlingen van leezorgniveau 4 (bijv. type 2) naar het gewoon onderwijs konden.

Voor minister Vandebroucke was de ondertekening van het VLOR-advies ook het sein om zijn plannen eind maart te laten goedkeuren door de Vlaamse ministerraad en om ze nog te radicaliseren. Zo merken we dat nu zelfs de leezorgniveau 4-leerlingen in het gewoon onderwijs terecht kunnen – mits instemming wel van de plaatselijke school.

## O-ZON-manifest: 10 actiepunten voor 'herscholing' van het onderwijs, herwaardering van Vlaamse traditie en vernieuwing *in continuïteit*

### O-ZON boodschap: sterke Vlaamse traditie herwaarderen i.p.v. afbreken

- *Vlaanderen heeft een sterke traditie inzake onderwijs & een koppositie in Europa.*
- *Het beleid en het vernieuwingsestablishment tonen er al te weinig waardering voor. Ze ondergraven zelfs de fundamenteën en bevorderen zo de ontscholing.*

O-ZON is een afkorting voor onderwijs zonder ontscholing. We komen op voor herscholing en voor vernieuwing *in continuïteit*. O-ZON werkt samen met het tijdschrift *Onderwijskrant* dat nu 30 jaar bestaat. In *Onderwijskrant* hebben we ons steeds verzet tegen de vele 'onheilsprofeten' die al lang verkondigen dat ons onderwijs slechts van matige kwaliteit is in vergelijking met andere landen en dat we nog lesgeven zoals in de 19<sup>de</sup> eeuw. Vanuit die stemmingmakerij pleitten deze mensen voor de *verlossing uit de ellende*, voor *culturomslagen* allerhande. Onze Vlaamse leerlingen presteren nog steeds beter – ook de zwakkere, en nergens zitten zoveel 15-jarigen op leeftijd. De stelling dat we wereldkampioen zittenblijven en sociale discriminatie zijn behoort tot de wereld van de kwakkels. Precies omdat we onze koppositie willen behouden, verzetten we ons tegen de onderwaardering en afbouw van de traditionele pijlers & GOK-hefbomen, de daling van het niveau, de ontscholingsdruk, de modes en rages. *Onderwijskrant* heeft zich bijvoorbeeld van meet af aan verzet tegen de *rage van de moderne wiskunde*. We ijverden gedurende 25 jaar voor de herwaardering van onze sterke wiskundetraditie en voor vernieuwing *in continuïteit*: een succesvolle investering.

O-ZON stuurt aan op een breed, open en sereen debat en wil aldus ook een *schooloorlog* voorkomen. Met onze websites ([www.o-zon.be](http://www.o-zon.be) en [www.onderwijskrant.be](http://www.onderwijskrant.be)), ons witboek, onze dossiers, onze petitie, ons symposium op 5 mei in de Blandijnberg, het tijdschrift *Onderwijskrant*, onze vakdidactische publicaties... willen we hiertoe bijdragen.

### Ontscholing en herscholing in Vlaanderen en elders: O-ZON is Europese beweging

Het ongenoegen over de ontscholing in het onderwijs is bijzonder groot, zowel in Vlaanderen als in het buitenland. We lazen de voorbije maanden in de pers dat er veel onrust is in het Vlaams onderwijs. Docenten, leerkrachten, ouders, leerlingen, verantwoordelijken voor het schriftelijk examen voor politiemann... betreuren de daling van het niveau. In een enquête een paar jaar geleden stelde *De Standaard* vast dat 90 % van de leerkrachten helemaal niet tevreden was over het onderwijsbeleid. In een universitair onderzoek bleek dat de docenten hoger onderwijs niet te spreken waren over de hervormingen in het HOBV, de bureaucratisering e.d. *Prof. Pinxten* sprak enkele weken geleden in *Titaantjes* over de *bureaucratische wurgmoord van de universiteit*. *Prof. Torfs* schreef over de *arme leerkracht* die overal aan de zijlijn staat. *Prof. Taeldeman* stelde een paar jaar geleden dat de eindtermen Nederlands 'misdadig' waren. Dat is ook de reden waarom *Onderwijskrant* de voorbije jaren zes dossiers over Nederlands en vreemde talen publiceerde. Het grote ongenoegen verklaart waarom Marc Hullebus zoveel respons op zijn oproep kreeg.

In het buitenland was/is er nog meer verzet tegen de ontscholing. Dit leidde tot *herscholingsinitiatieven vanwege de overheid*. Rond 1997 kwam er een radicale ommekeer in het Engels beleid: *return to whole-class-teaching*, meer en meer gestructureerd lesgeven. Ook in Frankrijk maken we de voorbije 7 jaar een return en een *herscholingsoffensief* mee: de ministers herwaarderen de klassieke cultuur-overdracht; het leren lezen, de spelling en grammatica, het rekenen en de zaakvakken worden bijgestuurd. In Nederland trokken de *Onderwijsraad* en het *Planbureau* in december aan de alarmbel. Het niveau is er aanzienlijk gedaald, leerlingen in secundair en hoger onderwijs staken om meer les te krijgen. Men pleit er voor meer 'gewoon onderwijs' en tegen 'het nieuwe leren'. Politici willen een onderzoek over wat er allemaal fout gelopen is de voorbije decennia. De PVDA heeft haar egalitaire en nivellerende mythes vaarwel gezegd. De O-ZON-beweging is ook een Europees fenomeen.

### Tien O-ZON-actiepunten voor 'herscholing' van het onderwijs, voor herwaardering van Vlaamse traditie en vernieuwing *in continuïteit*

- Respect voor – en vertrouwen in de professionaliteit en ervaringswijsheid van leerkrachten
- Herwaardering van basiskennis en basisvaardigheden, van de vakdisciplines en van het belang van abstrahering en symbolisering
- Herwaardering van de instructie, lesgeven en contacturen, prestatiegerichtheid, orde en discipline
- Herwaardering van het jaarklassensysteem, klassikale aanpak en 'samen optrekken'  
Geen doorgedreven individualisatie, geen LAT-onderwijs: learning apart together
- Verhoging van het niveau van het onderwijs en van de lerarenopleidingen
- Meer niveaubewaking en naleving inspectiedecreet
- Beter benutten van talenten van alle soorten leerlingen. Effectief achterstandbeleid en achterstandsdidactiek. Geen nivellering en 'GOK-kloof-mythe'.
- Vernieuwing in continuïteit i.p.v. doorhollings- en omwentelingsbeleid; respect voor oude waarden en verleden i.p.v. afbraak van sterke kanten
- Verminderen van de druk en invloed van vernieuwingsestablishment, van de vele vrijgestelden voor de permanente revolutie van het onderwijs
- Afremmen en afbouwen van bureaucrativering en grootschaligheid, reductie van planlast, bureaucratische schil rond onderwijs en overheid in hoger onderwijs

### Punt 1: respect voor – en vertrouwen in de professionaliteit en ervaringswijsheid van leerkrachten

Het motto van O-ZON luidt: *Meester, het mag weer*. Meester, je mag weer echt lesgeven zonder voortdurend gedirigeerd te worden door het *vernieuwingsestablishment*, door het grote aantal vrijgestelden die niet in de praktijk staan, maar het voor het zeggen hebben. We willen dat de leerkrachten weer met plezier en voldoening kunnen klashouden. Er is momenteel te weinig vertrouwen

in hun ervaringswijsheid. Leerkrachten moeten weer als echte professionals behandeld worden. Ook accreditatievoorzitter Karl Dittrich betreurt dat de *'docenten steeds minder de kans krijgen om hun vakkennis en enthousiasme te etaleren'*. Hij vreest dat de docenten ondergeschikt gemaakt worden aan onderwijsvernieuwers die paradigma's bedenken en opleggen.

### Punt 2: herwaardering basiskennis en basisvaardigheden

Uit de recente reacties op dit O-ZON-actiepunt blijkt hoe sterk het *ontscholingsdiscours* al is doorgedrongen. Enkele inspecteurs, politici en professoren reageerden met *de kassa berekent de prijs in de Delhaize, de kennis van gisteren is morgen al verouderd, wat we vroeger op school leerden is grotendeels verdampt, grammatica is overbodig, een slechte spelling maakt een taal niet slechter, je moet de leerlingen het woord 'ventiel' niet aanleren, want bij de fietsenmaker zullen ze toch 'soupape' gebruiken, dat is niet 'normaal functioneel'...*

Leren lezen, rekenen en schrijven, de wet van Newton e.d., dat is allemaal kennis die niet verouderd. Hoofdrekenen is ook binnen onze kennismaatschappij nog heel belangrijk. En dat alles verdampt ook niet zomaar. *Onderwijskrant* formuleerde al in 1993 veel kritiek op de eindtermen voor Nederlands en vreemde talen. Pas nu begint de overheid te beseffen hoe laat het is.

We pleiten ook voor een herwaardering van leerinhouden die abstractie en symbolisering vereisen en van leerinhouden die niet onmiddellijk functioneel zijn zoals literatuur e.d.

### Punt 3: herwaardering van instructie en cultuuroverdracht, interactie met leerlingen in contacturen, prestatiegerichtheid, discipline en orde

Op het laatste leerpsychologisch AERA-congres werd nog eens wetenschappelijk aangetoond dat de leerlingen vooral leren van *sterk geleide* leerprocessen – ook in het hoger onderwijs. Leerlingen leren al te weinig als ze zelf alles moeten uitzoeken. De koppositie van het Vlaams onderwijs heeft alles te maken met het feit dat er hier nog meer lesgegeven wordt. In alle landen die hoog scoren op PISA en



TIMSS – Finland, Japan b.v. – is er veel aandacht voor directe instructie. Prof. Bieke De Fraine stelt terecht dat het klimaat in Vlaanderen eerder prestatie-vijandig is. In haar onderzoek stelde ze vast dat leerlingen in prestatiegerichte scholen niet enkel beter presteren, maar zich ook beter voelen.

Volgens de inspecteurs, prof. Laevers en veel beleidsadviseurs wordt er echter veel te veel les gegeven en is ons onderwijs veel te prestatiegericht. De ontscholers pleiten voor het leren opzoeken, de knuffelpedagogiek, het onmiddellijk welbevinden, het verleuken van het onderwijs. O-ZON bestrijdt de *'dictatuur van het welbevinden'* (prof. Hans Van Crombrugge). Ook bedrijfsleider André Leysen wees op het prestatie-vijandig klimaat dat ook het doorzettingsvermogen, de ondernemingszin en de arbeidsvreugde aantast.

#### **Punt 4: herwaardering van jaarklassensysteem, klassikale aanpak en 'samen leren' – geen door-gedreven individualisatie, geen learning apart together**

De belangrijkste hervorming ooit was de invoering van het jaarklassensysteem, pas rond 1850 in het volksonderwijs na veel strijd gerealiseerd. Jaarklassen-systeem betekent: indeling van leerinhoud per klas of graad die klassikale instructie, *samen* leren en oefenen mogelijk maakt. Leerplannen en leerboeken zijn hierbij ook heel belangrijk. Dit is het eeuwenoude, het meest economische en effectieve systeem – vooral ook voor de zwakkere leerlingen.

De ontscholers pleiten al 100 jaar voor het doorbreken van het jaarklassensysteem, voor radicale individualisatie. Zij opteren voor onderwijs *op maat van elk kind*, voor *het beeld van de leerling als een soort zelfstandige ondernemer die a.h.w. zijn eigen leerplan kan opstellen en volgen*. We betreuren in dit verband het opdoeken van het jaarklassen-principe in het decreet basisonderwijs van 1997, de kritiek op de klassikale instructie en op het werken met leerplannen binnen het eindtermendebat, de radicale inclusie die straks wellicht wordt ingevoerd ...

In het leezorgplan pleit minister Vandenbroucke voor *LAT-onderwijs: learning apart together*, voor *apartheid binnen de klas*. Leerlingen van leezorg-niveau III met 2 tot 5 jaar achterstand horen volgens Vandenbroucke ook thuis in de gewone klas. De leerkracht moet voor deze kinderen maar een

apart programma samenstellen. Zo'n inclusie ont-wricht het leren in groep en installeert een systeem van apartheid binnen de klas voor de inclusie-leerlingen. Radicale inclusie is bijzonder nefast voor de zwakkere leerlingen in het basisonderwijs, voor de b.o.-leerlingen en voor het bso. O.m. via onze O-ZON-petitie stelden we vast dat er geen draagvlak is voor zo'n inclusiebeleid, dat meer dan 90% van de leerkrachten tegen radicale inclusie is. Toch houdt zelfs de VLOR daar al te weinig rekening mee.

#### **Punt 5 : verhoging van het niveau van het onderwijs & de lerarenopleidingen**

Bijna dagelijks lezen we in kranten getuigenissen van mensen die hun beklag doen over de daling van het niveau – van leerkrachten en docenten, maar ook van mensen verantwoordelijk voor het examen voor politiemans, voor gemeentebediende... Zo zijn er ook opvallend veel klachten over het niveau van de taalkennis en van de taalvaardigheid. Dat is het gevolg van het feit dat een aantal klassieke aanpakken bekritiseerd werden en dat een eenzijdige communicatieve aanpak werd gepropageerd. Leerkrachten nemen het niet dat ze voortdurend onder druk worden gezet om het niveau te laten zakken.

Ook het niveau van de lerarenopleidingen moet omhoog. De regentenopleiding is heel belangrijk geweest voor het Vlaams onderwijs en voor de democratisering. De regenten hebben ervoor gezorgd dat de lagere cyclus s.o. van een uitzonderlijk hoog niveau was/is. De vele ondoordachte hervormingen van de voorbije 15 jaar hebben echter tot een sterke daling van het niveau geleid. De hervorming die in september wordt ingevoerd zal overigens het regentaat totaal ontwrichten; het maakt ook de kleinere vakken en het diploma minder aantrekkelijk.

Minister Vandenbroucke bestempelt de kritiek op de niveaudaling als een hype. Toen we hem een jaar geleden wezen op de ernst van de situatie in Brussel, merkte hij op dat het onderwijs in Brussel al veel verbeterd was, maar onlangs pleitte hij voor een noodplan.

Ook directies en leraars moeten er op toezien dat er geen *nepdiploma's* worden uitgereikt. Bij parallelle (open) leercircuits is dit gevaar vrij groot. We

menen ook dat het niveau van het universitair onderwijs en van het aso is gedaald en dat dit nefaste gevolgen heeft voor het niveau van het HOBV, resp. het tso en bso.

### **Punt 6: meer niveaubewaking vanwege overheid, inspectie, directies en leerkrachten**

Als het niveau daalt, dan komt dit ook omdat het niveau van het onderwijs minder bewaakt wordt dan vroeger het geval was. In de lerarenopleiding hebben we vastgesteld hoe de voorbije 15 jaar alle mechanismen voor de niveaubewaking stelselmatig werden afgeschaft, het recente flexibiliserings-decreet maakte het nog een stuk moeilijker. Bij de visitatie in het hoger onderwijs wordt niet gekeken naar het niveau van de studenten en van de opleiding, maar wel of men er de modieuze opvattingen over competentieleren en IKZ propageert. Het is best mogelijk dat de lerarenopleiding met het laagste niveau de beste accreditatie-score zal behalen. En dan is men verwonderd dat het niveau van de lerarenopleiding aan het dalen is.

Minister Vandebroucke gaf onlangs zelf toe dat ook zijn inspecteurs weinig begaan zijn met de niveaubewaking, de controle van de leerresultaten in het lager en secundair onderwijs. Als het schoolbestuur na een doorlichting vraagt: *hoe zit het met de core business van een bepaalde school?*, antwoorden de inspecteurs dat ze daar geen uitspraken kunnen over doen. Ze doen wel uitspraken over het feit dat er te weinig hoekenwerk is in de hogere klassen van het lager onderwijs, of over het feit dat de leerlingen s.o. klagen over het vele werk. De vraag of de leerling voldoende leert, of de school voldoende toegevoegde waarde oplevert, moet de norm zijn en niet de vraag of bepaalde werkvormen worden gehanteerd. Het huidige functioneren van de inspectie is overigens in strijd met het decreet van 1991. De minister belooft daar iets aan te doen.

### **Punt 7: beter benutten van talenten van alle soorten leerlingen. Effectief achterstandsbeleid en achterstandsdidactiek, geen nivellering**

Ontscholing en niveaudaling leiden tot een onderbenutting van talenten. Niveaudaling is nadelig voor de sterkere leerlingen, en rampzalig voor de zwakste en de sociaal benadeelde leerlingen.

Niveaudaling staat haaks op volksverheffing, emancipatie en democratisering – die zo centraal stonden in het onderwijs van de jaren vijftig en zestig. Veel handarbeiderskinderen stroomden door naar het aso en naar de universiteit, anderen genoten tso van een hoog niveau. Ze hadden geen extra zorgverbreding nodig, enkel degelijk onderwijs en een studiebeurs. Degelijk onderwijs was/is dé belangrijkste hefboom van de democratisering.

Ons *achterstandsbeleid* rendeert al te weinig. We zijn nu al 17 jaar bezig met zorgverbreding, onderwijsvoorangs- en gelijkheidsbeleid, maar al te weinig succes. De zwakkere leerlingen krijgen het steeds moeilijker omdat het niveau van de gewone lessen aan het dalen is. Als we het niveau van de gewone lessen laten zakken, dan heeft extra zorgverbreding achteraf weinig effect. Dit is dweilen met de kraan open. Ook een nieuwe financiering straks met meer centen voor 'benadeelde' leerlingen zal op zich al te weinig effect opleveren. Als de positieve discriminatiecenten te hoog worden, dan kan dit ook de talentontplooiing van de modale en de sterkste leerlingen afremmen.

*Onderwijskrant* heeft vanaf 1990 actie gevoerd voor een zorgverbredingsbeleid, met als prioriteit *het verhogen van het niveau van de gewone lessen* – preventieve zorgverbreding. De ondersteuning van de zorgverbreding werd jammer genoeg uitbesteed aan de verkeerde mensen, aan GOK-steunpunten die een visie propageren die haaks staat op een effectieve aanpak. De Steunpunten pleiten voor ontscholing, voor een zelfontdekkende aanpak; de specialisten inzake achterstandsdidactiek stellen alle dat zwakkere leerlingen en migranten precies meer instructie en begeleiding nodig hebben, meer structuur.

Een voorbeeld uit het kleuteronderwijs. Iedereen weet dat het vrij spel in het kleuteronderwijs niet bijdraagt tot het echt stimuleren van de taalontwikkeling van de NT2-leerlingen, die spreken hun eigen taal en leren er Nederlands. Toch propageert het Steunpunt CEGO 62 à 72 % vrij initiatief. NT2-Leuven stelt dat de taalaanpak voor NT2-leerlingen net dezelfde is als voor NT1-leerlingen en in een recent handboek over taalonderwijs schrijven ze niets over de NT2-aanpak. Het is niet verwonderlijk dat de NT2-leerlingen zo weinig vooruitgang boeken, dat er voor Brussel een noodplan nodig is. In het kleuteronderwijs moet er vooral gerichte taalstimulering zijn, bijna van 's morgens tot 's avonds – dat is nog iets anders dan een taalbad. We

hebben de indruk dat we minister Vandenbroucke al hebben kunnen overtuigen van de nood aan een meer gestructureerde aanpak. Hij zal nu na 16 jaar voorrangbeleid in Brussel ook wel beseffen dat de aanpak niet deugde.

Inzake gelijke kansen worden we ook voortdurend geconfronteerd met voorstellen van de Steunpunten, van het HIVA en van beleidsadviseurs die de situatie nog kunnen verergeren en die tot een *nivellering van het onderwijs* leiden. Twee voorbeelden.

- De GOK-steunpunten, prof. Nicaise en veel beleidsadviseurs pleiten voor een *middenschool* tot 14 of 16 jaar met totaal heterogene klassen. Niets is nefaster voor de ontwikkeling van de verschillende talenten van de leerlingen. Het heeft geen zin dat we 12-jarigen met weinig aso-talenten per se nog enkele jaren aso-onderwijs laten volgen. Er zijn weinig landen waar de leerlingen zoals bij ons tot 12 jaar gezamenlijk onderwijs volgen. Al bij al heeft dit meer voordelen dan nadelen. Maar tegelijk stellen we dat de talenten van 12-jarigen te sterk verschillen om ze nog jaren samen te houden. We moeten eerder de specifieke tso- en bso-talenten sterker waarderen. In Nederland, Frankrijk wordt het aantal uren gemeenschappelijke vorming in de eerste graad s.o. weer verminderd, enkel Wallonië wil dit aantal uren doen toenemen. Wallonië zal nog verder afglijden. Een gemeenschappelijke eerste graad of lagere cyclus kan enkel tot niveaudaling en nivellering leiden.
- Minister Vandenbroucke en onze GOK-ideologen willen *de prestatiekloof tussen de zwakste en de sterkste leerlingen zo klein mogelijk maken*. Dit kan enkel via nivellering. Degelijk onderwijs leidt ertoe dat de zwakste leerlingen beter presteren, maar tegelijk zullen de betere leerlingen hieruit nog het meest profijt halen en zal de kloof nog groter worden. Het is overigens zo dat onze zwakkere leerlingen nog steeds beter presteren dan deze in andere landen. We moeten er voor zorgen dat onze zwakke leerlingen nog beter presteren.

*Terloops. We begrijpen verder ook niet dat socialistische schepenen van onderwijs en bepaalde schoolnetten her en der elitaire methodescholen oprichten. Dit staat haaks op integratie en 'gelijke kansen'.*

### **Punt 8: vernieuwing in continuïteit i.p.v. doorhollings- en omwentelingsbeleid; respect voor oude waarden en verleden i.p.v. afbraak van sterke kanten**

Onderwijs moet voortdurend geoptimaliseerd worden, maar vernieuwing mag geen vernieling betekenen. We pleiten voor vernieuwing in continuïteit, geen voortdurende cultuuromslagen en keerpunten, maar *Aufhebung* – zoals de filosoof Hegel dat zo mooi uitdrukt. Het bestaande omhoog tillen via het verder bouwen op verleden en heden – met veel respect voor de oude waarden.

Vlaanderen presteert nog steeds beter omdat onze leerkrachten meer respect tonen voor oude en effectieve aanpakken. De meeste beleidsadviseurs pakken uit met modieuze vernieuwingen die hun deugdelijkheid nog niet bewezen hebben en die in de plaats zouden moeten komen van de klassieke aanpak, het nieuwe leren ter vervanging van het oude leren. De plotse introductie van de moderne wiskunde en het weer afvoeren ervan na 25 jaar, bewijst dat zo'n vernieuwingen niet deugen.

*Vlaanderen is Nederland niet, maar sinds 1989 hebben we inzake beleid in sterke mate Nederland geïmiteerd. We geloofden niet in onszelf, maar imiteerden het doorhollingsbeleid van Nederland. We kregen na '89 onmiddellijk een groot aantal ambtenaren die vrijgesteld werden voor de permanente revolutie van ons onderwijs en die het beleid naar zich toetrokken. In 1992 hoorden we Monard en de topambtenaren op een studiedag in Nieuwpoort verkondigen dat er niets deugde aan ons onderwijs. Het moest allemaal radicaal anders en de ambtenaren moesten de advisering naar zich toetrekken. Sindsdien zijn vele topambtenaren vrijgesteld voor de permanente revolutie van ons onderwijs. We hebben in Nieuwpoort onze vrees voor die revolutionaire bevlogenheid uitgedrukt. De beleidsadvisering werd meer en meer het monopolie van Brusselse cenakels; zo *vervreemde het beleid van de onderwijspraktijk*.*

Het is geen toeval dat er sindsdien geen open debat meer is – en geen grote colloquia over controversiële onderwerpen. Ook het overheids tijdschrift KLASSE bevordert de monopolisering van de beleidsadvisering en het ontscholingsdiscours. In januari 2000 schreef KLASSE nog dat we in Vlaanderen lesgaven zoals in de 19<sup>de</sup> eeuw, zelfs dat Ambiorix nog voor de klas stond. KLASSE remt het debat ten zeerste af. Het is verder geen toeval dat KLASSE de O-ZON-standpunten negeert.

### **Punt 9: verminderen van invloed van vernieuwingsestablishment & 'experts'**

Ook in de wereld van de 'experts', de ondersteuningssector, de verschillende pedagogische centra kwamen er honderden vrijgestelden bij. Deze 'experts' zoeken werk voor de eigen vernieuwingswinkel en oefenen zo een vernieuwingsdruk uit. De macht van die zgn. 'experts' is veel te groot geworden. Drie voorbeelden.

- Vanaf de start van het debat over de eindtermen in 1993 heeft de *DVO* duidelijk gemaakt dat ze de eindtermen wou aangrijpen (misbruiken?) om een revolutie op gang te brengen. In de toelichting bij de eindtermen wordt die revolutie nog eens duidelijk omschreven, voortaan moesten de leerlingen zelf hun kennis construeren, basiskennis en vakdisciplines waren niet zo belangrijk meer, enz. Ook de inspectie nam die refreintjes over.
- Het *Centrum voor ErvaringsGericht Onderwijs* (CEGO) beweert al vanaf 1976 dat heel ons onderwijs de helling op moet; leerkrachten leerden enkel trucjes aan en de arme kindjes werden onder de knoet gehouden. Dit centrum krijgt jaarlijks 25 miljoen Fr. In april stelde Laevers dat ons secundair onderwijs voor de bijl moest, het moest volledig ontschoold worden.
- We betreuren verder dat in veel *beleidsondersteunend onderzoek* de 'experts' de subsidiërende overheid naar de mond praten.

### **Punt 10: afbouwen van bureaucrativering en grootschaligheid**

Onze beleidsmensen sturen aan op verdere schaalvergroting & bureaucrativering. O-ZON pleit voor het afbouwen van de evolutie van de school in de richting van een groot en bureaucratisch bedrijf. We pleiten voor reductie van de steeds grotere fusies en scholengemeenschappen, van de bureaucratische schil rond het onderwijs, van de overhead (vooral in hoger onderwijs), van de planlast voor de leerkrachten... Het management moet in dienst staan van het leerproces. Het afbouwen van bureaucrativering en grootschaligheid zal ook een belangrijk punt worden in het onderwijsbeleid van de nieuwe Nederlandse regering..

De schaalvergroting leidt tot het ontstaan van grote regionale koepels en tot het steeds verder toenemen van de bestuurslagen en van het aantal managers, van de staffuncties en centrale diensten. Scholen dreigen zo enorme bureaucratische instellingen te worden, log en overgeorganiseerd. Niets mag meer informeel worden afgehandeld, voor alles zijn er commissies en bijzondere coördinatoren, over alles moet eindeloos onderhandeld en vergaderd worden. De grote en bedrijvige scholengroepen willen ook alles stroomlijnen en reglementeren en dit ten koste van de professionele autonomie van de leerkrachten. Leraren moeten al te veel tijd stoppen in plannen (planlast) en overleggen en dit ten koste van het lesgeven. In het hoger onderwijs is de bureaucrativering al heel sterk doorgedrongen, maar ook elders is ze in optocht.

## Daling niveau spelling en rekenen = taboe-onderwerp: CLB-klokkenluider Deloof teruggefloten

Pieter Van Biervliet & Raf Feys

O-ZON en vele O-ZON-sympathisanten willen het niveau van het onderwijs beter bewaken. In het O-ZON-witboek besteedden we een afzonderlijke bijdrage aan dit onderwerp: *“Indicatoren voor niveau-daling en voor de berekening van de toegevoegde waarde van het onderwijs”*. We dringen er ook op aan dat de inspectie veel meer zou focussen op de leerresultaten i.p.v. op het leerproces.

Het blijkt wel een heel delicaat onderwerp te zijn. Dat hebben we zelf binnen O-ZON al ondervonden. Dat ondervond onlangs ook de CLB'er Geert Deloof (Vrij CLB, Kortrijk) die het aandurfde aan de alarmbel te trekken. Op 14 maart 2007 lasen we zijn getuigenis in *De Morgen*: *“Toen uit het CLB-leerlingvolgsysteem voor spelling bleek dat heel wat kinderen slecht scoorden op die proeven, die nochtans destijds aangepast werden aan de nieuwe leerplannen, moesten de testen – en niet de lessen op school – bijgewerkt worden.”* Deze proeven werden opnieuw genormeerd en dus afgestemd op het gedaalde niveau. Hieruit besloot Deloof dat het niveau van de spelling wel degelijk is gedaald. Een directeur van een lagere school bevestigde ons dat de eisen van de nieuw genormeerde test inderdaad een stuk lager liggen. Hij nam kort na de afname van de oude versie ook de nieuwe versie af en stelde vast dat zijn leerlingen nu een flink stuk hoger scoorden.

Deloof signaleerde ook een daling van het niveau voor rekenen: *“Het klinkt pessimistisch, maar ik kan niet één onderdeel van rekenen opsommen waarin kinderen nu beter scoren dan tien jaar geleden...”*. Hoofdrekenen en opgaven met de rekenmachine lukken niet goed (Kim Herbots, *Helpt kinderen kan niet hoofdrekenen*. DM, 14 maart 2007). Op 14 april getuigde leerplanvoorzitter Van der Spiegel in *De Morgen*: *“We stellen vast dat 12-jarigen veel moeite hebben met rekenen en met wiskundetaal. We maakten het nieuwe leerplan s.o. dan ook lichter en minder abstract”*.

Volgens Deloof is vooral de daling van het spelling-niveau van de werkwoordsvormen opvallend: *“De leerlingen krijgen die regels wel nog altijd, maar ze worden blijkbaar niet genoeg ingeoefend. Scholen die na de slechte resultaten hun spellingonderwijs bekeken en meer oefenmomenten inbouwden, gingen wél weer vooruit.”* Veel leerkrachten en directies bevestigen de vaststelling en verklaring van Deloof.

Ze voegen eraan toe dat er steeds minder tijd voorhanden is voor het vastzetten van belangrijke leerinhouden. De leerkrachten krijgen er overigens voortdurend nieuwe opdrachten bij; straks bijvoorbeeld initiatie Frans, eindtermen ICT, eindtermen techniek... Ze verzuipen.

Het verhaal van Deloof klinkt geloofwaardig – ook al zal Deloof zelf wel betreuren dat de titel van de bijdrage zijn waarschuwing uitvergrootte. Wat ons in dit alles het meest verwondert, waren de vele negatieve reacties die Deloof achteraf kreeg vanwege de eigen CLB-koepel en van andere begeleidende instanties. Zijn loslippigheid kwam hem duur te staan. In *‘De Standaard’* (15.03.07) haastte ook de woordvoester van de koepel van de Vrije CLB's zich om afstand te nemen van de uitspraken van Deloof. Annelies De Graeve poneerde: *“De CLB-test is enkel bedoeld om de prestaties van individuele leerlingen te vergelijken met die van leerlingen in de rest van het land. Het is heel vreemd dat men uit die test dan concludeert dat leerlingen achterlopen. Methodologisch kan dit eigenlijk niet.”* Niets is o.i. minder waar. Als men bij de nieuwe normering de normen heeft moeten verlagen, dan is dit een duidelijke aanwijzing dat het niveau gedaald is. De Graeve maakte er zich verder van af met de uitsmijter dat het *“natuurlijk mogelijk is dat het onderwijs in West-Vlaanderen ondermaats is.”* Ook op de VRT nam de Leuvense CLB'er Laurent Thys *denigrerend* afstand van de waarschuwing van collega Deloof.

Het geval Deloof toont duidelijk aan dat het hier om een gevoelig thema gaat en dat bepaalde 'verantwoordelijken' dit thema uit de weg willen gaan. Waarom eigenlijk? We weten dat leerkrachten lager onderwijs aan het 'verzuipen' zijn. Dat veel directies en leerkrachten al lang op zoek zijn naar meer gestructureerde methodes voor spelling. Zelf pleiten we hier allang voor; de recente aparte en meer gestructureerde spellingmethodes kennen een groot succes. Waarom mogen we de vaststellingen en analyse van Geert Deloof en van de leerkrachten niet ernstig nemen? Waarom krijgen klokkenluiders zoveel tegenkanting? Het verbaast ons ook dat onderwijsminister Vandenbroucke de bezorgdheid van veel onderwijzers en ouders nog onvoldoende ernstig neemt. Hij zou minstens kunnen beloven om een en ander ernstig te laten onderzoeken i.p.v. de gemoederen te sussen.

## O-ZON-activiteiten & -effecten en O-ZON-nieuws

Raf Feys en Pieter Van Biervliet

### 1 O-ZON-activiteiten & -effecten

De vereniging O-ZON was de voorbije maanden vrij actief. We slaagden erin om het debat over ons onderwijs verder te stofferen en aan te wakkeren. O-ZON stelde het lijvige O-ZON-witboek (88 p.) samen, publiceerde het O-ZON-manifest met de 10 actiepunten en gaf een persconferentie in het IPC op 28 februari. In een volgende bijdrage drukken we onze verontwaardiging uit over de wijze waarop de VRT de O-ZON-beweging en de O-ZON-visie met opzet karikaturaal voorstelde. De Nederlandse dagbladen *Trouw* en *NRC* brachten wel een correcte voorstelling van de O-ZON-standpunten. In *KLASSE* worden de O-ZON-visie en de O-ZON-actiepunten nog steeds doodgezwegen; tegelijk mochten de kopstukken van de inspectie wel O-ZON uitvoerig bekritisieren. We protesteren nogmaals tegen de tendentieuze berichtgeving in dit overheidstijdschrift.

De teksten op de O-ZON-website werden al door bijna 10 000 mensen geraadpleegd. We organiseren een O-ZON-symposium op 5 mei in de Blandijnberg in Gent. Op die dag zal *'Academia Press'* (Gent) een O-ZON-boek presenteren waarin naast teksten van de sprekers ook andere bijdragen en een aantal reacties opgenomen worden. De inhoud van het boek zal voorgesteld worden op de O-ZON-website.

We lokten op 11 januari een merkwaardig debat over O-ZON uit in de *onderwijscommissie* (zie punt 3). Begin februari lanceerden we via de O-ZON-website een opgemerkte petitie tegen de radicale inclusieplannen van minister Vandenbroucke. Die petitie werd al massaal ondertekend door leerkrachten en directies en door voltallige lerarencorpsen. We spoorden begin februari ook de lerarenvakbonden en de koepels aan om openlijk verzet aan te tekenen tegen de inclusieplannen die geenszins gedragen worden door het onderwijsveld. We zetten onze petitie-actie verder. We zijn wel ontgoocheld omdat de koepels en vakbonden – op VSOA na – toch op 15 februari het VLOR-advies ondertekenden. De bonden en koepels koppelden hieraan wel enkele voorwaarden, maar buitenstaanders en politici kregen de indruk dat ze wel grotendeels akkoord gingen. Ze hadden o.i. ook tijdig actie moeten voeren – net als de drukkingsgroepen pro radicale inclusie. We sporen de koepels en de lerarenbonden aan om

dringend actie te voeren. COC en COV lieten op 30 maart al weten dat ze geenszins akkoord gaan met de inclusieplannen van de regering.

Naar verluidt heeft minister Vdb de inspectie aangespoord om zich voortaan niet meer te bemoeien met de methodiek en de 40/60 verhouding binnen de taalvakken in het bijzonder. We verheugen ons hierover. In maart verscheen het inspectierapport *'Onderwijsspiegel'* over de toestand van ons basis- en secundair onderwijs. We vinden er commentaar die sterk lijkt op de conclusies bij het 'Grote scholenrapport' dat in januari in *De Standaard* verscheen. Toen en nu luidt de grote kritiek dat er veel te veel les gegeven wordt. Volgens ons en vele anderen is het relatief hoge niveau van het Vlaamse onderwijs precies een gevolg van het feit dat er hier nog meer – en meer gestructureerd – les gegeven wordt. De voorbij maanden ontvingen de Vlaamse leerkrachten hiervoor zelfs veel lof vanwege de Nederlandse BON-voorzitter Ad Verbrugge en van tal van Nederlandse publicisten. Op het moment waarop tijdens de leerpsychologische AERA-congressen gepleit wordt voor meer geleide en leerkrachtgestuurde instructie (zie bijdrage verderop) stuurt *'Onderwijsspiegel'* nog steeds op 'minimal guidance' en zelfsturing aan. Enkele inspecteurs zeggen ons echter dat er weer meer gestructureerd les gegeven moet worden.

In de inspectierapporten van de voorbije 10 jaar valt telkens op dat de inspectie zich in sterke mate bemoeit met de werkvormen, het leerproces en het zgn. welbevinden van de leerlingen. Dit is een bevestiging van een van de O-ZON-kritieken. De inspectie oefent aldus een sterke ontscholingsdruk uit. We ergeren ons in dit verband ook aan de wijze waarop telkens opnieuw ons kleuteronderwijs – met zijn vrij initiatief en zelfstandig hoekenwerk – als het te imiteren model voor het lager en secundair onderwijs wordt voorgesteld.

We merken dat de acties van O-ZON ook anderen stimuleerden om aandacht te besteden aan het debat over de ontscholing en de evolutie binnen het onderwijs. We wijzen op de moedige getuigenis van CLB'er Geert Deloof over de daling van het niveau van de spelling en van het hoofdrekenen. We lazen in de Vlaamse pers ook interessante artikels over de ontscholing in Nederland.

## 2 Prof. Henri Verschelde over ontscholing

O-ZON ontvangt nog steeds interessante reacties en steun. Prof. Henri Verschelde – natuurkundige U.Gent – liet ons weten dat hij sympathiseert met de O-ZON-standpunten en met de kritiek op het constructivisme – een vorm van ‘intellectueel bedrog’. In ons O-ZON-witboek en in vroegere Onderwijskranten formuleerden we kritiek aan het adres van het modieuze constructivisme en het ermee verbonden competentiegericht leren. De verantwoordelijken voor de lerarenopleiding Groep T-Leuven en van de VUB verkondigen nu luidop dat zij de hervorming van de lerarenopleidingen zullen aangrijpen om volop de kaart van het competentiegericht leren en de zelfstudie te trekken. De docenten zullen het voorbeeld geven en zullen praktisch geen les meer geven, “hoogstens 5 à 10 minuten uitleg”, aldus Linda Van Looy (VUB). Prof. Verschelde heeft veel moeite met de “*larie die sommige pedagogen (nvdr: b.v. van Groep T en VUB) als ‘wetenschappelijke theorie’ de wereld durven insturen.*” We laten hem even aan het woord.

“Geachte O-ZON-mensen,  
Ik zou U eerst en vooral willen feliciteren met Uw initiatief en Uw zeer informatieve OZON-website. Uw visie wordt volledig gesteund door mensen met gezond verstand en met enig inzicht in hoe de realiteit werkelijk in mekaar zit.

Als wetenschapper verbaast het me iedere dag opnieuw welke *larie sommige pedagogen als “wetenschappelijke theorie” de wereld durven insturen.* Deze theorieën doen me soms heel erg denken aan de onzin die de constructivistische filosofen uitkramen en die op meesterlijke wijze aan de kaak gesteld is door Alan Sokal en Jean Bricmont in hun boek ‘Intellectueel bedrog’. Beiden zijn collega's theoretische fysica en ik heb geprobeerd hen ervan te overtuigen om een analoog boek te schrijven over de constructivistische stroming in de pedagogie. Het is immers niet moeilijk om aan te tonen dat de constructivistische pedagogie haaks staat op de wetenschappelijk gefundeerde bevindingen van de cognitieve psychologie.

Ik heb een aantal artikels gevonden op het internet die dit heel duidelijk stellen. Misschien kent U ze reeds maar ik wil Uw speciale aandacht vestigen op het artikel van David Klahr (‘equivalence of learning paths’) dat aantoont dat de Holy Grail van de constructivistische pedagogie, de transfer van vaardigheden naar andere disciplines, niet vlugger gevonden wordt door iemand die het allemaal op eigen houtje gedaan heeft (discovery learning) dan door iemand

die op een efficiënte en gestructureerde manier deze vaardigheid veel vlugger geleerd heeft. Hieronder vindt U een e-mail van mij aan Sokal en aan Traub (een Braziliaans wiskundige die de kwakkel van de etnomathematica aan de kaak heeft gesteld in zijn land) waarin een aantal interessante artikels vermeld worden die Uw stelling ten volle ondersteunen. Veel plezier ermee en nog veel succes met Uw initiatief! Met vriendelijke groeten, Henri Verschelde (Universiteit Gent).”

## 3 O-ZON in onderwijscommissie: 11 januari

We stuurden de leden van de onderwijscommissie al heel vroeg het O-ZON-witboek (ontwerp) en vroegen hen om hierop te reageren. In het Vlaams parlement werd O-ZON al op 11 januari het onderwerp van discussie en dit blijkt tot ongenoegen van de Sp.a-Spirit-fractie. We merkten dat Dirk De Cock van Spirit en Ludo Sannen van de Sp.a het O-ZON-gedachtegoed niet genegen waren en zich laatdunkend uitlieten over het initiatief. Dit was eveneens het geval in de reactie die De Cock achteraf namens Spirit naar O-ZON stuurde (zie tekst op O-ZON-website). Vanwege Yves Leterme en Monica van Kerrebroeck (CD&V) ontvingen we wel bemoeidende reacties. Ook Jan Jambon (NVA) liet weten dat hij sympathiseerde met het O-ZON-gedachtegoed en dit vanuit het gezichtspunt van het bedrijfsleven.

De Cock en Sannen bestempelden O-ZON als een one-issue-vereniging en ‘eenmansactie’, als de tegenstander van het aanleren van vaardigheden en als de pleitbezorger van een terugkeer naar het verre verleden. Ze probeerden vooral de gemoederen te sussen en het (doorhollings)beleid van de voorbije jaren te verdedigen. We stellen vast dat An Michiels (Vlaams Belang) de O-ZON-teksten en de reacties in de kranten wel beter gelezen had. Ze stelde: “*Wat ik uit de reacties van de leerkrachten opmaak is dat ze niet zomaar terugwillen naar vroeger, naar de goede oude tijd. Ze vragen enkel dat de slinger, die nu toch wel heel ver doorslaat in de richting van vaardigheden, terug de andere kant opgaat, zodat er weer meer aandacht wordt besteed aan de – vooral parate – kennis. Later kan die kennis dan worden gebruikt om die verder te ontwikkelen.*” Zij vroeg de minister verder naar een standpunt in verband met de opgelegde 60/40 verhouding binnen de taalvakken. Toch merkwaardig dat An Michiels wel kan lezen wat er staat en Sannen en De Cock blijkbaar niet.

Ludo Sannen probeerde ludiek duidelijk te maken dat de vele kennis die hij destijds op school te verwerken kreeg, bijna totaal verdampt was. Hij begon

als volgt: *“Menin aeide, thea, Peleiaedeo Achilleos en dan stopt mijn kennis.”* Voorzitster Monica Van Kerrebroeck onderbrak Sannen gevat en citeerde vlot verder in het Grieks. Sannen moest wel bekennen dat er bij de voorzitster meer kennis was bijgebleven. Sannen besloot met een vurige oproep om het gevaarlijke O-ZON-debat te doen ophouden: *“Laten we stoppen met polariseren en onze energie in de echte problemen steken. Samen moeten we strijden voor het wegwerken van de groeiende ongelijkheid in onze samenleving. We moeten de zwakkeren meekrijgen in onze kennis- en kunderegio! Daar ligt de uitdaging voor ons onderwijs.”*

Ook De Cock stelde dat veel parate kennis overbodig was. Op zijn website betreurde de *Spirit-man* zelfs dat Hullebus en O-ZON aandacht gekregen hadden in de pers. De Cock poneerde: *“Het kritiek-arme forum dat de voorstanders van een restauratie van het kennisgerichte model in de media krijgen, verbaast me. Op dit moment ontbreekt immers in hun discours enige serieuze bewijslast. Nieuw en verrassend is het vrije podium dat de voorbije weken werd gegeven aan de bepleiters van meer kennisgericht onderwijs.”* Het zint De Cock blijkbaar niet dat de krant *De Morgen* de oproep van Hullebus opnam en dat de hoofdredacteuren achteraf zelfs enige sympathie betuigden. De Cock verzwijgt wel dat het overheidstijdschrift *KLASSE* de O-ZON-visie totaal negeert.

Sannen en De Cock hebben begrepen dat O-ZON ook de beleidsmensen mede verantwoordelijk acht voor het doorhollingsbeleid, de geruisloze ontscholing van de voorbije jaren, de gebrekkige aanpak van de zorgverbreding. Dat maakt hen blijkbaar zenuwachtig. De Cock en Sannen zitten nog in de ontkenningfase; ze proberen dan ook de gemoederen te sussen en hun minister en partijgenoot te steunen. De onderwijspolitici pakten in het verleden graag uit met de vele hervormingen van het Vlaamse onderwijs. Nu er openlijk kritiek op die hervormingen wordt geformuleerd, krijgen ze schrik dat de doorsnee-burgers de kritiek vanuit het onderwijsveld zullen overnemen en dat ook de politici mede verantwoordelijk gesteld worden voor het gevoerde beleid. Ook de Nederlandse onderwijspolitici ontkenden lange tijd dat er problemen waren. Onlangs erkenden ze wel dat er een parlementair onderzoek nodig is.

In de reactie van *De Cock* en *Sannen* komt de vreemding van het beleid en van veel beleidsmensen eens te meer duidelijk tot uiting. Dit was eveneens het geval eind maart toen de Vlaamse ministers de hervormingsplannen inzake leerzorg en inclusief onderwijs hebben goedgekeurd. In het zicht van de

komende verkiezingen komt het O-ZON-debat blijkbaar ongelegen. Sp.a-Spirit manifesteert zich graag als de partij van de gelijke onderwijskansen en de onderwijsvernieuwing. De kritiek in het O-ZON-witboek op het GOK-beleid, de radicale inclusieplannen e.d. komt dan ook ongelegen. Op de O-ZON-website is er een rubriek met reacties van politieke partijen. Sp.a reageerde niet, maar in uitlatingen over O-ZON in de kranten toonde Vandenbroucke maar weinig sympathie. Vandenbroucke claimt het imago van een degelijk, luisterbereid, wijs en compromisbereid beleidsman, maar krijgt steeds meer het imago van een keizer-koster die alles tegelijk en eigengereid wil hervormen. Hij verliest hierbij heel wat krediet. We merken dat ook de onderwijsvakbonden zich zorgen maken.

#### 4 Betuttelende modieuze werkvormen

A. Lievens, student hoger onderwijs, bestempelde in een reactie de modieuze aanpakken in het hoger onderwijs als betuttelend. Hij schrijft: *“Ik ervaar als student veel ongenoegen over het zelfstandig leren en de nieuwe aanpakken – samen met nog vele andere studenten! Alleen jammer dat de ‘nieuwlichters’ niet echt lijken te luisteren (op dat vlak zijn ze dan weer wel traditioneel, beetje tegenstrijdig dus). Onze ouders en grootouders hebben allemaal op een traditionele manier les gekregen en dat zijn nu over het algemeen verstandige mensen. Als zij dat konden, waarom zouden wij dat nu dan niet kunnen? Wij zijn niet dommer dan hen en wij hoeven niet met fluwelen handschoenen aangepakt te worden! Soms voel ik me echt als een idioot en een baby behandeld worden. Dat zelfstandig leren vind ik maar niks, het prikkelt mij absoluut niet om daar vrolijk en vrij mee bezig te zijn. Wanneer je naar de les gaat, dan ben je ‘verplicht’ om aanwezig te zijn (sociale controle), krijg je op regelmatige wijze je portie leerstof binnen (structuur) en ga je ook regelmatig wat werken voor dit vak.*

*Bij zelfstandig leren blijft alles wat liggen (geen sociale controle) vergeet en/of stel je uit wat je nog moet doen om op het einde van het semester te beseffen dat je er toch maar weer veel te laat aan begonnen bent (wederom chaos). Maar 9 kansen op 10 is het supersimpel of krijg je de oplossingen van iemand anders, dus geen paniek! Ergens heb je als student die dingen zelf in de hand, maar als het onderwijsstelsel pleit voor meer motivatie dan is dit misschien niet de manier om dat te doen?*

*Heeft er eigenlijk ooit al iemand aan de leerlingen/studenten zelf gevraagd hoe zij het liefste les hebben en waar zij het meeste uit leren? Als de leerkracht/*



professor vooraan in de klas (of staat de leerkracht tegenwoordig in het midden van een educatieve cirkel?) een project of educatief spel aankondigt, dan denk ik 'weer onnozele rommel!'. Vaak lachen wij met die nieuwe leermethoden omdat ze soms belachelijk zijn en te betuttelend. 'Dat wordt weer een uurtje nietsdoen!' en het duurt niet lang voor ook dat saai wordt. Hoe proberen ze de arme leerling, die je zo voorzichtig moet aanpakken, dan te motiveren? Langs de andere kant begrijp ik ook dat voor sommige (praktijkgerichte) vakken een traditionele manier minder interessant is, of dat er leerlingen zijn waarvoor dit niet de ideale manier van lesgeven is. Maar dat is een minderheid! En als ze in Nederland de effecten van blits onderwijs al als minder positief dan effecten van het traditionele gaan beschouwen, dan zouden we toch stom zijn om dat te willen overnemen, dubbel-checken!"

NvdR: in Nederland eisen de scholieren en studenten meer gewone lessen.

## 5 Chris Spriet over basiskennis e.d.

Chris Spriet, leraar secundair onderwijs, stuurde in december een lijvige opiniebijdrage naar De Standaard – mede als repliek op de reactie van André Mottart op Hullebus. We citeren een paar passages uit zijn lezenswaardige bijdrage. De volledige tekst kan aangevraagd worden bij O-ZON.

“Waar Mottart in zijn reactie op Hullebus de bocht wel erg kort neemt, is wanneer hij het vanbuiten leren demoniseert, vooral bij kennis waarvan het achter die ene google-klik gewoonweg bulkt. Voor het onderwijs van uw kleinkinderen mag dus straks rustig de eerste de beste nitwit komen aandraven, terwijl het dag-met-het-handje is naar de leerkracht met panache. Kom nou. ... Terloops gezegd: in Mottarts opwinding over het ‘ongegrunde argument’ van de *falende spelling* (waaraan aan hetzelfde postcollo de ‘toegenomen’ verbale vloedigheid of het ‘achterhaald zijn’ van grote happen uit de literaire canon toegevoegd mag) vind ik mezelf pertinent *niet* terug. Wat mezelf betreft, blijft de bij jongeren muurvast geïnstalleerde nonchalance steen des aanstoots nummer één: het hapsnap van de “*ongeveercultuur*” waartegen Herman de Coninck *in tempore non suspecto* nog van leer trok en daar een hartverwarmend “*pleidooi voor moeite*” voor in de plaats stelde.

Wie vandaag niet aan de roep van het BZL-experiment of het projectonderzoek kan weerstaan, moet – jawel: in deze multimediatijd, en jawel: ook in ASO-scholen – vooraf maar beter op het *worst case*

scenario van het *afwezige referentiekader* bedacht zijn. Ooit gepolst hoevéél van je leerlingen spontaan wel eens een BBC- of ITV-documentaire, laat staan een Franse of Duitse talkshow meepikken? Wedden dat die kijkcijfers bij jongeren op quasi nihil stranden? Neen dus, Lies Sercu en, precies!, Benno Barnard, dat ook het Engels van getalenteerde leerlingen, alle illusiemakerij ten spijt op het Dummies-niveau van de *compensating strategies* blijft hangen, hoe intens ze verder ook nog mogen sms'en, chatten of videogamen. Wat bijvoorbeeld te zeggen over het groepje leerlingen dat na maandenlang voorbereidend werk over de Palestijnse kwestie het bestonden om het in een jurypresentatie gedurig over *Olmaire* (Olmert) te hebben of die anderen die een paper over Vietnam met Billy Joel's *Goodnight Sajeon* (Saigon) illustreerden? Dat onze frisse, ‘dode zielen’ attent het radio- of tv-nieuws volgen of eens een andere krant dan de Metro in handen pakken, is, beste mensen, helaas een fabel.

Goed, het internet dan. Vraag: bekijk een video-fragment over xenotransplantatie (20 min.); wijd een persoonlijke beschouwing aan deze problematiek. Verwijs naar de video, haal er een paar pro- en contra-argumenten uit, en rond af met een persoonlijke mening. Het resultaat (1/4 van de klas)? Niks-geen spoor van een referentie aan de video, laat staan een persoonlijke reflectie of argumentatie. Wél een bewonderenswaardig doortimmerde tekst, na vijf seconden *gegoogel* van een wetenschappelijke site *gecopyd en gepastet*. Zoveel wist Brusselmans' prof. 'Rix' (rest his soul) ook al: “Geif me tien boeken en een schaur en iek mauk voor uu het ellefde klaur.” Oké dat de kennisballast in de leerboeken – en liefst dringend – dient uitgemest, maar van de zogeheten prima kennis van het Engels bij jongeren van vandaag, laat staan die van Frans of Duits, krijg ik het al even weinig koud of warm als ervaringsdeskundige Benno Barnard.

Een ander verhaal is dat van de bijscholing als exponent van de roemruchte ‘permanente vorming’. ... Het steevast wollige taalgebruik, nieuwsoortige kretologie (op de piëdestal toen: “normaal-functioneel taalonderwijs!”, later: “notioneel-functioneel communiceren”, vandaag: de onvolprezen “lees- en actua-portfolio”), en nauwelijks praktisch implementeerbare inzichten.”

## Tendentieuze voorstelling van O-ZON-persconferentie in 'Lopende Zaken' in functie van repliek Laevers Nederlandse kranten publiceren correct verslag

Raf Feys

### 1 Laakbare opstelling VRT-reporter

Op 28 februari hield O-ZON een persconferentie in het IPC waarop het O-ZON-manifest en het O-ZON-witboek werden voorgesteld. Achteraf lazen we merkwaardig genoeg enkel in Nederlandse kranten een onbevooroordeeld verslag (zie punt 3). Ook de VRT was aanwezig. We zijn helemaal niet te spreken over de reportage achteraf van Nadine Vandeputte in 'Lopende zaken'. Haar vragen waren er enkel op gericht om O-ZON in een verdachte en conservatieve hoek te drummen. Achteraf werd duidelijk wat haar bezielde. Vooraf was afgesproken dat Ferre Laevers (CEGO) onmiddellijk zou mogen reageren op haar O-ZON-interview (zie punt 2). Om het Laevers gemakkelijker te maken stelde de VRT-reporter de O-ZON-visie heel eenzijdig en tendentiekus voor.

Nadat we het O-ZON-manifest hadden voorgesteld stelde Nadine Vandeputte enkel vragen die ze op voorhand had opgesteld – in functie van haar interview achteraf. We kregen onmiddellijk de indruk dat ze niet wou ingaan op de genuanceerde basisstellingen van O-ZON. Ze verontschuldigde zichzelf wel met het smoesje dat ze advocaat van de duivel wou spelen. Ik had op de persconferentie het O-ZON-manifest voorgesteld, maar voor het interview wou N. Vdp enkel dat leraar Marc Hullebus haar tendentieuze vragen beantwoordde. Dat 2 van de woordvoerders van O-ZON ervaren pedagogen zijn die een sterke inbreng hadden in het O-ZON-witboek, mocht niet geweten zijn. Blijkbaar was vooraf met Laevers afgesproken dat hij enkel wou reageren op uitspraken van leerkracht Hullebus en dat O-ZON moest voorgesteld worden als een *eenmansactie*.

We illustreren nu even de tendentieuze voorstelling in 'Lopende Zaken' waardoor veel luisteraars een vertekend beeld van de O-ZON-visie kregen en O-ZON-kenners verbaasd opkeken.

- O-ZON dringt aan op een herwaardering van basiskennis én *basisvaardigheden* (hoofdrekenen, schrijven...) en stelt dat zulke zaken niet verouderen en niet vlug verdampen. De VRT-reporter concludeerde dat we enkel pleiten voor kennisgericht onderwijs en dat we dus tegenstander waren van vaardigheden.
- O-ZON poneert dat de invloed op het beleid vanwege een beperkte groep 'experts' die weinig of geen voeling heeft met wat er gebeurt in klas, veel te groot is. De samenvatting van N. Vdp luidde: "*Jullie beweren dus dat er sprake is van een soort 'maffia' ...*". N. Vdp hanteerde die term welbewust.
- We stellen in het O-ZON-manifest dat Vlaanderen een sterke traditie heeft inzake onderwijs en nog steeds een koppositie bekleedt, maar dat we het niveau beter moeten bewaken. N. Vdp stelde in het interview dat O-ZON het huidige onderwijs louter als een 'speeltuin' bestempelde.
- We verwoordden dat de Onderwijskrantleden van O-ZON de eersten waren om rond 1990 aan te dringen op een zorgverbredingsbeleid – dat ook extra-zorg voor zwakke leerlingen viseert. We pleitten tegelijk voor een herwaardering van het jaarklassensysteem dat toelaat dat er klassikale instructiemomenten zijn ... N. Vdp besloot in 'Lopende Zaken' dat O-ZON het "*individueel begeleiden van zwakke leerlingen geen goed idee vond*".

### 2 Repliek van Laevers

Na een kort interview van Nadine Vandeputte in 'Lopende Zaken' volgde er onmiddellijk een veel langere repliek van Ferre Laevers. De vraagstelling was hier heel hoffelijk. Laevers stelde zich voor als de woordvoerder van een brede beweging binnen de Onderwijskunde die "*niet meer te stuiten is*" en

die haaks staat op de O-ZON-visie. Het gaat volgens hem 'om de ontwikkeling binnen de Vlaamse onderwijskunde van de voorbije 30 jaar' waarover er in *wetenschappelijke kringen* 'een consensus' bestaat.

We kennen in Vlaanderen geen enkele onderwijskundige die ooit zijn 'ervaringsgerichte ontplooiingsmodel' onderschreven heeft. Op het laatste leerpsychologisch AERA-congres werden het ontplooiingsmodel à la Laevers en ook het modieuze constructivisme en competentiegericht leren ten zeerste gecontesteerd. In dit nummer van *Onderwijskrant* besteden we een bijdrage aan de visie van Sweller en co, die op het AERA-congres 2006 veel instemming oogstte. Ook in Leuven staat Laevers alleen met zijn 'ervaringsgericht ontplooiingsmodel'; een aantal collega's namen openlijk afstand van zijn eenzijdige en naïeve opvattingen. Op de recente viering van 30 jaar CEGO moest hij noodgedwongen een beroep doen op de Nederlandse prof. Luc Stevens, het boegbeeld van 'het nieuwe leren'. In een recente poll in *NRC-Handelsblad* stelde 84 % dat ze 'het nieuwe leren' van Stevens en co beschouwen als een grote bedreiging voor de kwaliteit van het onderwijs. Ook Nederlandse onderwijskundigen verklaarden zich tegenstander van 'het nieuwe leren'. Laevers is op onderwijskundig gebied een 'Eenzelganger'. Hij kan wel al vele jaren rekenen op een forse steun en subsidie van het departement. Zijn invloed op de inspectie, het ministerie en de onderwijspraktijk is de voorbije jaren wel fors gedaald.

Laevers pakte in 'Lopende Zaken' nog eens uit met stemmingmakerij tegen het onderwijs. Hij poneerde: "Met de traditionele aanpak in het onderwijs geraakt (e) de kennis nooit verankerd". Het modieuze constructivisme en *competentiegericht leren* biedt volgens Laevers een alternatief voor het 'gewone' of 'oude leren'. Hier zou een consensus over bestaan. Het gaat hier precies om twee sterk gecontesteerde zaken die mede verantwoordelijk gesteld worden voor de daling van het onderwijsniveau. De Luikse prof. Marcel Crahay – destijds een vurige promotor van het competentiegericht leren, stelt nu dat het competentiedenken strijdig is met ernstige wetenschappelijke analyses en mede verantwoordelijk is voor het lage niveau van het

onderwijs in Franstalig België en elders. Hij pleit voor het herstel van de klassieke leerinhouden en methodieken. Ook de Nederlandse professoren W. Nijhof, A. Nieuwenhuis en J. Terwel bekritiseerden onlangs nog het constructivisme (*Pedagogische Studiën*, 2006, jg. 83, nr. 5).

We vinden het ook merkwaardig dat Laevers niet langer de uitdrukking 'ervaringsgericht leren' à la CEGO gebruikt, maar nu al te graag op de kar springt van het modieuze competentieleren en het constructivisme. 'De theorie over 'het competentieleren' is volgens Laevers ontstaan "uit de grote ontgoocheling tussen de vele inspanningen van de school" en het "geringe rendement' in het later leven." We beste(ed)den bijvoorbeeld in klas veel energie aan het lezen "maar er zijn nog steeds veel functioneel analfabeten, laaggeletterden die geen ondertitel op TV kunnen lezen". De oorzaak hiervan is volgens Laevers het "geïsoleerd aanbrengen van kennis en vaardigheden". Als kennis geïntegreerd en 'ontwikkeld' wordt aangebracht, dan zal dit veel meer effect sorteren. Laevers stelt dat de leerkrachten het dus totaal anders moeten aanpakken dan in het verleden en op vandaag het geval is. Het verlossend recept klinkt heel simpel: "De leerkrachten moeten het onderwijs boeiend maken en dan zal je merken dat de leerlingen zich erin gooien en dat de output tienvoudig zal zijn."

Doemdenker Laevers verkondigt al meer dan dertig jaar dat ons onderwijs niet deugt, dat we de leerlingen enkel trucjes leren en bezig houden met kennis die niet beklijft. Daarom stelde hij ook in april 2006 dat 'ons secundair onderwijs voor de bijl moet'. O-ZON stelt dat Vlaanderen kan bogen op een sterke traditie inzake kennis en vaardigheden. We waarschuwen wel voor een daling van het niveau; we zouden graag onze koppositie behouden.

Het beter bewaken van het niveau van het onderwijs en van de leerresultaten is een actiepoint van O-ZON. We vragen dan ook dat de inspectie zich meer inlaat met de leerresultaten en minder met het leerproces, de didactische aanpak. In zijn repliek verklaarde Laevers dat hij – net als O-ZON – veel belang hecht aan de output van het onderwijs. Maar deze output komt volgens hem niet tot uitdrukking in de meting en controle van de leerresultaten. *De out-*

put is 'niet binnen het onderwijs zelf rechtstreeks meetbaar'. Het enige wat telt is hoe de leerlingen binnen hun beroep en in hun vrije tijd later hun verworven competenties zullen gebruiken. We kunnen dus tijdens de schoolloopbaan van de leerlingen geen uitspraken doen over de leerresultaten (de output). CEGO heeft daar wel een eenvoudig alternatief voor gevonden. Enkel uit het meten van de betrokkenheid tijdens het leerproces kan men volgens Laevers afleiden of het onderwijs (later) effectief zal blijken. Prof. Bosker en vele anderen formuleerden destijds scherpe kritiek op deze naïeve visie, op de verwarring tussen proces en product. We besteedden er een kritische bijdrage aan in *Onderwijskrant* nr. 139.

### 3 Voorstelling O-ZON in Nederland

Wouter Bax stelde op 02.03.07 O-ZON voor in het Nederlandse dagblad *Trouw*. Hij slaagde erin om in een korte bijdrage een objectievere voorstelling te brengen dan in de Vlaamse kranten het geval was. We noteerden een analoge voorstelling in *NRC-Handelsblad*. Op de VRT, in een paar Vlaamse kranten en op de *KLASSE*-website werd de valse indruk gewekt dat O-ZON tegen alle vernieuwing was en tegen het aanleren van vaardigheden. Ook Ludo Sannen en Dirk De Cock stelden O-ZON in de onderwijscommissie heel tendentius voor.

In zijn bijdrage 'Vlamingen vrezen Nederlandse toestanden' schreef Wouter Bax: "Volgens O-Zon gaat de schoolse cultuur ten onrechte teloor. Schuldig aan deze 'ontscholing' zijn de Brusselse bestuurders, gezwicht als die zijn voor trends als zelfontplooiing en de gelijkwaardigheid van leerkrachten en leerlingen. Ook in Nederland klonk in de afgelopen tijd geregeld de noodklok over het niveau van leerlingen en studenten.

Het moderne onderwijs dat leerlingen verwent en kennis op het tweede plan zet – daar gruven Vlaamse leraren van. De nieuwe beweging O-Zon, wat staat voor 'Onderwijs – Zonder ontscholing' windt er geen doekjes om: "Neem de onmiskenbare druk weg die het verwerven van kennis met zich meeneemt, en de leerling voelt zich meteen al een stuk beter. Leg de leerling in de watten, maak er een softie van en zorg vooral dat hij zich niet te veel

moet inspannen. De school verwordt dan tot een pretpark waarin de leerling van de ene naar de andere attractie gaat. (...) Hier wordt voorbijgegaan aan de vroeger toegepaste methode om de leerstof stap voor stap aan te leren en te oefenen via 'dril'-oefeningen. Het is pas na veel training dat een leerling zijn kennis kan omzetten in vaardigheden."

De initiator van O-Zon, de Brugse leraar informatica Marc Hullebus, beschrijft taaldocenten die ongelukkig rondlopen omdat ze van de inspectie een negatief rapport kregen, ondanks de goede cijfers van hun leerlingen. 'De wereld op zijn kop', zegt hij. 'De inspectie houdt zich bezig met methodes en pedagogie. Ze moet zich vooral bekommeren om de resultaten.'

Toch wekt de oproep van O-Zon ook verbazing. Want Vlaanderen was toch de plaats waar nog 'ouderwets' les werd gegeven? Inderdaad, zo erkent O-Zon, is de parate kennis van een jonge Vlaming nog hoog in vergelijking met de meeste andere Europeanen. ... Dat Vlaams onderwijs kwam onlangs wel op een verwijt van de Vlaamse onderwijsinspectie te staan. Die vindt het onderwijs 'te traditioneel' en bepleit meer zelfwerkzaamheid. Maar O-Zon gaat daar met zijn grote stroom sympathisanten dwars tegenin. De beweging vindt het erg dat leerlingen de topografie van Europa niet meer kennen en voor hun rekensommen simpelweg vertrouwen op de rekenmachine. O-Zon ergert zich ook aan de indruk dat parate kennis ongestraft zou kunnen worden vervangen door de vaardigheid in het omgaan met de zoekmachine op de computer. De beweging spreekt van 'een prestatievijandig klimaat', of erger: 'Nederlandse toestanden'. En dan het aanzien van de meester. Waarom mag hij niet gewoon de baas zijn in de klas?"

## Leerpsychologen pleiten voor meer leiding bij leerprocessen en tegen modieuze zelfstudie en zelfsturing – ook in hoger onderwijs Bijval op leerpsychologisch AERA-congres 2006

Raf Feys & Pieter Van Biervliet

### 1 Herwaardering kennis en guided instruction

#### 1.1 Verwaarlozing geleide instructie

Met enige verbazing hoorden we de verantwoordelijken van de lerarenopleidingen van de GroepT-Leuven en van de VUB uitpakken met het bericht dat ze de hervorming van de lerarenopleiding zullen aangrijpen om het modieuze constructivistische en competentiegerichte leren consequent toe te passen: vaarwel geleide instructie en basiskennis. We pleiten al vele jaren voor een herwaardering van geleide en directe instructie en van de hieraan verbonden basiskennis. Het is ook een belangrijk actiepoint binnen het O-ZON-manifest van de recent opgerichte O-ZON-vereniging. O-ZON ontving veel positieve reacties op deze stelling. Zo schreef de Gentse prof. *Henri Verschelde* ons: *“Als wetenschapper verbaast het me iedere dag opnieuw welke larie sommige ‘pedagogen’ als wetenschappelijke theorie de wereld durven insturen – bijvoorbeeld over constructivisme. Deze theorieën doen me heel erg denken aan de onzin die de constructivistische filosofen uitkramen en die op meesterlijke wijze aan de kaak gesteld is door Alan Sokal en Jean Bricmont in hun boek ‘Intellectueel bedrog’.”*

De voorbije maanden noteerden we veel standpunten van onderzoekers, onderwijskundigen en instellingen (b.v. Nederlandse Onderwijsraad) die dit standpunt ondersteunen. We lazen ook enkele wetenschappelijke publicaties waarin telkens gepleit wordt voor voldoende *guided instruction* en tegen modieuze trends die aansturen op *minimal guidance*. We stelden er al enkele voor in *Onderwijskrant* nr. 140, het zgn. O-ZON-witboek. Eén van deze bijdragen diepen we nu verder uit. Het gaat om: *Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work* van prof. Sweller en co. De belangrijkste conclusie luidt: *“Bij de verwerking van nieuwe informatie moeten leerlingen/studenten expliciet getoond worden wat te doen en hoe ze dit moeten doen. Er bestaat een stevig op onderzoek gebaseerd pleidooi tegen het gebruik van minimale leiding.”* Op het AERA-congres 2006 kregen Sweller en co veel aandacht en bijval

voor hun standpunt en onderzoekswerk. De Nederlandse ICT-prof. Kirschner is een van de mede-auteurs van deze internationale studie.

De Nederlandse Onderwijsraad stelde in het rapport over de niveaudaling van december 2006: *“los van alle vernieuwingen in het onderwijsproces blijft de introductie in gestructureerde kennisgebieden de centrale component in het onderwijs.”* De achteruitgang van de basiskennis en basisvaardigheden is mede een gevolg van de afname van de geleide en systematische instructie. De huidige onderwijsinnovatie wordt vaak eenzijdig gericht op het afleveren van zelfsturende en reflecterende leerlingen/studenten die hun kennis grotendeels zelf construeren en vooral praktijkcompetenties ontwikkelen. Probleemgestuurde, leerlinggestuurde en zelfontdekkende werkvormen zijn dan aan de orde.

In een recente spreekbeurt stelde ook de voorzitter van de Nederlands-Vlaamse accreditatie-organisatie (NVAO), Karl Dittrich, de verwaarlozing van de vak-kennis en geleide instructie binnen het Nederlandse (hoger) onderwijs en de normaalscholen (PABO's) aan de kaak. Hij betreunde dat kennis door het modieuze *competentiedenken* in de vergeethoek was geraakt en stelde vraagtakens bij probleemgestuurd onderwijs.

Ook prof. *Splinter* (geneeskunde Rotterdam) expliciteerde onlangs waarom zijn opleiding de probleemgestuurde aanpak à la Maastricht geenszins wou overnemen. Hij stelde: *“De norm was jarenlang: de pratende professor voor een grote collegezaal. Daarop ontstond als reactie het zogeheten Probleem Gestuurd Onderwijs (PGO), een van oorsprong Canadese methode waarbij de studenten in kleine groepjes werken. Maar deze methode is doorgeslagen, zoals wel vaker met een reactie op een ontwikkeling. Je ziet nu overal in het onderwijs studenten in korte modules leren. De blokjes zijn kort en prettig te behappen, maar bekliven niet. Het is: blokje gedaan, blokje vergeten. De opgedane kennis is gefragmenteerd, de samenhang van de lesstof onduidelijk.”* Splinter stelt verder dat het PGO de leerlingen vooral met *papieren praktijkproblemen*

opzadelt: "En verder schrikken die studenten zich nog steeds rot wanneer ze voor het eerst een echte patiënt zien. Ze zijn dan helemaal de weg kwijt, hebben geen idee van de samenhang." Volgens Splinter wordt PGO ook "te sterk bepaald door de inbreng van studenten. Je hebt de kartrekkers en de meelifters. Wat de meelifters leren, is onduidelijk, zij hobbelen achter de kartrekkers aan. Voor de kartrekkers is het vervelend om al het werk te moeten doen en daarvoor niet als individu de waardering te krijgen." Splinter opteert voor een meer gestuurde en geïntegreerde aanpak die sterk gelijkt op de traditionele aanpak binnen onze normaalscholen (zie Internet).

Als er zelfs in het hoger onderwijs nog veel nood is aan 'guided instruction' dan geldt dit o.i. nog meer voor het secundair en lager onderwijs. De mislukking van het Studiehuis in het Nederlandse voortgezet onderwijs was perfect voorspelbaar.

## 2 Sweller en co pleiten voor 'guided instruction'

### 2.1 Pleidooi van Sweller en co

'Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching' verscheen in het tijdschrift *Educational Psychologist*, 41(2), 75-86, 2006. Deze bijdrage is geschreven door de professoren John Sweller (New South Wales), Paul A. Kirschner (Utrecht & Open Universiteit) en Richard E. Clark (University of Southern California).

Sweller en co tonen in hun studie aan dat geleide instructie veel effectiever is dan niet-geleide of minimaal geleide onderwijsaanpakken. Zelfs studenten uit het hoger onderwijs en de universiteit hebben volgens de auteurs nood aan veelvuldige en intense leiding binnen het leerproces. Studentgecentreerd onderwijs is volgens hen sterk overroepen. Zij pleiten voor meer instructie, meer richtinggevend onderwijs, minder probleemgestuurd onderwijs, minder 'laat studenten zelf hun weg zoeken', minder informeel onderwijs, meer sturing en controle. Dit is dus ook de mening van mede-auteur *Paul Kirschner* van de Open Universiteit Nederland. Kirschner is een bekende naam in de wereld van de e-learning; hij nam ook in andere publicaties afstand van doorgedreven constructivistische leeromgevingen.

De auteurs verwijzen naar de vele onderzoeken van de voorbije 50 jaar waaruit blijkt dat minimaal geleide leerprocessen en leerprocessen die niet goed aansluiten bij de voorkennis, weinig rendement opleveren (zie verderop). Maar vooral op basis van de huidige opvattingen over het cognitieve functioneren, besluiten de auteurs dat *minimal guidance* niet effectief is. *Minimal guidance* leidt tot cognitieve belasting en bemoeilijkt het adequaat functioneren van het werkgeheugen. Pleitbezorgers van *minimal guidance* gaan er ten onrechte van uit dat leerlingen/studenten al experts zijn in hun vak en over de nodige basis-kennis en vaardigheden beschikken om nieuwe problemen aan te pakken. Geleide leerprocessen zijn in sterke mate gebaseerd op cumulatief en progressief leren dat sterk aansluit bij de voorkennis en verworven (deel)vaardigheden.

De auteurs betreuren dat er de voorbije decennia een trend was/is in de richting van 'minimal instructional guidance' en proberen deze trend weer om te buigen; Hun eindconclusie luidt: "After a half-century of advocacy associated with instruction using minimal guidance, it appears that there is no body of research supporting this technique. In so far as there is any evidence from controlled studies, it almost uniformly supports direct, strong instructional guidance rather than constructivist-based minimal guidance during the instruction of novice to intermediate learners. Even for students with considerable prior knowledge, strong guidance while learning is most often found to be equally effective as unguided approaches. Not only is unguided instruction normally less effective; there is also evidence that it may have negative results when students acquire misconceptions or incomplete or disorganized knowledge". De auteurs leggen ook leerpsychologisch uit waarom 'minimale leiding' niet werkt (zie punt 4).

## 3 Minimaal geleide aanpak: analyse en kritiek

### 3.1 Minimal guidance

Sweller en co definiëren 'instructional guidance' als het rechtstreeks aanbieden van informatie die zo volledig mogelijk de concepten, procedures en leerstrategieën uitlegt die leerlingen moeten verwerven. Ook binnen de lerarenopleiding proberen we zoveel mogelijk de concepten en aanpakken te expliciteren die aan de basis liggen van het leren lezen, rekenen ... en van het klashouden. Deze basiskennis was/is voor ons een belangrijke voorwaarde voor het

verwerven van competenties in het klashouden en lesgeven. Deze directe en interactieve instructie wordt wel gecombineerd met lesobservaties en eigen lespraktijk van de studenten. De directe feedback op deze praktijk is voor ons eveneens een belangrijke vorm van 'guided learning'. Bij PGO à la Maastricht zouden de studenten in groepen van 10 à 12 grotendeels zelf moeten uitzoeken hoe leerlingen b.v. het best leren lezen, hoe men het best zorgverbredend werkt, enz. We zien geen reden om in de hervormde lerarenopleiding over te schakelen op zelfsturing en minimal guidance.

De minimaal geleide aanpak kreeg de voorbije decennia verschillende namen: *discovery learning*, *problem-based learning* (probleemgestuurd onderwijs), *inquiry learning*, *experiential learning* (ervaringsleren), *constructivistisch leren*... Een paar illustraties. In het hoger onderwijs verwijzen we bijvoorbeeld naar het door de professoren Wijnen en Schmidt destijds gepropageerde en ingevoerde probleem-gestuurd onderwijs (PGO) in de universiteit van Maastricht. Medische studenten wordt vanaf de start van de opleiding gevraagd om medische oplossingen te vinden voor (op papier geformuleerde) patiënt-problemen en dit door het gebruik van probleemoplossende methodes. De sterk geleide instructie van de verschillende basisdisciplines werd radicaal geschrapt. Terloops: waar de confrontatie met de beroepspraktijk in Maastricht via de studie van 'papierproblemen' verloopt, doen we dit in de opleiding via het rechtstreeks confronteren met de klaspraktijk van bij de start van de opleiding. In het begin van de jaren zeventig hebben we vormen van PGO wel eens op beperkte schaal uitgetest, maar dan bleek al vlug dat het succes gering was en/of dat een paar studenten al het werk voor hun rekening moesten nemen.

Een ander bekend voorbeeld: men verwacht van de leerlingen/studenten binnen het vak wetenschappen dat zij door het imiteren van de onderzoekactiviteiten van professionele onderzoekers de fundamentele wetenschappelijke principes zelf ontdekken. Ook voor het science-onderwijs in het basisonderwijs werd/wordt deze aanpak in Amerika en elders al lang gepropageerd. De Sputnik-shock van 1957 was een aanleiding om het onderwijs in de wetenschappen over een andere boeg te gooien en om alzo de vermeende achterstand in te lopen. Binnen het Amerikaanse wiskunde-onderwijs werd na het afschaffen van de 'moderne wiskunde' in de zgn. 'Standards' (soort officieel leerplan) sterk gepleit voor zelfontdekkende en constructivistische

leerprocessen. Een deel van de vrijgestelden van het Nederlandse Freudenthal-Instituut nam deze visie over, anderen (b.v. Treffers) namen er afstand van. Het is precies die constructivistische inslag die er momenteel sterk gecontesteerd wordt.

De voorbije vijftien jaar werden in Nederland constructivistische leercontexten, b.v. probleemgestuurd onderwijs, sterk gepropageerd. Binnen de recente experimenten met 'het nieuwe leren' werd ook in sterke mate afgestapt van sterk geleide leerprocessen. In het voortgezet onderwijs is het studiehuis er echter al weer officieel afgeschaft. We stellen ook vast dat Slash 21 – de modelschool van 'het nieuwe leren' in het voortgezet onderwijs – al na 4 jaar werd opgedoekt. Het rendement was te laag en er werden de voorbije 2 jaar te weinig nieuwe leerlingen gerekruteerd. In Vlaanderen probeerde men her en der Nederland te imiteren.

### 3.2 Minimal guidance: pretenties

Minimaal geleide didactische aanpakken vertrekken volgens Sweller en co van enkele vooronderstellingen. Vooreerst zouden zulke aanpakken de studenten/leerlingen uitdagen om *authentieke problemen* op te lossen. Verder zou het construeren van de eigen kennis en probleemoplossingen in informatierijke contexten veel beter bijblijven. Kennis zou ook het best verworven worden door ervaring die gebaseerd is op de procedures die de vakmensen zelf binnen een bepaalde discipline hanteren. Minimale leiding wordt geboden in de vorm van proces- of taakrelevante informatie waarvan de leerlingen/studenten gebruik kunnen maken. Pleitbezorgers van constructivistische aanpakken stellen ook dat directe instructie een obstakel betekent voor de *natuurlijke* leerprocessen die op basis van de eigen voorafgaande kennis en leerstijl er toe leidt dat leerlingen zelf nieuwe 'gesitueerde' kennis construeren en aldus hun eigen doelstellingen realiseren. Minimaal geleide aanpakken zijn momenteel heel populair en lijken op papier veelbelovend. In het hoger onderwijs in Nederland gaat momenteel alle aandacht naar werkvormen waarbij de sturing vanwege de docenten minimaal is.

### 3.3 Kritiek

Het cruciale punt is echter dat deze modieuze aanpakken volgens Sweller en co vooreerst geen rekening houden met de wijze waarop mensen cognitief functioneren, met hun cognitieve architectuur. Uit wat we weten over de werking van het brein kunnen

we al afleiden dat leerlingen en zelfs studenten hoger onderwijs veel leiding nodig hebben. Verder houden de propagandisten van het nieuwe leren ook geen rekening met de conclusies uit de empirische studies van de voorbije 40 à 50 jaar. Deze studies tonen telkens opnieuw aan dat *"minimally guided instruction is less effective and less efficient than instructional approaches that place a strong emphasis on guidance of the student learning process."* Het voordeel van de geleide aanpak begint enkel te verminderen wanneer de leerders over voldoende kennis beschikken om de 'interne' leiding (zelfsturing) te bevoorraden, op het moment dat ze al een beetje expert zijn op een bepaald domein.

Al vijftig jaar wordt een debat gevoerd omtrent de impact van geleide instructie. Een publicatie van D.P. Ausubel in 1964 is hier een illustratie van (Some psychological and educational limitations of learning by discovery. *The Arithmetic Teacher*, 11, 290-302). In het kader van mijn scriptie over Jean Piaget verwees prof. V. D'Espallier me al in 1968 naar de opvattingen van David Ausubel. Hiermee wou hij mijn naïef enthousiasme voor de constructivistische opvattingen van Piaget wat temperen. Ausubel nam 40 jaar geleden al afstand van de pleitbezorgers van de hypothese dat mensen het best leren binnen een ongeleide of minimal geleide aanpak, van de stelling van Bruner en co dat leerlingen zelf de essentiële informatie moeten ontdekken i.p.v. geconfronteerd te worden met aangeboden informatie (Bruner, 1961; Papert, 1980; Steffe en Gale, 1995). Ausubel en vele anderen stelden dat nieuwelingen (novice learners) nood hebben aan directe begeleiding i.v.m. de concepten en procedures die vereist worden voor de verschillende vakdisciplines. Leerlingen kunnen deze zaken niet zelf ontdekken. In punt 7 gaan we verder in op studies die door Sweller en co vermeld worden.

#### **4 Cognitieve architectuur & belastingstheorie: haaks op minimale leiding**

##### **4.1 Verschil tussen aanpak vakexperts en nieuwelingen**

Sweller en co baseren hun stellingen over het belang van *guided learning* niet enkel op de empirische studies van de voorbije 50 jaar (zie punt 7). Zij zoeken ook een verklaring voor het te geringe rendement van minimaal geleide aanpakken. Sweller en co definiëren '*instructional guidance*' als het rechtstreeks aanbieden van informatie die volledig

de concepten, procedures en leerstrategieën uitlegt die leerlingen/studenten moeten verwerven. Zij tonen aan dat dit in overeenstemming is met de *cognitieve architectuur* van menselijke wezens. De auteurs verwijzen vooreerst naar de rol van het lange-termijn-geheugen, naar de beperkingen die eigen zijn aan het korte-termijn-geheugen (of werkgeheugen) en naar de interactie tussen beide soorten.

In verband met het belang van de kennis die opgeslagen is in het lange-termijn-geheugen wijzen ze vooral op het grote verschil tussen experts (vakmensen) binnen een bepaalde discipline en nieuwelingen (novices) die nog hun vak moeten leren. Leerlingen en studenten zonder voldoende voorkennis lopen letterlijk verloren in de leerstof als je bijvoorbeeld gewoon vraagt '*los dit probleem op en zoek zelf maar wat je daarvoor nodig hebt*'. Een expert in een bepaalde discipline die een probleem wil oplossen doet hierbij een beroep op een heel archief basiskennis en voorbeeldoplossingen uit het lange-termijn-geheugen die hij/zij al bezit en gebruikt. Iemand zonder die voorkennis of dit denkkader kan dus de meeste problemen niet adequaat oplossen en zal te weinig bijleren tijdens het zelfstandig zoekproces.

Een leerling en zelfs een doorsnee-student hoger onderwijs zal beter en meer leren wanneer je hem veel meer sturing kan bieden via directe en activerende instructie, via het aanreiken van basiskennis, oplossingschema's en leerstrategieën, via het klassikaal uitwerken van voorbeeldoefeningen of -problemen. Als we de normaalschoolstudenten bijvoorbeeld zelf moeten laten uitzoeken hoe men het best kinderen leert lezen dan wordt dit een hachelijke en tijdrovende onderneming. Op basis van onze expertise in dit domein en praktijkkennis kunnen we hen in relatief weinig tijd en interactief inzicht bijbrengen in deze complexe thematiek, met inbegrip van een overzicht van de historie van het aanvankelijk lezen en de vele controverses. Vooraleer we lessen aanvankelijk lezen observeren kunnen we hen aldus kijkrichtingen aanreiken, enz. Als we dit niet doen, dan stellen we vast dat de studenten tijdens de lesobservaties al te weinig 'zien' en opsteken. De analyse van Sweller en co klinkt o.i. nogal logisch: studenten zonder veel voorkennis lopen letterlijk verloren in de leerstof als je hen b.v. via probleemgestuurd onderwijs gewoon vertelt '*los dit (papieren) probleem op en zoek zelf maar wat je daarvoor nodig hebt*'. Ze kunnen zo'n problemen niet adequaat oplossen en ze zullen weinig bijleren tijdens het zoekproces.



## 4.2 Belang lange-termijn-geheugen

Sweller, Kirschner en Clark verwijzen naar een aantal studies van henzelf en anderen in verband met de werking van het geheugen. Samengevat komt het hier op neer. Geheugen-experten hebben de voorbije decennia steeds beter de kenmerken en het belang van het lange-termijn-geheugen (LTG) blootgelegd. Dit geheugen wordt niet langer beschouwd als passieve opslagplaats van geïsoleerde informatiefragmenten die ons toelaten te herhalen wat we geleerd hebben. Het wordt ook niet langer gezien als iets dat louter een bijkomstige rol vervult bij complexe cognitieve processen als denken en probleemoplossen. Het LTG wordt nu gezien als de centrale en dominante structuur van onze kennis. Alles wat we zien, horen, en denken is heel sterk afhankelijk en beïnvloed door ons LTG.

Resultaten van tal van studies leidden tot volgende conclusie: *“Expert problem solvers derive their skill by drawing on the extensive experience stored in their long-term-memory and then quickly select and apply the best procedures for solving problems.”* We zijn vaardig in een bepaald domein omdat ons LTG een grote hoeveelheid informatie en probleem-aanpakken omtrent dit domein bevat. Deze informatie laat ons toe om vlug de kenmerken van een situatie te achterhalen en wijst ons aan, vaak bijna onbewust, wat we moeten doen en hoe we dat moeten doen. Zonder ons uitgebreide LTG-arsenaal zouden we veel dingen niet kunnen doen of oplossen.

Besluit: ons LTG bevat een uitgebreide kennisbasis die centraal staat binnen onze cognitieve activiteiten. Wat je al weet is bepalend voor het verder leren. In die zin moet het leren ook cumulatief zijn. Bij veel open leersituaties waarbij de leerlingen met totaal nieuwe zaken geconfronteerd worden, is het verder bouwen op wat je al weet onmogelijk. Dat leren cumulatief is wordt ten onrechte op naam geschreven van het constructivisme. Het staat eerder haaks op de stelling dat de leerder zelf zijn kennis zelf moet construeren.

Het doel van het onderwijs bestaat er dus vooral in om het LTG uit te breiden en te veranderen. Als onvoldoende aangesloten wordt bij de voorkennis en als het geleerde niet opgeslagen wordt in het LTG, wordt er heel weinig geleerd. Elk didactisch leermodel dat niet kan aantonen wat er veranderd is in het LTG en dat relevante informatie efficiënt opgeslagen is en/of teruggevonden kan worden in het LTG, zal weinig effectief zijn. Bij open en probleem-

gestuurde leerprocessen gaat het vaak om te veel nieuwe zaken tegelijk waarbij te weinig kan aangesloten worden op al verworven basiskennis of deelvaardigheden.

## 4.3 Beperking KTG en functie WGH-LTG

Het werkgeheugen (WGH) vertoont twee karakteristieken. Bij het verwerken van louter nieuwe informatie is het heel beperkt in capaciteit en duur. Nieuwe informatie die enkel in dit korte-termijn-geheugen (KTG) is opgenomen, verdwijnt er heel vlug. De beperkingen van het WGH zijn evenwel enkel toepasselijk op de bewerking van nieuwe informatie die niet in relatie staat met informatie die al in het LTG is gestockeerd. Als het werkgeheugen in sterke mate een beroep kan doen op kennis en vaardigheden die in het LTG opgeslagen zijn, dan worden die beperkingen veel kleiner. Informatie die er al opgeslagen is, kan dan terug uit het LTG gehaald worden. Er is in dit geval ook geen echte beperking in de hoeveelheid kennis die uit het LTG gehaald en bewerkt kan worden. Het gaat dan om een werkgeheugen dat een beroep kan doen op diep geleerde en/of geautomatiseerde informatie of vaardigheden en hieraan heel weinig werkenergie moet besteden.

Een instructietheorie die geen rekening houdt met de beperkingen van het werkgeheugen in het verwerken en opslaan van nieuwe informatie en die anderzijds niet inziet dat deze beperkingen grotendeels wegvallen bij het werken met al gekende en opgeslagen informatie, is dus ineffectief. De advocation van constructivistisch en zelfontdekkend leren houden al te weinig rekening met de beperkingen van het werkgeheugen bij het verwerken van nieuwe informatie.

*“We weten”, aldus Sweller en co, “dat problem solving die centraal staat bij inquiry-based instruction, het werkgeheugen al te sterk belast. Tegelijk draagt deze belasting niet bij tot de accumulatie van kennis in het LTG. Het werkgeheugen wordt grotendeels in beslag genomen om problemen op te lossen en bruikbare informatie te zoeken en het kan niet gebruikt worden om te leren via het grotendeels gebruik maken van opgeslagen kennis. Het werkgeheugen kan in open leersituaties lange tijd actief zijn zonder dat er belangrijke veranderingen gebeuren binnen het LTG. Het doel van effectieve instructie bestaat er niet in lange tijd de leerlingen te laten zoeken naar informatie of ze die zelf te laten ontdekken. Het doel bestaat er vooral in de leerlingen specifieke leiding te geven in functie van het leren cognitief*

*manipuleren van informatie in functie van het leerdoel en met de bedoeling dat het resultaat opgeslagen wordt in het LTG.”*

#### 4.4 Cognitieve belastingstheorie

De auteurs verwijzen in deze context ook naar de ‘cognitive load theory’ die beschrijft hoe geheugenfuncties worden belast tijdens het leren en uitvoeren van activiteiten. Het werkgeheugen wordt belast tijdens het werken aan een leertaak. Het komt er op aan dat de overbelasting van het werkgeheugen kan worden voorkomen en zoveel mogelijk ruimte vrij maakt voor het leren zelf.

Sweller stelde in zijn studies omtrent ‘cognitive load’ verder vast dat de vrije exploratie binnen een vrij complexe leeromgeving het werkgeheugen veelal te zwaar belast en daardoor het echte en diepgaande leren afremt. Deze vaststelling is vooral belangrijk als het gaat om nieuwelingen (‘novice learners’) die geschikte schema’s missen om hun nieuwe kennis met de al verworven kennis te verbinden. Op de AERA-conferentie 2006 kreeg de ‘cognitive load’-theorie veel aandacht.

In onze publicaties over het leren van de rekenvaardigheden – b.v. *‘Rekenen tot honderd’* (Wolters-Plantyn) – speelt het voorkomen van cognitieve overbelasting een belangrijke rol. We wijzen in dit verband op het belang van het opsplitsen van vaardigheden in deelvaardigheden en op het belang van vastzetten van de verworven kennis of vaardigheden in het LTG via het oefenen, automatiseren en memoriseren. We tonen aan dat het werkgeheugen overbelast wordt als het geen beroep kan doen op vaste getalbeelden zoals kwadraatbeelden. We stellen verder dat het laten construeren en lange tijd hanteren van eigen berekeningswijzen het werkgeheugen overbelast en vaak leidt tot foutieve of omslachtige aanpakken. Dit is tevens onze belangrijkste kritiek op constructivistische aanpakken binnen de zgn. realistische aanpak van het Freudenthal-Instituut die de leerlingen van bij de start een eigen – veelal omslachtige – berekeningswijze laten zoeken en gebruiken. Eens zo’n eigengereide berekeningswijze in het LTG is opgenomen, komen ze er ook moeilijk van los. Ook in onze publicaties over de ‘directe systeemmethode’ (DSM) bij het aanvankelijk lezen houden we in sterke mate rekening met de factor ‘cognitieve belasting’ en met het functioneren van het WGH. De meest recente leesmethodes houden naar eigen zeggen rekening met de DSM-principes de ene consequenter dan de andere. Een

kritiek op het hedendaagse onderwijs is vaak dat veel zaken wel even worden aangeraakt, maar dat er te weinig tijd besteed wordt aan het vastzetten (inoefenen) van kennis en vaardigheden.

#### 5 Problemen leren oplossen vanuit uitgewerkte voorbeelden

Sweller en co gaan dieper in op de cognitieve belasting bij probleemoplossend leren. Voorstanders van minimale leiding kiezen bij het leren oplossen van problemen voor een open benadering waarbij de leerlingen van meet af aan zelf oplossingen moeten zoeken, eigen berekeningswijzen moeten ontdekken, enz. Sweller en anderen toonden aan dat zelfontdekkend leren (discovery technique) een veel grotere cognitieve belasting betekende dan het eerst confronteren van de leerlingen met uitgewerkte voorbeelden van probleemoplossingen.

*Voorleggen van uitgewerkte voorbeelden aan de leerlingen is een vorm van geleide instructie die in heel wat studies over leren in het hoger onderwijs vrij effectief bleek. Zo vonden tal van onderzoekers dat leerlingen voor wiskunde beter presteerden als ze meer uitgewerkte voorbeelden konden bestuderen: “For novices, studying worked examples seems invariably superior to discovering or constructing a solution to a problem”.* Als de leerlingen onmiddellijk zelf problemen moeten oplossen dan leidt dit tot een cognitieve overbelasting van het werkgeheugen. Als men blijvende resultaten in het lange-termijngeheugen beoogt, dan is zomaar probleemoplossend zoeken een inefficiënte aanpak. Uit de analyse van de TIMSS-videotapes bleek dat de Japanse wiskundeleerkrachten hun leerlingen veel meer uitgewerkte voorbeelden aanbieden dan dit het geval is in het Amerikaanse onderwijs (zie bijdrage hierover in de volgende Onderwijskrant).

Het probleem-oplossend zoekwerk betekent een overbelasting voor het werkgeheugen en vereist werkgeheugenenergie voor activiteiten die niet tot blijvende kennisresultaten leiden. Wanneer de leerkracht vertrekt van uitgewerkte voorbeelden dan reduceert dat het werkgeheugen omdat het zoekwerk beperkt is en het werkgeheugen het leren richt op essentiële relaties binnen probleem-oplossende bewegingen. De leerlingen herkennen welke bewegingen nodig zijn voor specifieke problemen, de basis voor het verwerven van probleemoplossende schema’s. De aangeboden uitgewerkte problemen mogen uiteraard het werkgeheugen niet

te sterk belasten. 'Nieuwe' leerders hebben onvoldoende kennis in hun lange-termijn-geheugen om onproductief problem-solving zoekwerk te voorkomen.

Op een conferentie van de *Open Universiteit Nederland* presenteerde dr. Tamara van Gog haar onderzoek hieromtrent. Zij stelde vast dat beginners efficiënter leren en met hogere transfer indien ze uitgewerkte voorbeelden worden aangereikt en dit in tegenstelling met open probleembeschrijvingen. Bij uitgewerkte voorbeelden krijgen de leerlingen een beschrijving van het probleem, het doel en de oplossingsstappen. Middelen om de cognitieve belasting te verminderen zijn het opdelen van de problemen in kleinere eenheden of deelproblemen en het toevoegen van de redenering achter de oplossingsstappen bij de uitgewerkte voorbeelden.

De conclusies uit dit onderzoek luiden:

- Studenten leren het best door het eerst bestuderen van uitgewerkte voorbeelden met niet alleen de oplossing maar ook de redenering er achter;
- Nadat de redenering in de cognitieve schema's van de leerlingen zijn opgenomen, mag deze redenering in de verdere voorbeelden weggelaten worden.

Een andere manier van geleide instructie bij probleemoplossend leren is het aanbieden van 'proces worksheets' (proces-werkbladen) met een beschrijving van de fasen die men moet doorlopen om problemen op te lossen (= strategiekaarten) – samen met hints of vuistregels die kunnen helpen om elke fase te doorlopen. Nadolski, Kirschner en Merriënboer b.v. onderzochten het effect van het werken met 'proces worksheets' bij studenten in de rechten en stelden vast dat die aanpak tot goede leerresultaten leidde (Optimising the number of steps in learning tasks for complex skills. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 223-237).

Besluit: volgens de cognitieve belastingstheorie is de methode om complexe problemen zelfontdekkend te laten oplossen ineffectief vanwege de hoge complexiteit van de taak en de hogere belasting die gepaard gaat met de complexe authentieke context, met de situatie van het samenwerken, enz.

## 6 Kritiek op constructivisme

Waar situeren zich precies de misvattingen van de propagandisten van het constructivisme? Op zich is

het constructivistisch principe dat leerders van alle leeftijden kennis kunnen produceren of construeren niet echt fout, aldus Sweller en co. Onderzoek en ervaringskennis wijzen immers uit dat de meeste leerders van alle leeftijden weten hoe ze kennis moeten construeren op voorwaarde dat ze adequate informatie verwerven. *Het is echter fout te veronderstellen dat de vaardigheid om kennis te construeren meer gediend is met het aanbieden van minimale of partiële informatie dan met het aanbieden van meer uitgebreide informatie. Leerlingen moeten steeds mentale voorstellingen construeren – los van het feit of ze partiële of complete informatie krijgen.* Meer complete informatie zal er wel toe leiden dat ze een meer accurate voorstelling verwerven en dat die ook gemakkelijker opgeslagen zal worden. Constructivisten voor wie kennisontwikkeling een persoonlijke en zelfgestuurde aangelegenheid is houden al te weinig rekening met het belang van de voorkennis en het verschil tussen de wijze waarop experts in een vak – met veel voorkennis – en nieuwelingen problemen kunnen oplossen.

Constructivisten maken volgens de auteurs nog een tweede fout. Constructivisten pleiten er voor om de klemtoon niet langer te leggen op het onderwijzen van een vakdiscipline als een geheel van kennis, maar op *het leren ervaren van de processen en procedures van de disciplines* zoals ervaren vakmensen die hanteren bij het uitvoeren van hun vak. Er is echter een groot verschil tussen de wijze waarop experts (natuurkundigen, wiskundigen...) hun vak beoefenen (b.v. onderzoekstechnieken gebruiken) en de wijze waarop leerlingen een vakdiscipline leren.

Zo stelde prof. Kyle al in 1980: *“Scientific inquiry is a systematic and investigative performance ability incorporating unrestrained thinking capabilities after a person has acquired a broad, critical knowledge of the particular subject matter through formal teaching processes. It may not be equated with investigative methods of science teaching, self-instructional teaching techniques, or open-ended teaching techniques. Educators who confuse the two are guilty of the improper use of inquiry as a paradigm on which to base an instructional strategy”* (W. Kyle, *The distinction between inquiry and scientific inquiry and why high school students should be cognizant of the distinction*. *Journal of research on Science Teaching*, 1980, 17, 123-130).

Terloops. De constructivisten en voorstanders van *minimal guidance* wekken ook ten onrechte de indruk

dat ze gesteund worden door de visie van Vygotsky en dat deze heel sterk het informele leren beklemtoonde en het leren via groepswork. Vygotsky wees voortdurend op het grote verschil tussen de wetenschappelijke begrippen die het kind op school via de bemiddeling van de leerkracht leerde en anderzijds de zgn. alledaagse begrippen die het buiten de school leerde. Bij het leren op school stonden de leiding en het activerend optreden van de leerkracht centraal.

Wetenschappelijke begrippen uit de wiskunde, natuurkunde, sociale wetenschappen... ontwikkelen pas als kinderen nieuwe inhoud leren in collaboratie met de leidinggevende leerkracht in een formele instructie-context: *"The teacher, working with the school child on a given question, explains, informs, inquires, corrects, and forces the child to explain. All this work on concepts, the entire process of their formation, is worked out by the child in collaboration with the adult in instruction. ... In this way, learning new subject-matter content in school instruction leads the individual to develop higher psychological functions. There is a certain content of thought that can be understood adequately only in certain forms of intellectual activity. ... For example, mathematics and the natural and social sciences cannot be adequately communicated and presented other than in the form of logical verbal thinking."* Vygotsky wordt dus ten onrechte voor de kar van de tegenstanders van het werken vanuit vakdisciplines, van het formele en symbolische leren en van de decontextualisering gespannen. In de Verenigde Staten is er de voorbije jaren veel kritiek geformuleerd op het feit dat de constructivisten Vygotsky ten onrechte voor hun kar spannen en op auteurs die ten onrechte wezen op de grote overeenkomst tussen de visie van Dewey en deze van Vygotsky.

Ook drie Nederlandse professoren – W. Nijhof, A. Nieuwenhuis en J. Terwel – namen onlangs afstand van het constructivisme en van de wijze waarop verwezen wordt naar Vygotsky. Zij stelden: *"Het lijkt erop dat allerlei naïeve concepten over leren weer voeding krijgen, door het constructivisme en door het werk van de antropologen Lave en Wenger en misschien ook wel door postmoderne filosofen. De drang naar zelfregulerend leren en het zelf construeren van kennis is binnen schoolsystemen ontzettend groot. De aanhangers van het constructivisme verwijzen hierbij naar Vygotsky die door hen onterecht als 'leerlinggecentreerd' wordt opgevat. Men gaat dan voorbij aan het belang dat Vygotsky toekent aan vakinhoudelijke kennis en de mediërende rol van volwassenen en van medeleerlingen die al*

*verder zijn in hun ontwikkeling"* (Het leerpotentieel van de werkplek, *Pedagogische Studiën*, 2006, jg. 83, nr. 5, 335-342.)

## 7 Onderzoeken over (on)geleide instructie

Sweller en co besteden in het tweede deel van hun bijdrage veel aandacht aan de talrijke studies waarin vormen van *guided instruction* en *unguided instruction* vergeleken worden. Hun conclusie luidt: *"Uit controle-experimenten blijkt dat leerders bij de verwerking van nieuwe informatie expliciet getoond moeten worden wat te doen en hoe ze dit moeten doen. Er bestaat een stevige op onderzoek gebaseerde casus tegen het gebruik van minimale leiding."*

Uit de vele in deze publicatie voorgestelde studies zullen we er in deze bijdrage maar een paar vermelden. R. Mayer stelde in 2004 dat hij op basis van empirische studies tussen 1950 en 1990 kon concluderen dat de populaire niet-geleide of minimaal-geleide aanpak niet werkte. De pleitbezorgers van *discovery learning* – dat later *experiential learning* werd genoemd en meer recentelijk *problem-based inquiry* – hielden volgens hem geen rekening met de vele empirische studies (R. Mayer, *Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning? The case for guided methods of instruction*. *American Psychologist*, 2004, 59, 14-19).

Volgens Aulls (2002) blijkt uit tal van studies waarbij leerkrachten geobserveerd werden bij het invoeren van constructivistische aanpakken, dat de meesten uiteindelijk de leerlingen weer meer leiding gaven. De leerkrachten die de beste resultaten boekten, waren deze die veel tijd investeerden in vormen van geleide instructie. Moreno poneerde in 2004 dat er een groot aantal studies bestaan die uitwijzen dat het leren van leerlingen veel meer diepgang vertoont als ze sterker begeleid worden: R. Moreno, *Decreasing cognitive load in novice students: Effects of explanatory versus corrective feedback in discovery-based multimedia*. *Instructional Science*, 2004, 32, 99-113.

Klahr en Nigam onderzochten niet enkel of leerlingen bij het leren van wetenschappen meer leerden bij geleid versus weinig geleid onderwijs, maar ook of de leerlingen die hadden geleerd via 'discovery' meer in staat waren tot transfer in nieuwe contexten. Directe instructie met inbegrip van veel leiding, zoals b.v. geven van voorbeelden, resulteerde in veel betere leerresultaten. Mayer (2001) toonde in zijn

overzichtstudie aan dat uit veel studies bleek dat geleide instructie niet enkel leidde tot beter onmiddellijk reproduceren, maar ook op langere termijn tot meer transfer en probleemoplossingsvaardigheden. Gelijkwaardige conclusies vindt men terug in de studies van Chall (2000), McKeough, Lupart en Marini (1995) en vele anderen. Voor de vele andere besproken studies verwijzen we naar de bijdrage van Sweller en co.

## 8 Besluit

In deze bijdrage bespraken we publicaties en studies die alle een pleidooi inhouden voor voldoende geleide instructie – ook nog in het hoger onderwijs. Meestal gaat dit ook gepaard met de beklemtoning van het belang van het bijbrengen van voldoende basiskennis. Sweller en co verantwoordden zo'n aanpak vanuit inzichten omtrent het cognitief functioneren met inbegrip van de 'cognitive load'-theorie en vanuit het wetenschappelijk onderzoek van de voorbije 50 jaar.

Vroeger waren dergelijke opvattingen bijna vanzelfsprekend. Door de vurige pleidooien voor minimale begeleiding binnen het constructivisme, het competentiegericht leren en het nieuwe leren kwamen deze opvattingen in de verdrukking. Steeds meer onderwijskundigen en leerkrachten spannen zich nu in om ze in ere te herstellen. Tegelijk stellen we vast dat een aantal constructivistische stamhoofden terugkrabbelen en nu een meer gematigde visie verkondigen. Het verwondert ons dat in de rapporten van de Vlaamse inspectie, in recente standpunten van Vlaamse lerarenopleiders en beleidsadviseurs... nog steeds de kritiek op *guided instruction* en directe instructie centraal staat. Men pleit dan voor zelfstudie, probleemgestuurd, constructivistisch, competentiegericht... onderwijs.

Met deze bijdrage willen we een discussie hieromtrent uitlokken. Zo willen een aantal leidinggevende figuren de vernieuwing van de lerarenopleiding aangrijpen om deze drastisch te hervormen in de richting van de constructivistische en competentiegerichte aanpak. In Nederland liggen de lerarenopleidingen die deze aanpak al in zekere mate toepasten, sterk onder vuur. Als lerarenopleiders met ervaring zijn we zelf de voorbije jaren het face-to-face onderwijs en de contacturen blijven verdedigen, samen met het belang van de vakkennis. In *Onderwijskrant* hebben we hier een aantal bijdragen aan gewijd. De normaalschoolopleiding was overigens al lange tijd sterk praktijk- en probleemgericht. De theoretische basiskennis bleef voor ons wel de

basis en voorwaarde voor het verwerven van basiscompetenties, voor het gericht observeren en reflecteren... Die basiskennis werd wel opgebouwd in samenhang met praktijkervaringen en met problemen die aan den lijve ervaren werden, dus niet enkel met papieren problemen à la PGO.

We praticeerden een veelzijdige benadering, een integratie ook van theorie en praktijkervaringen, een geïntegreerde opleiding. Daarom waren we ook tegenstander van academisering van de lerarenopleiding die ertoe geleid zou hebben dat er in de eerste twee jaar een te sterke scheiding kwam tussen theorie en praktijk (cf. academische opleiding in Franse IUFM). Zo noemden we de door velen bepleite academisering van de lerarenopleidingen in 1991 een *contradictio in terminis*. De leerlingen van de Vlaamse onderwijzers en regenten scoorden overigens goed in landenvergelijkende studies. Veel Nederlandse lerarenopleidingen gingen al vlug de constructivistische 'competentietoer' op en krijgen er nu enorm veel kritiek te verduren. Ook in Vlaanderen zijn er jammer genoeg evoluties in die richting.

In het recente kennisdebat dat volgde op de oproep van Marc Hullebus stellen we vast dat ook de leerkrachten en ouders aandringen op meer 'gewoon onderwijs', op meer geleide leerprocessen. Dit is ook het geval in het recente rapport van de Nederlandse Onderwijsraad. Het wordt tijd dat ook in Vlaanderen de sluipende ontscholing een halt wordt toegeroepen en dat vormen van herscholing ingevoerd worden. Eens het onderwijs te sterk ontspoord en ontschoold is, is het niet meer mogelijk om het terug op de juiste rails te krijgen.

## Ad Verbrugge – voorzitter *Beter Onderwijs Nederland* – over onderwijs in Nederland, BON-strategie & Vlaanderen

### Inleiding

Op de O-ZON-website publiceerden we de onderwijsstandpunten van *Beter Onderwijs Nederland* (BON). Ad Verbrugge, professor wijsbegeerte en BON-voorzitter, volgt ook met veel sympathie de Vlaamse O-ZON-beweging. De invloed van de BON-vereniging wordt stilaan zó groot, dat ook politici Verbrugge en BON steeds meer gelijk geven. Ook zij vinden nu dat er dringend een parlementair onderzoek moet komen over wat er allemaal misgelopen is in de onderwijshervormingen van de voorbije kwarteeuw. De socialistische PvdA is zelfs bereid het boetekleed aan te trekken en heeft ook al een aantal linkse mythes over gelijke kansen e.d. afgezworen.

Onze verwijzingen naar Verbrugge en BON stimuleerden blijkbaar *De Morgen*, het weekblad *Tertio* en het COC-blad *Brandpunt* tot het afnemen van een interview met de BON-voorzitter. In de interviews kwamen de typische O-ZON-actiepunten aan bod. Verbrugge zelf verwees ook naar het gedachtegoed van O-ZON. O-ZON werd precies opgericht om een evolutie zoals in Nederland af te remmen. Ad Verbrugge weet dat Vlaanderen al te vlug Nederland wil imiteren. Hij looft de Vlaamse leerkrachten die meer weerstand boden tegen ondoordachte hervormingen dan dit in Nederland het geval was. We citeren nu een aantal passages uit twee interviews met Verbrugge: Wim De Bock: *Jullie Vlamingen hebben geluk!* Brandpunt, maart 2007; Etienne Van Neygen en Kris Vervoort: *Vernieuwing ondermijnt emancipatie van het onderwijs*, Tertio, februari 2007.

### Basiskennis, vakkennis en lesgeven blijven belangrijk

Dat schoolse kennis vlug verouderd, vind ik een huiveringwekkende en domme uitspraak. Kennis die de moeite waard is, heeft een lange geldigheidsduur. Je krijgt wel lichte nuanceverschillen, maar wiskunde verandert niet, natuurkunde verandert niet, grammatica verandert niet, geschiedenis verandert niet. Informatie, ja, die verandert snel, die is vluchtig. Maar basiskennis is als het ware van alle tijden.

Het idee dat vakkennis niet meer zo hoeft, is via de onderwijskunde de universitaire wereld en de lerarenopleiding binnengeslopen. ... Bovendien stapt men steeds vaker af van vakken, alles moet 'integraal' zijn, alles moet vakoverstijgend en thematisch worden aangepakt en leraars moeten 'coachen'. Tja, dan kan die leraar wiskunde ook wel een beetje begeleiding geven bij scheikunde of zelfs Frans. Of sterker nog: eigenlijk heb je geen gekwalificeerde leraar meer nodig.

Er is uiteraard niets mis met het gebruiken van computers in het onderwijs, maar het mag geen doel op zich worden, en geen vervanging voor een persoonlijke lessituatie. ... Interessant in dit verband is dat wij juist vanuit de neurobiologie medestanders krijgen. *Jelle Jolles, hoogleraar in Maastricht*, stelt dat structureren, herhaling en oefening belangrijk zijn voor de ontwikkeling van het brein van de eerste levensjaren tot achttien jaar. Hogere functies zoals plannen en organiseren rijpen het laatst, terwijl het studiehuis net die vaardigheden vereist. Het eist dus dingen van scholieren waar ze op die leeftijd niet toe in staat zijn."

### Daling van niveau

Leg de scholieren maar een centraal examen uit het begin van de jaren 1970 voor, zeg ik altijd. Of vergelijk de examens van toen met die van nu: hele delen zijn verdwenen. Alle universiteiten klagen. Taalbeheersing gaat achteruit, vooral het vermogen om teksten te lezen in vreemde talen. Ik ken rechts-

faculteiten die geen Engelse studieboeken meer kunnen geven. Maar ook elementaire dingen als hoofdzaken van bijzaken onderscheiden of kunnen samenvatten, zijn achteruitgegaan. Om nog maar te zwijgen over de algemene ontwikkeling. Je zou moeten horen met hoeveel minachting studenten over hun eigen vooropleiding spreken.'

Bepaalde kennis en inzichten zijn wel eens voorbijgekomen, maar niet ingeoeffend, niet eigen gemaakt. Dat heeft mede zijn wortels in de maatschappijkritiek van de jaren 1960. Toen werd voortdurend naar de legitimatie van je handelwijze gevraagd: Wat is het nut voor het individu in het kader van zijn zelfontplooiing? En wat is het nut voor de maatschappij? Je mocht leerlingen niet opzadelen met dingen 'waar ze niks aan hebben', die je toch maar als machtsmiddel gebruikt. Ook vakken moesten zich legitimeren.

#### **Structuur, concentratie en discipline: niet conservatief**

Discipline en structuur zijn ook nog steeds heel belangrijk. Wie dit conservatief noemt, zit nog met de hippiecultuur (vrijheid, blijheid!) van eind de jaren '60 in zijn hoofd. Maar mensen, we zijn 2007! Wie is er dan conservatief? Heel wat van die zogenaamde onderwijsvernieuwingen komen voort uit een mens-ideaal dat maatschappelijk gezien in Nederland allang achterhaald is, maar in het onderwijs nog volop wordt gebotvierd. Het is intussen toch duidelijk dat discipline, concentratie en structuur essentiële onderdelen moeten zijn van het onderwijs en de opvoeding van kinderen. Wat je ook doet: zonder een mate van zelfbeheersing en nauwkeurigheid word je een arm mens.

Vraag maar aan het bedrijfsleven: daar willen ze mensen die stipt zijn, die afspraken kunnen nakomen, die ordelijk werken... Jongeren hun zin laten doen, ze alleen laten leren waar ze zelf zin in hebben, op hun eigen tempo, dat is zeer slecht voor hun ontwikkeling. Je moet als jongere leren om je energie te focussen en te bundelen. Jongeren krijgen zaken als discipline en concentratie maar bescheiden meer mee vanuit hun leefomgeving. Vandaar de taak van leraars en opvoeders om dat bij te brengen, liefst in een rustige en ordelijke leeromgeving, waarbij de leerlingen een helder beeld hebben van hun opdracht.

#### **Ontplooiingsmodel en 'nieuwe leren' remt onderwijskansen af**

*Wat denk je van een aantal onderwijsvernieuwingen die doorgevoerd werden/worden opdat jongeren hun eigen talenten beter zouden kunnen ontplooiën en meer gelijke onderwijskansen zouden krijgen?*

Tegen vernieuwing op zich is niet veel in te brengen. Maar de onderwijsvernieuwing heeft het tegendeel bewerkstelligd van wat zij op het oog had. In de eerste plaats heeft zij sociale ongelijkheid in de hand gewerkt. De emanciperende werking van het onderwijs werd ondermijnd. Individuele leerlingen kunnen nu minder hun talenten ontwikkelen.

Zogezegd in het belang van de individuele leerling brak de onderwijskunde, in samenwerking met de politiek, de bestaande structuren open: de leraar, zijn vak en zijn klas. De leraar werd weggezet als iemand die er vooral op uit is zijn macht te bewaren. Het vak werd gezien als een disciplinerende structuur waarin diegene die de regels beheerst, de andere kan onderdrukken. Het uitgangspunt werd de individuele leerling. Maar een leerling is nog geen individu, dat moet hij nog worden. Daarom zit hij juist op school. Het individu moet niet het uitgangspunt zijn, maar het doel.'

Jongeren worden momenteel precies geremd in hun ontwikkeling en kansarme leerlingen krijgen nog minder kansen. Het Nieuwe Leren vertrekt vanuit het ideaal van de individuele leerling die zijn eigen unieke talenten tot ontplooiing brengt! Helaas is dat een illusie.

Het idee dat leerlingen vooral op hun eigen welbevinden en wensen moeten benaderd worden, heeft de ongelijkheid juist doen toenemen. Hoe meer je immers het kind als individu gaat benaderen zonder daar voldoende begeleiding van een leraar bij te zetten, zonder aandacht voor structuur, basis-kennis en discipline, hoe meer het thuismilieu van dat kind en achtergronden als televisie, reclame en internet zijn ontwikkeling zullen bepalen. Kinderen 'aan hun lot overlaten' is vooral in het nadeel van de zwakste kinderen.

Wat zie je nu in Nederland? Dat de jongens en meisjes uit gezinnen die zich financieel wat kunnen veroorloven, massaal hun heil gaan zoeken in de 'bijles-industrie'. Wie het kan betalen, laat zijn kennis

dus bijspijkeren na de schooluren. Dat versterkt natuurlijk alleen maar de sociale tegenstellingen.

Natuurlijk moeten we wel in zekere mate rekening houden met het kind als individu. Dit is echter geen uitgangspunt, maar een doel. Die 'anti-autoritaire, individuele ontplooiing' waarover men het heeft, dat is niet meer dan een kreet die gebruikt wordt tegen de leraar die in de verdachtenbank gezet wordt. Want de leraar is zagezegd degene die de machtsstructuur en zichzelf in stand houdt en ondertussen de leerling onderdrukt waardoor die zichzelf niet kan ontplooiën. Dat is natuurlijk een enorme aanval op de leraars, want zij zijn de slechteriken die de leerlingen hun vrijheid niet gunnen. Er zijn scholen die nu reclame maken voor zichzelf door uit te roepen dat leerlingen bij hen onderwijs mogen volgen naar eigen smaak, tempo en luimen. Maar of je er ook wat leert?

### **Middenschool in lagere cyclus s.o. bemoeilijkt benutting specifieke capaciteiten en kansen**

De middenschoolgedachte in Nederland en Vlaanderen sluit aan bij de jaren 1960-ideologie. De stelling was dat het traditionele onderwijs de sociale ongelijkheid bevordert. U kent het verhaal: de zoon van de bakker gaat naar de ambachtsschool en de zoon van de notaris leert Latijn in het gymnasium. De bestaande structuren moesten dus worden hervormd en er moest een nieuwe onderwijsstructuur komen: de middenschool. Het is in de jaren zeventig bij een experiment gebeven. De hervorming is tegengehouden door een sterk front van leraren en besturen.

Onder paars is ze in afgezwakte vorm algemeen doorgevoerd onder de naam 'gemeenschappelijke basisvorming'. De sterkere leerlingen bleken echter niet de zwakkere naar hun niveau op te trekken, maar omgekeerd. De gemeenschappelijke leerstof bleek te moeilijk en te theoretisch voor zwakke of praktisch ingestelde leerlingen en veel te makkelijk voor sterke. Leerkrachten hadden ook niet de mogelijkheid of de tijd om met leerlingen met gedragsproblemen om te gaan. Ook hier weer bleken de zwakste leerlingen de grootste slachtoffers. Eigenlijk impliceert dat zgn. *linkse* onderwijs-ideaal ook een lage waardering voor handenarbeid. Links werd in feite de promotor van het witteboorden-ideaal: een beroepsleven achter een bureau. Intussen hebben de politici de *Basisvorming* al flink

afgezwakt. De scholen krijgen weer veel meer vrijheid om dat in te vullen zoals ze willen.

Wij denken dat leerlingen hun talenten het best kunnen ontwikkelen als ze na de basisschool les kunnen volgen in het schooltype dat het best bij hun capaciteiten past. Dat zal in veel gevallen gunstige gevolgen hebben voor hun motivatie. Wie wordt aangesproken op wat hij kan, is meteen heel wat gemotiveerder om het te doen.

### **Mastodontscholen en bureaucrativering**

De overheid heeft enorme onderwijsinstellingen geschapen, met een waterhoofd van managers aan de top. Soms stappen die rechtstreeks van de fabriek over naar het onderwijs.

In vacatures voor schooldirecteurs staat er tegenwoordig in Nederland bij: 'Affiniteit met het onderwijs gewenst'. Gewenst, niet vereist! Die mastodontscholen zijn bovendien autonoom gemaakt en worden gefinancierd door lump sum (enveloppenfinanciering, nvdr) en op basis van output (het aantal afgeleverde diploma's, nvdr). Scholen die streng toezien op kwaliteit en hoge verwachtingen stellen, snijden dus zichzelf in de vingers. Iedereen weet dat scholen in Nederland momenteel massaal frauderen, door de eisen naar beneden bij te stellen en zo meer diploma's af te leveren.

In elk geval moeten scholen volgens ons weer kunnen 'defuseren', moeten we af van die mastodontinstellingen en die schaalvergroting. BON gelooft in kleinschaligheid, in relatief kleine scholen en relatief kleine klassen.

### **Vergelijking met Vlaanderen**

In de rest van Europa en ook in Vlaanderen zie je wel gelijkaardige ontwikkelingen als in Nederland: zelfstandig leren, schaalvergroting, enveloppenfinanciering en financiële verzelfstandiging, bureaucrativering ... Alleen zijn die zaken in Nederland wat uitvergroot. Dat is de fanatieke kant van Nederland. De mening dat wij een gemoedelijk, tolerant volkje zijn, is een misvatting.

Ik heb contact met de vereniging O-ZON die gelijkaardige standpunten als BON koestert. Ik ken het Vlaamse onderwijs zeker niet goed, maar ik weet wel dat bij jullie de vernieuwingen – in vergelijking



met Nederland – nog lang niet zo intensief en massaal zijn doorgevoerd. Relatief gezien is het Vlaams onderwijs nog eerder traditioneel en toch zowat het beste van de wereld. Zou dat toeval zijn? Meer dan 20 000 Nederlandse leerlingen worden door hun ouders naar Vlaamse scholen gestuurd omdat daar traditioneler les gegeven wordt. ... Precies daarom zeggen wij: behoud wat goed is en ga zeer omzichtig om met veranderingen. Vlaanderen heeft geluk! Ik zou zeggen: bescherm het traditionele wat jullie nog hebben voor het te laat is. Léér van alles wat er in Nederland is misgelopen!

### **Polariseren en terug naar verleden: neen!**

Wij willen niet zomaar terug naar het verleden. Het gaat er ons helemaal niet om dat we weer mensen vooraan in de klas willen die alleen met 'u' mogen aangesproken worden terwijl de leerlingen braaf moeten zwijgen. Waar het om gaat is dat veel kinderen momenteel slecht worden onderwezen en opgevoed. Dat nieuwe docenten via de lerarenopleiding worden geïndoctrineerd. Dat scholen een (staats-)didactiek in de maag gesplitst krijgen die de leraren niet willen en die niet goed is. Het gaat o.a. om het belang van het bijbrengen van basiskennis en dat het schoolvak weer serieus genomen wordt.

Ben ik rechts omdat ik bepaalde traditionele principes en onderwijswaarden verdedig zoals vakkennis, zoals klassikaal onderwijs, zoals de autoriteit van de leraar? Of ben ik links omdat ik het liberale managementdenken en de vermarketing van onderwijs bestrijd en terug wil naar kleinschalige scholen? De zogezegde vernieuwers noemen mij conservatief. Maar veel van hun zogezegde vernieuwingen zijn helemaal niet zo nieuw en zijn bv. in landen als Groot-Brittannië en de VSA lang geleden al uitgeprobeerd en slecht bevonden. En ook in Nederland krabbelen we al terug...

### **Strategie en succes van BON**

Fase 1 van onze BON-strategie is altijd geweest: het doen kantelen van de publieke opinie. Want anders geraak je onmogelijk doorheen die enorme bureaucratische schil van onderwijskundigen, managers, consultantbureaus, ambtenaren enz. die om het onderwijs heen zit. Die mensen, met het goedkeuren van de politiek, doen niets anders dan de hervormingen propageren en implementeren, want zij spinnen er garen bij.

Als je de publieke opinie meekrijgt, volgen de politici, bezorgd om hun stemmenaantal, vanzelf. Pas dan krijg je wat beweging en dat begin je nu serieus te merken. De sterkst groeiende politieke partij in Nederland is de SP (vrij nieuwe, socialistische partij die bij de laatste kamerverkiezingen alleen CDA en PvdA moest laten voorgaan nvdr) van Jan Marijnissen. Wel, het onderwijsprogramma van de SP is groten-deels dat van Beter Onderwijs Nederland. Meer dan de helft van de onderwijsgeevenden in Nederland stemt op de SP... Dat geeft je wel een idee wat onze aanhang is bij het onderwijspersoneel.

Ook bij CDA (de christen-democratische partij van premier Balkenende nvdr) komt er wat los. De nieuwe minister van Volkgezondheid en Welzijn Ab Klink was lid van het Bureau van Aanbeveling van BON. Zelfs bij de PvdA (de socialistische partij van Wouter Bos nvdr), die de voorbije decennia een belangrijk aandeel had in de onderwijsvernieuwingen, is de kar aan het keren. De aanstelling van Ronald Plasterk tot nieuwe minister van Onderwijs is een overwinning voor BON, hij is ons genegen. Op initiatief van PvdA-kamerlid Mariette Hamer zal er wellicht een parlementair onderzoek worden gepleegd naar de onderwijsvernieuwingen van de afgelopen jaren. Het probleem van CDA en PvdA is dat ze traditioneel door het zuilenstelsel allerlei connecties hebben binnen de hogeschoolbesturen, de lerarenopleidingen en de onderwijsadviescentra. En dat ze die niet zomaar kunnen laten vallen. Maar toch: hoewel ik absoluut niet de naam heb een optimist te zijn, geloof ik toch absoluut dat we op de goede weg zijn om het onderwijs weer goed te maken. En ik weet wel zeker dat de meerderheid van de leraars ons steunt in die strijd.

Minister Plasterk zei me al dat als we echt alles wat kapot is willen herstellen in het Nederlands onderwijs, we minstens 8 jaar nodig hebben. Misschien wordt dat wel 12 tot 16 jaar... Hoe dan ook, ik geloof in onze kans op slagen. Wat mezelf betreft: zoals afgelopen jaar hou ik het niet vol, dat was zó hectisch... Ik ben blij dat mijn boodschap weerklank vindt, maar er zijn ook grenzen aan mijn beschikbaarheid.

## Berichten over ontscholing & ontwrichting in Nederland

Renske Bos en Raf Feys

### 1 Inleiding

We lezen bijna dagelijks in Nederlandse kranten, in rapporten van de Onderwijsraad en van het Planbureau en in tal van andere publicaties dat het goed mis is met het Nederlandse onderwijs. Een van die recente berichten luidt: *“Studenten en scholieren demonstreren tegen het zelfstandig leren. Zij protesteren tegen het belachelijk aantal contacturen en tegen nepcursussen waarvoor de studenten wel punten krijgen, maar die niet eens gegeven worden. De studenten willen massaal meer lesuren, waarbij een deskundige docent kennis overdraagt, in plaats van ‘zelfstudie, excursies en ander goedkoop tijdverdrijf’.* Ook de studenten- en scholierenorganisaties LSVb (hoger onderwijs), JOB (beroepsonderwijs) en LAKS (voortgezet onderwijs) voeren actie.”

In Onderwijskrant volgen we al lange tijd de evolutie van het onderwijs in Nederland. We publiceerden zelfs een volledig themanummer over het *‘Het nieuwe Leren’* (nr. 136). We besteedden veel aandacht aan het Nederlands doorhollingsbeleid dat model stond voor de evolutie van ons beleid sinds 1989. We roepen Vlaanderen al sinds 1990 op om meer afstand te nemen van de evolutie in Nederland in plaats van ze zomaar te willen imiteren: de evolutie in de richting van het ‘nieuwe leren’, de zelfstudie en het ‘Studiehuis’, het constructivisme en competentiegericht leren, de schaalvergroting die gepaard gaat met enveloppenfinanciering, bureaucratisering en managementlaag, de revolutionaire bevlogenheid van topambtenaren en de vervreemding van het beleid, de commercialisering van de pedagogische centra... In deze bijdrage geven we een overzicht van bedenkelijke evoluties in Nederland.

### 2 Knack: Lessen in verloedering

Op 21 maart publiceerde Maarten Bakker in *Knack* de bijdrage: *Nederland: lessen in verloedering.*

De belangrijkste boodschap luidde: *“De experimenteerdrift van politici bracht het onderwijs in Nederland in een diepe crisis”.* Al jarenlang wordt volgens de auteur in Nederland geklaagd over de verloedering van het onderwijs.

*M. Bakker* illustreert de verloedering vooreerst met allerhande klachten over de *achteruitgang van kennis en vaardigheden*. Een paar voorbeelden. *“Studenten kunnen rekenen noch spellen en moeten nog massaal op bijles als ze starten in het hoger onderwijs.”* *Docente Annemiek Oudemans* stelt verder: *“Ze weten niet eens hoe ze de btw moeten berekenen. Tien jaar geleden kon ik mijn leerlingen nog een indexberekening laten maken, waarbij getallen in percentages omgezet moeten worden. Nu lukt het ze niet meer, terwijl het toch om oefenstof gaat die kinderen aan het eind van de basisschool onder de knie moeten hebben.”* De docente vreest het ergste voor de toekomst van de Nederlandse economie. *“We zijn van oudsher een handelsnatie, maar hoe moet het als onze kinderen niet meer kunnen rekenen? ... Volgens haar hebben scholieren er ook problemen mee om handelscontracten te kunnen doorgronden. ‘Ik zeg hen dan dat ze die goed moeten lezen, maar ze hebben er de discipline gewoon niet voor. Ze kunnen geen langere teksten meer begrijpen.’ ...*

Bakker stelt dat de schoolbestuurders en onderwijs politici lange tijd de gemoederen wisten te sussen, maar sinds eind 2006 erkennen ze dat het onderwijs in Nederland in een crisis verkeert. *“Toen publiceerde een adviesorgaan van de regering een alarmerend rapport over de taal- en rekengebreken bij grote groepen leerlingen. Als leerlingen zich aanmelden bij universiteiten is hun woordenschat en grammatica volgens het rapport zo beperkt dat ze moeite hebben een behoorlijke zin te formuleren. Op een technische universiteit met naam en faam zakte 84 procent van de eerstejaarsstudenten voor een wiskundetoets. Rekenen met breuken ging moeizaam. De hogescholen overwegen de zwakke scholieren uit het s.o. te verplichten een tussenjaar te volgen vooraleer ze hoger professioneel onderwijs mogen volgen. In dat jaar zouden ze eerst hun taal- en rekenkennis moeten oppoetsen.”*

De slechte taal- en rekenprestaties hebben een groot maatschappelijk debat losgemaakt over de kwaliteit van het onderwijs. De pas aangetreden minister van Onderwijs Plasterk heeft beloofd in te zullen grijpen. In het parlement pleit de sociaal-democratische PvdA voor een parlementair onder-

zoek naar de educatiepolitiek in de afgelopen dertig jaar. Toen de sociaaldemocraten eind jaren tachtig het departement van Onderwijs in handen kregen, gaven ze het s.o. een beetje dezelfde structuur als het s.o. in België (= vso). Ze wilden dat 12-jarigen niet meteen gedwongen worden tot een keuze voor één bepaald type onderwijs. Tot vijftien jaar zou iedereen ongeveer hetzelfde vakkenpakket krijgen, met veel algemene vorming. Op die manier zouden ook kinderen uit de arbeidersklasse een eerlijke kans hebben zich te kwalificeren voor het hoger professioneel onderwijs of de universiteit.

Critici van het sociaaldemocratisch onderwijsbeleid menen dat deze zogenaamde basisvorming in de eerste jaren van het secundair onderwijs leidde tot een *'enorme nivellering'* van het kennispeil. Het niveau was afgestemd op de achterblijvers. In hun streven om arbeiderskinderen hogerop te helpen, schaften de sociaaldemocraten ook hun pure praktijkgerichte onderwijs af. ... De leerlingen die met hun handen wilden werken, hielden het niet uit in de banken en verlieten veelal zonder diploma de school. Precies de sociaaldemocraten hebben door deze politiek de opwaartse mobiliteit van kinderen uit de lagere milieus gestopt.

Aan het eind van de jaren negentig drong ook het *liberale marktdenken* tot het onderwijs door. De enveloppenfinanciering werd ingevoerd. En de regering bepaalde niet langer het curriculum, maar liet scholen en hogescholen dat voortaan zelf doen. De instellingen moesten met elkaar gaan concurreren om de gunst van de leerling en boden ook vakken aan die goed lagen bij jongeren. Een ander effect van het marktdenken en de enveloppenfinanciering was een *enorme schaalvergroting*. Om maar zoveel mogelijk leerlingen aan zich te binden, fuseerden de scholen massaal. De hogescholen en scholen voor s.o. werden bureaucratische bolwerken, waarin de managers het voor het zeggen kregen. De managers introduceerden onderwijsmethodieken met klinkende namen, zoals 'het nieuwe leren' en 'competentiegericht leren' met nadruk op de zelfstandigheid van de leerlingen. Ze moeten veel werkstukken maken en krijgen hun docenten amper te zien. Een pedagogische academie (= normaal-school) bood studenten nog maar acht uur les per week aan. Docenten klagen erover dat ze, als ze al les mogen geven, niets meer te zeggen hebben over de inhoud daarvan. Onderwijzend personeel vindt dat het nog amper de ruimte krijgt voor ouderwetse kennisoverdracht. Leraren en scholieren zijn het experimenteren op hun school onderhand ook

beu. Ze organiseren stakingen, protestmarsen, bezetten scholen en eisen de hervatting van de oude methodieken: *"We willen gewoon les, dat is toch niet te veel gevraagd van een school."*

### 3 Enquête van Trouw

#### 3.1 Daling van niveau

In een recente enquête van *Trouw* en het TV-programma *Eénvandaag* (07.03.07) waarin 21 000 mensen betrokken waren, stelt 80 % van de leraren s.o. dat *het niveau van het onderwijs de voorbije twintig jaar sterk gedaald is*. Slechts 5 % meent dat de kwaliteit is toegenomen – en dat zijn volgens een ander onderzoek overwegend jonge leerkrachten – die moeilijk kunnen vergelijken met vroeger.

De *Trouw-redactie* schrijft verder: *"Ook de onder-vraagde ouders zijn overwegend negatief over de kwaliteit van het onderwijs, waarmee de onvrede over het onderwijs totaal is. Het doet er in zo'n maatschappelijk klimaat weinig meer toe dat de Nederlandse leerling vergeleken met zijn Europese leeftijdgenoten helemaal niet zo beroerd presteert."*

Relatief gezien is de internationale positie van het Nederlandse onderwijs nog goed, maar in absolute termen gezien menen de meeste leerkrachten en burgers dat het niveau van het onderwijs al te sterk is gedaald.

De bevindingen over de niveaudaling komen overeen met de conclusies in recente rapporten van de Onderwijsraad en van het Sociaal en Cultureel Planbureau (zie O.Kr. nr. 140). Voortdurend is er ook kritiek vanuit het hoger onderwijs. Van de eerstejaars rechtstudenten die in oktober 2006 een taaltoets maakten, haalden slechts de helft een voldoende. Voor de instap-toetsen die pabo-studenten (pabo = normaal-school) de voorbije maanden aflegden, haalde slechts de helft voldoende voor wiskunde en voor spellen en grammatica was de uitslag nog slechter. In het rapport *'Versteviging van de kennis in het onderwijs'* signaleerde de Onderwijsraad in december een niveauverlies voor de vakken wiskunde en taal. De Onderwijsraad pleit voor reparatiecursussen op het niveau van het secundair en hoger onderwijs. In het rapport *'Presteren naar vermogen'* (februari 2007) stelt de Onderwijsraad dat 150 000 leerlingen basisonderwijs ver onder hun niveau presteren. De prestaties moeten volgens de Raad objectiever gemeten worden en voor veel leerlingen is er extra leertijd nodig.

### 3.2 Kritiek op 'het nieuwe leren'

Uit de enquête van *Trouw* blijkt verder dat 75 % van de leerkrachten meent dat de leerlingen veruit het meest leren als ze nog voldoende echt les krijgen. Dit laatste sluit natuurlijk niet uit dat de leerlingen ook deels zelfstandig of in groep werken: oefeningen maken, gegevens opzoeken, groepsopdrachten uitvoeren. Zo vinden de meeste van die leerkrachten dat de leerlingen ook zelfstandig feiten moeten leren opzoeken via Internet e.d. De leerkrachten betreuren wel dat ze vaak verplicht worden om te veel tijd te investeren in modieuze aanpakken. De overgrote meerderheid van de leraren ziet niets in de recente rage van het 'nieuwe leren'. Slechts 3 procent is tevreden over het nieuwe leren in de praktijk. De meeste leraren vinden dat het nieuwe leren in de praktijk te ver doorschiet; leerlingen worden te veel aan hun lot overgelaten.

Uit de enquête blijkt dus dat de leerkrachten de sterke kanten van het 'gewone onderwijs' willen herwaarderen. Ze zijn anderzijds geenszins gekant tegen bepaalde vernieuwingen – zoals het aanwenden van ICT. Zelf noemen we dat 'vernieuwing in continuïteit' – met behoud van de oude waarden. Ook in het O-ZON-manifest hanteren we de uitdrukking 'vernieuwen in continuïteit'.

## 4 Opmars managers in lesfabrieken

### 4.1 Inleiding

We staan nu wat langer stil bij de kritiek op de lesfabrieken. In de meeste verkiezingsprogramma's van de Nederlandse partijen stond het bestrijden van de schaalvergroting en van het oprukkende management binnen de scholen centraal. Ook in de media was er het voorbijge jaar veel te doen omtrent de rol van de managers in het onderwijs. De sterke toename van het aantal managers, van de bestuurslagen en van de bureaucratie in Nederland is in sterke mate een gevolg van de invoering van de enveloppenfinanciering (lump sum) in het hoger en het voortgezet onderwijs. Als bij enveloppenfinanciering de scholen zelf voor overtallige leerkrachten en voor ziekteverlof van het personeel moet betalen, dan vereist dit grootschalige bestuursentiteiten.

In opdracht van het tv-programma *Netwerk* heeft het universitair onderzoeksbureau *ITS Nijmegen* een enquête uitgevoerd onder onderwijzers over de opmars van de Manager en van de bureaucratie. De resultaten waren ontluisterend. Managers hebben

weinig zicht op wat er zich afspeelt in hun eigen scholen. De meerderheid van de leerkrachten zijn heel negatief over hun leiding. Het werkplezier van leraren gaat achteruit en managers dragen nauwelijks bij aan de kwaliteit van onderwijs en zorg. De uitbreiding van het management kost de school ook veel centen. De uitzending in *Netwerk* vond plaats op 26 april 2006 en kan nog steeds bekeken worden op Internet.

In de steekproef was jammer genoeg het hoger onderwijs slechts met 5 % vertegenwoordigd en dit is juist de groep die het meest te maken heeft met het toegenomen management. Voor het voortgezet onderwijs zijn er nog grote verschillen naargelang de school is opgenomen binnen kleine dan wel grote scholengroepen. Als straks in het basisonderwijs de enveloppenfinanciering wordt ingevoerd dan zal dit nog eens tot een schaalvergroting, meer bestuurslagen en management leiden. De toename van het management en de bureaucratie is groter in grote scholengroepen. Zo is er bijvoorbeeld een groot verschil tussen de katholieke PABO (normaalschool) van Zwolle die zelfstandig is gebleven en de andere PABO's die binnen multisectorale hogescholen van tienduizend en meer studenten zijn opgenomen. Zwolle heeft minder te lijden onder management en bureaucratie, beschikt proportioneel over een veel groter budget voor de specifieke onderwijstaak en kreeg verder een uitstekend visitatierapport.

### 4.2 Enkele onderzoeksresultaten ITS-enquête

- 74 % stelt dat het aantal leidinggevendenden de laatste jaren te sterk is toegenomen.
- 84 % merkt op dat de bureaucratie (papierwerk, controle-instrumenten, registratie ...) de laatste jaren sterk is toegenomen.
- 82 % is van mening dat de bureaucratie gecreëerd door het Management ten koste gaat van de tijd voor het lesgeven en de leerlingen.
- 80 % vindt dat al de regels van het management de kwaliteit van het onderwijs niet hebben verbeterd.
- 83 % vindt dat het toegenomen management niet heeft geleid tot een ontlasting van allerlei dagelijkse beslommingen, waardoor leerkrachten zich beter kunnen concentreren op het lesgeven.
- Slechts 40 % vindt dat het Management voldoende op de hoogte is van wat er zich op de werkvloer afspeelt en slechts 38 % vindt dat het management voldoende begrip toont voor de dilemma's van leraarsberoep.
- 66,4 % van de ondervraagden heeft hierdoor minder plezier in zijn werk gekregen en slechts

3 % stelt dat de bureaucratisering een positieve invloed had.

- 70 % is van mening dat het werk niet zakelijker en efficiënter wordt gedaan.
- 62 % dat het zakelijke en efficiënte denken op school is doorgeschooten.
- 71 % vindt dat de Managers een onevenredige zware druk op het totale budget leggen en 65% vindt dat ze vooral goed voor zichzelf zorgen.
- Slechts 33 % vindt het contact met de hoogste manager goed.

#### 4.3 Visie hoofdredacteur LTM

Johan Graus, hoofdredacteur *Levende Talen Magazine*, schreef een opgemerkt stuk (2006, nr. 6) over dit thema naar aanleiding van dit ITS-onderzoek en het debat in *Netwerk*. We citeren even. "Nog niet eens zo heel lang geleden waren scholen vrij eenvoudige en transparante organisaties. Je had een rector (= directeur) – vaak zorgelijk kijkend vanwege alle circulaire's uit Zoetermeer – die samen met een paar conrectoren het hele reilen en zeilen van een school in de gaten hield. De docenten hielden zich bezig met lesgeven en ze voelden zich in hun werk over het algemeen gesteund door de directie.

Een geïdealiseerd beeld? Misschien, maar in betrekkelijk korte tijd is er wel erg veel veranderd. De rector en zijn handjevol conrectoren zijn vervangen door het Management. In tegenstelling tot vroeger heeft een gemiddelde school tegenwoordig blijkbaar heel wat verschillende bestuurslagen nodig om goed te kunnen draaien. Helemaal bovenaan de voedselketen staat het bestuur, tegenwoordig vaak bestierd door professionele bestuurders die, met salarissen waar onze minister-president jaloers op zou zijn, hele scholengroepen onder zich hebben. Dan komt het bovenschools Management, bestaande uit de algemeen directeur en zijn staf. Die staf kan op zijn beurt weer bestaan uit een hele riedel functies, zoals daar zijn de directeur bedrijfsvoering, de directeur facilitaire zaken, de directeur personeelszaken, de directeur financiële zaken et cetera. Pas dan kom je bij de afzonderlijke scholen met hun eigen scala aan Managementfuncties. Elke zichzelf respecterende vestiging heeft een locatiedirecteur, met daaronder de directeuren bovenbouw en onderbouw, met daaronder afdelingsleiders, met daaronder jaarlaagcoördinatoren. Om de communicatie tussen de vestigingen en de algemene directie weer te stroomlijnen zijn er uiteraard ook nog enkele sectordirecteuren nodig.

En ten slotte kom je dan eindelijk uit bij de docenten en de leerlingen. Met maar liefst zeven lagen tussen de top en het personeel dat het daadwerkelijke werk doet, zou je toch mogen verwachten dat de hedendaagse scholen gestroomlijnde organisaties zijn waar het goed toeven is. De werkelijkheid is anders. In opdracht van het tv-programma *Netwerk* heeft het onderzoeksbureau ITS Nijmegen onlangs een enquête uitgevoerd onder onderwijzend personeel over de opmars van de Manager. De resultaten waren ontluisterend. ...

Het is verbazingwekkend dat een hele sector collectief aangeeft gebukt te gaan onder de dictatuur van het Management en dat er helemaal niets aan gedaan wordt. Docenten en leerlingen worden steeds minder belangrijk binnen schoolorganisaties. *Managers houden hun eigen circuit draaiende door allerlei onnodige overlegsituaties te creëren en bureaucratische regels uit te vaardigen.*

Het lijkt allemaal zo voor de hand liggend: onderwijs gaat over leerlingen en de mensen die hen lesgeven, niet over Managers, vergaderen, marktwerking, targets, zelfsturende teams en andere kretologie. Het wordt hoog tijd dat we ons dit realiseren en er ook naar gaan handelen. Managers behoren tot dezelfde categorie als conciërges en administratieve medewerkers: onderwijsondersteunend personeel. Hopelijk dringt dit besef ooit door."

*Dezelfde Graus*, schreef meer recentelijk in 'Levende Talen Magazine' (2007, nr. 1) dat bij het ministerie wel het besef doordringt dat de overheid met zijn politiek van schaalvergroting, decentralisatie, enveloppenfinanciering, doorhollingsbeleid... het veld geen dienst heeft bewezen, maar intussen is het kwaad echter al geschied en is het moeilijk om de situatie terug te draaien. Een voorbeeld: "Leerkrachten klagen niet zelden dat zij zich gedegradeerd voelen tot lopendbandwerkers die een van boven opgelegde onderwijsvisie blindelings moeten ondersteunen – een visie die vaak geen recht doet aan hun professionele opvattingen. Sommige leraren voelen zich zelfs geïntimideerd door hun management als zij zich kritisch uitlaten over het schoolbeleid. ... Ondertussen lijken de managers zich in te graven. Ze hebben zich eind vorig jaar verenigd in de VO-Raad (VO = voortgezet onderwijs). Dat de woordvoerder van de VO-Raad zich weinig laat gelegen liggen aan alle signalen vanuit de werkvloer, bleek al tijdens de openingsconferentie."

## Onder de Leeslamp: coachen van een klas en Van Dale

Ignace Geurts en Noël Gybels

### 1 Eindelijk duiding bij het werkwoord "coachen"

Danny Wyffels, *Hoe coach ik mijn klas. De basisgids voor klassenmanagement*, 2006, Lannoo, Tielt, 237 blz.

Coaching is een van de nieuwe modewoorden in het onderwijs. Het woord waaide een tiental jaar geleden over uit de sportwereld, maar werd tot op heden niet van een behoorlijke *educatieve* vulling voorzien. Met zijn boek *Hoe coach ik mijn klas* slaagt Danny Wyffels daar wonderwel in. Met dit boek probeerde Danny Wyffels zijn wat hij noemt "wirwar van denken" omtrent klassenmanagement op een rijtje te zetten. Hij is reeds 25 jaar werkzaam in de lerarenopleiding te Torhout (RENO) en komt in het boek uitdrukkelijk naar voor als erudiet ervaringsdeskundige.

Wyffels groepeert zijn inzichten rond drie grote vragen, meteen ook de delen van het boek: hoe word ik didactisch competent, hoe verbeter ik mijn communicatie en hoe ga ik om met probleemgedrag en conflicten? In een opmerkelijk heldere en bevattelijke stijl loodst hij ons door deze kernvragen. In zijn betoog worden nagenoeg alle actuele *hot items* betrokken en in een groot en overzichtelijk geheel gebracht.

Toch is dit boek geen academisch referaat of toeristisch uitstapje geworden, dat kritiekloos elk vernieuwing de revue laat passeren. Vanuit zijn ervaring en bedachtzaamheid houdt de auteur ons steeds een ruimere context voor ogen. Dit vormt meteen de grote meerwaarde van het boek: het overzicht is een *synthese*, een op elkaar betrekken van veel op zichzelf staande inzichten en referentiekaders, nieuwe of oude die hun waarde bewezen hebben. In die zin is dit boek een basisgids waaruit iedereen die met leer- en ontwikkelingsprocessen en opvoeding te maken heeft, zijn profijt kan halen. Met name beginnende leerkrachten en studenten uit de lerarenopleiding zullen met dit werk zeer gediend zijn.

In het eerste deel geeft Wyffels antwoord op de vraag *Hoe wordt ik didactisch competent*? Hij gaat op zoek naar een makkelijk hanteerbare invulling van het begrip competenties, de voor- en nadelen

van competentielijsten en geeft aan hoe je aan de ontwikkeling van je eigen competenties kunt werken. Werken aan competenties is tamelijk nieuw in het onderwijs en heeft verstrekkende gevolgen voor het onderwijzen van de leraar en het leren van de leerling. Vraag is hoe en in hoeverre dit competentiedenken zijn kans zal krijgen. Wyffels bekijkt de dagelijkse realiteit en stelt vast dat "in de werkvloer" heel wat valkuilen schuilen. Zijn behoefteonderzoek bij leraren en leerlingen maant ons aan om nuchter te blijven. Tegelijk met deze oproep tot kritisch-constructief vernieuwen in continuïteit, reikt hij ons ook een heel bruikbare didactische gereedschapskist aan. Wij nemen kennis van concrete instrumenten en voorbeelden voor ontwikkelingsbevorderend onderwijzen en leren; dit gaat van instructie en vragen stellen tot allerlei vormen van zelfstandig werken.

De tweede helft van zijn boek begint Wyffels met de vraag: *Hoe verbeter ik mijn communicatie*? Hij introduceert ons meteen in het systeemdenken over communicatie zoals dat door de Palo Alto-school in Californië ontwikkeld werd in de jaren zeventig. Dit als aanloop naar het handige boodschapvierkant van Schulz von Thun, dat ons leert te luisteren met vier oren, en naar de jakhals- en giraffentaal van Rosenberg, die ons aanzet tot geweldloos communiceren. In zijn uitleg over feedback (de kracht van het wederwoord) en zijn adviezen over spreken met ouders past de auteur aansluitende referentiekaders toe. Aspecten van metacommunicatie krijgen doorheen dit hoofdstuk veel aandacht.

Voor wat klassenmanagement betreft, ligt het *moment suprême* voor theorieën over communicatie daar waar school, leraars en leerlingen met elkaar botsen. Dit kan een korte, gloeiend-hete aanvaring zijn, maar evengoed een langdurige ijskoude oorlog. Meteen is dit de derde vraag die Wyffels opwerpt: *Hoe ga je om met probleemgedrag en conflicten*? Na een inleidende beschouwing over en tips voor goed klassenmanagement, wordt probleemgedrag onder de loupe genomen. Wat is probleemgedrag, wat zijn gedragsproblemen en gedragsstoornissen, wat veroorzaakt probleemgedrag? En vooral: hoe pak je dit in de juiste context aan? Hoe spring je om met belonen en straffen? Als illustratie dient de aanpak van cyberpesten. Conflicthantering vergt

dan weer een andere aanpak. Zo blijken conflicten niet noodzakelijk negatief, zelfs leerzaam te zijn. Voor het oplossen ervan beschrijft Wyffels een handig stappenplan dat kan uitmonden in een doe-het-zelfkit. Een uitweiding over geweld op school en de visie op een Vreedzame School sluiten dit hoofdstuk af.

In bijlage vinden we als *bonus track* een stappenplan om lessen voor te bereiden en te evalueren. Een up-to-date literatuurlijst sluit het boek af.

Graag hadden wij in het boek wat duidelijker verwijzingen gehad. We vinden niet alles in de literatuurlijst terug. Ook een trefwoordenlijst had het geheel kunnen vervolmaken. Maar *bolleboosje moet niet zeuren*: in ons taalgebied kregen wij niet eerder een boek onder ogen dat zoveel relevante inzichten over onderwijs, psychologie en agogiek in één harmonische samenhang bijeenbrengt. Bovendien leest het boek erg vlot en is het zeker praktijkgericht. Geschreven vanuit het motto *keep it simple* is de inhoud voor een breed publiek toegankelijk. De gestructureerde aanbreng, de schematische illustraties en de kernachtige reflectieboxen maken de lees- en leerbaarheid van dit boek optimaal.

Wie gelooft dat in het leer- en opvoedingsproces de leraar het verschil maakt, vindt in dit boek gegarandeerd zijn gading. Het boek is inderdaad een volwaardige *basisgids voor klassenmanagement*, zoals de ondertitel ons had beloofd. Het staat alvast op onze boekenplank binnen handbereik

Ignace Geurts

## 2 Van Dale Pocketwoordenboek Nederlands als Tweede Taal (NT2)

Een nieuwe editie van deze bekende uitgave, in de officiële spelling 2005 en met een frissere vormgeving. De nadruk in dit eenvoudige woordenboek ligt nog altijd op de woordbetekenis en op de meest gebruikte uitdrukkingen in het Nederlands. Bovendien werden een 40-tal informatieve teksten over de Belgische en Nederlandse samenleving en een 650 illustraties ter verduidelijking toegevoegd. Op de ingesloten CD-rom is de uitspraak van alle trefwoorden te beluisteren.

De informatie is gemaakt met maar 2000 woorden, de meest frequente in het Nederlands. Die belang-

rijkste woorden zijn ook daar als trefwoord gemarkeerd. Het lidwoord (struikelblok voor anderstaligen) is opgenomen voor het trefwoord en korte zinnen tonen het gebruik van werkwoorden. Door het snelzoekstelsel, de roodgedrukte trefwoorden en het pocketformaat is het woordenboek erg vlot te gebruiken.

Deze compleet aangepaste versie is te vinden in de boekhandel of via het Van Dale Taalweb [www.vandale.be](http://www.vandale.be) (ISBN 90 6648 0823). Prijs (inclusief cd-rom): 15,95 euro.

## 3 Van Dale Modern Spreekwoordenboek

Dit spreekwoordenboek is samengesteld door de makers van de Grote Van Dale en bevat ong. 2500 moderne Nederlandse spreekwoorden met analytische verklaring, evt. toelichting op gebruik/herkomst en zo nodig een synoniem. Soms worden voorbeeldzinnen toegevoegd. Naast een 1 500-tal algemeen bekende spreekwoorden vallen ook tegeltjeswijsheden en ingeburgerde vreemdtalige spreekwoorden op. Een leuke uitgave voor iedereen die graag spreekwoorden gebruikt én het springlevende Nederlands wil blijven volgen.

Dit gebonden spreekwoordenboek telt 217 blzn. en kost 19,95 euro.

## 4 Van Dale Groot Uitdrukkingenwoordenboek

Deze vernieuwing van het Idioomwoordenboek (1999) bundelt bijna 10 000 uitdrukkingen met betekenisuitleg en gebruiksverklaring. Trefzekere citaten (krant, internet) illustreren.

Het is niet alleen een handig naslagwerk, maar ook een hulpmiddel bij actief gebruik van modern Nederlands, een bruikbare vertaalhulp en ook een boeiend lees- en bladerboek.

Deze gebonden uitgave (1188 blzn.) kost 69,95 euro.

Noël Gybels

**Redactiesecretariaat  
en eindredactie**

alle correspondentie i.v.m. artikels  
aan:  
Noël Gybels  
Steyenhoflaan 11  
3130 Betekom  
tel. 016 56 93 46  
owkrant@hotmail.com  
www.onderwijskrant.be

**Redactie**

Annie Beullens, Renske Bos, Eddy Declercq, Ann Deketelaere, Raf Feys, Ignace Geurts, Noël Gybels, Walter Lotens, Pieter Van Biervliet, Hilde Van Iseghem, Anita Wuestenberg, Danny Wyffels

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

Onderwijskrant wordt gemaakt met medewerking van praktijkmensen en van medewerkers uit de lerarenopleidingen en de pedagogische en wetenschappelijke centra. Onderwijskrant is een onderwijstijdschrift met redactieleden uit de drie onderwijsnetten.



Lid van de Unie  
van de Uitgevers van  
de Periodieke Pers

**Abonnement (4 nrs.): € 16**

Buitenland: € 25  
Rekening: 001-0965165-91 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

**Tijdschrift, verschijnt driemaandelijks**

**April-mei-juni 2007 – € 5**

Radicale inclusie = apartheid binnen de klas: O-zon-petitie	2
Geen leerzorg, maar radicale inclusie & omwenteling	4
O-ZON-manifest: 10 actiepunten voor 'herscholing' van het onderwijs, herwaardering van Vlaamse traditie en vernieuwing <i>in continuïteit</i>	15
Daling niveau spelling en rekenen = taboe-onderwerp: CLB-klokkenluider Deloof teruggefloten	21
O-ZON-activiteiten & -effecten en O-ZON-nieuws	22
Tendentieuze voorstelling van O-ZON-persconferentie in 'Lopende Zaken' in functie van repliek Laevers Nederlandse kranten publiceren correct verslag	26
Leerpsychologen pleiten voor meer leiding bij leerprocessen en tegen modieuze zelfstudie en zelfsturing – ook in hoger onderwijs Bijval op leerpsychologisch AERA-congres 2006	29
Ad Verbrugge – voorzitter <i>Beter Onderwijs Nederland</i> – over onderwijs in Nederland, BON-strategie & Vlaanderen	38
Berichten over ontscholing & ontwrichting in Nederland	42
Onder de Leeslamp: coachen van een klas en Van Dale	46



**Indien hiernaast een x staat**

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

**dat u ontvangt.**

**HERABONNEER dus om onderbreking**

**te vermijden!**