

145

Verzwegen rapport-Dijsselbloem en lessen voor Vlaanderen Parlementair onderzoek Nederland: beleid en vernieuwing rampzalig *Themanummer Onderwijskrant en O-ZON-rapport*



**Onderwijsbeleid en -vernieuwing blijken rampzalig in Nederland
*Afstoten centrale kerntaken én pedagogische bemoeizucht
Vlaams onderwijs in zelfde bedje ziek!?- Nood aan onderzoekscommissie***

**20 jaar doorhollingsbeleid in Nederland: vervreemding beleid,
ontscholing, macht belangenorganisaties & managers, moeilijke hersteloperatie**

**Gelijke behandeling ongelijke leerlingen verongelijkt elke leerling
Gelijke basisvorming en gelijk parcours voor allochtone en inclusie-leerlingen
= miskennen van specifieke aanleg en noden en onderbenutting van talenten**

Tegenstrijdige receptie van rapport-Dijsselbloem in Vlaanderen

**Kritiek op 'studiehuis', 'nieuwe leren', competentiegericht leren ...
en vernieuwingsdruk vanwege overheid, inspectie & steunpunten**

Daling onderwijsniveau in basisonderwijs en prestatievijandig klimaat

**Grote scholengroepen & lokale autonomie bemoeilijken algemeen beleid
en bevorderen vervreemding, bureaucratie & vernieuwingsdrift**

**Van traditionele en gewaardeerde leerkracht-professional
naar 'modieuze' leraar-verkoper binnen marktgerichte school**

Kamerdebat over rapport-Dijsselbloem

verschijnt driemaandelijks — april-mei-juni 2008
afgiftekantoor 3200 Aarschot 1 - erkenning: P2A6205

Onderwijsbeleid en -vernieuwing blijken rampzalig in Nederland Afstoten van centrale kerntaken én pedagogische bemoeizucht Vlaams onderwijs in zelfde bedje ziek!? Nood aan onderzoekscommissie

Raf Feys, Marc Hullebus & Pieter Van Biervliet

1 Vernietigende balans

13 februari 2008 markeert een belangrijke omslag in het denken over onderwijs. Het eindrapport *Tijd voor onderwijs* van de parlementaire onderzoekscommissie-Dijsselbloem maakt brandhout van de onbezonnen onderwijshervormingen die Nederland de voorbije 20 jaar doorvoerde. Ook in het Kamerdebat van april j.l. vroegen de Kamerleden zich af hoe zij twintig jaar hebben kunnen meewerken aan een reeks onderwijsvernieuwingen die Nederland achteraf gezien had kunnen missen als kiespijn.

De basisconclusie van het rapport luidt: *“De gehele beleidsadvisering en beleidsvoorbereiding speelde zich af binnen de kleine en gesloten kring van ambtenaren, zogezegde deskundigen, adviseurs en vertegenwoordigers van allerhande organisaties die ook op vernieuwing aanstuurden.”* Commissievoorzitter Dijsselbloem voegde er het tijdens het Kamerdebat aan toe: *“Het parlement mag de belangenorganisaties en vakbonden niet op hun blauwe ogen geloven als zij stellen dat hun achterban voor of tegen een voorstel is. Het moet zelf peilingen onder leerkrachten houden om erachter te komen of zij de nieuwe plannen wel steunen.”* De hervormingen die momenteel op stapel staan moeten opnieuw bekeken worden vanuit de raadpleging van de leerkrachten: inclusief ‘passend onderwijs’, competentiegericht middelbaar beroepsonderwijs, enveloppefinanciering en schaalvergroting in basisonderwijs. Volgens *Tjeenk Willink*, vice-voorzitter Raad van State, illustreert het rapport bijzonder helder de vervreemding van de politiek.

De overheid wordt zowel beschuldigd van pedagogische bemoeizucht, als van het afstoten van haar kerntaken en verantwoordelijkheid – het verzekeren van deugdelijk onderwijs en van de ‘algemene’ regelgeving. *“De overheid en de inspectie lieten na voldoende toezicht te houden op de onderwijsresultaten”*. De eindtermen (kerndoelen) voor de scholen en de basiscompetenties voor de lerarenopleidingen waren veel te vaag en de leeropbrengsten werden niet gecontroleerd. Tegelijk bemoeiden de overheid, de inspectie, de steunpunten ... zich ten onrechte met het hoe, de didactiek in klas (= staats-

pedagogiek). Samen met belangenorganisaties als de pedagogische centra, het zgn. ‘procesmanagement’ e.a. oefenden ze een ontscholingsdwang uit in de richting van het ‘nieuwe leren’. Tegelijk leidde de *rage van de deregulering en van de verzelfstandiging* er toe dat er geen ‘algemeen beleid’ en planificatie meer mogelijk was, dat de scholengemeenschappen te groot werden en bedrijfsmatig werden bestuurd. Hierdoor kwamen de schoolleiders verder af te staan van de primaire onderwijsopdracht.

Het rapport-Dijsselbloem is een moedig rapport. Veel waarnemers hadden niet verwacht dat de parlementaire commissieleden geneigd zouden zijn om het eigen politiek beleid en het vernieuwings-establishment zo kritisch te benaderen. Het rapport kreeg bijzonder veel aandacht in de media en kon op een massale instemmende respons rekenen, ook vanwege minister *Plasterk* en tijdens het kamerdebat van 15, 17 & 18 april.

Het rapport is een aanklacht tegen de onbezonnenheid van het beleid en tegen de grote kloof tussen de *Haagse beleidswerkelijkheid* en de door de *onderwijsmensen aan den lijve ervaren werkelijkheid*. De beleidsmensen lieten zich volgens de commissie gewillig misleiden door pedagogische nieuwlichters en door de kopstukken van de belangenorganisaties (koepels, inspectie, raden allerhande, pedagogische centra, onderwijsvakbonden ...). Het aantal ambtenaren, technocraten, managers en bureaucraten is de voorbije 20 jaar enorm gestegen. Deze managementlaag houdt zichzelf in stand en stuurt, adviseert en controleert het onderwijs. Het onderwijs is veel meer de eigendom van de ambtenaren, adviseurs en ondersteuners en van de lokale schoolmanagers dan van de leerkrachten.

Vanuit het maakbaarheids geloof en de ermee verbonden verlossingsdrang werd geen rekening gehouden met de al ‘beproefde waarden’ en met de mening van de praktijkmensen. Veel van de veranderingen verwaterden en werden weer afgebouwd. Veel leerkrachten oefenden gelukkig een stil verzet uit tegen de vernieuwingsdwang; zo konden de schade en de feitelijke ontscholing nog beperkt worden.

Oerdegelijke waarden en aanpakken zijn intussen wel weggedeemsterd en het herstel wordt heel moeilijk. Het doorhollings- of omwentelingsbeleid was een breinloos en sektarisch beleid dat steeds opnieuw op culturomslagen aanstuurde.

De onderwijsvernieuwingen leidden tot ontscholing, niveaudaling, kortom: tot afbraak van het onderwijs. Volgens *vice-premier André Rouvoet* hebben de jongeren als gevolg van het 'nieuwe leren' en van de schaalvergroting ook steeds meer het gevoel op zichzelf te zijn aangewezen. Honderdduizenden jonge mensen hebben een kennisachterstand en een gebrek aan algemene ontwikkeling opgelopen. Leerlingen vertonen hiaten in de meest elementaire kennis en vaardigheden, zowel op de basisschool, het middelbaar onderwijs, de lerarenopleidingen, als op de universiteit. De diploma-inflatie is enorm. Volgens het verkrampt gelijkheidsideaal van de jaren zeventig moesten leerlingen ook allemaal hetzelfde onderwijsaanbod krijgen. Bovendien was kennis minder belangrijk dan vaardigheden. Dit alles leidde tot onderwijsvernieuwingen als gemeenschappelijke basisvorming in de lagere cyclus s.o., inclusie en afschaffing buso, zelfstandig leren en studiehuis, competentiegericht (vaardigheids)onderwijs. De sociaal en cognitief kwetsbare leerlingen waren hier het meest de dupe van.

De commissie pleit voor de terugkeer naar het juiste pad. Een week na het openbaar maken van het rapport-Dijsselbloem publiceerde de Franse minister Xavier Darcos nieuwe leerplannen waarin de meer klassieke visie op het leerproces en op taal en rekenen in ere hersteld worden. Ook in andere landen constateren we een zelfde tendens. Het rapport weerspiegelt treffend de bedenkingen van de critici en van de pressiegroep BON – *Beter Onderwijs Nederland* – die al eerder de noodklok luiden. Ook de Nederlandse pers vervulde de voorbije jaren zijn kritische rol.

2 Lessen voor Vlaanderen

2.1 Vlaanderen in zelfde bedje ziek

2008 en het rapport-Dijsselbloem markeren een belangrijke omslag in het 'officieel' denken over onderwijs. Ook de beleids mensen maken zich nu openlijk grote zorgen over de evolutie en het niveau van het onderwijs. Vroeger zeiden ze vergoelijkend '*het onderwijs is goed, maar het kan beter*'. Nu zien ze ook in dat veel hervormingen averechtse effecten opleverden en dat ze de voeling met de realiteit ver-

loren zijn. We kunnen veel leren uit de eerlijke evaluatie van 20 jaar proeftuin-Nederland.

We hopen dat dit rapport ook veel Vlaamse ogen zal openen. Onze topambtenaren, 'progressieven' en vrijgestelden allerhande hebben altijd graag verwezen en gekeken naar Nederland als lichtend voorbeeld en gidslid. Hervormingen die in het rapport-Dijsselbloem als desastreus bestempeld worden, zijn ook bij ons (groten)deels ingevoerd en sommige na verzet – b.v. vernieuwd secundair onderwijs – weer afgevoerd. Gelukkig werd het beleidsvoornemen van 1995 om ons secundair onderwijs grootschalig te hertekenen naar het model van de HOBU-hervorming grotendeels afgeblokt.

Andere nefaste hervormingen staan momenteel voorop in de beleidsagenda: nivellerende gelijkheidsideologie en comprehensief onderwijs, schijn-inclusie, outputfinanciering, radicale competentiegerichte aanpak, schaalvergroting allerhande ...

2.2 Vandenbroucke en co verzwijgen rapport

Onze aandacht voor dit rapport heeft ook te maken met de vaststelling dat ons departement onderwijs en ons vernieuwingsestablishment er alles aan doen om het rapport dood te zwijgen. Minister Vandenbroucke, de topambtenaren, de VLOR en de VLHORA, het overheidstijdschrift 'Klasse', de GOK-ideologen ... houden de lippen op elkaar.

Mensen als DVO-directeur *Roger Standaert* ontwijken de discussie met het alibi dat Vlaanderen niet kan vergeleken worden met Nederland. Redacteur Guy Tegenbos heeft zijn kwaliteitskrant '*De Standaard*' een absolute verzwijgplicht opgelegd. Ze durven die *Pandora-doos* van Dijsselbloem niet openen omdat die veel lessen bevat voor Vlaanderen. Het (ver-) zwijgen wijst op de dynamie(t)k-waarde van het parlementair onderzoek.

Tegengeluiden worden hier allang in de doofpot gestopt en hierdoor worden ook onze parlementsleden slecht geïnformeerd. Toen de O-ZON-vereniging een jaar geleden een kritische stem liet horen en een paar kranten daar een beetje aandacht aan schonken, sloegen minister Vandenbroucke en een aantal leden van de onderwijscommissie al in paniek. Ook veel belangenorganisaties en 'Klasse' verzwijgen O-ZON en de O-ZON-publicaties.

Onderwijskrant en O-ZON dringen aan op een onderzoekscommissie die een analyse maakt van

de voorbije en nog op stapel staande hervormingen en proeftuinen. Het rapport-Dijsselbloem – en analoge rapporten uit Frankrijk, Québec, e.d. – zijn hierbij inspirerend. We stellen ook voor dat de geplande hervormingen voor onbepaalde tijd worden uitgesteld en dat het parlement of de commissie onderwijs eerst een peiling houdt bij de leerkrachten.

2.3 Lessen voor Vlaanderen

In de commentaren op het rapport wordt telkens gewezen op de lessen voor Vlaanderen. In het weekblad *Tertio* van 12 maart 2008 besluit *Emmanuel Van Lierde*: *“Als Vlaanderen Nederland blijft achternalopen dan dreigt ons onderwijs spoedig in dezelfde impasse te belanden, als dat al niet gebeurde. Vlaanderen kan het best nu lessen trekken uit het feit dat Nederland op de rem gaat staan. Ons onderwijs moet ter wille van de kwaliteit o.a. een einde maken aan het doorvoeren van het ‘nieuwe leren’, het creëren van mastodontscholen, het opnemen van zorgleerlingen in het gewone onderwijs en het afslanken van het buitengewoon onderwijs – leerzorgplan”* (*‘Schoolstrijd barst los in Nederland – Nieuw leren is kop van jut’*).

De kopstukken van de COC- en COV-onderwijsbonden besteedden veel aandacht aan het rapport-Dijsselbloem. Vlaanderen moet volgens hen dringend lessen trekken uit de analyse van de parlementaire onderzoekscommissie. Als we zo verder doen, dan geraken we in dezelfde impasse als Nederland, aldus de meeste commentatoren. In een bijdrage verderop gaan we dieper in op de reacties van een aantal Vlaamse waarnemers.

Ook vanuit Nederland wees iemand ons op gelijknissen met Vlaanderen. Na lezing van *Onderwijskrant* nr. 144 over het O-ZON-debat, schreef *Jan van de Craats*, prof. wiskunde: *“Ook bij jullie in Vlaanderen ligt het ‘nieuwe leren’ blijkbaar op de loer. Mensen als Roger Standaert (DVO-directeur) en Els Vermeire (coördinerend inspectrice) vervullen blijkbaar rollen die bij ons gespeeld werden door studiehuis-promotor Clan Visser 't Hooft, door de ministers Jacques Wallage en Tineke Netelenbos. Precies dezelfde voze argumenten, precies dezelfde intimidaties. De Parlementaire Onderzoekscommissie Onderwijsvernieuwing heeft laten zien hoe verschrikkelijk fout dit is gegaan bij ons. De kritiek in Onderwijskrant komt vrij goed overeen met de kritiek die hier in Nederland overal te beluisteren valt. Ik schreef u vroeger al dat ook het niveau van ons wiskunde-onderwijs sterk gedaald is. Jammer*

genoeg had men destijds geen oor voor uw kritieken op de zgn. ‘realistische aanpak’ van het Freudenthal Instituut. Momenteel werk ik samen met anderen aan een campagne om het rekenonderwijs weer in de juiste richting te sturen. Jullie wiskunde-publicaties zijn hierbij vrij inspirerend. Ik heb ook genoten van de prachtige bijdrage over de lezing van prof. Paul Kirschner over de onderwijshypes.” De ‘officiële’ ontscholingsdruk is inderdaad ook in Vlaanderen vrij groot. Enkel de voorstanders van de onderwijshypes kregen de voorbije jaren het woord op Vlaamse studiedagen.

Het verzet tegen nieuwlichterij was o.i. iets groter in Vlaanderen dan in Nederland. Nederlandse ‘progressieven’ heulen iets vlugger mee met nieuwlichterij; de ambtenarij vormt er al langer een soort vierde macht; de druk van de pedagogische centra is er groter ...

2.4 Bevestiging Onderwijskrant

Het rapport-Dijsselbloem bevestigt de analyses die de voorbije 20 jaar in *Onderwijskrant* en meer recent in de O-ZON-publicaties verschenen. Een lezer schreef ons: *“Ik kreeg een déjà-lu-gevoel, precies alsof Onderwijskrant de pen vasthield.”* Tot nu toe verzwegen of verdrongen de Vlaamse beleidsmensen en het vernieuwingsestablishment veelal onze tegengeluiden. We toonden de voorbije 20 jaar telkens tijdig aan dat Vlaanderen een aantal hervormingen en ontwikkelingen invoerde (overnam) die nu ook in het rapport-Dijsselbloem als nefast bestempeld worden.

We wijzen voortdurend op de vervreemding van het beleid. We besteden sinds 1993 veel energie aan de vele nefaste hervormingen van het hoger onderwijs – en dit naar Nederlands model.

We bestrijden eveneens de afbraak- en vernieuwingsdrift die uitging van het brede vernieuwingsestablishment in de richting van ontscholing, nieuwe leren, constructivisme, competentiegericht onderwijs, leerplan- en cultuurrelativisme, knuffelpedagogiek en onderhandelingshuishouding ...

Op het vlak bijvoorbeeld van het wiskunde-onderwijs konden we gelukkig de invloed van het constructivisme en van de eenzijdige visie van het *Nederlandse Freudenthal Instituut* afremmen. Dit heeft ons veel inspanning gekost, maar wijst er tegelijk op dat verzet en het presenteren van een alternatief, lonend kunnen zijn. Een interview met de professoren

van de Craats en Tijms kreeg als kop in *De Telegraaf* van 23 februari: *'Rekenen een ramp! Professoors zien Belgische leerboekjes op de scholen als redmiddel'*.

We betreurden dat de overheid en de inspectie nalieten de leeropbrengsten te controleren. We bestreden dat de inspectie het CEGO-ontplooiingsmodel van Laevers oplegde – en met enig succes. De commissie-Dijsselbloem en het kamerdebat bevestigden ook dat we terecht de invoering bestrijden van een aantal geplande hervormingen als comprehensief onderwijs, inclusief onderwijs, outputfinanciering, mastodontscholengemeenschappen ...

Het rapport-Dijsselbloem stimuleert Onderwijskrant en O-ZON om een themanummer te besteden aan de belangrijkste thema's en aan de vele interessante commentaren. In elke bijdrage zullen we aandacht besteden aan de gelijkenissen met situaties in het Vlaams onderwijs. Soms zijn we er wel beter in geslaagd om beleidsplannen af te blokken en/of om nieuwlichterij af te remmen.

3 Belangrijke knelpunten en thema's

Om een idee te geven van de inhoud en veelzijdigheid van dit themanummer zetten we een aantal belangrijke thema's en knelpunten op een rijtje zoals we die aantreffen in het rapport-Dijsselbloem en in de vele commentaren. We wijzen ook telkens op parallellen met Vlaanderen.

(1) De commissie-Dijsselbloem concludeert dat de machtige *incrowd* van de advies- en beleidskern heel sterk vervreemd is van de onderwijspraktijk: *"De kring van beleidsmakers stond onvoldoende open voor kritiek en waarschuwingen. Overeenstemming werd wel bereikt met de beroepsvertegenwoordigers van belangenorganisaties, koepels, onderwijsraden en vakbonden. Maar deze leken daarbij echter dichter bij de politiek te staan, dan bij hun eigen achterban."* Kamerlid Depla (PvdA) poneerde tijdens het kamerdebat *"dat de leerkrachten zich onbegrepen voelen en dat ervaren leerkrachten teleurgesteld het onderwijs verlieten."*

Ook in *Vlaanderen* is er sprake van een doorhollingsbeleid en van vervreemding van de praktijk. Ons onderwijs gaat eveneens gebukt onder de onkunde van de vele stuurlieders aan wal 'die geen krijt aan de vingers hebben' maar beweren veel beter te weten dan de leerkrachten hoe het moet. Zo bleek uit enquêtes dat de overgrote meerderheid van de

leraars geenszins tevreden is over het beleid, niet begrijpt waarom men straks inclusie wil opleggen, enz. Na de HOBU-hervorming verlieten ook bij ons veel ervaren docenten het onderwijs.

(2) De overheid, inspectie, onderwijsondersteuners allerhande ... drongen *didactische vernieuwingen op in de richting van ontscholing en van 'het nieuwe leren'*, werkvormen waarbij de leerlingen zoveel mogelijk alles zelf moeten ontdekken en de eigen kennis construeren. Klassikale instructie, jaarklassensysteem, vakdisciplines e.d. moesten 'officieel' de helling op; dit botste op massaal verzet. Kennis was ineens niet meer zo belangrijk binnen een *competentiegerichte aanpak* gericht op *algemene* vaardigheden. De sociaal en cognitief kwetsbare leerlingen zijn het meest de dupe van de leerlinggerichte en leerlinggestuurde aanpak.

Ook in *Vlaanderen* is er veel kritiek op het feit dat de overheid, de DVO, de VLOR, de GOK-steunpunten en de inspectie zich sterk bemoeien met de pedagogische aanpak in klas, op de zgn. *staatspedagogiek*. Onze GOK-steunpunten propageren het ontplooiingsmodel dat haaks staat op een effectieve achterstandspedagogiek. In de GOK-ondersteuning, in de bijscholing van de leerkrachten, in de nieuwe CLB-werking ... ging heel weinig aandacht naar de leertaak van de school, naar de leerinhoud en de vakdisciplines, naar een effectieve achterstandsdidactiek. Des te meer energie werd besteed aan het verleuken, het momentaan welbevinden en de knuffelpedagogiek. Ook bij ons ontbrak de wetenschappelijke onderbouwing van 'het nieuwe leren' en van de constructivistische, competentie- en 'ervaringsgerichte' aanpak. In Wallonië stelt men al openlijk dat de sterke niveaudaling er een gevolg is van de nieuwlichterij en het competentiegericht leren (cf. recent rapport Nico Hirtt). Ook bij ons is het niveau van het onderwijs gedaald. De leerkrachten basisonderwijs verzuipen omdat er steeds nieuwe taken bij komen. De *diplo-ma-inflatie* in secundair en hoger onderwijs dwingt ook onze werkgevers om opgeleiden met een hoger diploma aan te werven.

(3) De *verkrampde gelijkheidsideologie* mondde o.a. uit in de invoering van een *gemeenschappelijke basisvorming* voor 12- à 15-jarigen waarbij sterk verschillende leerlingen hetzelfde onderwijsaanbod kregen. Voor de zwakke en/of andersgetalenteerde leerlingen was dat nefast omdat de nadruk kwam te liggen op wat ze minder konden, in plaats van hun specifieke talenten te benutten. De leerlingen uit het

technisch en beroepsonderwijs waren hier het meest de dupe van. Voor de betere leerlingen leidde de basisvorming tot ondervoeding en onderpresteren. De PVDA e.a. pleiten nu voor het weer invoeren van de *vakschool* e.d. voor 12-jarigen. De nefaste gelijkheidsideologie leidde ook tot de inclusieoperatie (WSNS) en de afschaffing van het buitengewoon secundair onderwijs. Als gevolg van de schijn-inclusie kregen de buso-leerlingen niet waar ze recht op hebben en dit leidde ook tot een sterke ontwrichting van het beroepsonderwijs.

In *Vlaanderen* sturen de meeste beleidsadviseurs momenteel aan op de invoering van een totaal gemeenschappelijke middenschool voor 12 à 14- tot zelfs 16-jarigen: de onderwijscommissie, Accent op Talent, Steunpunt GOK, St.A.M., inspecteurs, Stichting Gerrit Krevelt, Welzijnszorg ... De nefaste ideologie van de gelijkheid, van de gelijke behandeling en van het dempen van de kloof vieren hoogtij en leiden tot verwaarlozing, mediocratie en verlies van veel talent. De uitvoering van het leezorgplan van minister Vandenbroucke zal tot ontwrichting van het gewoon en buitengewoon onderwijs leiden. *Leerlingen die maar voor een klein deel het gewone leerparcours kunnen volgen, zijn niet gebaat met schijn- of latinclusie.* Al het geleuter over de zgn. 'draagkracht van de school' vanwege de minister en de VLOR leidt de aandacht af van de kern van de zaak: de schijn-inclusie die nefast is voor de inclusieleerlingen en het gewoon en buitengewoon onderwijs ontwricht. Uit de O-ZON-enquête leiden we af dat 90 % en meer van de leerkrachten en directies niet akkoord gaan met het leezorgplan.

(4) De commissie-Dijsselbloem gewaagt van een schromelijke onderschatting van de taal- en leerproblemen van de allochtone leerlingen, van het aantal zorgleerlingen en hun nood aan een effectieve achterstandsdidactiek. De centen voor zorgverbreding, OVB- en GOK-beleid rendeerden ook al te weinig.

In *Vlaanderen* worden in naam van de *gelijke kansen* en *multiculturaliteit* de grote (taal)problemen van allochtone leerlingen nog steeds miskend. De aanpak van het taalprobleem stootte/stuit op intens verzet vanwege de vele taalachterstandsnegationisten, het Steunpunt NT2-Leuven, een aantal migrantenorganisaties, enz. Onze OVB- en zorgverbredingsprojecten zijn ongeleide projectielen; het rendement is te laag en werd nooit gecontroleerd.

(5) Volgens het rapport is er weinig of geen controle van de output, van de leerresultaten. Ook in onze

doorlichtings- en visitatierapporten vinden we weinig of niets over de leerresultaten. We lezen wel iets over wat leerlingen toevallig vertellen over hun 'momentaan' welbevinden, maar geen uitspraken over de leerresultaten. Het niet controleren van de resultaten leidde er ook toe dat de grote (taal-)problemen van de allochtone leerlingen en het rampzalig niveau van de Brusselse lagere scholen pas recentelijk doordrongen. De visitatiecommissies spraken zich niet uit over de leerresultaten op de lerarenopleidingen. Opleidingen die het meest de modieuze hypes van de competentiegerichte aanpak propageren, kregen de beste score.

(6) De verzelfstandiginghype & *budgetbeheersing via enveloppefinanciering* (lump sum) en de bedrijfsmatige aanpak leidden in het Nederlandse voortgezet en hoger onderwijs tot het ontstaan van mastodonten van scholengemeenschappen met een uitgebreid en duur bureaucratisch management. De schooldirecties zijn steeds meer autonome organen geworden, die los van overheidsbemoediging een eigen en bedrijfsmatig beleid voeren, al te weinig rekening houden met het algemeen (maatschappelijk) belang en de leerkrachten al te vaak als productiemedewerkers behandelen. Minister Plasterk betreurt dat de *beroepseer* van de leerkrachten sterk is aangetast: *"De leraren hebben het gevoel dat ze van buitenaf gestuurd worden door een kleilaag van managers allerhande"*. Tegenover machtige schoolbesturen kunnen ze ook niet voor hun rechten opkomen. Op 15 april sloot Plasterk een overeenkomst af om de professionaliteit in ere te herstellen.

De hervorming van ons hoger onderwijs is een regelrechte kopie van de Nederlandse. Dit leidde eveneens tot minder samenwerking en wildgroei – ook binnen de sector van de lerarenopleiding, tot bureaucratie en tot het kortwieken van de professionaliteit, de beroepseer en de passie van de docenten. We konden in 1995-1997 slechts met moeite voorkomen dat voor het secundair onderwijs de invoering van de enveloppefinanciering en de eraan verbonden schaalgrootte en bureaucratie werden afgeblokt. Achteraf dwong men de scholen wel tot schaalvergroting via het toekennen van financiële voordelen. In het ontwerp van een nieuw verzameldecreet lezen we dat basisscholen die niet tot een scholengemeenschap behoren, straks geen zorgmiddelen meer krijgen. In gidsland Finland staat de kleinschaligheid centraal; geen scholen en besturen met meer dan 500 à 600 leerlingen in het secundair onderwijs.

De verzelfstandigingshype bemoeilijkte ook bij ons het algemeen beleid. De deregulering van de programmatie binnen de HOBU-hervorming leidde tot een onvoorstelbare wildgroei; een bijna verdubbeling bijvoorbeeld van het aantal regentaten lichamelijke opleiding. De lerarenopleidingen groeiden ook inhoudelijk uit elkaar.

(7) *Als gevolg van de schaal- en autonomievergroting kwamen schoolleiders in het hoger en voortgezet onderwijs ook verder af te staan van het primaire leerproces*”, aldus het rapport-Dijsselbloem. De ‘autonome’ financiële enveloppe stimuleerde en dwong de schoolmanagers tot beleidsopties die de inhoudelijke kwaliteit van het onderwijs sterk aantastten: onderinvestering in leerkrachten, verlaging van eisen aan leerlingen, overinvestering in vrijgestelden allerhande, in lonen lokale managers en in gebouwen ... De leerkrachten degradeerden van professionals (vakmensen) naar productiemedewerkers binnen onderling concurrerende schoolbedrijven.

Door de subsidiëring op basis van leerling- en outputkenmerken stroomden alsmaar zwakkere leerlingen door naar sterkere richtingen voortgezet onderwijs en naar de universiteit. De kwantiteit primeerde op de kwaliteit en dit leidde tevens tot diploma-inflatie. Ook het niveau van de aanstaande leerkrachten daalde verontrustend en zo kwam het onderwijs in een vicieuze cirkel van dalende kwaliteit terecht.

Ook in *Vlaanderen* laat men te veel zwakke leerlingen overgaan en in maart j.l. werd de niveauverlagende *outputfinanciering* voor het hoger onderwijs goedgekeurd. Om betaald te worden voor hun inspanning zullen de opleidingen geneigd zijn om meer ongeschikte kandidaten te laten slagen. De belangrijkste niveaubewakende aanpakken voor de lerarenopleiding werden de voorbije jaren een voor een afgeschaft.

(8) Er ontstond om de scholen een bureaucratische schil van topambtenaren, pedagogische centra, procesmanagers, steunpunten, inspecteurs, lokale schoolmanagers ... die de vernieuwingen en ‘het nieuwe leren’ tegelijk opdrongen, coördineerden en evalueerden. Ook de belangengroepen uit het meso-niveau waren/zijn vervreemd van hun basis en heulden geregeld mee met de nieuwlichterij en het doorhollingsbeleid. Zelfs de grote onderwijsbond AOB steunde de invoering van het studiehuis en van de enveloppefinanciering, de uitbouw van scholen als grote en ‘bedrijvige scholen’, de ‘Weer samen naar school’-inclusie ... Daarom stellen de

parlementsleden voor om voortaan rechtstreeks te peilen naar de opvattingen van de leerkrachten.

Ook in *Vlaanderen* bestaat zo’n bureaucratische schil die vervreemd is van de werkvloer – maar wel in iets mindere mate. Van onze topambtenaren en onderwijsondersteunende instellingen ging eveneens een hervormings- en ontscholingsdruk uit. We betreuren ook dat de VLOR, de koepels, vakbonden en andere belangenorganisaties zich niet hebben verzet tegen de invoering van de nefaste enveloppefinanciering in het hoger onderwijs. In 1998 keurden ze ook het VLOR-advies over inclusie goed zonder de achterban te raadplegen. Hiermee wekten ze bij de politici ten onrechte de indruk dat er een consensus hieromtrent bestond.

(9) Het lage niveau van de lerarenopleidingen en het tekort aan leraren zijn prangende problemen. De aanstaande leerkrachten worden er vanuit de ideologie van het nieuwe leren opgeleid als coachbegeleider en al te weinig als leerkrachten die gestructureerd les kunnen geven. De commissie vraagt dat er gemeenschappelijke kenniseisen worden opgelegd en centraal getoetst.

De *Vlaamse* lerarenopleidingen werden eveneens het slachtoffer van de voortdurende hervormingen en van de stemmingmakerij en kwakkels over *vermeend* aantal zittenblijvers e.d. Samen met de HOBU-hervorming leidde dit tot verlies van identiteit, tot het opleggen van vage basiscompetenties en van een competentiegerichte aanpak, tot outputfinanciering, niveaudaling en ontwrichting, flexibiliseringschaos, wildgroei binnen de regentaatsopleiding ... De leeglopende regentaats- en aggregatieopleidingen zijn hier het meest de dupe van de recentste hervorming.

Met dit themanummer willen we het O-ZON-debat in Vlaanderen verder stimuleren.

Reacties op dit themanummer zijn ten zeerste welkom:

**owkrant@hotmail.com
raf.feys@telenet.be**

20 jaar doorhollingsbeleid in Nederland: vervreemding beleid, ontscholing, macht belangenorganisaties & managers, moeilijk herstel

Raf Feys en Renske Bos

1 Vernietigend vonnis

De voorbije jaren verschenen er in Nederland veel alarmerende rapporten en berichten over de toestand van het onderwijs: de daling van het niveau, de bureaucratisering, het nieuwe leren, de optocht van de managers, de vernieuwingsdruk die uitgaat van de inspectie en de grote pedagogische centra. *'Onderwijsniveau leerlingen dramatisch'* was de titel van een studie van het *Sociaal en Cultureel Planbureau* uit 2006. En in december 2006 publiceerde de *Nederlandse Onderwijsraad* de tekst *'De positie van de kennis in het onderwijs staat onder druk'*. Volgens oud-Citobaas *Paul van Dam* is het niveau van het basisonderwijs al meer dan 20 jaar ondermaats (NRC, 12.04.07). Ook de leerlingen kwamen herhaaldelijk op straat om te protesteren tegen de staat van het onderwijs en de zgn. *ophokuren*. Actiegroepen als *'Beter Onderwijs Nederland'* trokken aan de alarmbel. Het aantal kritische analyses stapelde zich op. In de Nederlandse kranten stonden het onderwijs en het onderwijsbeleid de voorbije jaren voortdurend ter discussie. Begin 2007 spraken ook de commissie Meyerinck en de minister zich kritisch uit over het niveau van het taal- en rekenonderwijs.

En toen was er op 13 februari 2008 de meteorietinslag van de parlementaire onderzoekscommissie met het vernietigend eindrapport *'Tijd voor onderwijs'*. *Jeroen Dijsselbloem*, de voorzitter van de *Parlementaire Onderzoekscommissie naar Onderwijsvernieuwingen*, confronteerde Nederland met een schokkend rapport over de kwaliteit van het onderwijs en van het onderwijsbeleid. De koppen in de kranten waren stuk voor stuk alarmerend: *Leerlingen dupe van 20 jaar politiek falen; Kwaliteit onderwijs is ernstig verwaarloosd; Crisis van het systeem; Schoolstrijd barst los in Nederland; Nieuw leren is kop van jut*.

De beoogde verhoging van het onderwijspeil blijkt een verlaging te zijn en de kwetsbare leerlingen betaalden nog het meest de prijs. Er is te veel gesold met het onderwijs, de vernieuwingen stapelden zich op. De beleidsmensen vertoonden een tunnelvisie en zo vervreemde het beleid van de praktijk. Politici, topambtenaren en inspecteurs bemoeiden zich heel sterk met de pedagogische aanpak in klas (= staats-

pedagogiek). Volgens de commissie mag de overheid zich enkel inlaten met het *wat* en niet met het *hoe* van het onderwijs. De overheid en de inspectie oefenden een vernieuwingsdruk uit in de richting van het 'nieuwe leren', maar verwaarloosden tegelijk hun eigenlijke taak: de controle van de leerresultaten. Hervormingen zoals gemeenschappelijke basisvorming in de lagere cyclus s.o., de invoering van het studiehuis in de hogere cyclus, de hervorming van het technisch- en beroepsonderwijs, het 'nieuwe leren' ... berustten niet op wetenschappelijke inzichten, maar op ideologieën. Tegelijk werden de enveloppefinanciering en de erbij horende schaalvergroting en verzelfstandiging van de schoolgemeenschappen ingevoerd. De verzelfstandigingsrage en het bedrijfsmatige bestuur vanwege de bovenschoolse managers leidde tot bureaucratie, verspilling van centen en minder zeggenschap vanwege de leerkrachten.

Het dwepen met 'gelijke kansen' leidde tot gelijke behandeling van ongelijke leerlingen. Vooral de kwetsbare leerlingen zijn de dupe geworden van de gemeenschappelijke basisvorming en van de niveaudaling. Ook de integratie van de BUSO-zorgleerlingen in het gewone beroepsonderwijs pakte negatief uit en dit zowel voor de zorgleerlingen als voor de kwaliteit van het beroepsonderwijs. Dit soort inclusie (WSNS) was mede ingegeven door het willen bezuinigen op het buitengewoon onderwijs, ook al pakte men uit met het mooie doel *'alle leerlingen een brede basis geven'*. Het beleidsestablishment onderschatte ook heel sterk de (taal)problemen van veel allochtone leerlingen.

Alle grote vernieuwingen in het voortgezet onderwijs van de afgelopen tien jaar waren dus desastreus: de gemeenschappelijke basisvorming in de lagere cyclus s.o., studiehuis (zelfstudie) en tweede fase in de hogere cyclus, afschaffing van typisch beroepsonderwijs in de lagere cyclus, de optocht van het nieuwe leren, de fusiegolven als gevolg van de kostenbeheersing en de ermee verbonden enveloppefinanciering, mastodontscholen en bureaucratie. Het rapport stelt verder vast dat het ook met het basisonderwijs fout gaat en dat daar het niveau van het taal- en wiskundeonderwijs al te sterk is gedaald. Er zijn ook grote problemen in het hoger onderwijs en in de lerarenopleidingen in het bijzonder. De

commissie laat voortdurend doorschemeren dat het vroeger beter ging met het onderwijs. Ook in spreekbeurten pleit voorzitter Dijsselbloem voor het in ere herstellen van oerdegelijke aanpakken met inbegrip van het klassikaal onderwijs. Een zekere terugkeer naar beproefde waarden uit het verleden zou in veel opzichten een vooruitgang betekenen.

2 Vervreemding van beleid en van beleidsadvisering

De titel *'Tijd voor onderwijs'* van het rapport-Dijsselbloem is voor tweeërlei uitleg vatbaar. De eerste betekenis houdt een opdracht in aan de politici, de vele beleidsondersteuners en de lokale schoolmanagers. Geen tijd meer voor een doorhollingsbeleid en voor staatspedagogiek en eigengereid optreden. Er is een diepe kloof tussen beleid en werkvloer. De commissie besluit: *"De gehele beleidsadvisering en beleidsvoorbereiding speelde zich af binnen de kleine en gesloten kring van ambtenaren, zogezegde deskundigen, adviseurs en vertegenwoordigers van allerhande organisaties die ook op vernieuwing aanstuurden."* De centrale beleidsmakers, adviseurs, de vele raden en belangenorganisaties vormden een gesloten kring die zich afsloot voor de kritiek van leerkrachten, leerlingen en ouders. Alles speelde zich af binnen beleidscenakels. De beleidsmakers spraken wel met officiële vertegenwoordigers van het onderwijsveld, maar ook de koepels, de raden en zelfs de grote lerarenvakbonden (zie bijlage) bleken zich van hun achterban geïsoleerd te hebben.

De commissieleden stellen dat de beleidsmensen misleid werden door adviseurs allerhande en dat de macht van de politici meer en meer verschoof naar de managers. *"Voor de invoering van de vernieuwingen hebben de beleidsmensen vaak ook een beroep gedaan op allerhande steunpunten, pedagogische centra, expertisecentra en procesmanagers die al te veel vrijheid kregen bij het invullen van de hervormingen en ook gretig misbruik maakten van die vrijheid."* De tunnelvisie was het grootst bij *"externe procesmanagers die het ministerie had ingehuurd om, bewust buiten het departement om vernieuwingen door te voeren"* (p. 129). *"De geluiden van vakdocenten, ouders en leerlingen klonken slecht door in het beleidsproces. De Kamer werd ten onrechte een breed draagvlak voorgehouden en slaagde er niet in erdoorheen te prikken"* (p. 188).

Tijdens het kamerdebat beklemtoonde Dijsselbloem nog eens dat de Kamer zich te veel verlaat op officiële

vertegenwoordigers van maatschappelijke organisaties die niet altijd dezelfde mening vertolken als hun achterban. Dijsselbloem besloot: *"De Kamer moet een voortdurend wantrouwen aan de dag leggen. Het parlement mag de belangenorganisaties en vakbonden niet op hun blauwe ogen geloven als zij stellen dat hun achterban voor of tegen een voorstel is. Het moet zelf peilingen onder leerkrachten houden om erachter te komen of zij de nieuwe plannen wel steunen."* Vernieuwingen die de komende jaren ingevoerd zouden worden, moeten vanuit dit perspectief opnieuw bekeken worden. Terloops: ook bij ons werden de politici totaal misleid toen bijvoorbeeld de VLOR in 1998 het advies over inclusief onderwijs formuleerde.

Femke Halsema (GroenLinks) sloot zich bij Dijsselbloem aan: *"De werkelijkheid van politici verschilt sterk van de werkelijkheid van leraren en leerlingen in de klas. En tussen politici en betrokkenen bevindt zich de 'derde' werkelijkheid van managers die opereren vanuit een eigen bureaucratisch en bedrijfsmatige logica. Deze laag verbindt politici en burgers – en verzamelt in toenemende mate macht – maar is het minst grijpbaar. Ze ontbeert elke democratische legitimatie en legt publiek geen verantwoording af. Eén van de meest schokkende passages in het rapport vind ik wel die over de macht van het zogenaamde, zelfstandige procesmanagement, dat gedurende de gehele jaren negentig de onderwijsvernieuwingen in handen had. Men maakte niet alleen zelf beleid, men 'belobbyde' het parlement, men droeg een eigen visie uit in het onderwijsveld en begaf zich bovendien op het pedagogisch-didactische terrein van de scholen. Het terugdringen van deze laag, waartoe ook de koepelorganisaties en grote schoolbesturen horen, kan de werkelijkheid van de politiek weer dichterbij die van de klas brengen. Maar dan zullen ook kabinet en kamer een realistischer beeld dienen te krijgen van de problemen in het onderwijs en de werkelijke mogelijkheden voor verandering."*

Martin Bosma (PVV), lid van de commissie-Dijsselbloem, stelde dat het nieuwe maatschappelijke middenveld van ondersteuners en van hoge raden – die de grote schoolbesturen vertegenwoordigen, nu definitief de macht gegrepen heeft: *"De wederopstanding van het spreekwoordelijke ministerie Zoetermeer, lijkt zich nu gekloond te hebben in allerlei VO- en HBO-raden."*

De overheid, de onderwijsinspectie en de rest van het uitgebreide vernieuwingsestablishment bemoei-

den zich ook ten onrechte met de didactiek op basis van modieuze theorieën, slogans & rages. Verder ging het primaat van de politiek verloren aan bevlogen procesmanagers die de hervormingen bij de scholen aan de man moesten brengen. Er was ook de door de inspectie aanbevolen 'activerende didactiek' die vormen van 'nieuwe leren' oplegde.

En "als gevolg van de schaal- en autonomievergroting kwamen ook de lokale schoolleiders verder af te staan van het primaire leerproces". De mening van leerkrachten, ouders en leerlingen werd genegeerd. Het is dus tijd voor de herwaardering van de leerkrachten en van hun professionaliteit. Geef het onderwijs weer grotendeels in handen van de onderwijzers. In het O-ZON-manifest drukten we dit uit met de slogan: 'Meester, het mag weer!'

3 Macht & vernieuwingsdrift managers & belangenorganisaties

Uit het rapport blijkt dat er bij de *nieuwlichterij* van de voorbije decennia weinig waardering was voor het bestaande onderwijs met zijn beproefde waarden en voor 'vernieuwing in continuïteit'. De beleidsmensen en hun vele adviseurs geloofden al te sterk in de *maakbaarheid van maatschappij en onderwijs* en in de nood aan een permanente revolutie. 'Het roer moet om en alles moet anders', was het motto van het doorhollingsbeleid en van de nieuwlichters. De mantra van de vernieuwing viel overal te beluisteren: *wat u nu doet deugt niet*. klassikale groepsinstructie, differentiatie in onderwijsvormen, een onderscheid tussen tso en bso in lagere cyclus s.o., *buitengewoon* onderwijs ... Enkel een radicale ommekeer kon de verlossing uit al die ellende brengen. De stemmingmakerij tegen het bestaande onderwijs vierde hoogtij. Dit ging gepaard met een sterke verlossingsdrang. De Amerikaanse president *Abraham Lincoln* wees destijds al op het grote gevaar van het tekort aan respect voor het al beproefde. Veel hervormingen bleken niet realistisch. Zo moesten de gemeenschappelijke basisvorming, het zelfstandig leren in het studiehuis, de ontscholing ... weer teruggeschroefd worden. In andere gevallen bewezen praktijkmensen eerder lippendienst aan de vernieuwing en kon volgens de commissie-Dijsselbloem zo de schade nog beperkt worden.

De vele onderwijsbelangengroepen maken alle deel uit van een breed vernieuwingsestablishment van 'vrijgestelden' allerhande, die een sterke vernieuwingsdruk uitoefenen. Het aantal ambtenaren, technocraten, managers en bureaucraten is de voorbije 20 jaar

enorm toegenomen en is op alle niveaus aanwezig. Deze managementlaag houdt zichzelf in stand en stuurt, adviseert en controleert het onderwijs. Dit leidt tot *de kolonisatie van het onderwijs door de onderwijsbureaucratie* (cf. visie Furedi). Het zijn bureaucraten allerhande die uiteindelijk de leraren voorschrijven wat ze moeten doen. Het gevolg voor de leerkrachten is dat ze minder verantwoordelijkheid krijgen en dus ook minder gemotiveerd zijn.

Evelien Tonkens schreef: "Proces-managers & onderwijsondersteuners werden steeds meer de baas van proces én inhoud. Niet gehinderd door inhoudelijke kennis — het gaat immers om het proces — transformeren ze vorm en inhoud tegelijk. Bezwaren van leerkrachten vertragen het proces en moeten dus wijken. De mening van de leraar telde niet meer. Dissidente stemmen werden als 'weerstand' weggezet" (*Monument voor geknechte leraar*, Volkskrantblog).

Arie van der Hek, ex-voorzitter van de Raad Hoger Beroepsonderwijs (1994-1998), getuigt dat hij op die raad de stelling verdedigde dat het (hoger) onderwijs vooral aandacht moest besteden aan de overdracht van (vak)kennis en vaardigheden. Voor veel raadsleden was dit als vloeken in de kerk, het 'nieuwe leren' was volop in optocht: "Bestuurders en managers, trendgevoelig als ze zijn, bekenden zich ook in het hoger onderwijs snel tot 'het nieuwe leren'. Onderwijsambtenaren en inspecteurs ondersteunden deze operatie" ('Pas op met onderwijsmoden', De Volkskrant, 2 februari 2008). Jan Blokker jr. — gewezen schooldirecteur — getuigt: "Het rapport-Dijsselbloem laat in een simpele opsomming van feiten zien hoe het onderwijs het slachtoffer is geworden van een meedogenloze groep sektariërs die meende de wijsheid in pacht te hebben en die nooit openstond voor een afwijkende zienswijze. Telkens werd ook verwezen naar 'recent wetenschappelijk onderzoek', dat het gelijk van de vernieuwers zou aantonen. Leraars werden tegelijk afgeschilderd als in wezen conservatief, verzuurd, wereldvreemd en vastgeroest in hun baantje. Klassikaal onderwijs was een scheldwoord geworden" (*Het onderwijs is bewust kapotgemaakt*, NRC, februari 2008). Die 'verzuurde' leerkrachten die verzet pleegden tegen de vernieuwing en de schade beperkten, krijgen nu veel lof vanwege de parlementaire commissie. Andere critici wijzen er op dat ook veel universitaire onderzoekers hun politieke opdrachtgevers naar de mond praatten.

De vele belangenorganisaties zoeken via het uitoefenen van een vernieuwingsdruk ook werk voor de eigen winkel. Er is een *verband tussen de vernieuwingsdrift en de sterke toename van het aantal ambtenaren en andere onderwijstechnocraten*. De veranderingen van de afgelopen twintig jaar waren een absolute nood voor het groeiende aantal ambtenaren, onderwijsondersteuners en lokale schoolmanagers. De vernieuwingsdrang blijkt in sterke mate door een zekere overlevingsstrategie ingegeven te zijn. Vanuit zelfbescherming moeten de ambtenaren, ondersteuners en lokale managers wel blijven broeden op nieuwe aanpassingen in het onderwijs. Zo kon ook het Freudenthal Instituut als expertisecentrum zich slechts in stand houden en uitbreiden door de indruk te wekken dat ze er nodig waren om het totale wiskunde-onderwijs om te turnen. Precies daarom stelde D66-parlementslid *Ursie Lambrechts* in 2005 voor om de subsidies voor de pedagogische centra e.d. te schrappen.

4 Herwaardering leeropdracht & basiskennis

‘De rapporttitel *‘Tijd voor onderwijs’* drukt ook uit dat het weer tijd is dat in het onderwijs de leeropdracht centraal staat en niet de ontscholing, het ontplooiingsmodel, de knuffel- of watjespedagogiek, de competentiegerichte en constructivistische aanpak. De basiskennis en de basisvaardigheden, de vakdisciplines en de instructie moeten worden geherwaardeerd. Activiteiten en maatschappelijke opdrachten die niet strikt tot de taak van het onderwijs behoren, moeten weer geschrapt worden. De leerkrachten zijn momenteel aan het verzuipen en kunnen aldus onvoldoende de essentie bewaken. Het onderwijs werd al te zeer verantwoordelijk gesteld voor het oplossen van de maatschappelijke problemen.

Te weinig tijd en aandacht voor de leeropdracht en de onderwaardering van basiskennis en basisvaardigheden hadden als gevolg dat de leerlingen nu hiaten vertonen in elementaire kennis en vaardigheden, zowel op de basisschool, het middelbaar onderwijs, de lerarenopleidingen, als op de universiteit – waar de deficiënte studenten aan bijspijker cursussen worden onderworpen. Op basis van het feit dat de ouders nu hoger geschoold zijn dan vroeger en op basis van de sterk toegenomen investering in het onderwijs, zou het niveau nochtans hoger moeten zijn. Maar het onderwijs heeft jongeren de afgelopen twintig jaar systematisch tekort gedaan.

De beleidsmensen en de inspectie bemoeiden zich te veel met de didactiek in klas, maar verwaarloosden tegelijk de controle van de kwaliteit, van de leerresultaten. Een basisconclusie luidt: *“Ten aanzien van de huidige staat van ons onderwijs en het bewaken van de kwaliteit stelt de commissie vast dat de overheid momenteel geen effectief meetinstrument bezit om de kwaliteit van ons onderwijs te bewaken. Op basis van de fragmentarische onderzoeken naar de ontwikkeling van de kwaliteit van ons onderwijs besluit de commissie dat er op onderdelen, waaronder enkele basisvaardigheden als lezen en rekenen/wiskunde, een zorgwekkend dalende trend zichtbaar is. Aan de relatief goede positie van Nederland in internationale ranglijsten mag niet teveel waarde worden toegekend.”*

In het verslag over de relatieve waarde van het PISA-onderzoek lezen we: *“Aan het feit dat we voor Pisa in de internationale subtop staan wordt al te vlug de conclusie verbonden dat het eigenlijk heel erg goed gaat met ons onderwijs. Omdat scholen niet verplicht zijn deel te nemen aan het PISA-onderzoek kan niet worden zeker gesteld dat de steekproef voldoende representatief is. Zo zijn de resultaten van 2000 voor Nederland sterk vertekend door een hoge non-response en daardoor eigenlijk niet bruikbaar. Naast de representativiteit, worden de resultaten van een land beïnvloed door het soort vragen dat wordt gesteld. Zo is verder ook te verwachten dat de scores in een land relatief hoger zijn als het soort vragen aansluit op de manier van werken in dat land en als de getoetste onderwerpen net aan bod zijn geweest. Van belang is dat de toetsvragen mede zijn opgesteld door het Nederlandse bureau CITO en nauw aansluiten bij het Nederlandse onderwijsprogramma.”*

5 Beperkingen rapport

Een aantal commentatoren formuleerden naast veel instemming, ook kritiek op het rapport. Eén kritiek heeft te maken met het feit dat de commissie nog onvoldoende de nefaste gevolgen onderzocht van de invoering van de enveloppe-bekostiging in het hoger en secundair onderwijs en van de ermee gepaard gaande intrede van mega-scholengroepen met een bureaucratisch bestuur.

SP-Kamerlid Jasper Van Dijk stelde tijdens het kamerdebat: *“Om werkelijk de school terug te geven aan de leerkrachten, moeten eerst de enorme schoolbesturen weer verdwijnen. Deze belangrijke voorwaarde ontbreekt in het rapport.”* PvdA-er Staf

Depla ging hier tijdens het kamerdebat mee akkoord en stelde: *“Het moet voor onderwijspersoneel mogelijk worden om met behoud van het gebouw uit de scholengroep te treden (= defusie), indien men ontevreden is.”* Commentatoren vragen nog meer aandacht voor het doorprikken van de mythes van het schaalvoordeel en wijzen erop dat de kwaliteit in Finland grotendeels een gevolg is van de kleinschaligheid.

De PVV (Partij van de Vrijheid) betreurde dat *“de commissie hét grote probleem van het onderwijs, namelijk ‘de massa-immigratie’ heeft genegeerd.”*

Een andere kritiek slaat op het feit dat de commissie zich concentreerde op een 4-tal vernieuwingen in het voortgezet onderwijs. Daardoor kregen het hoger onderwijs, het beroepsonderwijs en het basis-onderwijs al te weinig aandacht.

In verband met de lerarenopleidingen wees de commissie wel op het feit dat het niveau er al te laag is, maar ze besteedde al te weinig aandacht aan de nefaste hervormingen in het hoger onderwijs. *Ad Verbrugge (BON-voorzitter) schrijft: “Indien de commissie ook naar het hoger en middelbaar beroepsonderwijs had gekeken, zou de conclusie van het rapport nog veel vernietigender zijn geweest. Ook in het hbo (= ons hoger onderwijs) is een nieuwe didactiek ingevoerd, competentiegericht onderwijs (CGO) gelardeerd met veel Nieuwe Leren-componenten, zonder docenten en studenten er vooraf bij te betrekken. Ook hier is de rol van de overheid overgenomen door allerlei vertegenwoordigende en aan tunnelvisie lijdende organisaties uit het middenveld, de schoolbesturen zelf, de procesmanagers, de pedagogische centra, enz. En ook hier zien we dat de NVAO, de inspectie hoger onderwijs, op een slimme manier instellingen toetst op nieuwe didactische vormen terwijl ‘de hogescholen zogezegd vrij zijn in de te kiezen didactiek’. Op bijna sektarische wijze is het competentiegericht leren, gecombineerd met vormen van Nieuwe Leren, het hoger beroepsonderwijs ingeslopen. Voor veel studenten zijn roosters van 6 uur per week les geen uitzondering en verder zitten zij thuis ‘zelfstandig te werken’.”*

“Dergelijke ontwikkelingen zijn ook in het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) gaande. De kwaliteitsdaling van het onderwijs was ook daar al jaren een feit en werd door diverse perverse prikkels in de hand gewerkt. Door de introductie van het competentiegericht onderwijs wordt dit proces alleen maar ver-

sneld.” In het kamerdebat sloot *kamerlid Depla (PvdA)* zich bij de BON-visie aan: *“Ik deel de zorgen over de geplande invoering van competentiegericht onderwijs in het middelbaar beroepsonderwijs, ook omtrent de verhouding tussen kennis, vakvaardigheden en de algemene vaardigheden.”* *Dijsselbloem* zelf stelde dat het niet volstond te luisteren naar het positief advies van de mbo-raad en dat dus het parlement de leerkrachten zelf nog via een enquête moet raadplegen: *“De Kamer zou de docenten o.m. moeten vragen of zij vertrouwen hebben in de competentiegerichte aanpak en of zij er voldoende op zijn voorbereid.”*

Wat de vmbo-hervorming van het technisch- en beroepsonderwijs (= lagere cyclus) betreft wijst *Dijsselbloem* er wel op dat de leerkrachten zich hier tegen hebben verzet, omwille van de afschaffing van het traditionele beroepsonderwijs (de zgn. ambachtschool), het niet voorzien van een typisch beroepsgerichte leerweg en de inclusie van leerlingen uit het buitengewoon onderwijs (cf. ons buso). De voorbije jaren kwam er al een bijstelling met de introductie van meer leerwegen – differentiatie – binnen het vmbo. Volgens een aantal waarnemers worden er steeds minder eisen gesteld aan de vmbo-leerlingen en komen de problemen dan tot uiting bij de overgang naar de hogere cyclus, het middelbaar beroepsonderwijs.

6 Moeilijke hersteloperatie

Op basis van het rapport *Dijsselbloem* zou men nu moeten besluiten om de aangebrachte schade weer weg te werken en om de klok op tal van vlakken terug te draaien. Tijdens het kamerdebat beluisterden we tal van voorstellen in die richting (zie bijdrage op pagina 47). Maar zoals bij de meeste revoluties is een restauratie en reparatie, zo al mogelijk dan toch erg moeilijk. En zelfs als de overheid zou besluiten de oerdegelijke waarden van het oude onderwijsstelsel in ere te herstellen, dan nóg zal het zeker vijftien jaar duren vooraleer de Nederlandse scholen hun achterstanden hebben ingehaald.

Op het verkeerde pad terecht komen is veel gemakkelijker dan de terugkeer naar het juiste pad. Het vernieuwingsvirus is overigens tot diep in de scholen en lerarenopleidingen doorgedrongen. Ook veel jonge leerkrachten weten niet meer hoe het eigenlijk moet. Ze hebben het niet meer geleerd op de lerarenopleiding. Eens de ‘oude garde’ uit het onderwijs zal verdwijnen, wordt het straks nog moeilijker om de ‘oude waarden’ door te geven. *Jan*

Blokker jr. – eredeccaan en publicist – concludeert in dit verband: “*Het herstel zou moeten beginnen met de aanpak van onderwijsadviesbureaus en vooral ook van de lerarenopleidingen die geheel zijn overgenomen door de adepten van ‘het nieuwe leren’.* Wanneer ook die instituten niet zullen hervormd worden, zal het rapport *Dijsselbloem* geen effecten hebben” (*Het onderwijs is bewust kapotgemaakt*, NRC, februari 2008).

Het wordt dus een moeilijke hersteloperatie. Nog een paar voorbeelden. De opgelegde schaalvergroting en het ermee gepaard gaande ontstaan van dikke managementlagen was een betreurenswaardige evolutie. Maar hoe krijg je die weer afgebouwd? Critici wijzen er op dat het moeilijk is om de ingrijpende enveloppefinanciering als bekostigingssysteem weer af te schaffen, om de grote scholengemeenschappen met hun bureaucratisch bestuur weer kleinschaliger te maken, om de commercialisering van de onderwijsondersteuning weer terug te dringen ... Het rapport *Dijsselbloem* ontweek een beetje deze moeilijke kwesties. Binnen het parlementair debat kregen ze wel meer aandacht (zie bijdrage op pagina 47).

Uit een enquête blijkt dat de meeste mensen tegenstander zijn van ‘het nieuwe leren’, maar toch vrezen dat het wordt ingevoerd en dat de belangenorganisaties hun zin zullen doordrijven. Het nieuwe leren wordt ervaren als een onoverkomelijke natuur-ramp. Opvallend in dit verband is dat niemand van de in het rapport bekritiseerde belangenorganisaties zich aangesproken voelt om schuld te bekennen. De ex-ministers, de topambtenaren, de inspectie, de pedagogische centra, de centrale raden, de onderwijsmanagers, de bestuurders van grote scholengemeenschappen, de onderwijsvakbonden ... voelen zich precies niet aangesproken. *Beatrijs Ritsema* : “*Er bestaat nog steeds een kleilaag van onderwijsdeskundigen en -ideologen die onverdroten doorgaat met het propageren van het nieuwe leren en die de onderwijsmethodiek in die richting doorgeeft en voorschrijft*” (*HP/De Tijd*; 29.02.08).

Sjoerd Slagter, voorzitter van de raad voortgezet onderwijs, liet uitdagend weten dat hij blij was dat de politiek zich zou terugtrekken en het beleid nog meer aan de schoolbesturen (en zijn v.o.-raad) zou overlaten. Dit lokte veel kwade reacties uit en tijdens het parlementair debat wezen *Dijsselbloem* e.a. *Slagter* terecht.

Ook de bekende filosoof *Andreas Kinning* vreest dat het moeilijk wordt om op te boksen tegen de belangen van het machtige vernieuwingsestablishment: “*Jarenlang is een ongelofelijke hoeveelheid onzin gedebiteerd over het onderwijs. Het moet leuk zijn. Leerlingen zijn van nature nieuwsgierig. Luie en domme leerlingen bestaan niet. En dan over de middenschool: dat de minder begaafden omhooggetrokken worden door de meerbegaafden. Al die onzin komt allemaal uit dezelfde mentaliteit voort: eenzelfde onbegrip voor hoe de werkelijkheid in elkaar zit. Ik hoop natuurlijk dat we een terugkeer krijgen naar de realiteit. Maar of er daadwerkelijk sprake is van zo’n ‘paradigmawisseling’, dat moeten we nog zien. ...*

We moeten dus eerst kijken hoe het rapport valt en wordt uitgewerkt. We hebben hele hordes pedagogischelaars opgeleid. Die veranderen echt niet een-twee-drie van mening. Die zullen hun uiterste best doen om het rapport-Dijsselbloem te saboteren. Die mensen denken nog steeds: ‘Die hervormingsplannen waren goed, enkel de uitvoering was slecht.’ Indien de plannen goed waren uitgevoerd, dan was het onderwijs er echter nog veel slechter aan toe geweest. De plannen zijn immers volstrekt onrealistisch. Ze houden geen rekening met de natuur van de mens. Een van de adagio’s is bijvoorbeeld dat kennis erin stampen niet werkt, omdat het gaat om vaardigheden. Maar zonder kennis zijn vaardigheden niet mogelijk. Het onderwijs moet beginnen met stampen en drillen. Zo zit de mens nu eenmaal in elkaar” (*Opinio*, 22 februari 2008).

7 Besluit

Veel critici signaleren al lange tijd de in het rapport *Dijsselbloem* beschreven anomalieën. Ook de vereniging BON (Beter Onderwijs Nederland) maakte zich hierbij buitengewoon verdienstelijk. BON heeft een belangrijke overwinning geboekt, maar beseft tegelijk dat de “*duivelskring van verblinde politici, verkrampte gelijkheidsideologie, doorgeslagen ‘nieuwe leren’, perverse financiële impulsen, bureaucratie ... nog lang niet doorbroken is.*”

Voor mensen die het onderwijs van nabij en kritisch volgden staat er al bij al niet veel nieuws in het rapport. Dit is ook het geval voor mensen die geregeld *Onderwijskrant* lezen. Het is echter wel voor het eerst dat het ‘parlement’ zelf heeft geanalyseerd wat er misgegaan is en wie en wat daarin een rol heeft gespeeld. Eindelijk is ook tot politiek Den Haag doorgedrongen dat het onderwijs in al zijn

geledingen er de voorbije decennia op achteruit ging en dat dit voor een groot deel het gevolg is van ondoordachte hervormingen, van jarenlang doorhollingsbeleid.

Het rapport-Dijsselbloem kon in Nederland op veel respons en instemming rekenen – ook tijdens het kamerdebat op 15, 17 en 18 april. De politieke partijen erkenden dat ze alle mede schuldig waren omdat ze de vernieuwingen hadden goedgekeurd – ook vanuit de oppositie.

Voorzitter Dijsselbloem werd geprezen omwille van zijn intelligente aanpak en doorzettingsvermogen. Op de verstokte en verblinde onderwijsvernieuwers na is er nu vrijwel niemand meer die nog met droge ogen beweert dat er niets aan de hand is met de kwaliteit van het onderwijs en met het onderwijsbeleid. Oud-ministers en andere verantwoordelijken waren wel niet bereid om schuld te bekennen en dit is wel verontrustend.

Wat ons veel meer verontrust is het feit dat de Vlaamse beleidsmensen en het brede vernieuwings-establishment er alles aan doen om te zwijgen over dit baanbrekend rapport en over de lessen voor Vlaanderen. We zouden heel veel kunnen leren uit Proeftuin-Nederland.

Zo blijkt ook dat bepaalde hervormingen die voorop staan in de Vlaamse beleidsagenda, volgens het parlementair onderzoek heel nefast zijn. Indien ons parlement de raad volgt van Dijsselbloem en bijvoorbeeld de leerkrachten zou raadplegen over het *leerzorgplan*, de *outputfinanciering*, *comprehensief* onderwijs ... dan zou onmiddellijk blijken dat deze hervormingen massaal worden afgewezen.

Bijlage: vervreemding onderwijsbonden

De onderzoekscommissie wijst ook op de vervreemding bij de onderwijsbonden: *“De lerarenbonden manifesteerden zich niet als de vertolkers van de opvattingen en van het verzet van hun leden, maar vaak eerder als de propagandisten van de vernieuwing”*, aldus de commissie. Vooral de grote leraarsbond AOB wordt verweten dat hij onvoldoende naar de eigen achterban luisterde, maar al te graag zoete broodjes bakte met de beleidsmensen.

Een voorbeeld. De AOB leek met de andere onderwijsorganisaties aanvankelijk tegenstander van de invoering van de tweede fase en het studiehuis in het voortgezet onderwijs. Maar daags voor het Kamerdebat over deze vernieuwing in 1997 arriveerde een fax van de AOB, waarin de vakbond zich akkoord verklaarde met het voorstel van staatssecretaris Netelenbos, mits er vijftig miljoen gulden op tafel kwam. *“Die fax kwam van Jacques Tichelaar en het sloeg het debat meteen dood. Het was politiek afgehandeld tussen de AOB en minister Netelenbos. ‘Het veld was laaiend. Hij liet ons in de kou staan’, vertelde oud-conrector Jimkes (destijds actievoerder tegen invoering van de tweede fase) tegen de parlementaire onderzoekscommissie. Jacques Tichelaar kreeg volgens Jimkes toen de bijnaam Jacques de Fax.”*

Het AOB-bestuur bood ook weinig of geen weerstand tegen de enveloppenfinanciering en de zelfstandiging van de scholen, de invoering van de gemeenschappelijke basisvorming en het ‘Weer samen naar school’-beleid.

Een ander frappant voorbeeld. De AOB-kopstukken publiceerden destijds zelf het boek *‘De bedrijvige school’* waarin nieuwlichters kritiekloos en met steun van het AOB-bestuur hun Amerikaanse management-refreintjes e.d. mochten debiteren.

We merkten ook dat de AOB niet al te best wist hoe te reageren op het rapport-Dijsselbloem. Het gaat immers vaak om kritieken die de voorbije jaren in hun vakblad en activiteiten onvoldoende weerklank vonden. In een bijdrage in het AOB-blad probeerde R. Sikkes zelfs een en ander te relativieren.

Gelijke behandeling ongelijke leerlingen verongelijkt elke leerling Gelijke basisvorming en gelijk parcours voor allochtone en inclusie-leerlingen = miskening van specifieke aanleg en noden en onderbenutting van talenten

Pieter Van Biervliet en Raf Feys

1 Verkrampde gelijkheidsideologie en te brede basisvorming

De commissie-Dijsselbloem stelt dat het verkrampd gelijkheidsideaal van de jaren zeventig ertoe leidde dat alle kinderen zo lang mogelijk hetzelfde onderwijsaanbod moesten krijgen. Bovendien was volgens de competentiegerichte aanpak kennis minder belangrijk dan vaardigheden en *schoolse* kennis en vaardigheden minder dan algemene en vage competenties. Uit deze uitgangspunten vloeiden een aantal onderwijsvernieuwingen voort. Dit leidde vooreerst tot de invoering van *gemeenschappelijke basisvorming in de lagere cyclus van het voortgezet onderwijs*. Dit betekende dat leerlingen van de meest uitlopende niveaus de eerste twee jaar ongeveer dezelfde leerstof kregen. Traditionele scholen voor technisch- of beroepsonderwijs met een behoorlijk aantal uren techniek waren uit den boze, omdat arbeiderskinderen daardoor werden vastgepind op hun afkomst. De leerlingen moesten ook van alles eens kunnen proeven om zich op deze brede basis te kunnen oriënteren en dit leidde tot een al te breed en te weinig gedifferentieerd curriculum.

In het commissierapport lezen we: *“De huiver om aparte leerroutes in te richten voor leerlingen die moeite hebben met het voor hen té theoretische, algemeen vormende onderwijs, zat bij meerdere linkse partijen diep. De vrees kwam voort uit de tijd waarin arbeidskinderen vroegtijdig van school af werden gestuurd om te gaan werken of op zijn best naar de ambachtsschool mochten. Kortom, deze kinderen mochten niet weer opnieuw slachtoffer worden van een onderschatting van hun talent. Deze gelijkheidsideologie heeft er ten onrechte toe geleid dat er jarenlang voor leerlingen wier talent meer praktisch dan theoretisch is, geen volwaardige leerroutes waren. Dit heeft mede bijgedragen aan hoge schooluitval. In plaats van het onderkennen van talenten, ook wanneer die liggen in praktische vaardigheid, en deze verder te ontwikkelen kwam voor deze kinderen de nadruk te liggen op datgene wat ze niet konden. Pas sinds staatssecretaris Adelmund is de mogelijkheid er weer om leren en werken veel sneller met elkaar te verbinden.”*

De basisvorming bleek voor vmbo-ers (= bso- en tso-ers) te moeilijk en te theoretisch, en voor vwo-ers (= aso-ers) veel te makkelijk. Toch werden ze er in gelijke mate aan onderworpen. Die opgelegde gelijkheid was een politiek dogma waar de onderwijspraktijk helemaal geen behoefte aan had.

De minder slimme en andersgetalenteerde kinderen bleken dus allerminst met een ‘gelijke’ behandeling geholpen. Zij zijn massaal uitgevallen in het voor hen *te theoretisch gerichte* onderwijs. Ze werden in een theoretisch aso-keurslijf geduwd, in plaats van begeleid en beoordeeld te worden op basis van hun prestaties en specifieke talenten. De hervormers wekten door de overbeklemtoning van de ‘algemene’ vorming tegelijk de indruk dat alles wat te maken had met techniek en het latere beroep minderwaardig was. Dit leidde tevens tot een onderwaardering van technisch en beroepsonderwijs en van het werken met de handen. De sterkste leerlingen werden onder hun niveau aangesproken en daardoor gingen ze onderpresteren. Ze werden al te weinig uitgedaagd. Het nivellerend gelijkheidsdenken verving meritocratie door mediocratie.

De sociaal en cognitief kwetsbare leerlingen waren – voorspelbaar genoeg ook – het meest de dupe van de daling van de kwaliteit van het onderwijs en/of van de te brede basisvorming, van de verschuiving van de focus van schoolse kennis en vaardigheden naar algemene en vage competenties en van leerkracht- naar zelfgestuurd onderwijs.

Commissievoorzitter Dijsselbloem is streng in zijn oordeel: *“Mijn socialistische partijleden, een aantal onderwijskundigen en ook nog anderen wilden gelijke kansen voor iedereen. Maar die ideologie leidde in de praktijk tot gelijke behandeling van zeer ongelijke leerlingen. Bij 12-jarigen zijn de verschillen al heel groot. Een grove fout dus. Want daardoor kregen veel leerlingen niet de begeleiding die ze nodig hadden. Daarmee zijn onnodige risico's genomen”*. Vanuit dezelfde illusie van gelijkheid en gelijke behandeling werd ook inclusief onderwijs ingevoerd waarbij het ‘buitengewoon’ secundair (lom)onderwijs zelfs werd afgeschaft. Voor Dijsselbloem is dit de grootste blunder van de voorbije decennia (zie 3).

Allochtone kleuters mochten ook geen specifiek en apart (taal)parcours volgen en zo kwam men niet tegemoet aan hun specifieke noden (zie 4).

Voor Dijsselbloem en co is dat alles nu het bewijs *“dat de acceptatie van natuurlijke ongelijkheid en gescheiden leerwegen juist de zwaksten kan helpen. En dat zou je moeten willen omdat ieder mens gelijkwaardig is. Door onderscheid te durven maken, verschillen benadrukken, kunnen kansen juist in rap tempo toenemen.”* ... ‘Differentiatie’ of ‘opsplitsing’ is in die zin soms de meest effectieve aanpak; te lang samenhouden en inclusie leiden tot discriminatie en onvoldoende inspelen op de specifieke talenten.

De ideologische fout die aan de invoering van de basisvorming, inclusie e.d. ten grondslag lag, was dus het te ver doordrijven van de ideologie van de gelijkheid en gelijke behandeling. *PvdA-kamerlid Staf Depla* stelde tijdens het kamerdebat van 15 april: *“We moeten het maximale halen uit leerlingen met verschillende talenten. Dat betekent dus ook: niet iedereen gelijk behandelen maar juist ruimte geven aan bijvoorbeeld vakscholen waar je op je 12^{de} voor kiest.”* Later in het debat werd een ruime consensus bereikt over het oprichten *“van een vakopleiding voor leerlingen die beter met hun handen dan met hun hoofd kunnen leren”*. Extra schrijnend is dus dat tijdens de voorbije decennia de sociaal en cognitief kwetsbare leerlingen waarvoor veel hervormingen en GOK-centen bedoeld waren, het zwaarst geleden heeft onder de GOK-illusies.

Een hoofddoel van de middenschoolgedachte was ‘dat je niet meer op 12-jarige leeftijd hoefde te kiezen’, aldus PvdA-minister Wallage in zijn getuigenis. Een criticus repliceert: *“Dit is onzin. Vooral aanleg, intelligentie en aanwezige competenties bepalen of een 12-jarige geschikt is voor het vwo of het vmbo en niet de eigen keuze. Op 12-jarige leeftijd is de kwaliteit van de aanwezige neurofysiologische hardware bepalend voor de richting die het kind op zal gaan. De kern van de gemeenschappelijke basisvorming voor 12- à 15-jarigen is de illusie dat als je intelligente en minder intelligente scholieren bij elkaar zet, de eersten de tweeden omhoogtrekken. Dat is onjuist; de nadelen zijn veel groter dan de voordelen.”* Zelf gaan we ervan uit dat tot 12 jaar de voordelen van het samen optrekken al bij al voordeliger zijn dan het opsplitsen. In Duitsland is dat maar tot 10 jaar en in Engeland en Frankrijk tot 11.

“Het grootste probleem zijn de kwetsbare leerlingen. Te veel van hen zijn door de vernieuwingen buiten de boot gevallen en hebben definitief geen diploma.

Voor die groep is het het ergst”, zei Dijsselbloem in de Volkskrant. Maar de problemen zijn volgens velen net zo erg aan de bovenkant van de piramide. Het gelijkheidsdenken leidde ook tot mediocratie, middelmatigheid en diploma-inflatie. Iemand schrijft: *“Slecht onderwijs voor onze beste leerlingen is een even groot probleem als slecht onderwijs voor de onderkant. Die beste jongeren heeft onze maatschappij minstens even hard nodig om haar leiderschapstaak goed te kunnen vervullen.”*

2 Gelijkeheidsideologie & comprehensief onderwijs

2.1 Taboe op verschillen, verkrampte gelijkheidsideologie

In Vlaanderen kende de verkrampte gelijkheidsideologie en het streven naar comprehensief onderwijs de voorbije jaren een ware heropleving. Het idee dat gelijke behandeling zou leiden tot gelijke kansen is dé dwaling van de voorbije decennia geweest. Ook volgens *prof. Bea Cantillon* (UA) is het gelijkheidsdenken één van de grote vergissingen van veel sociologen, onderwijskundigen en politici. Vanaf de jaren 1960 bestaat er bij die mensen een taboe op verschillen in aanleg en intelligentie en dit taboe is de voorbije jaren weer sterker geworden. Volgens *Nicaise en Hirtt*, de GOK-Steunpunten en vele anderen zijn *‘natuurlijke talenten gelijk verdeeld over de bevolking’* en is er pas sprake van gelijke kansen als ook de handarbeiderskinderen en de Turkse migrantenleerlingen *“evenredig participeren aan alle onderwijsniveaus”*. *Nicaise* schrijft verder: *“Aanleg is relatief. Alles hangt af van hoeveel je erin investeert. We moeten op school gelijke leerresultaten nastreven en aldus de kloof tussen de leerlingen dichten.”* Voor *Nicaise* en co is er al sprake van discriminatie van zodra kinderen van een andere sociale of culturele afkomst, zwakker presteren of minder participeren aan aso of universiteit. Het is volgens hem barbaars dat *“in een beschaafd land kinderen van 12 jaar gesorteerd worden op basis van hun schoolprestaties, omdat bepaalde scholen liever enkel met sterke leerlingen werken”* (*De Morgen*, 4.03.2008).

In Vlaanderen luidt de officiële GOK-slogan ook nog steeds: *de kloof tussen de sterke en de zwakke leerlingen moet dicht*. Verlichtingsdenker *Condorcet* stelde in 1792 al dat zelfs door een gelijke basisopleiding de verschillen tussen meer- en minder begaafden zouden toenemen i.p.v. afnemen. Mede door het niet erkennen van de democratisering in de

jaren 1950-1970, stelden onze gelijkheidsideologen en GOK-steunpunten zelfs de klassieke GOK-hefbomen – degelijk en gestructureerd onderwijs – in vraag i.p.v. ze te (her)waarderen en te optimaliseren. Hun boegbeeld *Pierre Bourdieu* poneerde in 1989 nog in het rapport Gros-Bourdieu dat kinderen uit lagere milieus gediscrimineerd werden omdat we te veel belang hechtten aan rekenen, lezen, schrijven en spelling. Zelf zetten we ons al vele decennia in voor het herwaarderen en optimaliseren van de klassieke GOK-hefbomen.

2.2 Comprehensief onderwijs

De in Nederland betreunde invoering van de *gemeenschappelijke* en te *brede* basisvorming staat momenteel vooraan op de Vlaamse beleidsagenda en in een aantal proeftuinen. We citeren even uit het verslag van een bijeenkomst van de parlementaire onderwijscommissie op 11 januari 2008: *“Ides Nicaise (HIVA) is enthousiast over de groeiende consensus over de noodzaak van een comprehensief curriculum in het s.o. Er is ook nood aan een breder curriculum. Het basisonderwijs is sinds het begin van de jaren negentig al aan het verbreden. Het wordt stilaan meer ervaringsgericht, legt meer nadruk op vaardigheden en techniek. ... Volksvertegenwoordiger Dirk De Cock (Spirit) wijst erop dat ook de commissie al herhaaldelijk gezegd heeft dat de beschotten in het s.o. gesloopt moeten worden. Jef Tavernier (Groen) stelt dat een brede basisvorming maar mogelijk is als die in aparte middensscholen georganiseerd wordt.” ... Kathleen Helsen (CD & V) bood weerwerk en poneerde: “Wat gebeurt er als de studiekeuze wordt uitgesteld met de grote groep leerlingen die na het zesde leerjaar wel aan een keuze toe is? In dat geval verhoogt hij hen toch het risico op uitval”.*

Verder lezen we: *“Vlaanderen maakt volgens Dirk De Cock jammer genoeg ook nog altijd gebruik van zittenblijven als pedagogisch instrument. ... Ides Nicaise zegt dat inzake zittenblijven Vlaanderen in de jaren negentig voorlaatste was net vóór Trinidad-Tobago.”* Nicaise en co verzwijgen dat volgens PISA nog het meest 15-jarige Vlaamse leerlingen op leeftijd zitten – 72 %, en dat bij de Uneso-studie van 1991 onze topambtenaren vergaten het aantal ‘zittenblijvers’ te delen door het aantal klassen – door 6. Op het gejammer over de kloof tussen de sterkere en de zwakkere leerlingen repliceerde *Kathleen Helsen* dat precies door de uitzonderlijk hoge score van onze sterke leerlingen die kloof groter is. (Volgens PISA en TIMSS presteren onze zwakste leerlingen nog steeds beter dan elders.)

We merken dus dat de stemmingmakerij over het zittenblijven, over de kloof en over de lagere cyclus s.o. als probleemcyclus nog steeds verder gaat. Het begon al in het rapport *‘Het educatief Bestel van België’* van 1991 waarin onze sterke eerste graad als een probleemgraad werd voorgesteld. Er werd ons wijsgemaakt dat er in het eerste jaar 9 à 10 procent zittenblijvers waren. In werkelijkheid waren er slechts 3,4 % en buiten de grootsteden was dit amper 2 %. Deze stemmingmakerij gaf aanleiding tot voorstellen voor structuurhervorming: invoeren van een 3 x 4-cyclus (6-10, 10-14, 14-18) en van een comprehensieve middenschool. Ook de ‘slechte’ regentenopleiding moest de helling op. De VLOR stelde eerst een uiterst polyvalente regent voor – een soort onderwijzer, maar bij de recente hervorming mocht de regent plots maar 2 vakken meer geven i.p.v. 3.

Momenteel sturen de meeste beleidsadviseurs en politici, de DVO, Accent op Talent, Steunpunt GOK, prof. Ides Nicaise en HIVA, St.A.M., de inspectie ... aan op de invoering van een middenschool voor 12- à 14 (16)-jarigen. Ze zijn blind voor de grote verschillen tussen de leerlingen. Ze houden geen rekening met de mislukking in Nederland en Frankrijk en met de mening van de leerkrachten.

Net zoals in Nederland kregen ook onze sociaal en cognitief kwetsbare scholieren het sinds circa 1970 moeilijker door de daling van de kwaliteit van het onderwijs en door de invoering van het VSO. De leerkrachten tso en bso waren het absoluut niet eens met de te brede en te theoretische basisvorming.

De nieuwe 3x2-VSO-structuur waarbij de leerlingen slechts na het 4de jaar een definitieve keuze moeten maken leidt tot meer zittenblijven en waterval. In de vroegere 2x3-structuur konden leerlingen na de lagere cyclus zonder problemen en leervertraging overstappen naar het technisch of beroepsonderwijs – vaak ook naar de sterke richting industriële wetenschappen. Nog 72 % van de 15-jarigen zitten op leeftijd, maar vanaf het 4^{de} jaar krijgen we meer zittenblijvers en waterval. We pleiten al lang voor het terug invoeren van de 2x3-structuur. Hierdoor zou ook de regentenopleiding zich weer kunnen concentreren op de lagere cyclus.

De situatie voor de invoering van het VSO zag er al bij al vrij goed uit. In een CSPO-studie (Leuven) van de overgang van 4000 leerlingen naar het secundair onderwijs stelden we in 1970 vast dat de doorstroming vrij meritocratisch verliep en dat ook de arbeiders-

kinderen met een goede uitslag naar het aso doorstroomden. De lagere cyclus s.o. was al vanaf de jaren vijftig een bijzonder sterke cyclus die een belangrijke bijdrage leverde in de democratisering en in het benutten van de *gedifferentieerde* talenten. Ook het massaal aantreden van 'sterke' regenten was hierbij belangrijk. Ons technisch en ons beroeps- onderwijs wijs hadden ook nog een vrij hoog niveau. In het technisch onderwijs was het eerste jaar overigens gemeenschappelijk voor tso en bso. Daarom werd dit eerste leerjaar oriëntatiejaar genoemd. Een groot deel van de leerlingen konden dus nog een jaar hun keuze uitstellen.

Rond 1970 werd het Vernieuwd Secundair Onderwijs ingevoerd waarin – althans *in principe* – bijna alle 12-jarigen moesten samen zitten in heterogene klassen. De kritiek op het VSO was ongeveer dezelfde als de kritiek op de te brede en ongedifferentieerde basisvorming in Nederland (zie punt 1). Er was ook kritiek op het feit dat de invoering van de VSO-eenheidsworst gepaard ging met vormen van ontscholing en met nivellering. Een aantal scholen – de leerkrachten van het technisch en het beroeps- onderwijs op kop – weigerden over te stappen op VSO en in 1989 werd het weer afgevoerd. De gemeenschappelijke basisvorming werd sterk afgezwakt, mede door het opstellen van A- en B- leerplannen en door de manier waarop de niet-gemeenschappelijke uren werden ingevuld.

In de beleidsnota (2004) beloofde minister Vandenbroucke drastisch in te grijpen: *“Voor de eerste graad pleiten we om een brede basisvorming uit te laten monden in een positieve oriëntering, voor een brede opleiding die aansluit bij het basisonderwijs.”* Ook de stemmingmakerij over de kloof tussen de leerlingen binnen het landenvergelijkend PISA-onderzoek werd gelinkt aan de invoering van de comprehensieve middenschool als oplossing. *‘Accent op talent’* verwachtte alle heil van het doorbreken van de schotten tussen aso, tso en bso. Vandenbroucke zei onlangs nog dat er gewerkt wordt aan een blauwdruk voor de herstructurering van het secundair onderwijs waarbij rekening zou worden gehouden met de proeftuinen van *‘Accent op talent’*.

Tijdens een debatavond in Gent op 20 maart j.l. riep *Idees Nicaise* iedereen op om nu de invoering van de middenschool door te drukken; het politiek klimaat was er rijp voor. We merken in het tijdschrift IVO (maart 2008) dat de kopstukken van St.A.M. (Stichting Autonome Middenscholen) ook de door-

braak willen forceren. *Mieke Van Hecke, directeur-generaal katholiek onderwijs*, stelde echter op die debatavond dat ze overal op bezoek was geweest en dat er volgens haar in Vlaanderen geen middenscholen bestaan. De zgn. ‘middenscholen’ noemen zich al te vlug autonome en/of authentieke middenscholen.

In standpunten van St.A.M. en in inspectierapporten wordt er vaak opgemerkt dat het decreet op het eenheidstype niet wordt nageleefd in de eerste graad. Zo verkondigde de inspecteur-generaal s.o. – Kristien Arnouts – op een algemene vergadering van St.A.M op 28.11.07: *“In inspectieverslagen staat er dat het niet kan dat scholen in hun brochures nog spreken over de Latijnse en de Moderne. Volgens de geest van het decreet s.o. mogen er geen studierichtingen in een eerste graad bestaan. Veel scholen en basisscholen zeggen ook nog (ten onrechte) dat leerlingen naar het aso moeten. En dat heeft ook nog te maken met de spanning in de leerplannen die vandaag nog aanwezig is. De meeste scholen zitten voor de meeste vakken met een leerplan dat niet goed meer afgestemd is op de functie van de eerste graad.”* Arnouts liet tegelijk doorschemeren dat de *conservatieve* leerkrachten en directies nog niet echt gewonnen zijn voor de invoering van een comprehensief systeem (IVO, maart 2008).

In een vage VVKSO-visietekst wordt niet openlijk gekozen voor de middenschool, maar er is wel sprake van een getrapte studiekeuze en van 3 centrale pijlers: *leren leren, leren leven en leren kiezen*. Volgens *Chris Smits*, secretaris-generaal VVKSO, *“zijn dit belangrijke aandachtspunten die een beetje weggaan van de klemtoon op de leerinhouden en leerplandoelstellingen. Het accent zou verder ook moeten liggen op de actieve werkvormen”*. Als concrete initiatieven wijst Smits o.a. op het resoluut afstappen van het onderscheid tussen A- en B-leerplannen in de A-stroom voor wiskunde, Frans, Engels en biologie (IVO, maart 2008). Dit zal volgens Smits een ware aardverschuiving zijn.

De leerkrachten zelf verwerpen zo'n aardverschuiving. De nieuwe eenheidshandboeken zullen voor de ene leerlingen te moeilijk uitvallen en voor de andere te gemakkelijk, net zoals in Nederland het geval was bij de invoering van de gemeenschappelijke basisvorming.

3 Inclusief onderwijs en leezorgplan

3.1 Afschaffing buso, invoering WSNS en 'Passend onderwijs'

Dijsselbloem en de commentatoren wijzen ook nog op een ander schokkend voorbeeld van het verkramppt gelijkheidsideaal: het project *'Weer samen naar school'* – een vorm van *'inclusief onderwijs'*. In de Volkskrant van 15 februari bestempelde Dijsselbloem het afschaffen van het buitengewoon (secundair) onderwijs (= svo-lom) zelfs als *dé grootste blunder van de afgelopen 20 jaar*. Dit betekende o.a. dat kinderen die moeilijk leren of grote gedragsproblemen vertonen niet meer naar het buitengewoon onderwijs mochten, maar voortaan in een 'inclusieve' klas zaten ter bevordering van hun 'emancipatie' en 'integratie'. Deze leerlingen kwamen vooral in het beroepsonderwijs terecht. Ze kregen er niet langer aangepast onderwijs in kleine groepen. Dit leidde tot *'learning apart together'* en tegelijk tot een ontwrichting van het beroepsonderwijs. Dit verheven 'inclusief' gelijkheidsideaal werd gevoed door het politiek correcte denken. *Dijsselbloem en co* schrijven ook nog dat de operatie *'Weer samen naar school'* (WSNS) *"in hoofde van de beleidsmakers ook ingegeven was door een ordinaire bezuinigingsdrift"*.

Ook *Ad Verbrugge en Presley Bergen* stellen dat de grote problemen in het vmbo (technisch en beroeps-onderwijs) precies ook een gevolg zijn van de inclusie van de buso-probleemleerlingen: *"Onder de invloed van ideologische overwegingen – denk aan inclusie en gelijkheidsideologie – en om de kosten te drukken werd het speciale onderwijs (= buso) sterk gereduceerd. De overheid heeft de steeds groter wordende groep probleemleerlingen met het zogenaamde rugzakje laten opnemen in het gewone onderwijs."* Dit maakte ook het lesgeven in het beroepsonderwijs heel moeilijk (*De overheid moet de regie over het onderwijs hernemen*, NRC, 23.02.08).

In het kamerdebat maakten *PvdA-kamerlid Staf Depla e.a.* ook bezwaar tegen de beslissing van een paar jaar geleden om vanaf 2011 de wet *'passend onderwijs'* in te voeren waarbij b.o.-leerlingen niet langer geweigerd mogen worden in het gewoon onderwijs. De docenten en de meeste ouders hebben volgens Depla weinig vertrouwen in het voorgestelde *'passend onderwijs'*. Terloops: de WSNS-hervorming van weleer leidde tot de intrede van de zgn. 'rugzakleerlingen' in het gewoon onder-

wijs – ook voor een aantal leerlingen met het 'syndroom van Down'. Tegelijk is echter het aantal leerlingen in het speciaal (buitengewoon) basis-onderwijs niet verminderd en ontstonden er wachtlijsten met kinderen die gewoon thuis zitten.

3.2 Leezorgplan Vandenbroucke

In Vlaanderen liggen analoge plannen voor schijn-inclusie klaar onder de misleidende titel 'leezorg'. *Leerlingen die maar voor een klein deel het gewone leerparcours kunnen volgen, zijn volgens de leerkrachten niet gebaat met schijn- of latinclusie*. Karel Casaer poneerde in een spreekbeurt voor het DHOS-verbond West-Vlaanderen dat een les cijferen waarbij inclusie-leerlingen enkel de cijfers kunnen benoemen, een vrij geslaagde vorm van inclusie is. Casaer is secretaris-generaal van het katholiek buitengewoon onderwijs. Al het geleuter over de zgn. 'draagkracht van de school' & 'competentie-ontwikkeling vanwege minister Vandenbroucke, de VLOR ... leidt de aandacht af van de kern van de zaak. Ook in het secundair onderwijs zal het leezorgplan – net zoals in Nederland – tot schijn-inclusie en tot een ontwrichting van het (beroeps-) onderwijs leiden. We kunnen ook hier veel leren uit de proeftuin-Nederland.

4 Miskening (taal)problemen van allochtone leerlingen

4.1 Commissie-Dijsselbloem

De onderzoekscommissie betreurt verder ook dat de beleidsmensen de problemen van de allochtone leerlingen sterk hebben onderschat. *Fleur Jurgens* schrijft in dit verband dat het gelijkheidsdenken heel nadelig was voor de allochtone leerlingen. *"Het idee dat gelijke behandeling ook voor deze kinderen zou leiden tot gelijke kansen is dé dwaling van de vorige eeuw geweest. De verkrampte gelijkheidsideologie van onderwijsvernieuwers maakte het de leraren zowat onmogelijk deze leerlingen te corrigeren in hun gebrek aan goed Nederlands, discipline en sociale vaardigheden. ... Moet een kind uit een Marokkaans achterstandsmilieu ander onderwijs – en veel meer Nederlands – krijgen dan een Nederlands kind van hoogopgeleide ouders? Ja, natuurlijk. ... Mede dankzij dit verkramppt gelijkheidsdenken is er een gigantische allochtone onderklasse van gefrustreerde jonge mannen die nu kansloos blijken in Nederland"* (*Fleur Jurgens*, het gelijkheidsideaal, HP/De Tijd, 22 februari 2008). Lange tijd dachten de OVB-ideologen dat OETC – Onderwijs in eigen taal

en cultuur – hét wondermiddel was. Deze experimenten mislukten en dat wordt in Nederland ook erkend.

Jeroen *Dijsselbloem*, commissievoorzitter en socialist, is ook de man die niet schroomt scherpe integratie-eisen te stellen aan nieuwe migranten, niet om de allochtonen te stigmatiseren maar juist om het negatieve imago zoveel mogelijk te verbeteren en de solidariteit te dienen. *Dijsselbloem* heeft veel kritiek op het migrantenbeleid van zijn partij en op de verkeerde aanpak van allochtone leerlingen. Ook daar was het politiek correcte denken inzake gelijke behandeling & multiculturaliteit heel nefast.

4.2 Vlaamse taalachterstandsnegationisten

Vanuit hun star gelijkheidsdenken zijn onze GOK- en OVB-ideologen nog steeds blind voor de specifieke taal- en leerproblemen van de allochtone leerlingen. *Nicaise en Hirtt* beweren in *'De school van de ongelijkheid'*: *"Jonge allochtonen zijn taalkundig noch cultureel gehandicapt. Hun achterstand is ook niet te wijten aan integratieproblemen. Met intensieve taalstimulering voor allochtone kleuters, OKAN-klassen e.d. zitten we op het verkeerde spoor. Het talenbeleid ademt volop de 'assimilatiegedachte' uit"* (p. 153). *Nicaise* en co poneren dat allochtone leerlingen gediscrimineerd worden door intensieve taalstimulering Nederlands. In Finland krijgen kleuters die geen Fins kennen tot 20 uur taalstimulering per week. Onze GOK-ideologen pleiten voor meertalig onderwijs en steunen het voornemen van de Gentse schepen *Coddens* om allochtone leerlingen in de kleuterschool en eerste graad voor een aanzienlijk aantal uren *onderwijs in de eigen taal en cultuur* (OETC) te geven -vooral voor lezen en rekenen.

Op de al vermelde debatavond in Gent kreeg schepen *Rudy Coddens* het nodige weerwerk vanuit de zaal. *Karine Meliksetyan*, voorzitter Mariam vzw (naschoolse studiebegeleiding allochtone leerlingen), ging niet akkoord met het voorstel om allochtone kleuters en leerlingen eerste graad in hun moedertaal te onderwijzen en te leren lezen en rekenen.

Zij betreurde dat nog steeds zoveel leerlingen met een minimale kennis van Nederlandse woorden in het eerste leerjaar terecht komen. Zij getuigde dat de allochtone ouders enkel willen dat hun kinderen in de kleuterklas en in de lagere school veel meer lessen Nederlands krijgen.

Karine Meliksetyan kreeg veel bijval vanuit de zaal en schepen *Coddens* keek sip. Ze schreef ons achteraf: *"Onze ervaring bewijst iets anders dan het geplande beleid. De niet doeltreffende aanpak van allochtone leerlingen die een grote taal- en leerachterstand hebben, zal de kloof tussen de sterkste en de zwakste leerlingen alleen vergroten."* Ook de Turkse VTM-presentator *Faroek Özgünes* wijst de voornemens om in Vlaamse scholen Turks, Marokkaans ... te onderwijzen resoluut af: *"Dat biculturele onderwijs, dat mág je niet doen. Ik ben fundamenteel tegen. Je moet Nederlands leren, punt uit. Binnen en buiten de school. ... Taal is de sleutel tot het latere leven"* (*De Morgen*, 29.03.08). Op het *Lucernacollege* mogen de leerlingen zelfs op de speelplaats geen Turks spreken en ze worden gemotiveerd om thuis naar Vlaamse zenders te kijken.

Waarom vragen schepen *Coddens* en co niet eens aan de allochtone ouders wat ze voor hun kinderen wenselijk vinden? Wie pleit voor meer Nederlands voor allochtone kleuters, wordt door *Piet Van Avermaet*, kopstuk Steunpunt GOK (vroeger NT2 -Leuven – nu Diversiteit-Gent), en door de socioloog *Arhan Agirdag* beschuldigd van *'Taalobsessie in Vlaams onderwijs'* (Debat Kif Kif, Antwerpen, 23 april j.l.).

Het alternatief van diversiteits-professor *Van Avermaet* klinkt heel simpel: *"Leerlingen (NvdR: kleuters?) moeten de competentie verwerven om variatie in taal te (h)erkennen, de waarde ervan in te schatten en de functie ervan te begrijpen. ... Men kan dan nog de standaardvariant onderwijzen, maar dan als variant van de taal, niet als 'de' taal"* (*Taal, Onderwijs en de Samenleving*, EPO, 2008, p. 113). De ondertitel *'De kloof tussen beleid en realiteit'*, zou eigenlijk moeten luiden: *"De kloof tussen academisch gezwans en realiteit bemoeilijkt een effectief beleid"*. Het is niet verwonderlijk dat het Steunpunt-GOK inzake NT2 de voorbije 15 jaar weinig gepresteerd heeft – en dit niettegenstaande een subsidie van 75 miljoen BEF per jaar. Het Steunpunt-GOK was en is nog steeds een hinderpaal bij het realiseren van een effectieve aanpak.

Tegenstrijdige receptie rapport Dijsselbloem in Vlaanderen Commentatoren wijzen op lessen voor Vlaanderen Beleidsmensen en vernieuwingsestablishment zwijgen in alle talen

Raf Feys & Noël Gybels

1 Inleiding

In deze bijdrage staan we stil bij de receptie van het parlementaire rapport-Dijsselbloem in Vlaanderen. We zullen straks de reacties beschrijven van de onderwijsvakbonden COC en COV en van andere waarnemers die concluderen dat Vlaanderen veel lessen kan trekken uit dit rapport. Dit bleek overigens al uit de vorige bijdragen. We voegen er ook onze commentaar aan toe en schetsen een aantal gelijkenissen en verschillen.

Vooraf willen we echter opmerken dat minister Vandebroucke en zijn topambtenaren de lippen stijf op elkaar houden. Dit is ook het geval bij de politici, de inspectie, de koepels en het totale vernieuwings-establishment. Ze reppen met geen woord over de vernietigende balans van het vernieuwingsbeleid in Nederland en over 'de lessen voor Vlaanderen'. Ze willen de *Pandora-doos van Dijsselbloem* gesloten houden. Het merendeel van de Vlaamse hervormings-plannen worden overigens door de commissie-Dijsselbloem als zorgelijk bestempeld.

Ook het overheidstijdschrift 'KLASSE' negeert het rapport. Veel van de door KLASSE gepropageerde vernieuwingen worden in het rapport overigens als nefast bestempeld.

Ook onze GOK-ideologen en GOK-steunpunten hebben in het rapport gelezen dat risicoleerlingen het meest de dupe zijn van hun ideologische gelijke-kansen-aanpak: nivellerend gelijkheidsdenken, ontplooiingsmodel i.p.v. effectieve achterstandsdidactiek, onderschatting (taal)problemen van allochtone leerlingen, comprehensieve eenheidsworst ... Ook zij houden nu de lippen op elkaar.

We woonden op 20 maart een debatavond over 'gelijke kansen' bij in Gent. *Ides Nicaise*, *Nico Hirtt* vertolkten er opnieuw hun starre gelijksideologie, maar verzwegen dat de commissie-Dijsselbloem die ideologie verantwoordelijk acht voor het feit dat kwetsbare leerlingen het moeilijker kregen. Toen we moderator DVO-directeur *Roger Standaert* wezen op de lessen van het rapport-Dijsselbloem voor Vlaanderen, antwoordde de directeur ontwijkend dat

Vlaanderen niet te vergelijken is met Nederland. Dit is het typisch verweer vanwege mensen die mede verantwoordelijk zijn voor analoge nieuwlicherij.

De Vlaamse kranten en magazines publiceerden slechts een kort Belga-bericht over het rapport. Enkel in het weekblad *'Tertio'* verscheen er een uitgebreide en degelijke bespreking. We verwezen er naar in de inleidende bijdrage.

In de 'kwaliteitskrant' *De Standaard* werd het rapport zelfs doodgezwegen. Redacteur *Guy Tegenbos* wil voorkomen dat de Vlamingen kennis nemen van de rapportconclusies – die meestal haaks staan op de visie die hij de voorbije jaren propageerde. Als mede-ideoloog van *'Accent op Talent'* wil Tegenbos bijvoorbeeld de schotten tussen aso, tso en bso wegnemen. Uit het rapport Dijsselbloem blijkt nu dat de zwakkere leerlingen en de tso- en bso-leerlingen de dupe waren van de eenheidsworst van de gemeenschappelijke basisvorming. En terwijl bijna iedereen betreurt dat het niveau van de HOBU-opleidingen – net zoals in Nederland – gedaald is, poneerde Tegenbos in maart nog dat het niveau er sterk gestegen is en meer academisch werd.

Vlaamse onderwijstijdschriften die graag zelf uitpakken met de in het rapport gecontesteerde hervormingen en onderwijshypes, vinden eveneens een verwijzing naar het rapport-Dijsselbloem blijkbaar niet opportuun. Ook de onderwijskoepels en de pedagogische begeleidingsdiensten vermeden elke commentaar. Niet reageren is uiteraard ook een veelzeggende reactie.

2 Vakbonden: lessen voor Vlaanderen

2.1 Reactie COC in 'Brandpunt'

In de bladen van een aantal onderwijsvakbonden verschenen er degelijke besprekingen van het rapport Dijsselbloem. Hierbij wordt er op gewezen dat tal van kritieken ook toepasselijk zijn op het vernieuwingsbeleid in Vlaanderen.

Jos Van der Hoeven – COC-kopstuk – vermeldde in *Brandpunt* vooreerst dat *De Standaard* en co het

rapport willen doodzwijgen. Volgens hem is het *“nochtans de moeite waard om er bij stil te staan en na te gaan of ook Vlaanderen er geen lessen kan uit trekken. Er zijn immers veel gelijkenissen. ... Wie niet ziende blind is, merkt in Vlaanderen tekenen die wijzen op dezelfde onrust als in Nederland.”* Van der Hoeven verwoordt de lessen voor Vlaanderen in termen van vragen zoals:

- *‘Is een leraar nog wel een leraar of is hij/zij nog maar een begeleider?’*
- *‘Gebeuren alle hervormingen niet te snel?’*
- *‘Moet het onderwijs nu werkelijk alles oplossen?’*
- *‘Wat moet overwegen: kennis of competenties?’*
- *‘Waar blijven de bijhorende middelen voor de bijkomende taken?’*

Van der Hoeven stelt verder: *“Dergelijke vragen worden in Vlaanderen niet alleen meer en meer, maar ook luider en luider gesteld. Het is overduidelijk dat Vlaanderen lessen kan trekken uit het Nederlandse rapport. Gebeurt dat niet, dan zal binnen enkele jaren ook het Vlaams Parlement een commissie naar Nederlands model moeten oprichten. Vele (top)onderwijsverantwoordelijken zien momenteel door het bos de bomen niet meer”* (Brandpunt, maart 2008).

2.2 Reactie COV in ‘Basis’

Ook de COV-vakbond besteedde de nodige aandacht aan het rapport Dijsselbloem. Naast een voorstelling en het moedige standpunt van onderwijzer Rik Loobuyck, was er ook de reactie van Romain Maes – algemeen secretaris. De meestal voorzichtige COV-secretaris wees heel scherp op de onaangename lessen voor Vlaanderen. Maes poneerde in dit verband:

- *“Net als in Vlaanderen is de Nederlandse overheid behept met een onderwijsvernieuingsdrang. Tegelijk heeft de overheid nagelaten voldoende toezicht te houden op de onderwijsresultaten. Ook in Vlaams onderwijs wordt de vernieuwingsdrang van de opeenvolgende onderwijsministers met veel kritiek onthaald. Dat heeft ongetwijfeld te maken met het feit dat veel onderwijsvernieuwingen opgedrongen worden. De beleidsmakers houden daarbij geen rekening met de haalbaarheid ervan en negeren de professionele inbreng van de leerkrachten.”*
- *“Een bevinding die ook van toepassing is op onze onderwijsminister en nogal wat Vlaamse*

parlementairen is dat voor hen het politiek draagvlak belangrijker lijkt te zijn dan het draagvlak in het onderwijsveld. Een voorbeeld: de lakse manier waarop de grote meerderheid van onze Vlaamse volksvertegenwoordigers omspringt met het dossier leerzorg en de bezwaren die zowat alle koepels van schoolbesturen en vakbonden hebben geuit, onder meer tijdens de hoorzitting in de Onderwijscommissie, spreekt boekdelen.”

- *“Het verrast ons niet dat in de jaren na de invoering van de grote vernieuwingen in Nederland veel is aangepast en zelfs is teruggedraaid en dat, dankzij de inzet van veel onderwijspersoneel voor hun leerlingen en de scholen een praktische omgang hebben ontwikkeld met de onderwijsvernieuwingen.”*

Onderwijzer Rik Loobuyck besteedde in ‘Niet naar de leerkrachten geluisterd’ vooral aandacht aan knelpunten die ook op Vlaanderen van toepassing zijn. We citeren even:

“Wat commissievoorzitter Dijsselbloem als sociaal-democraat bijzonder pijnlijk vond, is de vaststelling dat precies de moeilijk lerende kinderen het slachtoffer werden van vernieuwingen als een gemeenschappelijke basisvorming en van ‘weer samen naar school’ ... Zo werden ook de scholen voor leerlingen met leer- en gedragsmoeilijkheden (ons buso) opgeheven. Daarvan zijn de leerlingen die in de vmbo-scholen (beroepsonderwijs) terecht kwamen, de dupe geworden. De vmbo-scholen moesten overigens zelf uitzoeken hoe ze die leerlingen met hun – gekende, maar ook nieuwe – problematieken zouden opvangen. Dat zorgleerlingen met heel specifieke noden geen echt aangepast onderwijs kregen, had ook te maken met budgetbeheersing.... Het geld voor de zorgleerlingen moet volgens de commissie ook beter aangewend worden.

Het ‘kind centraal’ was een holle slogan. Het opdringen van een politiek-ideologisch gedachtegoed met de daaraan verbonden didactische aanpak, heeft de kinderen veel schade berokkend. Het ‘nieuwe leren’ kon vrijwel uitsluitend met werkvormen waarbij de leerlingen alles zelf ontdekten. Leerlingen moesten zelfstandig leren, leraren moesten coach worden. Ook de inspectie bepaalde hoe het onderwijs verstrekt moest worden. ... De manier waarop het nieuwe leren werd ingevoerd was bovendien nefast voor de zwakke leerlingen. In de overheidsnota: ‘De school als lerende organisatie’ (1995) van minister Netelenbos werd bijvoorbeeld een expliciete keuze gemaakt voor vaardigheden

boven kennis en voor vroegtijdige zelfstandigheid. De integratie van wiskunde en Nederlands (in andere leergebieden) wordt het best verlaten. De vakbenadering is vereist voor een grondige kennis van de reken- en taalinhouden.”

“De commissie wijst verder op een daling van het onderwijsniveau. Ook de verschuiving van objectief toetsbare ‘kennis’ naar subjectieve beoordelingen van ‘vaardigheden’ heeft de waardevastheid van onderwijsdiploma’s geen goed gedaan.... Ook verontrustend is de daling van het niveau van de aanstaande leerkrachten basisonderwijs ... De overheid heeft het zeker stellen van deugdelijk onderwijs ernstig verwaarloosd.”

3 Reacties ‘Forum voor democratie’

We vermelden ook een paar gestoffeerde reacties uit de ‘Nieuwsbrief Klein Pierke, forum voor democratie’, op het internet.

Philippe Van den Abeele bracht een ruime voorstelling van het rapport en wees vervolgens op volgende lessen voor Vlaanderen: “Vlaamse ‘progressieven’ hebben op het vlak van onderwijs altijd graag verwezen naar Nederland, als lichtend voorbeeld. Daar blijkt nu op onderwijsgebied een falend beleid met desastreuze gevolgen te zijn gevoerd, zo besluit een commissie, onder leiding van een socialist. Ook hier kennen we van 1992 tot 1999 en vanaf 2004 een socialistische onderwijsminister (alleen in de periode 1999-2004 was de onderwijsminister VLD: Marleen Vanderpoorten).

Volgens minister Vandenbroucke valt de onderwijswereld in twee strekkingen uiteen: de tegenstanders van zijn beleid, ‘de pedagogische pessimisten’, en de voorstanders van zijn beleid, ‘de pedagogische optimisten’. Want hij pleit voor pedagogisch optimisme. Al wie tegen zijn beleid is, is dus simpelweg een pessimist. En ‘je hoeft zelfs geen aanhanger te zijn van zijn visie op socialisme om de noodzaak van een tweede democratiseringsgolf te begrijpen’ (DS 4.10.07). De vraag is uiteraard niet of men de noodzaak van een tweede democratiseringsgolf moet begrijpen, maar wat hij doet om de kwaliteit van het onderwijs niet zoals in Nederland bergaf te doen gaan. Wordt het geen tijd dat er wat meer pedagogische pessimisten opstaan om dat beleid onder de loep te nemen?”

De aanvulling bij deze bijdrage vanwege Eric Verhulst, directeur Lancelot Research en Open License

Society, draagt als titel: *Dat Vlaanderen niet te hard roept*. Verhulst schrijft: “Het is natuurlijk verkeerd om alle scholen en onderwijsinstellingen over één kam te scheren, maar ik kan alvast getuigen dat het de laatste decennia ook in Vlaanderen de verkeerde kant is uitgegaan. Het onderwijs en het hoger onderwijs in het bijzonder lijden in Vlaanderen (en dat is in Wallonië en Brussel soms nog erger) aan verwaarlozing en bureaucratisering. (Ik maak deel uit van een evaluatiecommissie en kan dus omwille van vertrouwelijkheidredenen hier geen details geven).

Het lager en secundair onderwijs experimenteerde er ook op los met basisvakken zoals Nederlands en wiskunde, zo erg dat goed geschoolde ouders dikwijls de taken van hun kinderen niet meer begrijpen. Zelfs zinsontleding staat bol van de zware neologismen. Het klinkt geleerd, maar de inhoud en het inzicht ontbreken.

Komt daarbij de ideologische drang naar ‘gelijke kansen’ en ‘flexibiliteit’. Het resultaat is dat nu alles afhangt van de goodwill van de student en van de inzet van de school. De lat wordt wel vooral lager gelegd. Er is dan ook veel uitval in de eerste jaren hoger onderwijs en er wordt veel studietijd verloren die ten koste gaat van de vorming van de betere studenten. En dan is er ook nog de verambtelijking en de inteelt. Bij sommige universiteiten is 80 % van het korps er ook afgestudeerd en heeft men nooit een andere universiteit gekend.

Het Bologna akkoord legt nu ook aan iedereen het Bachelor-Master stramien op. Ook dit leidt tot een nivellering naar beneden en soms tot absurde situaties. Een bachelor van drie jaar en een master van een jaar voor de wetenschappelijke ingenieurs. Het resultaat is niet echt van hoog niveau terwijl de industrie staat te schreeuwen voor dergelijke opleidingen. Er staat hier nochtans veel op het spel. Dit is de basis van innovatie en vertaalt zich vroeg of laat in ettelijke % van het BBP. ...

Men moet om te beginnen terzelfdertijd de betutteling vanuit Brussel loslaten én alle ideologie over een verkeerd begrepen ‘gelijke kansenbeleid’ laten varen. In plaats daarvan moet men de lat hoger leggen en meer streven naar elites. Men moet erkennen dat niet iedereen tot de elite kan behoren, maar terzelfdertijd ervoor zorgen dat iedereen binnen zijn eigen mogelijkheden zijn maximale ontplooiing kan bereiken. Beter een goede technicus dan een ingenieur die zijn vak niet echt aankan. Die elites gaan ook de anderen omhoog trekken omdat

ze een referentie zijn. Men kan en mag het onderwijs niet beoordelen en financieren op basis van hoeveel studenten er afstuderen, maar op basis van de hoeveelheid kwalitatief hoogstaande studenten die er afstuderen.”

4 Reacties leraars s.o.

Ook de Vlaamse leraar-blogger *Hel Decker* wijst er in zijn weblog (18 februari) op dat Vlaanderen veel lessen kan trekken uit het rapport *Dijsselbloem*. Decker stelt o.m.: *“Onze volkseigen Kwaliteitskrant De Standaard had het zo druk met zijn keukenmeidenroman dat er geen papier meer overschoot voor de noorderburen. Dit zou voor een ernstige onderwijs-redacteur nochtans een ideale gelegenheid geweest zijn voor duiding en vergelijking met de eigen toestand. Want je kunt het gevoel krijgen van 'wat zijn we dan in Vlaanderen goed bezig'. Bij ons inspecteert de overheid het 'wat' en in de wet staat het 'hoe' gereserveerd voor de onderwijzers. Helaas. Bij ons zijn de overheid en de inspectie in hetzelfde bedje ziek als in Nederland. René Couperus stelt in De Volkskrant (16.02): 'Het had allemaal nog erger gekund als scholen en leraren geen stil verzet hadden gepleegd tegen de onderwijsvernieuwingen. Als 'burgemeester in oorlogstijd' liet men Zoetermeer in zijn sop gaar koken en bleef men vaak ouderwets-degelijk onderwijs geven.' Als ik echter het tijdschrift Klasse lees, krijg ik de indruk dat wij geen oorlogsburgemeesters hebben. En dat wij die zeer dringend nodig hebben.”* Commentaar: verzetsslui mogen in het overheidstijdschrift 'Klasse' hun stem niet laten horen. Vorig jaar werden de publicaties van O-ZON doodgezwegen, en nu is het de beurt aan het rapport-Dijsselbloem. En om die 2 miljoen Klasse-blaadjes te betalen mogen wij als burgers jaarlijks vele euro's bijdragen.

In een reactie op die blog lezen we: *“Voor mij is de politisering van de inhoud van het onderwijs begonnen met het VSO (jaren '70). Veel collega's hebben het toen voor bekeken gehouden. Vóór het VSO bestond een (mijn) leerplan uit een boekje A5, 3 mm dik. Daarin stond gestructureerd de leerstof per jaar. Nu is dat een A4, verscheidene centimeters, met de formuleringsnonsens die je op de website van het Ministerie van Onderwijs vindt. Het verschil: nu wil men iedere stap die een leraar zet 'sturen', niets mag in de formulering aan het toeval worden overgelaten. Eén blik op de vakoverschrijdende eindtermen is ook voldoende om te zien dat het 'wat moeten de leerlingen kennen en kunnen' tot een wansmakelijke politiek-sociale agenda is omge-*

vormd. Onze overheid heeft haar kerntaak, het garanderen van deugdelijk onderwijs, met de vakoverschrijdende prietpraat e.d. ernstig in gevaar gebracht. En de inquisitie zal zeker komen controleren of de school zuiver is op alle geloofspunten.”

5 Bevestiging analyse O'Krant & O-ZON

5.1 Bevestiging Onderwijskrant & O-ZON

We formuleren al twintig jaar scherpe kritiek op het doorhollingsbeleid in Nederland en op een analoge evolutie in Vlaanderen. In de inleidende bijdrage hebben we die analoge evolutie ook al geïllustreerd. Het rapport *Dijsselbloem* doet deugd, omdat het onze vroegere analyses alleen maar bevestigt. Als actietijdschrift proberen we tijdig te signaleren als het onderwijs de verkeerde richting dreigt uit te gaan. Tegelijk leggen we telkens alternatieven voor.

We krijgen meestal veel respons vanwege de praktijkmensen. Maar het duurt vaak wel lange tijd vooraleer onze analyses en publicaties de nodige 'officiële' erkenning vinden – dit was destijds ook het geval met ons standpunt over de 'moderne wiskunde'. Het is spijtig dat dit vaak zo lang duurt, maar beter laat dan nooit. Het verheugt ons dat nu eindelijk ook in Nederland onze kritiek op de constructivistische aanpak van het *Freudenthal Instituut* en onze boeken over de wiskundendidactiek aangeprezen worden als model voor de aanpak van de problemen in Nederland.

Precies omdat we ons bewust zijn van de ernst van de situatie hebben we vorig jaar de actie – en pressiegroep O-ZON opgericht. Naast de O-ZON-publicaties – in totaal al meer dan 700 pagina's – stofferen we ook een O-ZON-website die al door 20 000 mensen werd geraadpleegd. In de vorige *Onderwijskrant* – een themanummer over het O-ZON-debat – werd nog eens duidelijk dat in Vlaanderen nog steeds de ontscholing gepropageerd wordt door DVO-directeur Roger Standaert, coördinerend inspectrice Els Vermeire, een aantal begeleiders ...

5.2 Vernieuwing in continuïteit

Het rapport-Dijsselbloem bevestigt ook onze keuze voor 'vernieuwing in continuïteit' met behoud van de oude waarden en van de beproefde schoolgrammatica. We geloven niet dat er voortdurend cultuuromslagen nodig zijn. *Welbegrepen conservatisme en welbegrepen vernieuwing zijn o.i. twee kanten van dezelfde medaille.* Ook in onze vak-

didactische publicaties over wiskunde, lezen, spelling, wereldoriëntatie ... getuigen we van deze ingesteldheid. In het leerplan wiskunde basisonderwijs (katholiek onderwijs) is deze opstelling ook duidelijk merkbaar. In Nederland stelde het Freudenthal Instituut dat het klassieke rekenen de helling op moest. Dit leidde o.m. tot de verwaarlozing van het gestandaardiseerd en vlot hoofdrekenen, cijferen en metend rekenen. In tal van Nederlandse rapporten en standpunten wordt dit nu aan de kaak gesteld.

Het rapport-Dijsselbloem toont aan dat het geen zin heeft om iets in te voeren of om aan iets vast te houden als het hele onderwijs er tegen is. Dit lokt enkel verzet en ongenoegen vanwege leerkrachten uit en heeft vaak desastreuze gevolgen. Culturele omslagen doorbreken de continuïteit en de ervarings-overdracht van de oudere leerkrachten aan de jongere. Aldus gaan veel zaken verloren en loopt het onderwijs bijna onherstelbare schade op. Dat is misschien wel de belangrijkste les uit het parlementaire onderzoek. Omwentelingen resulteren alleen maar in passieve weerstand, demotivatie of rebellie.

In Vlaanderen zijn de beleidsmensen nog niet tot dit inzicht gekomen. We hebben nochtans ook al vaak aan den lijve ervaren dat hervormingen die de leerkrachten nefast vinden, niet deugen en vaak weer afgevoerd moeten worden. Denk maar aan de 'moderne wiskunde' die met een supersonische snelheid werd ingevoerd en als de wiskunde voor de 21^{ste} eeuw werd aangeprezen, aan het in 1989 opgedoekte VSO, aan het feit dat 99 % van leerkrachten en scholen vasthouden aan het jaarklassen-principe ook al werd dit in het decreet basisonderwijs van 1997 geschrapt, aan het verzet tegen eenzijdig communicatief taalonderwijs, aan het verzet van veel docenten hoger onderwijs tegen het opgedrongen competentiegerichte en studentgestuurde leren; aan de terugtocht van de ervaringsgerichte aanpak van het Leuvense CEGO van Laevers die mede door de overheid in de jaren negentig centraal kwam te staan binnen de zorgverbreding en de inspectie-criteria ...

In het kamerdebat over het rapport-Dijsselbloem werd voorgesteld om voortaan rechtstreeks via een peiling de leerkrachten te raadplegen. Dat kan veel onheil voorkomen. Met onze O-ZON-petitie over het zorgplan van minister Vandenbroucke (zie www.o-zon.be) wilden we de overheid, de koepels en de onderwijsbonden aansporen om dit voorbeeld te volgen.

6 Invloed van Nederland: illustraties

In vorige bijdragen illustreerden we al dat de conclusies en kritieken van de commissie-Dijsselbloem voor een aanzienlijk deel op Vlaanderen van toepassing zijn. Nieuwlichterij is vaak ook na-aperij. We illustreren nog even de invloed van Nederland op Vlaanderen aan de hand van enkele frappante voorbeelden.

(1) We schreven vanaf 1989 dat onze kabinets-medewerkers en topambtenaren zich steeds meer opstelden als vrijgestelden voor de permanente revolutie van het onderwijs en dit naar Nederlands model. De vervreemding van het beleid nam in sterke mate toe en de hervormingen stapelden zich op.

In 1991 publiceerden de topambtenaren een knelpuntennota en het boek het '*Educatief bestel in België*' met veel stemmingmakerij en kwakkels over het zittenblijven, het slecht functioneren van de lagere cyclus s.o., enz. Volgens de topambtenaren kon '*Kurieren am Symptom*' geen soelaas meer brengen. Op een studiedag in mei 1992 in Nieuwpoort wezen we hen op de gevaren van hun revolutionaire bevoegenheid. Er was niets meer dat deugde aan ons onderwijs en de ambtenaren moesten het heft in eigen handen nemen – net zoals in Nederland waar de ambtenarij een soort vierde macht is (cf. recente kritiek van Tjeenk Willink, vice-president Raad van State). Ons protest werd er weggehoond en sindsdien werden we nooit meer als spreker uitgenodigd. We bleven ons des te meer verzetten tegen het doorhollingsbeleid en af en toe met enig resultaat.

(2) De eerste grote hervorming – deze van ons hoger en universitair onderwijs – was inhoudelijk en vaak ook letterlijk een kopie van Nederland. Denk maar aan de enveloppefinanciering, gelinkt aan de oprichting van *multisectorale* en bureaucratische hogescholen. Voor de lerarenopleidingen leverde dit averechtse effecten op: o.a. minder onderlinge samenwerking en wildgroei i.p.v. schaalvergroting – b.v. een bijna verdubbeling van het aantal regentaten lichamelijke opvoeding.

De verticale en bureaucratische hogeschoolstructuur leidde tot het kortwieken van de professionaliteit van de docenten en tot vervreemding binnen het lokaal beleid, tot demotivatie van docenten en tot vroegtijdig vertrek van de meest ervaren lesgevers. De outputfinanciering, de vrije marktprincipes, het stelselmatig afschaffen van niveaubewakende maatregelen, de flexibilisering van de studies en het opleggen van

een competentiegerichte aanpak resulteerden in een gevoelige niveaudaling. De enveloppefinanciering betekende ook een aanzienlijke daling van het aantal lesgevers en het niet meer kunnen aanwerven van ervaren (= duurdere) docenten. De geldverslindende visitaties en façade-accreditatie à la Nederland zijn een aanfluiting van wat deugdelijke controle zou moeten zijn.

(3) Nederlandse propagandisten van het competentiegericht, zelfstandig of probleemgestuurd leren, prof. Wynand Wijnen en co, werden frequent uitgenodigd om Vlaanderen voor het nieuwe leren te bekeren. De voorbije jaren werd die taak overgenomen door prof. Filip Dochy. Ook het voorbije jaar mocht hij op studiedagen voor directies, WIVO- en STAM-leden, leerkrachten ... het 'nieuwe leren-evangelie' verkondigen. Als we kritische vragen durfden stellen aan prof. Wijnen dan werd dit zelfs als ongepast bestempeld. Voorstanders van het 'gewone', culturele en leerkrachtgestuurde leren werden de voorbije decennia nergens meer gevraagd.

(4) Ook in Vlaanderen is de ontscholing al een tijdje gaande. In navolging van Nederland kwamen de waardering voor de leertaak, voor de basiskennis en voor de vakgerichte benadering steeds meer in het gedrang. Ministers, inspecteurs en nieuwlichters proclameerden dat het klassieke lesgeven en het jaarklassensysteem totaal voorbijgestreefd waren. De competentiegerichte en leerlinggestuurde aanpak werden ook hier 'officieel' gepromoot. Bij de CLB-centra verdween bij de hervorming de vroegere ondersteuning van de leertaak en van de lees- en rekenproblemen van de leerlingen, naar de achtergrond. Minister Vandenbroucke wil hier nu weer verandering in brengen, maar de CLB-centra zijn niet happig. In de bijscholing van de leerkrachten is er nog weinig aandacht voor het leerinhoudelijke domein. De onverschilligheid voor de leerplaninhoud, de vakdisciplines en de instructie is al bij al vrij groot. Mensen die werkten aan de optimalisering van de klassieke aanpakken en vakdidactieken kregen nooit 'officiële' aandacht en waardering.

(5) Wim Van Rompu, Theo Mardulier e.a. schrijven dat het leezorgplan dat ze samen met minister Vandenbroucke uitwerkten, mede geïnspireerd is op de uitwerking van het inclusief onderwijs in Nederland – de operatie '*Weer samen naar school*' en het project '*passend onderwijs*' (*Leezorg in het onderwijs*, Garant, 2007, p. 65). In het rapport-Dijsselbloem en in het Kamerdebat werden deze projecten weer in vraag gesteld (zie ook p. 19).

(6) De DVO (Dienst voor Onderwijsontwikkeling) drong bij de opstelling van de eindtermen haar constructivistische en competentiegerichte filosofie op, een kopie van de SLO-visie in Nederland. In een recente eindtermen-studie schrijven prof. Van Petegem e.a.: "*De constructivistische leertheorieën komen heel sterk tot uiting in de 'Uitgangspunten' bij de eindtermen en in de eindtermen en ontwikkelingsdoelen.*" De vage en modieuze *eindtermen en leerplannen* Nederlands en vreemde talen zijn inhoudelijk heel sterk op Nederland geïnspireerd. Ook de visie op taalbeschouwing werd overgenomen en zo werd de grammatica grotendeels geschrapt.

De kritiek op – en de huidige herziening van – de vage eindtermen voor Nederlands, Frans, Wereldoriëntatie ... is precies een gevolg van die constructivistische uitgangspunten. In Wallonië wordt openlijk erkend dat de vage *competentiegerichte* aanpak er de oorzaak is van de sterke niveaudaling (cf. ook rapport van N.Hirrt). Ook de commissie-Dijsselbloem vindt de Nederlandse eindtermen (kern-doelen) veel te vaag. Onze DVO (Entiteit Curriculum) volhardt in de boosheid en stuurt anno 2008 nog sterker aan op een competentiegerichte aanpak. Leerplanontwerpers die duidelijke – dus eerder klassieke – leerplannen ontwierpen, kregen veel kritiek vanwege DVO e.d. Bij het opstellen van het leerplan wiskunde (katholiek onderwijs) detailleerden we de kennis en deelvaardigheden en we namen afstand van de constructivistische aanpak van het 'Freudenthal Instituut' – dat momenteel verantwoordelijk wordt gesteld voor de niveaudaling in Nederland. Ons leerplan wiskunde kreeg weinig of geen kritiek vanwege de leerkrachten en wordt ook sterk gewaardeerd in Nederland.

Naast de gelijkenissen zijn er ook belangrijke verschillen tussen Nederland en Vlaanderen. Bij ons is er nog meer aandacht voor prestaties en discipline. In Nederland is er een veel langere traditie van de ambtenarij als vierde macht. De commercialisering van de begeleiding is veel groter bij de noorderburen. Het verzet was in Vlaanderen soms groter dan in Nederland en we slaagden er af en toe in een hervorming tegen te houden. De Nederlandse 'progressieven' en 'intellectuelen' zijn volgens de professoren Trappenburg en Kennedy vlugger geneigd om zich op te stellen als 'verlossers uit de ellende' en te kiezen voor de vlucht vooruit.

Verschillen hebben soms ook te maken met het feit dat we geplande hervormingen konden tegenhouden. In Nederland werd een hervorming zoals in het

hoger onderwijs – met enveloppefinanciering, schaalvergroting e.d.- ook doorgevoerd in het *secundair onderwijs*. Dit leidde er tot mega-scholengroepen met duizenden leerlingen en bovenschoolse besturen – waarbij de schoolleiders veel verder af kwamen te staan van het primaire leerproces.

Ook onze minister Luc Van den Bossche en de top-ambtenaren pakten in 1995 zegezeaker uit met een beleidsplan voor de invoering van de enveloppefinanciering, reuze schaalvergroting e.d. in het secundair onderwijs naar het model van de HOBU-hervorming en het voorbeeld van Nederland. Later zou dan het basisonderwijs volgen. Gelukkig kwam er in Vlaanderen meer weerstand vanwege de praktijkmensen en vanwege politieke mandatarissen die zetelden in het bestuur van lokale scholen. Dit plan werd grotendeels opgedoekt. Een deel ervan werd meer geruisloos doorgevoerd door het enkel toekennen van financiële voordelen aan scholengemeenschappen. Vandenbroucke en co willen straks ook enkel nog zorgverbredingsuren toekennen aan scholengemeenschappen. Dit stuit terecht op verzet van de vakbonden en van ‘autonome scholen’.

7 Beleidsmensen verdringen kritiek

De Nederlandse politici ontkenden vele jaren alle kritiek op het onderwijsbeleid. De socialistische PvdA manifesteerde zich graag als de pleitbezorger van de gelijke onderwijskansen en van de onderwijsvernieuwing. De vernieuwingsdrift ging samen met stemmingmakerij tegen het klassieke en beproefde onderwijs. Bij de start van het parlementair onderzoek verwachtten veel commentatoren dat de conclusie zou zijn dat het beleid grotendeels positief was en slechts hier en daar een bijgestuurd moest te worden. Het draaide anders uit en nu bekennen de PvdA en andere partijen openlijk dat hun verkeerd begrepen gelijke kansenideologie averechtse effecten opleverde, dat er een doorhollingsbeleid werd gevoerd, enz. De politici erkennen dat ze vreemd zijn van de burgers (leerkrachten) en dat ze misleid werden door de belangenorganisaties.

De Vlaamse beleidsmensen zijn jammer genoeg nog niet aan een gewetensonderzoek toe en verdringen meestal alle kritiek op het beleid. Zo verkozen onze politici en leden van de onderwijscommissie ervoor om het rapport-Dijsselbloem dood te zwijgen. Nog een paar voorbeelden.

Enkele maanden geleden presenteerde volksvertegenwoordigster *An Michiels* een stevige nota met perti-

nente kritiek van de docenten op de outputfinanciering e.d. in het hoger onderwijs. Deze nota werd geklasseerd. Minister Vandenbroucke wou in december j.l. niet deelnemen aan een gepland debat met O-ZON over de hervorming van het hoger onderwijs – outputfinanciering e.d. – op Kanaal Z.

Het O-ZON-witboek (januari 2007) waarin we nefaste ontwikkelingen aan de kaak stelden – net zoals in het rapport-Dijsselbloem, kreeg weinig of geen respons. Op 11 januari 2007 werd O-ZON even het onderwerp van discussie binnen de onderwijscommissie. Ludo Sannen (Sp.a) en Dirk Decock (Spirit) betreurden dat tal van hervormingen van de voorbije jaren ter discussie gesteld werden en dat O-ZON in de pers kwam. De beleidsmensen mochten er geen gehoor aan geven. *De Cock* maakte een karikatuur van de O-ZON-visie en besloot: “*Het kritiekarme 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.*” Ook minister Vandenbroucke deed alsof er niets aan de hand kon zijn en reageerde nooit op de vele publicaties die we hem opstuurden. Een aantal politici pakten in het verleden graag uit met de vele zegeningen van de onderwijshervormingen. Nu er openlijk meer kritiek op die hervormingen wordt geformuleerd, krijgen sommigen schrik dat ze verantwoordelijk gesteld zouden worden voor het gevoerde beleid.

Vandenbroucke ging ook niet in op een pertinente vraag die *Anne Marie Hoebeke* (Open VLD) hem op 29/06/2006 stelde in de commissie onderwijs. Ze had in *Onderwijskrant* gelezen dat ‘zwakkere’ leerlingen vooral nood hebben aan een gestandaardiseerde berekeningswijze en niet aan een aanpak à la Freudenthal Instituut (FI) – dat weinig aandacht besteedt aan het gestandaardiseerd en vlot rekenen. Zij betreurde dat ook in Vlaanderen de constructivistische aanpak gepropageerd werd. In de ‘officiële’ toelichting bij de eindtermen en in bepaalde leerplannen en opvoedingsprojecten wordt een *constructivistische* visie gepropageerd – met een verwijzing naar de zgn. ‘realistische’ visie van het F.I. Enkele jaren geleden stuurde ons ministerie ook een aantal coöperanten naar Cuba om er het controversiële FI-evangelie te verkondigen.

In zijn antwoord repliceerde minister Vandenbroucke vooreerst – en ten onrechte – dat de overheid zich principieel niet inlaat met pedagogische aangelegenheden. En vervolgens: “*Mijn medewerkers menen*

dat het realistisch rekenonderwijs van het FI ook gestructureerd is. Het gaat er niet enkel om de uitkomst, maar vooral om het reken- en denkproces. De veronderstelling dat dit bij zwakkere rekenaars niet werkt, lijkt me vrij stigmatiserend.” Op een moment waarop de aanpak van het FI al volop ter discussie stond wuifden Vandenbroucke en zijn medewerkers alle kritiek van de hand.

Ook in Vlaanderen wordt er al lang gesold met het onderwijs en is het beleid vervreemd van de praktijk. Volgens een enquête van *De Standaard* van 2004 staat 90 % van de leerkrachten negatief ten aanzien van het gevoerde beleid en volgens een universitair onderzoek staat 75 % van de docenten negatief ten aanzien van de HOBU-hervorming. Praktisch alle docenten hoger en universitair onderwijs zijn gekant tegen de ingevoerde outputfinanciering in het hoger en universitair onderwijs, maar de minister en de meeste parlementsleden keurden dit onlangs toch goed. Meer dan 90 % van de leerkrachten wijst het inclusieplan (leerzorg) van minister Vandenbroucke af, toch zal het straks wellicht worden ingevoerd.

Het is verder gekend dat 95 % van de leerkrachten in Frankrijk, Nederland, Vlaanderen ... gekant zijn tegen de invoering van een echt comprehensieve middenschool, maar topambtenaren, de DVO, GOK-ideologen als Ides Nicaise, GOK-Steunpunten, proefprojecten 'Accent op talent', de *Stichting Gerrit Krevelt* ... ijveren meer dan ooit voor het doordrukken van een totaal gemeenschappelijke middenschool voor 12- à 14- tot 16-jarigen. Ook de Vlaamse beleids- en advieskern is dus sterk van de werkvloer vervreemd.

Bijlage: Is het tij aan het keren? Ja en neen!

We bestrijden al 25 jaar de vele onderwijsrages en het doorhollingsbeleid. Recentelijk hebben we mede de actie- en drukingsgroep O-ZON-opgericht en een symposium georganiseerd in de 'Blandijnberg'. Het rapport-Dijsselbloem sterkt ons om onze strijd verder te zetten. Dit is ook nodig omdat bijvoorbeeld de in Vlaanderen op-stapel-staande hervormingen, door de commissie-Dijsselboem als desastreus bestempeld worden. Vanuit dit standpunt is het tij nog niet aan het keren en moet het ergste wellicht nog komen. De druk ook om een comprehensieve en inclusieve eenheidsworst in te voeren, is groter dan ooit. De nefaste gevolgen van de recentste hervormingen van het hoger onderwijs (b.v. outputfinanciering) en van de lerarenopleidingen zullen slechts in de toekomst volop tot uiting komen.

We hebben anderzijds de indruk dat er ook in Vlaanderen een en ander bespreekbaar wordt. We schetsen even een aantal hoopgevende, respectievelijk verontrustende evoluties.

- Net zoals dit het geval was met onze kruistocht tegen de 'moderne wiskunde', duurde het een tijdje alvorens onze strijd tegen de ontscholing voldoende gehoor vond. Het tij is nu wellicht aan het keren. We merken dit in onze contacten met de leerkrachten en in de duizenden reacties die naar O-ZON gestuurd werden.

Velen scharen zich achter de kritiek op de ontscholing en pleiten voor een herwaardering van basiskennis en basisvaardigheden en van het klassieke lesgeven. Kopstukken van DVO en inspectie sturen wel aan op verdere ontscholing (zie vorige *Onderwijskrant*), maar kopstukken van de koepels erkennen al dat de slinger te ver is doorgeslagen (zie vorige *Onderwijskrant*). *Jan Saveyn* – adviseur-coördinator pedagogische begeleidingsdienst vsko - getuigde: *“De grote betrokkenheid van de leerkrachten bij het (O-ZON)-debat is opvallend. Het valt zelden voor dat diegenen die het onderwijs effectief realiseren in de klas, in de pen kruipen om over een didactisch thema hun mening te geven. Het incident geeft alleszins aan hoe op de werkvloer bij velen andere opvattingen leven dan die waardoor nogal wat beleidsmakers en curriculumontwikkelaars zich in de voorbije jaren lieten leiden”.*

- Ook het besef dat in Vlaanderen de overheid, de inspectie, de visitatiecommissies veel onderwijs-ondersteuners ... de niveaubewaking verwaarlozen en zelfs bemoeilijken is nu aan het doordringen.
- We betreuren wel dat onze beleidsmensen die tegengeluiden nog niet echt willen beluisteren. Maar in een spreekbeurt van 18 april j.l. liet *minister Vandenbroucke* toch even doorschemeren dat Vlaanderen lessen moet trekken uit de kritiek in Nederland (De conquistadores KA Diest). Vandenbroucke stelde: *“In Nederland woedt op dit moment een discussie over het 'Nieuwe Leren'. Daarbij begeleidt de leerkracht de leerlingen als een coach, in plaats van lesstof aan te reiken. De leraar geeft geen les in de klassieke zin van het woord. Uit de discussie die daaruit is uitgebarsten in Nederland kunnen we een belangrijke les trekken. Overdrijven in de één of andere richting deugt niet; een variatie van didactische werkvormen en methoden is beter. ... Leerlingen hebben ook*

behoefte aan regels, methoden en begeleiding door leerkrachten. Vorig jaar zijn in Nederland de scholieren zelf de straat opgegaan om meer contacturen te eisen.” Het is wel verwonderlijk dat de minister niet verwijst naar de kritiek en publicaties binnen het O-ZON-debat in eigen land.

- We merken dat de uitgeverijen aparte en systematische leerpakketten voor spelling op de markt brengen, waarin de klassieke methodiek weer domineert. Hetzelfde doet zich voor met betrekking tot het weer invoeren van cursorische pakketten voor geschiedenis, aardrijkskunde en natuurkennis. Jaren geleden kaartten we dit al aan bij de uitgeverij Pelckmans en dit voorbeeld wordt nu gevolgd door andere uitgeverijen.
- Minder bemoedigend is dat de DVO in het verslag van de *‘Conferentie na de peiling Wereldoriëntatie domein natuur’* (17.10.07) pleit voor een radicalere competentiegerichte aanpak, vagere leerplannen, minder instructie, minder cursorische aanpak ... Ook de VLOR koos onlangs nog voor de competentiegerichte aanpak (VLOR, Competentie-ontwikkelen onderwijs, Garant, 2008).

Bepaalde tekenen wijzen dan weer op de terugtocht van het constructivistisch en competentiegericht denken. Op een studiedag van de *Associatie Leuven* liet prof. *Jan Elen* enkele maanden geleden *Paul Kirschner* brandhout maken van de onderwijshypes van de voorbije jaren (zie vorige *Onderwijskrant*). We vernemen ook dat aan een bepaalde universiteit de cursus leerpsychologie nu drastisch gewijzigd zal worden. De constructivistische reïntjes zullen er minder doorklinken. We merken ook dat het VVKaSO zijn gecontesteerde 60/40-taalvisie bijwerkte. De acties van O-ZON hebben bij dit alles ongetwijfeld een rol gespeeld.

Het verheugt ons verder dat de grootste propagandist van het competentiegericht leren, de Luikse prof. Marcel Crahay, 2 jaar geleden verklaarde dat hij zich deerlijk had vergist en dat het Waalse onderwijs de dupe werd van de vage competentiegerichte aanpak. Nico Hirtt (voorzitter Aped) bevestigde dit onlangs in een eigen studie. We betreuren wel dat in het recente decreet hoger en universitair onderwijs de competentiegerichte aanpak voorop staat; maar tegelijk relativiseert kabinetschef Dirk Van Damme deze aanpak.

- Het GOK-Steunpunt-CEGO (Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs) slaagde er in de jaren negentig

in om zijn ontplooiingsmodel op te leggen via de criteria voor de zorgverbreding en de inspectie. We hebben ons daartegen krachtig verzet. We merken dat de CEGO-visie momenteel in overheidskringen veel minder aanslaat. Op de scholen zijn de CEGO-actiepunten aan het wegdeemsteren.

- Begin 2007 werd ons gezegd dat ons verzet tegen het ‘leerzorgplan’ van minister Vandenbroucke niets meer zou uithalen. Onze februari-peiling (petitie) over het leerzorgplan (zie www.o-zon.be) werd massaal ondertekend door leerkrachten en directies. Met deze O-ZON-actie wilden we ook de koepels en vakbonden tot meer actie en tot een rechtstreekse peiling bij de leerkrachten en directies stimuleren. In het Kamerdebat van 15-18 april werd in Den Haag overigens openlijk gepleit voor het telkens raadplegen van de leerkrachten via brede peilingen. De Kamerleden lieten doorschemeren dat de leerkrachten het inclusieplan *‘Passend Onderwijs’* niet steunen. Ook minister Vandenbroucke begint zich nu naar verluidt zorgen te maken over het aangroeiende verzet. We blijven aandringen op een peiling- ook bij de lerarenbonden en koepels.

- We eindigen met een oproep tot ‘ontregelen’ van de bureaucratie en planlast. *Jos van der Lans* (ex-kamerlid GroenLinks) riep onlangs zowel besturen, schoolleiders als vakmensen op om op een *verstandige* wijze de vele vormen van bureaucratie te ontregelen – in zijn inspirerend boek *‘Ontregelen. De herovering van de werkvloer’*. We sluiten ons bij deze oproep aan. ‘Ontregelen’ is een belangrijke vorm van passief verzet. Uit eigen ervaring weten we dat men op die manier veel planlast kan omzeilen. Als je b.v. verplicht wordt te werken met een IKZ-evaluatiedocument ‘Proza’ met 2000 te evalueren items, dan pak je dat *pro forma* zo aan dat je daar slechts een minimum aan tijd aan besteedt.

Recente *functiebeschrijvingen* met gedetailleerde beregeling van het didactisch en pedagogisch optreden, veroorzaken heel wat plan- en verantwoordingslast. Ze doen o.i. ook verder afbreuk van de professionaliteit, beroepseer en passie van de leerkrachten. Ze maken er voor de directies, de leerkrachten en de schoolbesturen een tijdrovende en onmogelijke opdracht van. Functioneringsgesprekken met leerkrachten en directeurs over het eigen functioneren én over het functioneren van de school, zijn belangrijk, maar dan los van betutteling en bureaucratie. Ontregeling lijkt ook hier aangewezen.

Kritiek op 'studiehuis', 'nieuwe leren', competentiegericht leren ... en vernieuwingsdruk vanwege overheid, inspectie & ondersteuners

Raf Feys & Stella Brasseur

1 Studiehuis, 'nieuwe leren', constructivistisch en competentiegericht leren

1.1 Studiehuis

De invoering van het 'studiehuis' was bedoeld als een intensieve vorm van zelfstandig leren in de hogere cyclus van het voortgezet onderwijs. Die invoering verliep moeizaam en veel leerkrachten voerden stil verzet. De leerlingen kwamen op straat en eisten meer 'contact'uren. Het studiehuis werd achteraf weer afgevoerd.

Elke dag moesten leerlingen gedurende een paar uren zelfstandig opdrachten maken. Soms onder begeleiding van een vakdocent, soms onder toezicht van een gymleeraar of conciërge. 'Ophok-uren', zo worden deze studiehuisuren ook wel smalend genoemd. De protagonisten van het *studiehuis* hebben zich laten inspireren door de overtuiging dat "leerlingen beter en met meer plezier leren als zij zelf ervaren dat ze bepaalde kennis nodig hebben om de dingen te doen die zij willen of moeten doen." Een tweede uitgangspunt is dat 'leren' niet door middel van afgepaste porties kennis van bovenaf moet worden opgelegd, maar langs de natuurlijke weg, zonder sturing, gestalte dient te krijgen. Propagandisten van het zelfstandig leren in het hoger onderwijs hoopten dat de toekomstige studenten op die manier beter voorbereid zouden zijn.

In een verslag van de hoorzittingen lezen we volgende getuigenis over het optreden van dé vader van het studiehuis: "Prof. Wynand Wijnen begon het project 'studiehuis' te verkopen als een soort wondermiddel: alle problemen zouden als sneeuw voor de zon verdwijnen. Zo orakelde Wijnen: 'Binnen het studiehuis zal een zieke docent niet meer relevant zijn. De leerlingen leren gewoon zelfstandig verder'."

In het deelrapport-Dijsselbloem over het 'nieuwe leren' lezen we op p. 56: "Al in 1997 schreef hoogleraar pedagogiek Jan-Dirk Imelman over deze theorie, in een door de overheid onder het tapijt geveegd rapport: 'Het studiehuis is gebouwd op fundamenten van eenzijdige leerpsychologie, goede bedoelingen en veel newspeak. Daarop bouw je geen studiehuis, maar een pedagogische ruïne'."

In een recent ronde-tafelgesprek met jongeren bleek dat ook zij de kritiek op het studiehuis volledig onderschreven. (*Poppetjes tekenen tijdens het huiswerk*, NRC, 9.04.08). We citeren even: "Over het studiehuis zijn leerlingen niet te spreken. *Zelfstandig werken hebben we nooit geleerd* ... 'Je werd helemaal losgelaten. Daar was ik echt nog niet aan toe.' Leerlingen denken dat zelfstandig werken ten koste gaat van het niveau. Gevraagd of scholieren het gevoel hebben dat ze veel leren, luidt het antwoord volmondig nee. Dat vinden ze 'heel erg'. Leerlingen vinden dat ze op school vaak hun tijd verdoen. Scholieren denken dat het hun vooral ontbreekt aan algemene kennis. Veel leerlingen klagen ook dat ze door het studiehuis nauwelijks werden voorbereid op het eindexamen: 'Bij ons eindexamen moeten we opeens een half uur in het Frans praten. Maar ik heb nog nooit Frans gepraat.' Behalve kritiek hebben leerlingen ook suggesties hoe het beter kan. Ze willen meer les en meer uitleg. Een leraar voor de klas, die vertelt wat hij weet. Net als vroeger. ... 'Politici stellen eisen, maar vragen niet: wat vinden jullie?' ... 'Wij waren proefkonijntjes, pech gehad'."

1.2 Nieuwe leren

Maar ook in het basisonderwijs en nog meer in het hoger en universitair onderwijs rukte het zelfstandige en 'het nieuwe leren' op. De topambtenaren, de adviesbureaus, de pedagogische centra, schoolleiders, lerarenopleidingen, ... propageren allen deze controversiële didactiek. Er kwamen tal van proefprojecten - al dan niet met subsidies van de overheid en/of gesponsord door Pedagogische Centra. De commissie-Dijsselbloem stelt dat HNL als didactische vernieuwing sterk in de lijn ligt van de zgn. TVS-aanpak (toepassing, vaardigheid, samenhang), activerend leren en het studiehuis. In dit proces van didactische vernieuwing is een verschuiving zichtbaar van vakinhoud naar algemene vaardigheden en contextrijk leren en van instructie naar zelfstandig en coöperatief werken en leren.

De vele HNL-werkvormen kenmerken zich volgens de commissie alle door leerplan-onverschilligheid. Ze houden ook onvoldoende rekening met verschillen in leerstof en in leerlingen waarvoor de nieuwe methoden geschikt zouden kunnen zijn. De weten-

schappelijke onderbouwing van de effectiviteit van HNL-methoden ontbreekt (zie punt 2). PvdA-kamerlid Staf Depla poneerde tijdens het kamerdebat: *“Het nieuwe leren versterkt de ongelijke kansen en is vooral nadelig voor de achterstandskinderen. Ook de docenten krijgen het gevoel dat ze hun vak zijn kwijtgeraakt.”*

In het rapport lezen we verder: *“De verzamelterm ‘nieuw leren’ kan alleen goed worden begrepen als deze wordt gerelateerd aan de (gecontesteerde) cognitieve theorie van het sociaal constructivisme. Hierbij wordt de leerling gezien als iemand die in interactie met zijn of haar omgeving kennis en inzicht construeert. Met andere woorden, de kennis die geconstrueerd wordt is subjectief, ofwel gebonden aan een individu en context. Kenmerkend hierbij is het beschouwen van ‘leren’ als ‘betekenis geven aan een ervaring’, evenals de constatering dat kennis niet objectief is. Het gaat daarbij niet alleen om nieuwe werkvormen, maar ook om nieuwe inhoud. Het leren moet immers betekenisvol zijn en bij voorkeur uitgaan van een bepaald contextgebonden thema of probleem. Deze thema’s of problemen zijn vaak het meest authentiek als zij vanuit verschillende invalshoeken worden benaderd, dus liefst vakoverstijgend”* (p. 92).

1.3 Competentiegericht leren

“Het zgn. competentiegericht onderwijs speelt in het beroepsonderwijs een belangrijke rol. Er bestaan duidelijke parallellen met het nieuwe leren. Beide zijn bijvoorbeeld gericht op de context waarin geleerd wordt, een authentieke leeromgeving. Daar waar het nieuwe leren echter voortkomt uit ideeën uit de leerpsychologie, is het competentiebegrip eerder afkomstig uit het bedrijfsleven. Competenties staan daar voor houdings- en gedragselementen, zoals stressbestendigheid, initiatief nemen, flexibiliteit, of inlevingsvermogen, waarover iemand naast de al verworven kennis en vaardigheden over moet beschikken. Dit soort competenties worden vooral in een beroepspraktijk (stage) verworven. De onderzoekscommissie heeft herhaaldelijk vernomen dat de voorbereidingen voor het actief invoeren van competentiegericht leren in het middelbaar beroeps-onderwijs (mbo) negatieve effecten heeft gehad op de aansluiting en doorlopende leerlijnen tussen vmbo en mbo.”

Tijdens het kamerdebat werd besloten om de voor 2010 geplande invoering van de (controversiële) competentiegerichte aanpak in het middelbaar beroeps-

onderwijs opnieuw kritisch te bekijken en ter beoordeling voor te leggen aan de leerkrachten. Volgens verschillende kamerleden is de verhouding tussen kennis, vakvaardigheden en algemene vaardigheden niet in balans.

2 Getuigenis ‘experts’

2.1 Van der Werf, Imelman, Kirschner ...

Verschillende professoren formuleerden kritiek op ‘het nieuwe leren’ en op het constructivisme. *“Prof. Greetje Van der Werf betreurde dat de wetenschappelijke onderbouwing ontbrak. Het is nooit aangetoond dat ‘het nieuwe leren’ effectiever is en zelfs niet dat het de motivatie verhoogt: ‘Op basis van de leerpsychologie weten wij ook hoe leerlingen niet effectief leren, namelijk zelfontdekkend, zelfsturend, constructivistisch, enz. Wij weten ook heel veel over hoe mensen hun informatie verwerken, hoe leerprocessen verlopen. Op basis daarvan kunnen wij kleine bijstellingen in bestaand onderwijs aanbrengen en op korte termijn kijken of dat tot iets leidt of niet. De wenselijke aanpak is in ieder geval niet om al het bestaande weg te gooien en in de plaats daarvan iets heel nieuws te bedenken, waarvan allang bekend is dat het niet werkt en niet aansluit bij de leerprocessen van leerlingen, minder effectief is en in heel veel gevallen zelfs schadelijk omdat het niet de basiskennis aanbrengt die leerlingen nodig hebben om op verder te bouwen, omdat het leidt tot allerlei misconcepties over bepaalde kernbegrippen van bepaalde vakken, omdat het leidt tot ongeorganiseerde kennis. Uit Amerikaans onderzoek is overigens gebleken dat kinderen uit zwakkere milieus die geconfronteerd worden met het zelfontdekkend leren, na dat zelf ontdekken nog minder wisten dan voorheen’. Ook prof. Paul Kirschner bevestigde dat het nieuwe leren en het constructivisme niet onderbouwd zijn. Onlangs stelde ook prof. Jaap Dronkers nog eens dat ‘zachte’ didactische werkvormen – waarbij ontplooiingsmogelijkheden van individuele leerlingen centraal staan – geenszins bijdragen aan het verkleinen van de ongelijke kansen. Als leerlingen van huis uit over weinig culturele kennis beschikken, dan hebben zij ook meer onderwijstijd nodig waarin hun die culturele kennis wordt onderwezen.”*

“Pedagogen als Van der Ploeg en Imelman stellen dat noties als ‘adaptief onderwijs’ en ‘studiehuis’ de verantwoordelijke positie van de leerkracht en het belang van het leerplan over het hoofd zien. Volgens Jolles, hoogleraar neuropsychologie, zijn de hersenen van jongeren in de leeftijd van 16 tot 18

jaar ook nog niet voldoende ontwikkeld om te kunnen voldoen aan de complexe vaardigheden die nodig zijn voor het studiehuis, zoals het plannen en programmeren van eigen gedrag op lange termijn, prioriteiten stellen, doelen halen door zelf initiatieven te nemen, gevolgen overzien van eigen handelen, impulsieve neigingen onderdrukken, of weerstand bieden aan sociale druk van vrienden of klasgenoten.”

2.2 Simons & Wijnen

“Tijdens de hoorzitting viel op dat prof. Robert-Jan Simons, een van de grondleggers van het nieuwe leren, zich welbewust is van het feit dat evidentie niet op alle HNL-aspecten te leveren is. Simons onderscheidt vier HNL-dimensies: samenwerkend leren, zelfstandig werken – waarvoor wetenschappelijke evidentie zou bestaan en contextrijk leren en zelfstandig leren – waarvoor tot op heden geen evidentie is geleverd.

Simons stelt: ‘Uit onderzoek blijkt dat samenwerkend leren beter werkt dan individueel leren als het aan bepaalde, heel ingewikkelde condities voldoet. En vaak voldoet het daar ‘niet’ aan, omdat het heel erg ingewikkeld is, omdat docenten niet geleerd hebben hoe je dat moet organiseren en begeleiden en omdat kinderen het niet kunnen en niet geleerd hebben hoe je dat doet. Omdat coöperatief leren precies iets is wat je moet leren, moet er ook geïnvesteerd worden in het leren samenwerken. Als aan al die condities niet wordt voldaan, gaat het niet goed.’

“Over zelfstandig werken zegt Simons: ‘Er is op grote schaal evidentie dat het beter werkt dan het minder zelfstandig werken’. Als de commissie vervolgens echter informeert of de heer Simons met ‘op grote schaal evidentie’ bedoelt dat er wetenschappelijk onderzoek is waaruit duidelijk naar voren komt dat het efficiënter is, antwoordt Simons: ‘Effectiever en efficiënter, allebei. Maar dat geldt niet voor ‘zelfstandig leren’. Daar is veel minder duidelijke evidentie voor en daar is ook minder onderzoek naar gedaan. Evidentie geldt zeker ook niet voor het contextrijke, het authentieke leren. Dat is eigenlijk een vernieuwing die nog heel weinig is onderzocht.’

Als de commissie vervolgens vraagt of er dan niet grote risico's zijn genomen bij de invoering in de praktijk van deze vormen, antwoordt Simons: ‘Ja, zeker! Het grootste risico is eigenlijk dat er niet goed genoeg rekening is gehouden met de vereiste condities. Je kunt dat bijvoorbeeld niet doen in grote

klassen. Het betekent ook dat je dan ook iets moet doen aan de organisatie van het onderwijs en het aantal leerlingen per klas bijvoorbeeld. Ik ben het met u eens dat er grote risico's zijn genomen’.”

“De commissie ondervroeg ook prof. Wynand Wijnen. Hij was in de jaren zeventig nauw betrokken bij de ontwikkeling van het probleemgestuurd onderwijs aan de medische faculteit van Maastricht en lid van het ‘procesmanagement voortgezet onderwijs’ ter ondersteuning van de ontwikkeling van het studiehuis. Op de vraag of er in de jaren zeventig al een onderbouwing was voor het probleemgestuurde onderwijs antwoordde Wijnen dat er niet echt een onderbouwing was, maar wel een trend die zich in veel sectoren van de samenleving zoals de gezondheidszorg of het bedrijfsleven voordeed, namelijk de individualisering. “

3 Overheid, inspectie en steunpunten dringen HNL op

“De commissie constateert verder dat de overheid, de inspectie en de Landelijke Pedagogische Centra een sturende rol hebben gespeeld bij het invoeren van belangrijke kenmerken van het nieuwe leren zoals in het studiehuis in de bovenbouw voortgezet onderwijs. ... De laatste jaren koos de overheid minder voor de topdown-aanpak, maar de leraar komt via andere kanalen in contact met HNL-vernieuwingsconcepten: via druk van schoolbestuur/schoolleiding, schoolbegeleiding en -advies, nascholingstrajecten en beoordelingscriteria in functiewaardering”. Procesmanagers allerhande werden steeds meer de baas van proces én inhoud.

“Ook de inspectie legde controle-criteria van het zgn. activerend leren op binnen het onderwijs-toezicht. Prof. G. van der Werf zei hierover dat de inspectie geneigd was te gaan kijken of er HNL-aspecten worden gerealiseerd: ‘Als ze zou kijken of leerlingen wel daadwerkelijk aan het leren zijn, dan zou ik akkoord gaan. Maar de inspectie kijkt of leerlingen wel voldoende zelfontdekkend bezig zijn, of er wel voldoende praktijkopdrachten worden gegeven etc., en dat is volstrekt niet onderbouwd vanuit onderzoek naar effectief onderwijs.’

“Ook de Landelijke Pedagogische Centra (LPC) – die zich marktgericht opstelden – speelden een belangrijke rol in de invoering van HNL en in de oprichting van een aantal vernieuwings scholen. Het Katholiek Pedagogisch Centrum manifesteerde zich als één van de eersten intensief op het HNL-terrein.

Op de website wordt gesteld: 'Het klassikaal 'stapelen van kennis' is bijna geschiedenis. We spreken niet meer over onderwijzen, maar over het vermogen om persoonlijke kennis te construeren en structureren. Het Algemeen Pedagogisch Studiecentrum profileert zich met het 'natuurlijk leren' gebaseerd op de theorie van het 'sociaal constructivisme'. Het Christelijk Pedagogisch Studiecentrum ontwikkelt samen met prof. Stevens het begrip 'zin in leren'.' ...

"Veel druk wordt ook uitgeoefend door de zgn. 'lectoren', aangesteld bij de lerarenopleidingen voor de verspreiding en ontwikkeling van kennis via kenniskringen. Dit gebeurt ook via het opleggen van de competentieprofielenbeoordeling. Bij de competentie 'gedifferentieerd werken' wordt het traditioneel lesgeven slechts als laagste niveau (= zwak) gewaardeerd: leraar is veel zelf aan het woord; draagt kennis over; reikt zelf oplossingen aan voor problemen; toetst door vragen of de kennis begrepen is; stelt gesloten vragen Als excellent wordt aangemerkt als men aan de HNL-kenmerken voldoet: leraar legt problemen voor die stimuleren tot het zelf verzamelen en toepassen van kennis; laat leerlingen eigen leerstrategieën ontwikkelen; laat leerlingen naar hun mogelijkheden zelfstandig werken ...

4 Lessen voor Vlaanderen

In de *Onderwijskrant* nr. 136 en in de O-ZON-publicaties hebben we uitvoerig aangetoond dat tal van HNL-vormen in Vlaanderen officieel gepromoot en opgedrongen worden. Het (socio)-constructivisme en competentiegerichte leren is de 'officiële' filosofie van de overheid, de topambtenaren, de DVO, de inspectie, steunpunten allerhande. De 'uitgangspunten' bij de eindtermen en de basiscompetenties staan er bol van. We lezen ook in tal van leerplannen dat leerlingen hun kennis zelf moeten construeren, dat taalonderwijs 'vaardigheidsonderwijs' is, enz. Voor het hoger onderwijs en de lerarenopleidingen werd de *competentiegerichte* aanpak per decreet opgelegd. In veel bijscholingen en 'proeftuinen' staat 'zelfstandig leren' centraal. De DVO maakte gebruik van de eindtermen om niet enkel de leerinhouden, maar ook het leerproces radicaal te hervormen in de richting van de constructivistische en competentiegerichte aanpak. De eindtermen waarop de DVO-filosofie het meest invloed kreeg, moeten nu weer al bijgewerkt worden: Frans, Nederlands en wereldoriëntatie. De DVO stelt echter in een recente tekst dat we nog radicaler de competentiegerichte toer op moeten waarbij "het kennen en kunnen niet

langer uitgedrukt worden in deelvaardigheden en gedetailleerde kennis, maar in samenhangende algemene bekwaamheden" (Ver-slag 'Conferentie na peiling Wereldoriëntatie domein natuur', p. 19).

Ook de VLOR pleit voor een competentiegerichte aanpak, "een echte ommekeer in vergelijking met traditioneel onderwijs" (*Competentie-ontwikkeland onderwijs*, Garant, 2008).

De overheid, inspectie, het Steunpunt-GOK gingen zich ook via de inspectiecriteria heel sterk bemoeien met de didactische aanpak in klas. In het inspectierapport 'Verslag over de toestand van het onderwijs 1998' werd gesteld dat de belangrijkste proces-indicatoren die de inspectie hanteerde aansloten bij de visie van Laevers en dat deze criteria heel valabel en wetenschappelijk verantwoord waren. Inspecteur Trippas en Laevers schreven triomfantelijk in EGO-ECHO van oktober 1999 dat het inspectierapport de EGO-visie bevestigde, en dat uit het rapport bleek dat het klassikaal onderwijs niet deugt. We reageerden tegen deze toestand en met enig succes.

In dezelfde context betreuren we dat de Vlaamse VVKaBaO-koepel in de *functiebeschrijvingen* voor bijvoorbeeld leerkrachten kleuteronderwijs vanuit het gecontesteerde ontplooiingsmodel een gedetailleerde en ego-gerichte *didactische vormgeving* oplegt: "De kleuteronderwijzer(es) kiest activiteiten die 'zelfstandig bevorderen; zorgt voor speelwerkplekken die de 'zelfstandigheid verhogen en voor 'verschillende' speelhoeken; gebruikt materialen die 'zelfwerkzaamheid bevorderen; zorgt voor een leeromgeving die uitnodigt tot 'zelfwerkzaamheid en 'zelfsturing'". Hier wordt de aanpak van de leerkracht ten onrechte gedetailleerd beregeld en wordt een eenzijdige, 'leerling- en materiaalgestuurde' aanpak à la *ervaringsgericht kleuteronderwijs* (Lae-vers) opgedrongen.

Het is niet verwonderlijk dat uit de PIRLS-studie blijkt dat er in ons kleuteronderwijs minder aandacht besteed wordt aan beginnend lezen en dat onze kleuters volgens een onderzoek van Verschaffel en Ghesquière zwakker scoren voor voorbereidend rekenen dan de Nederlandse. In Frankrijk stelden de *Haut Conseil* en de *commissie Bentolilla* onlangs de kleuterspeelschool à la Laevers ten zeerste in vraag.

Daling onderwijsniveau in basisonderwijs en prestatievrijdijg ontscholingsklimaat

Analyse van CITO-baas Paul Van Dam & gelijkenissen in Vlaanderen

Raf Feys

1 Al meer dan 20 jaar te laag niveau en diploma-inflatie

In het rapport-Dijsselbloem wordt op tal van plaatsen gewezen op de daling van de leerresultaten. We diepen deze thematiek even uit aan de hand van een leerrijk rapport van *Paul van Dam, voormalig Cito-hoofd. Van Dam analyseerde over een periode van twintig jaar de uitslagen van de Periodieke Peilingen van het Onderwijsniveau (PPON) dat werd uitgevoerd door het Cito. In april 2007 publiceerde hij zijn rapport. Rekenen, lezen, taal en topografie, in bijna alle vakken scoren leerlingen volgens hem al bijna 20 jaar onder de maat. In 2004 kon minder dan 10 % van de leerlingen zesde leerjaar volgende opgave oplossen: "De ontwikkelduur van een filmpje is 12 minuten. Voor een speciaal effect moet de tijd met 10 % worden verlengd. Hoe lang duurt het ontwikkelen dan?" Als de oud-Citoman de toetsopgaven van nu vergelijkt met de moeilijkheidsgraad van toetsopgaven 30 à 50 jaar geleden, dan merkt hij nog veel meer dat het niveau sterk is gedaald (Niveau Basisonderwijs is al meer dan 20 jaar te laag, zegt oud-Citoman, NRC, 12.04.08).*

De analyse van *Paul van Dam bevestigde de studies van de Onderwijsraad die o.a. signaleerde dat het niveau voor taal en rekenen te laag is en dat tien tot achttien procent van de leerlingen op de basisschool onder zijn niveau presteert. In het recente rapport Meyerink komt men tot analoge conclusies. Van Dam heeft alle 32 PPON-onderzoeken van de afgelopen twintig jaar nog eens op een rij gezet omdat het hem verontrustte dat die onderzoeken nooit tot een discussie over het niveau van het onderwijs leidden. Voor dit soort onderzoeken wordt aan enkele duizenden kinderen van de basisschool een toets voorgelegd die door 75 procent van de kinderen voldoende moet kunnen worden gemaakt. Wordt die score niet gehaald, dan is er iets mis met het niveau van het onderwijs, en dat blijkt volgens *Van Dam* in vrijwel alle vakken het geval.*

Vorig jaar verscheen een PPON-rapport over rekenen dat wel enig stof deed opwaaien. Bij begrijpend lezen haalde slechts 50 procent van de leerlingen

een voldoende. Studerend lezen: 50 procent. Luisteren: 50 procent. Grammatica en interpunctie: 50 procent. Stijl, zinsontleding, woordbenoeming en -begrip: tussen 30 en 35 procent. De normen zijn vastgesteld door een panel van onderwijzers, pabo-docenten en inspecteurs. Voor bewerkingen als optellen, aftrekken, vermenigvuldigen en delen haalde minder dan 30 procent van de kinderen de norm, en dat was duidelijk slechter dan in het eerste PPON-rapport van 1986. Ook de kleinere vakken worden slecht beheerst. Kaartlezen: 34 procent. Topografie: 16 procent. De meeste tijdvakken van geschiedenis: tussen 34 en 58 procent. Natuurkennis: 50 procent. Techniek: 34 procent.

Dat kinderen te weinig leren, wijt Van Dam overigens niet zozeer aan de kwaliteit van de leerkrachten. "Vooral de overheid is nalatig. In de wet staat nergens wat leerlingen na acht jaar basisschool precies moeten weten." Wel zijn er zogeheten 'kerndoelen', maar die zijn te algemeen, stelt ook *Sjoerd Karsten, onderwijssocioloog van het SCO Kohnstamm-instituut.*

2 Weinig interesse voor niveaubewaking

Paul Van Dam werd gevraagd waarom hij zo laat kwam met zijn kritiek. Hij antwoordde vooreerst dat hij zich nu pas veel vrijer voelt om te zeggen wat hij op het hart heeft: zijn kritische stellingen stonden haaks op de belangen van het eigen toetsinstituut. Zo'n instituut als Cito werkt voor het onderwijs en dat onderwijs hoort niet graag negatieve boodschappen. Het machtige Freudenthal Instituut reageerde ook negatief toen uit het PPON-onderzoek van 2004 bleek dat de leerlingen er voor wiskunde gevoelig op achteruit gingen.

Naar kritiek op het dalende niveau werd volgens *Van Dam* de voorbije decennia gewoon niet geluisterd. De Cito-rapporten van de peilingen die Van Dam coördineerde, zijn sinds 1986 openbaar en worden ruim verspreid. In een folder worden de resultaten helder samengevat. Nooit merkte *Van Dam* dat de rapporten werden gelezen, laat staan tot verontrusting leidden bij inspectie, pedagogische

centra, scholen en ouders. Hij concludeert dat de interesse voor de onderwijsresultaten de voorbije decennia heel gering was. Dit alles heeft volgens hem veel te maken met de prestatievijandige cultuur, een cultuur waarin kennis verdacht is geworden en ontscholing centraal staat. Dat is ook de O-ZON-kritiek op de ontscholing in Vlaanderen.

Van Dam maakte de voorbije jaren ook deel uit van een visitatiecommissie die pabo's (normaalscholen) moest beoordelen. Daar stelde hij eveneens vast dat de NVAO (Nederlands-Vlaamse Accreditatie Organisatie) geenszins geïnteresseerd is in de vraag naar de leerresultaten en basiskennis van de toekomstige leerkrachten. Het verbaasde hem dat de beoordelingsformulieren die hij na afloop moest invullen over van alles gingen, *'behalve over datgene waar het over moest gaan, de resultaten van het pabo-onderwijs'*. Een stageleider liet hem een formulier zien waarop hij moest invullen hoe hij zijn stagiair beoordeelde. Hij moest antwoord geven op tientallen vragen, in soms onbegrijpelijk jargon, die allemaal gingen over de attitude van de stagiair, diens zelfreflectie en behendigheid met nieuwe werkvormen. Eén vraag zocht hij vergeefs: of de stagiair in kwestie het vak waarin hij was opgeleid voldoende beheerste - wat niet het geval was.

Ook de grote pedagogische centra zijn volgens Van Dam niet begaan met de leerresultaten; zij weten beter wat goed is voor het land, en voor henzelf; zij propageren vooral 'het nieuwe leren'. Hoogleraren signaleren jaarlijks dat de vak- en feitenkennis van hun eerstejaars weer minder is en dat ze maanden kwijt zijn met bijspijkeren; ook naar hen wordt niet geluisterd. Het is ook bekend dat de diploma-inflatie de werkgevers dwingt tot het aannemen van mensen met een hoger diploma. De vaststelling dat een derde van de Vlaamse jongeren onder het niveau van hun diploma werkt (zie krant van 23 april j.l.) heeft hier o.i. ook een en ander mee te maken.

3 Remedies op tal van vlakken

Hoe moeten we er voor zorgen dat weer meer aandacht komt voor de onderwijsresultaten? De prestatievijandige cultuur schreeuwt volgens Van Dam om een tegencultuur. Zolang we die niet organiseren, krijgen we het onderwijs dat we verdienen. De kwaliteit daalde omdat onderwijs tegenwoordig vooral 'leuk' moet zijn en omdat de leerkrachten niet precies meer weten wat van hen wordt verwacht. *Van Dam neemt afstand van het ontplooiingsmodel:*

"Plezier is precies belangrijker dan kennis. Natuurlijk worden leuke dingen gedaan en die zijn vaak ook erg nuttig, maar er moet ook heel vervelend worden herhaald, in de kop gestampt en getoetst. En dat gebeurt bijna nergens. Ook een aantal ouders vragen niet meer of hun kind een voldoende heeft voor geschiedenis, maar willen weten of hij het leuk heeft op school." De Cito-man neemt hier afstand van de rage van het momentaan welbevinden e.d.

In de *Volkskrant* van 2 juni 2007 legde Van Dam uit dat er volgens hem vooral duidelijker vastgelegd moet worden wat de leerlingen op school moeten leren. De kerndoelen (eindtermen) zijn veel te vaag. De leerkrachten weten niet precies wat wordt verwacht en er wordt zoveel van hen verwacht dat ze nog moeilijk een onderscheid kunnen maken tussen hoofdzaken en bijzaken. Nu leren de leerlingen van alles een beetje, en dus te weinig.

'Het basisonderwijs presteert ondermaats', kopte De Volkskrant op 23 april 2007. "Kinderen leren in vrijwel geen enkel vak wat ze zouden moeten leren. Dat was de conclusie die ik had getrokken na bestudering van een aantal Cito-rapporten", aldus Van Dam. We volgen nog even het betoog van Van Dam. "We zijn al minstens veertig jaar bezig met onderwijsvernieuwing. Toen ik van de kweekschool kwam in 1964 wilden we het taalonderwijs verbeteren, projectonderwijs invoeren en meer aandacht besteden aan expressievakken. Het taalonderwijs is thans onder de maat. En de expressievakken? Ik heb het Cito-rapport over muziek gelezen. De resultaten van het muziekonderwijs zijn om te huilen.

Wat is er al niet gedaan om het basisonderwijs in Nederland te verbeteren? Ik heb het allemaal kunnen volgen, soms van een afstand en soms van heel dichtbij. Wat is er bijvoorbeeld niet gedaan om het rekenonderwijs te verbeteren? Er is zelfs een heel instituut voor opgericht, het Freudenthal Instituut. Als ik alle onderzoeksresultaten zie en de rapportages bekijk van de inspectie, dan is de opbrengst niet om over naar huis te schrijven. Nog steeds zijn er grote aantallen leerlingen die eenvoudige sommen niet kunnen maken." (Terloops: het verwondert ons dat het Freudenthal Instituut als groot expertisecentrum er na 35 jaar nog niet in slaagde om een deftig leerplan op te stellen. Voor het leerplan wiskunde van het vvkba0 moesten we die klus in anderhalf jaar en na onze werkuren klaren.)

"Ik denk dat het veel beter kan, maar dan moet het roer wel om. Wat we in de eerste plaats moeten

doen, is duidelijkheid scheppen over wat leerlingen op het einde van de basisschool moeten kennen en kunnen als resultaat van onderwijs. Die duidelijkheid is er niet? In de Wet op het Basisonderwijs worden de vakken genoemd waaraan het basisonderwijs aandacht moet besteden. Ter nadere concretisering zijn er de zogeheten kerndoelen (eindtermen) geformuleerd. Dat zijn echter globale uitspraken, die aangeven waaraan de leerkracht aandacht moet besteden, niet wat leerlingen moeten kennen en kunnen. Verder zijn er de schoolboeken. Iedere school en iedere leerkracht maakt zijn eigen selectie. Bovendien bepaalt iedere leerkracht zelf hoeveel tijd hij of zij aan een onderwerp wenst te besteden. En of de leerlingen er alleen maar kennis van moeten nemen, of er een poosje mee bezig moeten zijn, dan wel of ze het echt moeten weten of kunnen, dat staat nergens. In ieder geschiedenisboek staan jaartallen. Moeten ze die kennen? Welke?

Nog een voorbeeld. Leerlingen kunnen tegenwoordig slecht cijferen. Is dat erg? Dat hangt ervan af. Het is erg als we vinden dat ze het moeten kunnen. Maar vinden we dat? Een medewerker van het Freudenthal Instituut vond het niet eens erg. Daar krijg je nu die halfslachtigheid van. Een laatste voorbeeld: kinderen kennen nauwelijks namen van planten of dieren en weten ook niet waar ze voorkomen. En als ze al een naam weten, geven ze die aan de verkeerde plant of aan het verkeerde dier. Is dat erg? Wie zal het zeggen.

Al die onduidelijkheid heeft ook tot gevolg dat er aan van alles aandacht wordt besteed, maar dat er te weinig wordt geleerd. Er wordt wel van alles gedaan, liefst activiteiten die kinderen leuk vinden, maar of dat bijdraagt aan het bereiken van een gewenst doel, een leereffect, is op zijn best onzeker. Onduidelijkheid leidt er ook toe dat er telkens weer nieuwe taken op het bordje van het basisonderwijs worden geschoven. Als er immers alleen maar aandacht aan hoeft te worden besteed, kan er altijd nog wel wat bij. Natuurlijk gaat dat wel ten koste van iets anders, bijvoorbeeld ten koste van de tijd die aan begrijpend lezen kan worden besteed, waardoor leerlingen een lager niveau halen.

Dat leidt weer tot verwijten: van de overheid of de maatschappij aan de school dat leerlingen te weinig leren; van de school aan de overheid dat ze maar eisen zonder naar de gevolgen te kijken. In deze situatie is vrijblijvendheid troef. Niemand is aanspreekbaar op een bevredigend leerresultaat. Immers: welk resultaat? Voor de communicatie met ouders is

de situatie ook ongewenst, want wat mogen ouders eigenlijk van de school verwachten? Onduidelijkheid leidt, samengevat, tot ernstige ondermijning van de kwaliteit. Daarom moet er een overzicht komen van uitspraken over wat kinderen moeten kennen en kunnen aan het einde van de basisschool en ook voor tussenliggende momenten. Dat overzicht moet eenvoudig en duidelijk zijn, geen hoogdravende vaktaal of uitspraken bevatten die voor velerlei uitleg vatbaar zijn.

Het moet aannemelijk zijn dat het geheel haalbaar is, leerbaar. Dat wil zeggen: voor tenminste driekwart van de leerlingen te leren. Voor de knapsten moet er een aanvulling komen; die moeten veel meer kennen en kunnen, zodat ook die worden uitgedaagd. Ook moet er een minimumniveau komen, een niveau dat voor alle leerlingen geldt. Zo'n overzicht moet betrekking hebben op het hele gebied van vakken, niet alleen voor taal en rekenen, want dat scheidt weer een tweedeling: vakken die er toe doen en vakken die mogen worden verwaarloosd.

Opstellen van zo'n overzicht is moeilijk, want er is heel veel de moeite waard om te leren. Maar de onderwijs/leertijd is nu eenmaal beperkt. Er moet daarom worden geselecteerd, onderscheid worden gemaakt tussen belangrijk en minder belangrijk. Dat geldt binnen vakken maar ook tussen vakken. De scholen moeten zelf kunnen bepalen hoe ze hun onderwijs willen inrichten. Als ze er maar voor zorgen dat de leerlingen kennen en kunnen wat in het overzicht staat. En laten ze niet doen of alle leraren alle vakken goed kunnen geven, want dat is niet zo. De inspectie hoeft er alleen maar op toe te zien dat de leerlingen voldoende leren, minimaal wat in het overzicht staat en liefst meer.

Als zo'n overzicht er is, moeten we de onderwijsleeractiviteiten zorgvuldig selecteren met het oog op het leren van wat leerlingen moeten kennen en kunnen. Alles wat daaraan geen bijdrage levert, doen we niet meer. Leerboekjes worden dunner maar doelgerichter. Geen grabbeltjes van verhaaltjes, opdrachtjes en vragen of leuke suggesties waarmee je lekker bezig kan zijn, maar een zorgvuldig geselecteerde reeks activiteiten waardoor je met succes langs de kortste weg op het doel afkoerst. Dat wordt andere koek.

En als we de Pabo (lerarenopleiding) nu ook eens zo zouden inrichten. Eerst zorgvuldig vaststellen wat iedere student moet leren. Dan een zuinige of doelmatige leerweg ontwerpen. En natuurlijk toetsen of

evalueren op een betrouwbare en valide wijze of de student geleerd heeft wat hij of zij moet kennen en kunnen, een examen dus al dan niet gespreid afgenomen. Dat zou een keigoede Pabo opleveren.

We hebben een basisschool nodig waar kinderen veel leren, waardevolle kennis en vaardigheden opdoen. Waar ze effectief schriftelijk en mondeling leren communiceren, waar ze goed leren rekenen, waar ze basiskennis en vaardigheden leren omtrent de wereld waarin ze leven, waar ze leren zich in te spannen, zich te concentreren en zich sociaal te gedragen. Een leuke school? Nou reken maar, want ze leren met succes. En succes maakt leren leuk!"

4 Lessen voor Vlaanderen

Vanuit zijn ervaring als CITO-man presenteerde *Paul van Dam* een verhelderende analyse. Niet alleen in Nederland, maar ook in Vlaanderen rukt de ontscholing op en heerst er een prestatievijandig klimaat. De actiegroep O-ZON werd opgericht om de ontscholing te bestrijden. Onlangs sloot *Pieter Vanholme*, filosoof en kabinetsmedewerker van minister G. Bourgeois, zich bij het gedachtegoed van O-ZON aan in zijn essay *'Cultuur van de waarheid'* – dat de Emile Zola-prijs van het tijdschrift *Sampol* kreeg. Samen met *Hannah Arendt* betreurt hij *"dat de meest legitieme bron van gezag verloren gaat, met name de leraar als bron die meer weet"*. Hij stelt dat men bij Arendt net dezelfde bedenkingen ten opzichte van ons schoolsysteem terugvindt als bij Hullebus en O-ZON. En net als *Onderwijskrant* en O-ZON neemt ook *Pieter Vanholme* afstand van de nivellerende gelijkheidsideologie van de auteurs van *'De school van de ongelijkheid'*. Bij comprehensief onderwijs loopt men volgens hem het risico dat *"goede leerlingen nog sterker dan op vandaag opgehouden worden."* Het gevaar dreigt ook dat jongeren steeds minder in contact gebracht worden met de 'hogere' cultuur. De sociaal benadeelde jongeren zijn hier het meest de dupe van. Met Bourdieuvolgelingen als prof. Ides Nicaise en DVO-directeur R. Standaert is dit gevaar heel groot.

Er is ook bij ons te weinig aandacht voor het bewaken van het niveau en de leerresultaten van de leerlingen. Kritiek op een (mogelijke) niveaudaling wordt in Vlaanderen onmiddellijk en agressief weggewuifd. De Kortrijkse CLB-klokkenluider Geert Deloof heeft dit vorig jaar nog aan den lijve ervaren. O-ZON werd opgericht om het debat over de kwaliteit op gang te brengen en om dit taboe te doorbreken. Net zoals O-ZON betreurt *Paul van Dam* de intrede van het

ontplooiingsmodel en de knuffelpedagogiek waardoor de leertaak minder centraal kwam te staan. In de hierop volgende bijdrage wordt deze thematiek ook uitgediept aan de hand van de kritiek op het zgn. 'nieuwe leren' in het rapport-Dijsselbloem.

Net zoals in Nederland denkt ook onze DVO (Dienst voor Onderwijsontwikkeling) dat (vage) eindtermen voldoende waren als leidraad voor het onderwijs en vage basiscompetenties voor de lerarenopleiding. De idee om aldus veel vrijheid te bieden aan de scholen en leerkrachten, is een idee die uit Nederland is overgewaaid. Ze strookt met de constructivistische en competentiegerichte benadering waarin alle heil verwacht wordt van het werken met *algemene* vaardigheden en waarbij de vakdisciplinaire kennis en vaardigheden geminimaliseerd worden. De DVO en andere beleidsmensen zagen niet graag dat we bijvoorbeeld voor wiskunde achteraf uitgebreide en concrete leerstoflijnen per klas of graad uittekenden. De leerkrachten krijgen bij inspectiebezoek vaak de kritiek dat ze niet werken met de eindtermen en zich oriënteren op de leerplannen en methodes.

Paul van Dam stelt dat de Nederlandse leerkrachten basisonderwijs onvoldoende weten wat de leerlingen precies inzake basiskennis en basisvaardigheden moeten bereiken en dat daar ook te weinig consensus over bestaat. Vlaanderen scoort op dit vlak wel beter – vooral dankzij de leerplannen. Maar voor een aantal vakken zijn niet enkel de eindtermen, maar ook de leerplaninhouden nog te eenzijdig en/of te vaag: Nederlands, Frans, wereldoriëntatie, muzische vorming ... en straks ook techniek. Om dit te compenseren publiceerden de uitgeverijen de voorbije jaren weer systematische pakketten voor spelling, geschiedenis, aardrijkskunde ... De eindtermen voor Nederlands, Frans en wereldoriëntatie ... moeten nu ook al worden bijgewerkt, maar de DVO wil die eindtermen nog *competentiegerichter* en dus vager formuleren. Zelf drongen we binnen de eindtermencommissie wiskunde aan op de opname van het belangrijke verschil tussen gestandaardiseerd en vlot berekenen versus flexibel berekenen. Die formulering werd geschrapt omdat de voorstanders van de constructivistische aanpak van het Freudenthal Instituut het gestandaardiseerd en vlot berekenen niet zo belangrijk vonden. Zo protesteerden we in 1993 ook tegen het eindtermontwerp voor spelling waarin enkel gesteld werd dat het volstond dat een schrijfttekst van een leerling 'ondubbelzinnig decodeerbaar' was.

Onze lerarenopleidingen moeten het stellen met een lijstje vage basiscompetenties, een kopie overigens

van de Nederlandse basiscompetenties. Opleiders weten niet meer wat belangrijk en essentieel is, en inhoudelijk zijn de verschillen tussen de programma's van de opleidingen enorm. De commissie-Dijsselbloem stelt voor dat er voor de lerarenopleidingen gemeenschappelijke eindtermen worden opgesteld en kennis-eisen die door de overheid gecontroleerd worden.

Een andere kritiek van de Cito-man en van de commissie-Dijsselbloem luidt dat de onderwijzers momenteel aan het verzuipen zijn. Er komen steeds meer soorten eindtermen en maatschappelijke taken bij en er rest te weinig tijd voor de basiskennis en de basisvaardigheden. In Vlaanderen is dit eveneens het geval. In de vorige *Onderwijskrant* betreurden we eveneens de klucht van de visitatiecommissies en accreditatie in ons hoger onderwijs.

Vlaanderen is in veel opzichten in hetzelfde bedje ziek als Nederland. Gelukkig heeft Vlaanderen zijn traditie inzake het werken met leerplannen, jaarklassen e.d. grotendeels behouden.

Bijlage 1: reactie van politici op P. van Dam

Staatssecretaris Dijkzema: *"Ik nodig onderzoeker Paul Van Dam uit om de uitkomsten met mij te bespreken. De kwaliteit van het basisonderwijs is voor mij prioriteit nummer één. Taal en rekenen zijn de basis voor de rest van de vakken. Het ministerie stelt binnenkort een expertgroep aan die de taal- en rekenvaardigheid tegen het licht gaat houden."* Alexander Pechtold, fractievoorzitter van D66: *"De conclusie van Paul Van Dam is uitermate zorgwekkend: een absolute verschraling. Het lijkt de laatste weken wel of het deksel van de beerput gaat. Dit is niet zo maar een mening, dit is jarenlang onderzoek. Het gaat om basiskennis: rekenen en taal."*

Margot Kraneveldt, Kamerlid PvdA: *"Ik val niet van mijn stoel. Deze cijfers bevestigen het beeld dat ik heb. Leren we de basics nog aan? Van Dam heeft ook gelijk dat rijtjes stampen naar de achtergrond is verdwenen. Het is een glijdende schaal. Goede leraren zijn de sleutel."*

Rita Verdonk, VVD-Kamerlid: *"De kwaliteit is sinds 1986 minder geworden, zegt Van Dam. Als dat zo is, is dat schrikbarend. Dan moeten we snel maatregelen nemen. Waarom is dit niet eerder naar voren gekomen? We hebben zo veel raden en toezicht-houders. Waarom moet iemand die in zijn vrije tijd de cijfers naast elkaar legt, hierachter komen?"*

Bijlage 2: peiling van 'De Telegraaf'

Volgens een peiling van *De Telegraaf* (25.01.2008) maakt niet minder dan 96 procent ondervraagden zich zorgen over het niveau van taal en rekenen. *"Daarmee krijgt de commissie-Meijerink, die onlangs de bewindslieden van Onderwijs adviseerde om de criteria van toetsing voor taal en rekenen aan te scherpen, grote bijval van onze lezers. Niet voor niets dus maakt 96 procent van alle ondervraagden zich grote zorgen over het huidige niveau van taal- en rekenonderwijs op de basis- en middelbare school."*

Bijna twee derde vindt bijvoorbeeld dat de scholen terug moeten naar de klassieke (gestandaardiseerde) rekenaanpakken in plaats van (gevarieerd) hoofdrekenen à la Freudenthal Instituut met allerlei trucs. Spelling en grammatica moeten eveneens 'ouderwets' worden getoetst aan de hand van een dictee.

Inzake toetsen is 98 procent van de ondervraagden van mening dat scholen uniforme criteria moeten hanteren voor taal en rekenen. Het voorstel van de commissie-Meijerink om scholieren tussentijds te toetsen op hun kennis van taal en rekenen krijgt brede steun. 'Het moet afgelopen zijn met de willekeur en vrijheid van sommige scholen om zelf slappe criteria op te stellen', schrijft een sceptische deelnemer. Liefst 80 procent van de ondervraagden wil de invoering van een eindexamen taal en rekenen op de basisschool.

En 90 procent meent dat scholen meer nadruk moeten leggen op het primaire proces (taal, rekenen, wereldoriëntatie) ook al gaat dat ten koste van vakken als voeding, verkeer en cultuur.

Daarnaast zegt 96 procent dat de criteria voor taal en rekenen in het pabo-onderwijs (normaalschool) moeten worden aangescherpt. 'Leerkrachten kunnen nog niet eens een zin foutloos op papier zetten. Moeten onze kinderen van hen Nederlands leren schrijven?' reageert een bezorgde deelnemer.

Scholen hebben de plicht om leerlingen op gebied van taal en rekenen voldoende voor te bereiden om later goed in de maatschappij te kunnen functioneren. Volgens 81 procent van de respondenten is dat op dit moment niet het geval. Bijna 60 procent zegt het 'heel belangrijk' te vinden dat iemand foutloos een brief kan schrijven en 37 procent vindt dat 'belangrijk'.

Grote scholengroepen & lokale autonomie bemoeilijken algemeen beleid en leiden tot bureaucratie, vervreemding, vernieuwingsdrift en degradatie leraar

Renske Bos en Raf Feys

1 Revoluties inzake bestuur en financiering

In het rapport-Dijsselbloem en tijdens het kamerdebat werd de overheid beschuldigd van bemoeizucht en regulering op pedagogisch vlak, maar anderzijds ook van het afstoten en ontlopen van haar verantwoordelijkheid, van onverantwoorde deregulering. Een van de belangrijkste hervormingen van de voorbije 20 jaar was de invoering van nieuwe en gedecentraliseerde bestuursvormen samen met de enveloppefinanciering en de ermee verbonden schaalvergroting. Deze deregulerende hervorming werd het eerst ingevoerd in het hoger onderwijs en in 1996 in het voortgezet onderwijs. De commissie adviseert om meer de menselijke maat te bewaken als het gaat om schaalvergroting.

Tijdens het kamerdebat erkenden de woordvoerders van PvdA, VVD, SP, Groen Links ... dat deze bestuurlijke hervormingen veel schade berokkend. In plaats van kleinere scholen het leven onmogelijk te maken, had men ze integendeel financieel moeten steunen. De meeste politici pleiten nu voor meer kleinschaligheid en voor het indammen van de macht van de leiders van de grote scholengroepen. Vlaanderen imiteerde voor zijn hoger onderwijs de Nederlandse hervorming. Een analoog plan voor invoering in het secundair onderwijs werd tijdig afgeblokt, maar nog steeds sturen de beleidsmensen en bepaalde koepels aan op verdere schaalvergroting, vormen van enveloppefinanciering per scholengemeenschap, enz. De grootste troef van het Finse onderwijs is precies zijn kleinschaligheid.

Het onderwijs is een openbare dienst en dit betekent dat de overheid verantwoordelijk is voor het garanderen van het maatschappelijk belang van het onderwijs en van de belangen van alle leerlingen. De afzonderlijke scholen moeten in dezelfde richting kijken en rekening houden met het algemeen belang. De introductie van de enveloppefinanciering, lokale autonomie en het vrije markt-principe betekenden echter *“dat de overheid zich steeds meer aan haar maatschappelijke verantwoordelijkheid begon te onttrekken”*.

Door de uitbesteding en vemarkting van publieke taken en door de verzelfstandigingshype stond de overheid steeds meer taken af aan de autonome scholen die eigenlijk centraal geregeld moeten worden. Het ministerie wentelde zijn begrotingsonzekerheid en het probleem van de onderwijsbekostiging af op de financieel zelfstandig gemaakte ‘ondernemende’ scholen (fabrieken). De centrale programmatie van weleer viel ook weg en dit leidde al vlug tot wildgroei en grote onderlinge concurrentie. Het recente en oeverloze gekrakeel over het aantal lesuren en de 1040-norm waren hier ook het gevolg van. De overheid en de inspectie verwaarloosden ook de externe niveaubewaking. Anderzijds lezen we in het rapport-Dijsselbloem dat de overheid zich al te veel inliet met wat er concreet in klas gebeurde, met de pedagogie(k). Op bepaalde domeinen zou de overheid zich minder moeten moeien, maar op andere domeinen stond ze te veel taken af.

Jarenlang werden de scholen gestimuleerd en deels ook gedwongen te fuseren door de invoering van een nieuw bekostigingssysteem, de enveloppefinanciering (lump sum): één budgettaire totaalbedrag waar de schoolbesturen bijna alles mee mogen doen. Enveloppefinanciering ging noodzakelijk gepaard met schaalvergroting, met de vorming van grote scholengemeenschappen en invoering van een grote vrijheid voor de lokale managers. Enkel binnen een grote scholengroep kan men bijvoorbeeld werken met een globale enveloppe waarbinnen ook een opvangnet gevonden kan worden voor overtollige en zieke leraars die vanuit de enveloppe betaald moeten worden (cf. bekostiging in Vlaamse hogescholen).

Dit alles ging ook gepaard met de intrede van het vrije marktstelsel en de marktwerking waarbij de vrijheid en tegelijk de onderlinge concurrentie en strijd voor de leerlingen centraal staan. De scholengemeenschappen moesten financiële reserves aanleggen en het gevecht aangaan voor de leerlingen. Ze gedroegen zich steeds meer volgens het model van de vrije markt en vrije concurrentie. Hoe meer leerlingen men liet slagen, hoe groter de enveloppe: het niveau van de eisen werd zo verlaagd. Hoe

minder leerkrachten men inzet en hoe lager hun diploma, hoe beter voor de kas. Zo schakelde men steeds meer regenten (i.p.v. licentiaten) in voor de hogere cyclus voortgezet onderwijs: een vorm van nefaste *downgrading*. Ook in ons hoger onderwijs doet zich het verschijnsel van het creëren van lagere en goedkopere onderwijsfuncties voor. Enveloppefinanciering leidde ook tot het verschijnsel van de zgn. 'ophokuren', de vele uren waarop leerlingen geen les kregen; in het hoger onderwijs was dit nog meer het geval. Hiertegen betoogden de scholieren en het LAKS geregeld.

Grote scholengemeenschappen werden ook als meer efficiënt gepropageerd, meer mooie spullen voor minder geld. De raad van Bestuur van *Ons Middelbaar Onderwijs* in Noord-Brabant gaat zelfs over 45 scholen en 67.000 leerlingen. Duizenden 'managers' in te-grote-schoolbesturen doen nu mee met het modieuze fabrieks- en marktdenken dat de scholen hebben overgenomen.

Verbrugge en Bergen (BON) beklemtonen dat het enveloppesysteem waarmee de besturen een grote vrijheid hebben om hun centen te besteden, stimuleerde tot beleidsopties die de inhoudelijke kwaliteit van het onderwijs sterk aantasten: onderinvestering in leerkrachten, verlagen van eisen aan leerlingen, aantrekken van leerkrachten met lagere diploma's in hogere cyclus s.o. en in hogescholen, overinvestering in gebouwen, dienstwagen voor algemeen directeur, enz. De besturen investeerden minder centen in de kwaliteit van het onderwijs en van de leraars. Er vloeiden ook te veel centen naar het nieuwe middenkader. Het nieuwe bekostigingssysteem en de verzelfstandiging van de scholen hebben de lokale machtsverhoudingen danig in de war gestuurd. Dit alles biedt ook een verklaring voor het feit dat verenigingen van schoolbestuurders en de 'raad voor het voortgezet onderwijs' zo enthousiast reageren op het commissievoorstel om de inrichting van het onderwijs voortaan meer aan de lokale scholen over te laten. Het bekostigingssysteem, de schoolmastodonten en hun bestuurssysteem zouden echter weer teruggeschroefd moeten worden. Vooral tijdens het kamerdebat formuleerden een aantal kamerleden concrete voorstellen.

In Vlaanderen situeert zich het verschijnsel van de grote scholengroepen met een uitgebreid bovenschools bestuur en met een grote autonomie vooral op het niveau van het hoger onderwijs waar de enveloppefinanciering en de erbij horende schaalvergroting in 1995 werd ingevoerd. Een quasi kopie

trouwens van de hervorming in Nederland: multisectorale hogescholen, enveloppefinanciering, grote autonomie ... Ook op andere onderwijsniveaus is er sprake van schaalvergroting en van vormen van enveloppefinanciering e.d. De overheid en bepaalde koepels stimuleren nog steeds de schaalvergroting. We zijn er gelukkig wel in geslaagd om de in 1995 in de beleidsverklaring aangekondigde uitbreiding van de HOBU-hervormingsfilosofie naar het secundair onderwijs een halt toe te roepen.

2 Falend algemeen beleid, wildgroei en concurrentie

De verzelfstandigingshype van de voorbije decennia leidde ertoe dat de overheid ook taken afstootte die centraal geregeld moeten worden (= lege nest syndroom). De grote autonomie van de multisectorale hogescholen en van de lokale scholengroepen voortgezet onderwijs, bemoeilijkte het voeren van een gemeenschappelijk, centraal beleid.

In het kamerdebat werd herhaaldelijk gesteld dat het centraal beleid en het parlement meer de algemene belangen van het onderwijs en van de leerkrachten veilig moet stellen. PvdA-er Staf Depla drukte het zo uit: *"De overheid moet niet gaan meevoetballen in klas en de professionals in de weg lopen, maar de politiek blijft verantwoordelijk voor de spelregels en de competitie en voor het bewaken van de kwaliteit."*

Prof. Ad Verbrugge – voorzitter BON – ziet het zo: *"Door de terugtrekkende overheid zijn er allemaal zelfstandige 'onderwijs'-partijen ontstaan die zich centraal maar moeilijk laten sturen. Het gevoel van een gemeenschappelijk belang is weg en de onderlinge samenhang is zoek. Het is nu elk voor zich en een knokken voor de eigen brokken. We zien dan ook dat de verschillende zelfstandig opererende sectoren vaak met de beschuldigende vinger naar elkaar wijzen. De overheid moet vervolgens met al deze klagende en naar elkaar verwijzende partijen afspraken maken. Maar iedere nieuwe regel of prestatiecontract kan verkeerd uitpakken als die niet voortkomt uit geestesverwantschap en het gevoel van een gemeenschappelijk belang."*

Ook docent en publicist *Ton van Haperen* schrijft dat precies het tekort aan centrale regels en de grote lokale autonomie tot wildgroei leidden, maar eveneens tot oeverloze disputen en belangenconflicten. In een opiniestuk stelt Van Haperen: *"Het voortdurende gesteggel tussen een overheid op afstand,*

schoolbesturen, directies, vakbonden, leerlingen en leraren – het vreet energie en leidt tot een burn-out van het onderwijs. ... Elke vorm van spanning, hoe klein ook, resulteert in een machtsspel, dat werkt als een lucifer die een vreugdevuur van ijdelheden doet ontbranden. Bestuurders, schoolleiders, vakbondsbondzen en deskundigen springen voor camera's en vliegen elkaar gepassioneerd in de haren. (De discussie over de vele ophokuren en de 1040 lesuren-norm was hier een mooi voorbeeld van.) ... De enige die een einde kan maken aan deze machiavellistische spelletjes is de landelijke politiek. De overheid moet zich dan ook niet zomaar terugtrekken, maar moet 'op bepaalde gebieden' robuust ingrijpen. Enkel de staat kan zich boven het gekrakeel plaatsen en een nationaal moment van herstel vastleggen. ... De ervaringen uit het verleden leren bovendien hoe het anders en beter kan (Omdat het onderwijs – lokaal – zijn problemen niet kan oplossen, moet de overheid robuust optreden, NRC, 16 februari). Van Haperen stelt in dit verband o.a. voor dat de overheid weer duidelijker de leerinhouden, de leerstandaarden, het aantal lesuren... vastlegt en controleert. De overheid zou ook opnieuw haar verantwoordelijkheid op het vlak van de programmatie en planificatie moeten opnemen, o.m. om wildgroei te voorkomen.

Op het vlak van de Vlaamse hogescholen stellen we precies hetzelfde vast. De wildgroei is daar een van de gevolgen van. Sinds het hogeschooldecreet zijn bijvoorbeeld het aantal regentaten lichamelijke opleiding bijna verdubbeld en overal kwamen er nieuwe regentaatsrichtingen bij. De inhoudelijke verschillen tussen dezelfde opleidingen nemen ook steeds verder toe, samen met de strijd voor de studenten. Vroeger was er centrale planificatie. Door de HOBU-hervorming en de invoering van de vrije markt stimuleerde de overheid de wildgroei en de onderlinge concurrentie en nu weet minister Vandenbroucke niet al te best hoe hij die wildgroei – en vaak ook schaalverkleining – weer kan wegwerken. We schreven in 1993 in *Onderwijskrant* dat schaalvergroting en samenwerking enkel kon bereikt worden via het werken met *sectorale* hogescholen. Zo had de sector van de lerarenopleidingen haar eigenheid, eigen cultuur, eigen niveaubewakende regels, ... kunnen behouden en was de nefaste wildgroei en niveaudaling in die belangrijke sector voorkomen. Zo hadden we nu ook al grotere en sterkere hogescholen voor industriële ingenieurs, verpleegkundigen, enz.

3 Macht & vervreemding schoolleiders

We lezen in een SCP-deelrapport: *“De bestuurlijke veranderingen hadden ook grote gevolgen voor de verhoudingen binnen de scholen zelf. Als gevolg van de schaal- en autonomievergroting kwamen schoolleiders in het hoger en voortgezet onderwijs verder af te staan van het 'primaire' leerproces. Hun leidinggevende taken namen toe. Schoolleiders werden managers, waar zij vroeger in het voortgezet onderwijs vaak nog lesgevende taken vervulden en veel meer als 'primus inter pares' (eersten onder gelijken) functioneerden.” “Schoolmanagers kregen al te veel ruimte om ondoordachte onderwijsvernieuwingen op te leggen. De autonomie was voor de leraren een schijnautonomie”, aldus SP-kamerlid Jasper van Dijk. Het onderwijsbeleid op schoolniveau is de afgelopen tien jaar veel zakelijker, afstandelijker en hiërarchischer geworden. Ook volgens minister Plasterk is de inbreng en beroepseer van de leraren sterk aangetast.*

Dijsselbloem stelde tijdens het Kamerdebat dat het parlement de leerkrachten meer moet beluisteren door hen rechtstreeks via een peiling te raadplegen. Het is niet voldoende de belangengroepen te raadplegen. PvdA-kamerlid Staf Depla stelde in dit verband o.a. voor: *“het waarborgen van de menselijke maat waardoor de afstand tussen bestuur en professional kleiner wordt; het vastleggen dat groepen vakdocenten een belangrijke stem hebben in beslissingen die hun professionaliteit raken; de mogelijkheid om als onderwijspersoneel en school weer uit een scholengroep te treden; weer bekostiging per school en vestiging.”*

De macht en opstelling van schoolbesturen en lokale schoolmanagers is drastisch toegenomen: door de verantwoordelijkheid voor het beheer van een grote financiële enveloppe (lump sum) en van een omvangrijke scholengroep, door de daar mee samenhangende bureaucratisering, door de invoering van de marktwerking, door de intrede van de output-financiering ... Schoolbesturen zijn steeds meer autonome organen, die los van overheidsbemoedening het beleid uitstippelen en de autonomie nog willen vergroten. Vooral door deze bestuurlijke veranderingen evolueerde ook het beeld van de leerkracht als professional en ambtenaar naar het beeld van de *modieuze* leraar die zijn waar als werknemer moet verkopen aan de leerling-klanten en dit binnen een marktgerichte school.

Ad Verbrugge stelt in dit verband: *“De invloed en positie van de leraren en van de afzonderlijke scholen binnen de grote scholengemeenschappen is als gevolg van de schaalvergroting in belangrijke mate overgenomen door lokale onderwijskoepels en door onderwijsraden, en dat is een hardnekkige structuur die moet worden doorbroken om de rol van de leraren en scholen in ere te herstellen.”*

De lokale scholenkoepels fungeren als gesloten wereldjes en accepteren weinig inspraak vanwege de professionals, de leerkrachten. Zij beschouwen zich als de werkgevers en de leerkrachten worden vaak gedegradedeerd tot werknemers – met nog weinig professionele autonomie. Zo waren het ook vooral de schoolbesturen die al te vlug ‘het nieuwe leren’ omarmden. Dat de vele nieuwe coördinatoren zich proberen waar te maken, speelt hierbij ook een rol. Bij de strijd om de macht in klas gaat het niet enkel om de strijd van de leraars met het ministerie, maar evenzeer om de strijd van de leraars met de managers van de grote schoolbesturen, met de raden en met de grote onderwijsondersteunende pedagogische centra. Ook binnen het Vlaams hoger onderwijs merkten we dat de hogeschooldirecties al te veel macht naar zich toetrokken, waardoor de docenten momenteel veel minder invloed en professionele autonomie hebben dan vóór de hervorming van het hoger onderwijs.

B. Verkroost schrijft op de BON-website: *“Sinds de fusiegolf in de afgelopen decennia zijn kleine, als professionele organisaties georganiseerde scholen opgenomen in grote, complexe bureaucratische lijnorganisaties en zijn de gezags- en machtsverhoudingen ingrijpend veranderd. Professionals zijn in een afhankelijkheidsrelatie t.o.v. besturen en management terecht gekomen terwijl de medezeggenschap in veel gevallen niet meer dan een wassen neus is gebleken. Bestuur en management zijn de stuwende krachten achter onderwijsdidactische en organisatorische hervormingen geweest terwijl docenten lijdzaam toezagen.”*

Ook Jo Klopogge, directeur Sardes, wijst op de *“diepe kloof die gaapt tussen een florerend management en een verpieterend lerarencorps. ... En als het management de eigen leerkrachten een belemmering gaat noemen om goed onderwijs te realiseren, zijn we wel erg ver van huis. De autonome school lijkt zo een risicovolle onderneming te worden”* (Didaktief, maart 2005). Terloops: voor mensen die ons hoger onderwijs kennen zijn dit allemaal zaken die zich ook in Vlaanderen voordoen.

Leraar Jan Gommeren getuigt in dit verband: *“Veel problemen in ons voortgezet en hoger onderwijs zijn een gevolg van de grote zelfstandigheid van de schoolbesturen. De besturen, maar vooral de directies, zijn het toen op hun manier gaan ‘aanpakken’. Dus zelf enorme salarissen (8 miljoen BFr voor directeur Amsterdamse hogeschool, premies allerehande), lease-auto’s e.d. Ook kwamen er steeds meer hoger betaalde banen en vrijgestelden bij. Het geld hiervoor kwam van de leraren, een kostenpost waarop je kunt bezuinigen. Die werden ook minder betaald, vooral de nieuwe instromers. Onbevoegde leraren voor klas was geen enkel probleem, want die hoefde men minder te betalen. Ook allerlei instructeurs etc. werden voor weinig geld voor de klas gezet. Waren er te veel leerlingen met onvoldoendes dan werd je door de directies op het matje geroepen en werden de cijfers wel aangepast. Oudere leerkrachten mochten (moesten) eerder stoppen met aanvulling (op het salaris en pensioen) van school. Ze waren te duur voor de enveloppe en werden buitengewerkt.”* Dit laatste was ook het geval in onze hogescholen. Directeur-generaal Jan Adé schreef en hoopte dat door het verdwijnen van de oudere docenten, ook de kritiek op de hervorming zou verminderen.

Waar de commissie voorstelt om aan de scholen nog meer zelfstandigheid toe te kennen, vrezen de critici dus dat dit nog meer de zelfstandigheid en eigengereidheid van het lokale schoolmanagement zal bevorderen. Over de vervreemding op het niveau van de lokale scholengemeenschap schrijft prof. Imelman: *“De overheid heeft via wet- en regelgeving het fantoom van de marktwerking opgeroepen. Heilloze, door de overheid bevorderde schoolconcentraties hebben hiërarchische kringen van management opgeroepen die navenant minder weten wat goed onderwijs inhoudt. Dit wordt nog versterkt doordat de schoolmanagers vooral in economische termen denken. Dat levert niet alleen geknoei op met begrotingen en gesjoemel met aan leerlingen te stellen eisen, met cijfers en examenresultaten. Het gros van de nieuwe elite van het management zijn ook pedagogische niet-weters – die ook uit de aard van hun niet-weten ontvankelijk zijn voor de ideologische luchtflitserie van wervend geformuleerde (leer)psychologieën – zoals die van het nieuwe leren en dergelijke. Het onlangs door CDA-minister Van der Hoeven ingezet ministerieel beleid inzake de verdere ‘autonomisering’ van scholen zal het onderwijs nog meer verzieken. Het ritselt al lang van extra cursussen en nascholingen die geen ander doel hebben dan de ‘leerkrachten’ te herprogrammeren in termen*

van het 'nieuwe leren'. Leerkrachten worden verplicht zo'n propagandacursussen bij te wonen. Dergelijke – de professie onwaardige – bijeenkomsten worden veelal verzorgd door veel geld verdienende pedagogische nitwits: qua 'vernieuwingstaal' van wanten wetende gedrag- en sociale wetenschappers." (Scholenschemering, in: *Steeds minder leren*, uitg. Ijzer, Utrecht, 2005).

Een docent van een grote hogeschool getuigt: "Arrogante bestuurders en managers bepalen, met hun geldverslindende stafapparaten vol onderwijskundigen, hoe het onderwijs gemaakt en gebracht moet worden. Docenten staan buitenspel. In het Hoger Beroepsonderwijs heerst al jaren dezelfde tunnelvisie op onderwijsvernieuwing als in de politieke en ambtelijke top, en worden hoogst betwistbare vernieuwingsconcepten er met dezelfde dwang doorgedrukt. In het middelbaar beroepsonderwijs is het niet anders. Ook daar spelen bestuurders en staf voor minister of staatssecretaris. De ministers Deetman, Wallage, Netelenbos en hun opvolgers zijn niet de enigen die in de beklagdenbank moeten zitten; evenzeer horen daar de oligarchische auto-craten van de hogescholen, ROCS e.d. thuis."

Naast de sterke toename van de macht van de lokale bestuurders, is er ook de toename van de macht van de nieuwe centrale raden die deze bestuurders vertegenwoordigen- zoals de V.O.-raad voor het voortgezet onderwijs en H.B.O.-raad voor het hoger onderwijs.

Aleid Truijens, bekend onderwijsredacteur *Volkskrant*, schreef hieromtrent op 4 maart j.l.: "De ontwerpers van het huidige onderwijs minachten inspirerende leerkrachten. Sjoerd Slagter, voorzitter van de VO-raad (de koepelorganisatie voor het voortgezet onderwijs), noemde hen onlangs kennismonopolisten', mensen die 'gestolde traditie' overdragen. Volgens Slagter met een leraar een 'kennismakelaar' zijn die de leerlingen helpt hun leervraag te beantwoorden. Zijn taak wordt nauw omschreven door het schoolbestuur. 'Scholen weten wat goed is voor de leerling', zegt Slagter. Schoolbestuurders weten dat m.i. niet.

De voorheen gehate macht uit 'Zoetermeer' verschuif naar koepels als Slagters' VO-raad, die niet de leraren, maar het management vertegenwoordigen. Docenten hadden de vernieuwingen maar te pikken, vakbonden bogen soepel mee. In plaats van verantwoording af te leggen voor zijn rol in dit drama, onderschreef Slagter de conclusies van de commissie

Dijsselbloem. Hij wil nog meer macht voor de schoolleiders en de VO-raad." (Zwanenzang van een kennismonopolist, de *Volkskrant*, 4.03.08.)

4 Besluit

Naarmate de scholen heel veel autonomie kregen, verdween het gevoel voor het gemeenschappelijk belang en kan het centrale beleid veel minder het gemeenschappelijk en maatschappelijk belang behartigen en de kwaliteit van het onderwijs controleren. Zo stelde de commissie-Dijsselbloem ook vast dat het beleid faalde waar het de besteding van de centen voor zorgverbreding en voorrangbeleid zomaar aan de scholen overliet. We lezen nu een pleidooi voor het 'oormerken' van die centen.

Waar de centrale overheid zich op bepaalde vlakken ten onrechte terugtrok, kregen de lokale of regionale koepels en managers van de mega-scholengroepen het voor het zeggen. Dit leidde tot een grote lokale of regionale koepel, tot hiërarchisering en verzakelijking van het bestuur en ook vaak tot willekeur en misbruiken. De verzelfstandiging van de scholen ging ten koste van de kwaliteit en van de zeggenschap van de leerkrachten. De conclusie van de commissie Renooy Kan over de herwaardering van de leerkracht luidde: "De leerkracht moet opnieuw eigenaar worden van het onderwijs".

In de volgende bijdrage beschrijft prof. Margo Trapenburg de gevolgen van nieuwe bestuurlijke context voor het functioneren van de leerkrachten. Ze beschrijft de evolutie van het beeld van de traditionele leraar als professional en ambtenaar naar het beeld van de modieuze leraar die zijn koopwaar als productiemedewerker moet verkopen aan de leerlingklanten en dit binnen een marktgerichte school.

Van traditionele en gewaardeerde leerkracht-professional naar leraar-verkoper binnen marktgerichte school

Inspelen op vraag leerling-consument, pampieren wantrouwe klanten, onderwijs op maat, investering in commerciële façade school, verantwoordingsmanie ...

Margo Trappenburg, prof. bestuurskunde

1 Inleiding (Raf Feys)

“Als gevolg van de schaal- en autonomievergroting kwamen schoolleiders in het hoger en voortgezet onderwijs verder af te staan van het primaire leerproces”, aldus het rapport-Dijsselbloem. Volgens ‘Tijd voor onderwijs’ moet de leertaak opnieuw centraal staan en moeten leerkrachten weer als professionals kunnen optreden. Ook volgens minister Plasterk zijn “de beroepseer en zelfstandigheid van de leraar geërodeerd”. Op 15 april sloot hij een overeenkomst af om de professionaliteit en zeggenschap in ere te herstellen. Deze gedachten sluiten aan bij actiepunt nummer 1 van het O-ZON-mani-fest: “Een professional heeft nood aan ruimte. Het O-ZON-motto luidt dan ook: ‘meester, het mag weer’. Je mag weer lesgeven en dit zonder voortdurend gedirigeerd te worden door de vele experts aan de zijlijn, door leerlingen die gepamperd moeten worden, door besturen die zich te commercieel en bureaucratisch opstellen.”

In ‘Geen woorden maar daden. Ethiek van de publieke sector – Den Uyl lezing 2006’ – schetst Margo Trappenburg de nefaste evolutie in de verwachtingen ten opzichte van de professionals in de onderwijs- en zorgsector. We moeten volgens haar meer opkomen voor de waarden van de traditionele vakman en ons veel meer verzetten tegen bureaucratie en vernieuwingsdwang. Volgens Trappenburg en vele anderen staan in de ‘moderne’ school ook de leeropdracht en de vakdeskundigheid van de leerkracht niet langer centraal. De ‘moderne’ leerkracht moet sterk begaan zijn met het behoud en de verruiming van het marktaandeel van zijn school, al te veel inspelen op de wensen van leerlingen, ouders en schoolmanagers, het onderwijs opleuken, zich voortdurend verantwoorden ... We citeren nu uitvoerig uit het betoog van Trappenburg.

2 De leraar als traditionele professional

“De traditionele professional wist het beter. Leerlingen wilden het liefst de hele dag voetballen, maar hun onderwijzer bepaalde dat er moest worden gewerkt

aan de tafel van zes, of de topografie van Noord-oost-Groningen. Studenten zouden liever niet zwoegen op statistiek, maar hun hoogleraren meenden dat zij zonder statistiek niet konden afstuderen. De traditionele professional was geen marktkoopman. Hij richtte zich niet primair naar de vraag van de leerling of student. In het basisonderwijs speelden waarden als gelijke kansen. *Daar ging het erom alle kinderen de basisvaardigheden te leren die zij nodig hadden in de maatschappij, ook de minder leergierige kinderen. Het voortgezet onderwijs draaide om criteria als inzet en intellectuele verdienste.* Docenten constateerden dat studenten aanleg hadden voor een bepaald vak en moedigden hen aan zich daarin verder te bekwamen.

De traditionele professional was het niet te doen om zijn eigen marktaandeel. Hij probeerde zijn werk zo goed mogelijk te doen, maar mikte daarbij niet noodzakelijk op zoveel mogelijk leerlingen of studenten. Als een student meer aanleg had voor talen dan voor sociale wetenschappen, dan verwees een hoogleraar sociologie hem door naar een andere faculteit. Een klassieke professional maakte geen reclame, die gaf eerlijke voorlichting. Ten slotte beschikten traditionele professionals over een aantal klassieke manieren om hun handelen te verbeteren. Onderwijzers namen kennis van nieuwe methoden, al dan niet via de stagiaires die achter in hun klas kwamen zitten.”

3 Leraar: verkoper – werknemer in marktgerichte façade-school

“De ideaaltypische nieuwe professional is uit heel ander hout gesneden. Die gaat niet uit van wat hij zijn leerlingen of studenten te bieden heeft; hij kijkt naar hun vraag en probeert daarop in te spelen. Illustratief in dit verband is de beginselverklaring op de website van de *Iederwijs scholen*: “Iederwijs is de school van je leven. Waar je kunt leren wat je als leerling belangrijk vindt. En waar je je eigen tijd, manier en kleur kunt kiezen. Waar je mag vertrouwen op jezelf. Zodat je tot je recht kunt komen. En wat wil jij?” Ook in het hoger onderwijs wordt naarstig

uitgezocht wat de nieuwe student allemaal wil. À la carte kiezen uit twintig veertig of zestig verschillende modules? U zegt het maar, het moet gek lopen wil de hogeschool er niet in kunnen voorzien. ...

Een illustratie. Aan de universiteit van Groningen zit universitair *docent Ijsbrand Poorter* tegenover zijn opleidingsdirecteur. 'Ijsbrand', zegt de opleidingsdirecteur, 'wij moeten eens praten. Voor onze eigen studenten, die hier het derde jaar hebben gevolgd, is deze cursus precies op niveau. Hij is echter te moeilijk voor studenten, die eerst twee jaar allerlei dingen hebben gedaan aan andere universiteiten.' 'Ik hoef mijn cursus toch niet zo in te richten dat die voor iedereen te volgen is, maar dat onze eigen studenten hem te gemakkelijk vinden?' 'Ijsbrand', zegt de opleidingsdirecteur streng, 'wij hebben een kleine harde kern van eigen studenten die niet uit Groningen weg willen. Die studenten blijven sowieso wel. Voor onze financiering is het van belang dat wij andere studenten aantrekken. Die komen alleen als wij hapklare modules maken, die geen specifieke voorkennis vereisen. Dat idee van cumulatie van kennis moet je loslaten. Ik vraag de studieadviseur of hij nog eens met je wil kijken naar je colleges'.

Nieuwe professionals moeten als 'verkopers' van hun schoolproduct voortdurend beklemtonen hoe geweldig ze zijn, en waarom leerlingen of studenten voor hen - hun school - moeten kiezen en niet voor hun collega's die zij voortaan als concurrent moeten beschouwen. Voor de leerkracht betekent dit dat hij reclame moet maken om het eigen marktaandeel veilig te stellen. Een leerkracht *nieuwe stijl* heeft geen vaste groep leerlingen of studenten. Zijn leerlingen, hun ouders, en zijn studenten worden aan alle kanten aangemoedigd op te stappen.

De publieke sector van vroeger oogde sober. Klaslokalen, personeelskamertjes op de basisschool, collegezalen en docentenkamers aan de universiteit waren niet vergelijkbaar met de prachtige panden en werkruimten waar het particuliere bedrijfsleven zich ophield. Dat getuigde van een zuinig gebruik van belastingsgeld. In een marktgerichte omgeving is die zuinigheid niet vol te houden. Leerlingen, ouders en studenten die een vergelijkend warenonderzoek doen, moeten een goede eerste indruk krijgen van de school waar ze terecht komen. Het is voor bestuurders lonend om fors te investeren in de buitenkant van hun organisatie.

4 Je permanent verantwoord en profileren

De leerkracht-nieuwe stijl moet ten slotte niet zo nu en dan eens nadenken over zijn eigen prestaties, hij moet daar permanent mee bezig zijn en zich verantwoorden. Hij houdt voortdurend aantekening van zijn eigen verrichtingen en de effecten daarvan op leerlingen en studenten. Hij moet die gegevens namelijk op allerlei manieren aanleveren aan allerlei instanties. Aan de inspectie. Aan verzekeraars. Aan visitatiecommissies. Aan de organisatoren van de jaarlijkse Elsevier-enquête. Aan de Nederlandse Organisatie Wetenschappelijk Onderzoek. Aan de vele kwaliteitsinstituten die zich bezighouden met de kwaliteit van de zorg. De faculteitsraad. De ouderaad. De Raad van toezicht. Het schoolbestuur."

"Zowel de oude als de nieuwe leerkracht moet in principe vakbekwaam zijn. Maar toch bestaat er tussen de oude en de nieuwe professional een wereld van verschil. Wie een personeelsadvertentie opstelde voor een professional in de jaren zestig of zeventig noemde naast vakbekwaamheid deugden die een professional destijds moest bezitten. Het gaat dan om zorgzaamheid, integriteit, zuinigheid en collegialiteit.

In een personeelsadvertentie voor moderne professionals treffen we een heel ander lijstje aan. Daarin gaat het om klantgerichtheid, commercieel inzicht, gevoel voor presentatie en acquisitie, administratieve vaardigheden, een 'ruim netwerk' en permanente zelfreflectie. Het ergste is de *onbescheidenheid* die van de moderne professional wordt verwacht. Vroeger moest je zo nu en dan opscheppen. In een sollicitatiebrief of in een sollicitatiegesprek bijvoorbeeld. Maar eenmaal aangenomen mocht je gewoon jezelf zijn en je werk doen: rustig, aardig en bescheiden. In een *klimaat van permanente verantwoording* is dat heel anders. Het binnenhalen van nieuwe studenten vereist dat iedereen zich gedurig profileert als 'bovengemiddeld'. Universitaire onderzoekers die elk jaar opnieuw onderzoeksvorstellen moeten schrijven voor tijdelijke financiering op projectbasis, moeten in al die voorstellen aangeven waarom zij in aanmerking denken te komen voor potjes van geld. De moderne professional wordt gedwongen een verschrikkelijke opschepper te zijn."

5 Pamperen wantrouwe klanten

“Laten we nu de traditionele leerling, ouder, burger eens vergelijken met de *nieuwe onderwijsconsument*. De *traditionele* burger was afhankelijk van professionals. Een traditionele burger/ouder stelde zich bescheiden op. Niet alleen uit angst voor het boemerang-effect, maar ook omdat hij zich realiseerde dat de wereld niet alleen om hem draaide. De juf had nog dertig andere leerlingen in de klas. Hoogleraren hadden naast hun onderwijstaken onderzoek te doen en konden dus niet permanent stand-by zijn om hun studenten te woord te staan. Ten slotte was de traditionele burger, ouder, leerling, student, geneigd de professional te vertrouwen. Op professionals kon je bouwen, want die waren geëngageerd aan het belang van hun leerlingen en studenten.

De ouder, leerling, student nieuwe stijl is een heel ander type. Hij is veel beter opgeleid dan de traditionele burger. Dankzij de wonderen van de informatietechnologie is hij in staat zich snel in te lezen in de wereld van de professionals die hem omringen. De moderne burger leest en hoort hoe bar slecht het gesteld is met de vakkennis van onderwijzers en docenten. De zogenaamde kennisvoorsprong van professionals, daar ziet de moderne burger het betrekkelijke wel van in. De moderne student kan bovendien steeds gemakkelijker weg als het hem niet bevalt. Als een student voor de derde keer zakt voor een examen en zijn docent hem voorhoudt dat dit komt door gebrek aan inzet, dan kan die student opstappen en zijn leercoupons of credits inleveren bij een andere hogeschool of universiteit, waar ze meer begrip tonen voor het feit dat je als student ook een leven hebt naast je studie.”

“De nieuwerwetse leerling, student en ouder weet ook dat het momenteel loont om te klagen en te vragen. De juf moet er van worden doordrongen dat jouw kind heel bijzonder is, niet alleen voor zijn ouders en grootouders, maar ook in vergelijking met andere kinderen. Als je die boodschap niet overbrengt, gaat de aandacht van de juf uit naar al die kinderen in de klas, waar wel iets bijzonders mee aan de hand is. Je moet klagen, zagen en zeuren, of, zoals dit in modern jargon heet: je moet mondig en assertief zijn.

Ten slotte is het vertrouwen dat de traditionele leerling, student, ouder had in de traditionele leerkracht vervangen door een permanent wantrouwen. De moderne student gaat te rade bij visitierapporten. Ouders volgen de scholengranglijst in *Trouw* en

spellen de rapporten op de website van de onderwijsinspectie.” (N.v.dR: verderop in haar bijdrage wijst Trappenburg er wel op dat de meeste ouders en leerlingen zich gelukkig niet gedragen als de ‘nieuwe onderwijsconsument’).

“Het idee dat onderwijs een publieke voorziening is waar andere mensen ook van moeten profiteren, waar andere mensen vaak meer behoefte aan hebben en dus ook meer recht op hebben dan jijzelf, raakt voor de moderne burger steeds meer op de achtergrond. *De moderne leerling hoort zijn eigen onderwijspakket te kiezen, aangepast aan zijn eigen specifieke behoeften. Wie nu op de basisschool zit heeft recht op onderwijs op maat.* Een leerkracht op de basisschool heeft in een klas van vijftieng kinderen acht wisselende niveaugroepjes die er per vak anders uitzien. Aan de universiteit en de hogeschool willen de moderne studenten ook steeds meer hun eigen pakket samenstellen, met een major hier, een minor daar en een masterprogramma weer ergens anders. Shoppen en verkassen loont, want voor shoppende studenten moeten opleidingen hun best doen.”

6 Commentaar (Raf Feys)

De ‘moderne’ leerkracht ervaart ook in Vlaanderen de gevolgen van de vermarkting, vercommercialisering en hervorming van het onderwijs. Na bijvoorbeeld de HOBU-hervorming beschikten de docenten meteen over minder inbreng en professionele autonomie. Hun aantal nam fors af, maar er waren wel veel centen voor luxegebouwen en dergelijke. De leraar-nieuwe stijl moet ook steeds meer naar de pijpen dansen van topambtenaren, inspecteurs, leerlingen, ouders en koepels allerhande. Verantwoordingsplicht, planlast, controlezucht, transparantie en geformaliseerd wantrouwen nemen ook bij ons toe. Dit werkt verlamdend en dooft de passie voor het beroep. Veel hervormingen worden ingevoerd, ook al zijn de leerkrachten er vierkant tegen.

Het didactisch en pedagogisch optreden wordt sterk van buitenaf gestroomlijnd door inspectie- en visitatiecriteria, door de constructivistische uitgangspunten van de eindtermen, door gedetailleerde ‘methodische’ voorschriften in de leerplannen, enzovoort. We merken ook dat in functiebeschrijvingen merkwaardig genoeg de zelfsturing en zelfstandigheid van kleuter en kind opgehemeld worden en tegelijk de zelfstandigheid van de leerkracht als vakman beknot (zie p. 38).

Kamerdebat rapport-Dijsselbloem: standpunten politieke partijen

De Tweede Kamer debatteerde op 15, 17 & 18 april over de inhoud en conclusies van het rapport van de commissie-Dijsselbloem. De hoofdconclusies werden door het parlement breed ondersteund. Hieronder drukken we de 2 meest gestoffeerde standpunten grotendeels af. In punt 3 vermelden we een paar afwijkende meningen die door het CDA geformuleerd werden.

1 Partij van de Arbeid

1.1 Vervreemding en taak overheid

Kamerlid Staf Depla: “De toenemende zorg over de staat van ons onderwijs was de reden dat de PvdA het initiatief nam voor dit parlementair onderzoek. De zorgen van de direct betrokkenen zijn beluisterd. Leraren die het gevoel hadden met een onmogelijke opdracht op pad te worden gestuurd, ontevreden ouders en leerlingen die zich zorgen maakten over het aantal lesuren van leerlingen en studenten op het Voortgezet Onderwijs, het MBO en HBO die klaagden dat zij als gevolg van de onderwijsvernieuwingen onvoldoende les kregen van bevoegde docenten. Het vertrouwen tussen de politiek en het onderwijsveld moet hersteld worden. Veel leraren hebben teleurgesteld het onderwijs de rug toegekeerd. Anderen voelen zich onbegrepen omdat zij het gevoel hadden dat zij geen kritiek mochten hebben op de onderwijsvernieuwingen.

(Voorzitter Dijsselbloem stelde tijdens het debat voor dat het parlement voortaan zelf vooraf moet peilen naar de mening van de leerkrachten. Ze zou dit ook nog moeten doen voor de al goedgekeurde hervormingen zoals de invoering van ‘competentiegericht mbo’ en ‘passend onderwijs’ (= inclusief onderwijs).

De PvdA vindt dat de burgers de politiek mogen aanspreken op deugdelijk onderwijs. Maar de politici moeten niet op de stoel van de professionals gaan zitten. In voetbaltermen: de politiek is verantwoordelijk voor de competitie en de spelregels, en dus wat leerlingen in hoofdlijnen moeten kennen en kunnen aan het einde van de rit. Maar de politiek moet niet mee gaan voetballen. En tegelijkertijd hebben we door mee te gaan voetballen, onze kerntaak, het bewaken van de kwaliteit van het onderwijs, verwaarloosd. De politiek gaat over het *wat* en de scholen over het *hoe* – de manier waarop vaardigheden en kennis worden aangeleerd.”

1.2 Onderwijs als emancipatie-machine: vaarwel gelijkheidsideologie

De PvdA streeft naar onderwijs dat alle kinderen gelijke kansen biedt zich te ontplooiën en talenten maximaal te ontwikkelen. Het onderwijs was en is nog steeds de goedlopende motor van de emancipatiemachine. Het is in een relatief korte tijd gelukt arbeidskinderen de kans te geven om door te leren. Het is dan ook pijnlijk dat de commissie concludeert dat het beoogde doel van een aantal hervormingen – het verbeteren van onderwijskansen, niet is bereikt. Het middel was: uitstel van studiekeuze, of uitstel van differentiatie in het onderwijsaanbod. Wat in de theorie had moeten werken heeft in de praktijk anders uitgepakt. En wat bij begaafde arbeiderskinderen heeft gewerkt, werkte niet per definitie bij kinderen wier ouders naar Nederland zijn gekomen. En het frustrerde kinderen die beter leren met hun handen dan met hun hoofd. We moeten meer rekening houden met de verschillen tussen kinderen. We moeten het maximale halen uit leerlingen met verschillende talenten en verschillende achtergronden. Het ene kind leert beter met de handen dan de ander. Dat betekent ook: niet iedereen gelijk behandelen maar juist ruimte geven aan bijvoorbeeld vak-scholen waar je op je 12^{de} voor kiest. En ook leerlingen die later bloeien of die niet direct de juiste keuze maken moeten maximale mogelijkheden krijgen, soms met meer lestijd, om hun talenten te ontwikkelen. *(Noot: GroenLinks gaat wel akkoord met de kritiek, maar blijft zweren bij ‘uitstel van keuze’).*

1.3 Leertaak beperken, meer basiskennis en kerncurriculum

De commissie concludeert terecht dat het onderwijs niet met onmogelijke opdrachten moet worden opgezadeld. We moeten dan ook duidelijkheid scheppen welke opgaven wél en welke niet bij het onderwijs kunnen worden neergelegd. We moeten stoppen met allerlei problemen in de samenleving, op het bordje van de leraar neer te leggen, van bestrijden van obesitas tot natuur en milieu-educatie.

We moeten voor elke nieuwe opdracht een andere opdracht schrappen. De PvdA wil verder dat de politiek zich beperkt tot het vaststellen van het *kerncurriculum*. De politici doen dit niet op hun eentje; leerkrachten en wetenschappers staan natuurlijk aan de basis staan van het ontwikkelen van het kerncurriculum.

De PvdA vindt dat hierbij *de balans tussen vaardigheden en basiskennis hersteld moet worden*. Meer aandacht voor taal en rekenen. Natuurlijk ook aandacht voor vaardigheden. Want je zal het niet ver schoppen als je vloekend en tierend te laat op je leerbedrijf aankomt. Maar ook basiskennis. Het kerncurriculum bestaat niet alleen uit rekenen en taal. Ook geschiedenis, natuurkunde, beweging, burgerschap en culturele vorming horen er bij. Het streven naar canonisering past hierbij. Soms kan worden volstaan met kerndoelen. Bijvoorbeeld bij bewegingsonderwijs en burgerschap. Maar bij b.v. geschiedenis en natuurkunde moet ook het niveau worden vastgelegd. Dit betekent ook dat de normering van het examen niet langer moet afhangen van een slaagpercentage, maar dat de leerstandaard de norm bepaalt. (De christelijke partijen hebben moeite met een canon voor geschiedenis e.d.)

1.4 Vernieuwingsdruk en inspectie

Lang niet alles wat de docenten de afgelopen jaren hebben ervaren als hinderlijke bemoeienis met hun vak, komt voort uit bedenksels van de Haagse politiek. Ook de landelijke pedagogische centra, lerarenopleidingen, de onderwijsinspectie en andere tussenlagen of lokale schoolbesturen zijn de leraren in de weg gaan lopen. Zo vernoemt het onderzoeksrapport ook de druk die uitgaat van de eigen didactische visie van de onderwijsinspectie, die teruggaat op de notitie *De effectieve school*. Moet de *Wet op het Onderwijstoezicht* niet worden gewijzigd om te zorgen dat het inspectietoezicht het 'hoe' meer gaat vrijlaten en tegelijk strikter wordt over het 'wat'?

1.5 Competentiegericht MBO?

De invoering van het competentiegericht onderwijs in het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) is een lopende onderwijsvernieuwing. Het is niet meer dan logisch vast te stellen wat leerlingen aan het einde van hun opleiding moeten kennen en kunnen – zoals we deden in het voorjaar 2007. Maar met de kennis van nu vragen we ons af of we dat wel zorgvuldig genoeg gedaan hebben.

Ten eerste hebben we ons – tegen de wensen van de scholen in – niet beperkt tot het vaststellen van het kerncurriculum.

En ten tweede is het de vraag of de verhouding tussen kennis, vakvaardigheden en algemene vaardigheden wel in balans is. (*De invoering werd vorig jaar al uitgesteld tot 2010.*) Ik deel de kritiek en de zorgen over de invoering van het competentiegericht onderwijs, over de invoering van de nieuwe programma's en het *te ver doorgeschoten zelfstandig leren*. Te veel wordt overgelaten aan de zelfstandigheid van de studenten, maar hun gevoel is dat ze onvoldoende leren. *Veel leerlingen hebben instructie keihard nodig.*

Te ver doorgeschoten nieuwe leren versterkt de ongelijke kansen. Immers zelfontplooiing en ontdekkend leren veronderstellen dat je weet wat je wil en hoe je kan leren. En juist dat ontbreekt vaak bij achterstandsleerlingen omdat dit van huis uit niet wordt ondersteund. Met als gevolg verdere achterstand i.p.v. het inhalen ervan. Ook leerkrachten lijden onder het doorgeschoten nieuwe leren. Zij hebben het gevoel dat zij hun vak zijn kwijtgeraakt. Het onderwijs zou weer moeten worden teruggegeven aan de man of vrouw die als professional voor de klas staat. Kortom ook hier moeten de scholen de balans herstellen.

1.6 Inclusieplan 'passend onderwijs'?

Bij de vorige onderwijsvernieuwingen zijn een aantal zorgleerlingen, leerlingen met een handicap of met gedragsproblemen, tussen het wal en schip geraakt. Dit zijn kwetsbare kinderen met een speciale onderwijsbehoefte. Ieder kind moet passend onderwijs krijgen: óf in het reguliere onderwijs met een rugzakje of in het speciaal onderwijs. De wachtlijsten voor speciaal onderwijs moeten worden opgeruimd, geen kind hoeft meer thuis te zitten. Aangekondigd is ook dat er vanaf 2011 *een wet passend onderwijs* komt om dit voorstel in de praktijk te brengen. (Het gaat hier om een vorm van inclusie waarbij b.o.-leerlingen niet langer geweigerd mogen worden.) Natuurlijk zijn het nobele overwegingen die ten grondslag liggen aan het plan 'passend onderwijs', maar niettemin vergt deze verandering van de scholen het nodige.

Ouderorganisaties en een toenemend aantal docenten hebben weinig vertrouwen in het voorgestelde 'passend onderwijs'. (*Ook andere woordvoerders spraken zich kritisch uit over het besluit 'passend onderwijs.'*)

1.7 Schaalverkleining en managers

“De commissie had jammer genoeg niet de opdracht de gevolgen van de schaalvergroting en lump sum (enveloppefinanciering) te onderzoeken. Maar ze heeft die sluipende vernieuwing gelukkig wel beschreven. Vanaf eind jaren negentig heeft de politiek veel verantwoordelijkheid verschoven naar de schoolbesturen. Heeft de overheid daarmee een deel van haar kerntaken weggegeven? Heeft deze vernieuwing tot verhoging van de kwaliteit van het onderwijs geleid? *En kan deze schaalvergroting en lump sum één van de oorzaken zijn van het grote wantrouwen tussen docenten en management?* Is de verschuiving van de macht van Zoetermeer naar de schoolbesturen de oorzaak van het ontstaan van een nieuwe stroom van circulaire en instructies voor docenten en schoolleiders? De regering staat op het punt om als laatste sector ook bij het primair onderwijs de CAO onderhandelingen te decentraliseren naar de schoolbesturen, lump sum e.d. Moeten we daar geen voorwaarden aan stellen? We hebben toch geleerd van de andere sectoren in het onderwijs. Punten waar ik aan denk:

- behoud van kleinschaligheid. Er moet steunvoorziening zijn zodat kleine scholen kunnen blijven bestaan.
- een percentage van het geld moet minimaal ingezet worden voor het onderwijs zelf
- maximale salarissen voor bestuurders en directeurs vastleggen
- meer transparantie over besteding van de centen.

1.8 Vertrouwen & zeggenschap van leraars

De PvdA ziet mogelijkheden om mee te helpen aan het herstel van het vertrouwen & zeggenschap van leraren, door zowel leraren als schoolleiding beter te positioneren. We denken aan:

- Waarborgen van de *menselijke maat* waardoor de afstand tussen bestuur en professional kleiner wordt.
- In de wet vastleggen dat groepen vakdocenten een belangrijke stem moeten hebben in de beslissingen die hun professionaliteit direct raken? *(Op dezelfde dag sloot minister Plasterk een overeenkomst af over de invoering van een professioneel statuut en meer zeggenschap voor leerkrachten.)*

- De lumpsum en de bekostiging van de scholen toekennen per vestiging (school) en niet aan scholengroep. Dan is het duidelijk dat stafdiensten en het bestuur ten dienste staan van het dagelijkse onderwijs i.p.v. andersom.
- Mogelijk maken dat een school met behoud van het gebouw uit een scholengroep treedt (= defusie).

In het onderwijs zien we nog steeds dat een kleine kring van beslissers, telkens met andere functies of posities de beslissingen neemt. We zien mensen job-hoppen van departement naar belangenorganisaties of naar adviesbureaus en vice-versa. Deze groepen van koepels, bestuurders, ambtelijke toppen, consultants en wetenschappers, zijn een soort rubberen laag die schokken absorbeert. Het gevolg is dat buitenstaanders, burgers en professionals en de politiek steeds extremer moeten roepen om gehoord te worden. Dit circuit moet meer open worden om vertrouwen te herstellen en gedragen beslissingen te krijgen. En de politiek lijkt exclusief op deze groep te steunen i.p.v. mensen die met hun voeten in de modder staan.

1.9 Verantwoordingsrage en planlast

Onze 'veldwerkers' zijn een onevenredig en steeds groter deel van hun werktijd kwijt zijn aan het rubriceren, registreren, verantwoorden en doorverwijzen. Evalueren, registreren en monitoren zijn tot in de vezels van onze publieke sector doorgedrongen. Het wantrouwen lijkt de drijfveer achter deze wedloop. Naast Haagse regels zijn er nog veel andere oorzaken. Door schaalvergroting is de afstand van de bestuurders tot de werkvloer groter geworden.

Om toch grip op de zaak te houden eisen deze bestuurders op afstand meer voortgangs- en verantwoordingsrapportages. Toenemende controle leidt tot meer bureaucratisch gedrag. We zouden de professionals het recht moeten geven registratieverplichtingen naast zich neer te leggen wanneer de bestuurder niet aan kan tonen hoe die registratie bijdraagt aan het echte werk, het les geven.”

2 Standpunt van ‘Socialistische Partij’

2.1 Kloof met praktijk, nieuwe leren

Jasper Van Dijk: “Veelal gelijkgestemde vernieuwers werden opgenomen in de kring van beleidsmakers. Tegengeluiden werden in de doofpot gestopt. Het gevolg was dat de Kamer niet goed werd geïnfor-

meerd. Dat verklaart ook de brede steun voor de onderwijsvernieuwingen vanuit de Kamer. De vernieuwingen en regeldrift komen niet altijd rechtstreeks van de landelijke overheid, maar ook van adviseurs, gemeentes en schoolbesturen. De overheid heeft het onderwijs de afgelopen twintig jaar op afstand gezet; de schoolbesturen zijn machtig geworden. Vroeger was het onderwijs overzichtelijk: je had een school met leraren en een schoolhoofd, je had het ministerie dat zorgde voor geld, de inspectie controleerde de kwaliteit.

Door de decentralisering is er tussen de leraar en het ministerie een enorm apparaat opgetuigd. Een tussenlaag van managers, bestuurders en adviseurs. Die tussenlaag heeft heel veel macht gekregen, bijvoorbeeld over het schoolbudget. De overheid verkocht dit proces onder het mom van autonomie en vrijheid. De vrijheid is doorgeschoten en wordt misbruikt door bestuurders. Het is dus ook geen vrijheid voor de mensen die het werk moeten doen: de leraren. Wij moeten de vraag stellen: van wie is het onderwijs? Van besturen of van leraren en leerlingen? In hoofdlijnen zeg ik: de overheid bepaalt wat er geleerd moet worden, bewaakt de kwaliteit en voorziet in de randvoorwaarden, de leraren gaan over het onderwijs. Dan kan je veel taken schrappen die nu door die tussenlaag wordt geregeld. Want de overheid zorgt voortaan voor de kwaliteit en de financiering, de leraren bepalen hoe het onderwijs wordt gegeven.

Derden vulden de didactische vrijheid van scholen in. Omdat de politiek nogal wat ruimte openliet, vulden andere organisaties de didactiek van de vernieuwingen in. Zo is het studiehuis nooit wettelijk ingevoerd, maar werd dit wel dwingend opgelegd, door procesmanagers, pedagogische centra en ook de inspectie. De wetenschappelijke onderbouwing schoot tekort. Dat is een conclusie die tot nadenken stemt. Zonder enig bewijs legde men de vernieuwingen op, zoals het studiehuis. Er is zelfs onderzoek dat aantoonde dat zelfstandig leren onverantwoord is. "Veel euforie, weinig empirie" werd er gezegd.

Bij de invoering van deze vernieuwingen was er dus een grote kloof was tussen beleidsmakers en uitvoerders. Ideeën die er prachtig uitzien op de tekenafel, kunnen in de praktijk schadelijk uitpakken. Het idee van de maakbare samenleving werd hier het idee van "het maakbare onderwijs". Maar zonder draagvlak ben je nergens. En dan is de vraag opnieuw: van wie is het onderwijs? Van leraren of van procesmanagers en politici die zonedig een punt willen scoren?

2.2 Schaalvergroting, verzelfstandiging, en vele managers

De context waarin de vernieuwingen gelanceerd zijn, was heel belangrijk: de autonomievergroting, de schaalvergroting en het proces van downgrading. Vanaf de jaren negentig kregen scholen veel autonomie. Dat is de afgelopen jaren enorm gestimuleerd: problemen van het ministerie werden over de schutting gekieperd. Dat geldt in de eerste plaats voor de financiële verantwoordelijkheid, die via de invoering van de lumpsumfinanciering naar de scholen is overgeheveld. Schoolbesturen krijgen één budget als een totaalbedrag, waar ze alles mee mogen doen. Dat heeft o.a. een proces van downgrading tot gevolg. Downgrading staat voor kwaliteitsdaling door het aanstellen van lager opgeleide leraren. Hogere functies zijn vooral managementfuncties, buiten het klaslokaal. Dit is een pervers effect. De kwaliteit is letterlijk opgeofferd voor het budgetbeheer.

De commissie erkent dit probleem. In haar rapport staat dat de lumpsumbekostiging de druk verhoogd om met goedkoper en onbevoegd personeel te gaan werken. Toch adviseert zij om alleen het budget voor zorgleerlingen te oormerken. Maar waarom alleen voor zorgleerlingen en niet voor leraren? De commissie wil ook inzicht in de besteding van het geld in de lumpsum: welk deel gaat naar onderwijs en welk deel naar overhead? Het lijkt verantwoord in de lumpsum een knip te maken tussen personeel en materieel. Dan kan er geen geld voor leraren meer weglekken naar andere zaken. Een ander voorstel is om de lumpsum niet naar de schoolbesturen over te maken, maar naar de scholen zelf. De commissie adviseert om de menselijke maat te bewaken als het gaat om schaalvergroting. Dat is belangrijk. Hoe kunnen leraren overigens voor hun rechten opkomen tegenover machtige schoolbesturen van grote scholen? Medezeggenschapsraden zijn vaak niet opgewassen tegen dit soort schoolbesturen. "Om werkelijk de school terug te geven aan leerkrachten en ouders, moeten eerst de enorme schoolbesturen verdwijnen. Deze belangrijke voorwaarde ontbreekt in het rapport. En daarmee zullen de voorstellen niet gerealiseerd worden." (Jaap Dronkers. Onderwijsblad, 8 maart 2008).

2.3 Bevoegde leraren en lerarenopleiding

De kwaliteit van de leraar bepaalt in hoge mate de kwaliteit van het onderwijs. Er moeten examens komen voor de lerarenopleidingen. Op zich een goed punt, maar waarom zegt de commissie niet

meer over de kwaliteit van de leraar? Is de commissie het eens dat de overheid veel meer moet kijken naar de bevoegdheid van leraren? Dit is nu ver- gaand overgelaten aan de scholen. Daardoor kan een school zelf bepalen of een leraar bekwaam is om voor de klas te staan. Dat is riskant, want als een school geen leraren heeft, kiest men al gauw voor een onbevoegde leraar.

2.4 Competentieleren in MBO?

Het competentiegerichte leren hangt als een donkere wolk boven het mbo: het competentiegericht onder- wijs (CGO). Bij het CGO gaat het veel over het leren van vaardigheden en competenties en te weinig over kennis. De vergelijking met het nieuwe leren ligt voor de hand. Is er wel draagvlak voor deze ver- nieuwing en komt hij niet voort uit een tunnelvisie? Ik krijg berichten van docenten die zeer bezorgd zijn. Zij mogen geen les meer geven want zij zijn voortaan instructeurs. Managers bepalen het programma, leraren hebben het nakijken. Er zijn leraren die pleiten voor een nieuw parlementair onderzoek voor het middelbaar en hoger beroeps- onderwijs.

Hoe oordeelt de commissie over de wijze waarop het CGO wordt ingevoerd? Moet dit niet aan de in- stellingen worden overgelaten?

2.5 Bezuinigingen

Bij de vernieuwingen ging ook vaak om bezuinigingen. Of het nu gaat om schaalvergroting of het opnemen van probleemleerlingen in gewone scholen, 'steeds was budgetbeheer een belangrijke drijfveer', schrijft de commissie. Te lang is het onderwijs ook slacht- offer geweest van vernieuwingen, bezuinigingen en regeldrift.

2.6 Voorstellen

- *Lerarensalarissen landelijk regelen.* Om het proces van downgrading te stoppen, moeten de leraren- salarissen uit de lumpsumfinanciering. Het sala- ris wordt landelijk geregeld en de beloning wordt gekoppeld aan opleiding.
- Bevoegde leraren en werkdrukvermindering. Een kwart van de leraren heeft niet de juiste papie- ren in het voortgezet onderwijs. Onderwijs moet door bevoegde leraren gegeven worden. Om de werkdruk te verminderen, wordt onderzoek ge- daan naar de haalbaarheid van een maximale

groeps grootte (bijvoorbeeld 20) en een maxi- mum aantal lesuren voor leraren (bijvoor- beeld 20 lesuren per week).

- Meer invloed voor de leraar. Leraren en directie bepalen de visie van de school en de gezamen- lijke pedagogische en didactische koers. Indivi- duele leraren en vaksecties werken dit nader uit, binnen de kaders van de wet. Het management wordt tot een minimum beperkt en zorgt voor de randvoorwaarden voor goed onderwijs.
- Oormerken budget achterstandsleerlingen. Een school krijgt extra budget voor achterstands- leerlingen. Dit geld verdwijnt echter in het school- budget, de lumpsum. Het is van groot belang dat dit geld daadwerkelijk bij deze kwetsbare leerlingen terecht komt. Vandaar dat het geld voor zorg- leerlingen moet worden geoormerkt."

3 Afwijkende meningen CDA

De CDA viel in het debat af en toe wat uit de toon en deed haar best om een aantal kritieken uit het rapport te relativiseren. De CDA is de partij van de vorige minister *Maria Van der Hoeven* die alle heil verwachtte van de verzelfstandiging en de autonomie van de scholen(groepen) en die ook de plannen opstelde voor de gecontesteerde competentie- gerichtte aanpak in het MBO en voor verregaand inclusief onderwijs ('passend onderwijs'). Het CDA stelde o.m. dat we niet goed weten of de kwaliteit is gedaald. Kwaliteit is veel meer dan goed scoren voor taal en rekenen. Volgens andere kamerleden getuigt dit van 'kwaliteitsrelativisme'. Het CDA vindt ook dat de managers van de scholengroepen te kritisch werden aangepakt.

4 Besluit

We hopen dat de open en zelfkritische aanpak in Nederland ook onze Vlaamse parlementairen zal stimuleren tot openheid en zelfkritiek. We nodigen hen alvast uit tot een repliek op dit themanummer.

Met dit themanummer willen we het O-ZON- debat in Vlaanderen verder stimuleren.

Reacties op dit themanummer zijn ten zeerste welkom:

**owkrant@hotmail.com
raf.feys@telenet.be**

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

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

Tijdschrift, verschijnt driemaandelijks

april-mei-juni 2008 – € 5,00

Onderwijsbeleid en -vernieuwing blijken rampzalig Vlaams onderwijs in zelfde bedje ziek	2
20 jaar doorhollingsbeleid in Nederland: vervreemding beleid, ontscholing, macht belangenorganisaties, moeilijk herstel	8
Gelijke behandeling ongelijke leerlingen verongelijkt elke leerling. Miskennen van specifieke aanleg en noden en onderbenutting van talenten	15
Tegenstrijdige receptie van rapport Dijsselbloem in Vlaanderen	21
Kritiek op 'studiehuis', 'nieuwe leren', competentiegericht leren ... en vernieuwingsdruk vanwege overheid, inspectie & steunpunten	30
Daling onderwijsniveau in basisonderwijs en prestatievijandig ontscholingsklimaat	34
Grote scholengroepen & lokale autonomie bemoeilijken algemeen beleid en leiden tot bureaucratie, vervreemding en degradatie leraar	39
Van traditionele en gewaardeerde leerkracht-professional naar 'modieuze' leraar-verkoper & marktgerichte school	44
Kamerdebat rapport-Dijsselbloem: standpunten politieke partijen	47



Indien hiernaast een x staat

is dit het (voor)laatste nummer

dat u ontvangt.

HERABONNEER dus om onderbreking

te vermijden!