

# 160

---

## Spiegeltje, spiegeltje aan de wand, wat is er met onderwijsspiegel aan de hand?



***Ondraaglijke lichtheid & sluipende normering in inspectie-doorlichtingen - deel 1***  
**(Rekenhof)kritiek belicht & geïllustreerd vanuit inspectieverslagen & -standpunten**

***Ondraaglijke lichtheid en sluipende normering in inspectie-doorlichtingen - deel 2:***  
**Kroniek van 20 jaar kritiek op inspectie en op dubieuze & ontscholende procesbeoordeling**

**Recente kritiek op accreditatie in hoger onderwijs  
& op niveauverlagende competentiegerichte aanpak**

**Instemmende reacties van politici op septemberdebat over niveaudaling  
en kritiek op ontkennende & beledigende reactie van minister Smet**

**Wat is onderwijzen?**

**Sleutelen aan structuur in een procesgericht perspectief**

## **Ondraaglijke lichtheid & sluipende normering in inspectie-doorlichtingen - deel 1 (Rekenhof)kritiek belicht & geïllustreerd vanuit inspectieverslagen & -standpunten Inspectie verwaarloost niveaucontrole en hanteert dubieuze procescriteria**

**Raf Feys & Noël Gybels**

### **1 Probleemstelling & basiskritiek**

#### **1.1 Verwaarlozing productcontrole en niveaubewaking**

Het *Rekenhof-rapport* van november 2011 over de onderwijsinspectie bevat scherpe kritiek. Zo stelde het *Rekenhof* vooreerst vast dat de inspectie haar hoofdplicht, de productcontrole & niveaubewaking, na 20 jaar nog steeds verwaarloost. Dat is ook de belangrijkste kritiek die de voorbije decennia door *Onderwijskrant* en vele anderen geformuleerd werd. Prof. Peter Van Petegem merkte 13 jaar geleden ook al op dat de inspectie haar "primaire opdracht - het toezicht op de bereikte resultaten van het onderwijs aan de hand van de eindtermen - verwaarloosde" en zich des te meer inliet met procescontrole (IVO, maart 1999). Ook directeur-generaal s.o. Gaby Hostens gaf toe dat dit het geval was: "De inspectieteams hebben op het einde van de doorlichting geen harde bewijzen over de kwaliteit van de school: werden de eindtermen bereikt, werd het leerplan uitgevoerd?" (*Impuls*, september 1999).

In onze O-ZON-campagne van 2007 klaagden we eens te meer de verwaarlozing van de niveaubewaking, de niveaudaling en de onderwaardering van basiskennis aan. De inspectiebonzen Els Vermeire en Kristien Arnouts en vier Brugse inspecteurs repliceerden dat er absoluut geen sprake kon zijn van niveaudaling en dat kennis niet eens zo belangrijk meer was (zie punt 5.1). In de context van het septemberdebat over de niveaudaling bevestigde minister Smet de kritiek op de manke niveaubewaking, waar hij stelde dat we niet 'officieel' weten hoe het gesteld is met het niveau van ons onderwijs. Na 20 jaar inspectie-nieuwe stijl is dit een pijnlijke bekenenis.

De inspectie heeft nooit iets gemerkt van de gevoelige niveaudaling, van de achteruitgang van de taalkennis en -vaardigheden, van het ondermaats NT2-en achterstandsonderwijs, enzovoort. In de jaarlijkse inspectierapporten vond men ook niets omtrent de sterke achteruitgang van het niveau in Brussel, Antwerpen ... terug. In de jaren negentig waren er nochtans al Brusselse actiegroepen die alarm sloegen en erop wezen dat het slecht gesteld was met

het Brussels onderwijs. Ze kregen hiervoor bakken kritiek over zich vanwege beleidsmensen die hen beschuldigden van racisme e.d. Toen we in een interview in januari 2006 minister Vandembroucke erop wezen dat het al 1 voor 12 was, repliceerde hij nog dat het volgens de inspectie e.d. niet zo slecht ging in Brussel. De Brusselse ex-leraar Etienne Van Neygen getuigde op het O-ZON-symposium (Blandijnberg, mei 2007) dat "de inspectie schromelijk te kort geschoten was in de onderwijsprobleemgebieden, met name in de grote steden Brussel, Antwerpen en Gent, waar de schoolbevolking in de loop van de laatste 15 jaar totaal is veranderd."

We formuleerden vanaf 2005 ook scherpe kritiek op de aangekondigde accreditatie-doorlichting in het hoger onderwijs. Bij de noorderburen kreeg de *Nederlands-Vlaamse Accreditatie-Organisatie* (NVAO) het voorbije jaar veel kritiek omdat de doorlichters de sterke niveaudaling niet eens hadden opgemerkt en omdat ze een nefaste competentiegerichte aanpak opdrongen die tot niveaudaling leidde. Tijdens het mei-2011-debat hierover in het parlement werd die kritiek officieel erkend en bevestigd.

Dit thema was lange tijd taboe in Vlaanderen, maar in november 2011 lazen we in de beleidsnota 2011-2012 analoge kritiek op de (Vlaamse) accreditatie:

"\*er wordt te weinig naar de resultaten van de opleiding gekeken;

\*de oriëntatie op processen en procedures dreigt de overhand te krijgen op de inhoudelijke beoordeling van de onderwijskwaliteit en van het bereikte eindniveau;

\*de beoordeling en de onderbouwing door de commissies zijn niet altijd voldoende geëxpliciteerd..." In een aparte bijdrage beschrijven we het falen van de peperdure accreditatiecontrole in het hoger onderwijs.

De uitdrukking 'ondraaglijke lichtheid' in de titel van deze bijdrage slaat op de verwaarlozing van de product- en niveaucontrole, de belangrijkste inspectieopdracht. De uitdrukking 'sluipende normering' verwijst naar een andere kritiek die we in punt 1.2 belichten.

## 1.2 Ongewettigde procescontrole & sluipende normering

De tweede belangrijkste kritiek van het *Rekenhof* luidt "dat de inspectie zich te veel op de processen richt, waarvoor zij niet altijd bevoegd is en waarvoor overigens ook weinig normen bestaan." De inspectie focust ten onrechte op de beoordeling van het leerproces en van het beleidsvoerend vermogen. De ongewettigde procescontrole en het opleggen van een controversiële onderwijsvisie zijn allang geformuleerde kritieken vanwege praktijkmensen, *Onderwijskrant*, onderwijskoepels, Andersen-audit, ...

Dit leidde tot het fenomeen van de *sluipende normering* waarbij de scholen, directeurs en/of leerkrachten, hun didactische aanpak (on)bewust gaan aanpassen in functie van de procesnormen die de inspectie oplegt. In een onderzoek van 2000 kwamen de Leuvense professoren *Geert Kelchtermans* en *Roland Vandenberghe* tot een analoge conclusie: "De kwaliteitscontrole krijgt een sterk normerend karakter: de ideeën over goed onderwijs die (impliciet) door de inspectie gecommuniceerd worden gaan fungeren als richtinggevende norm waaraan scholen willen voldoen. Daarmee wordt afstand gedaan van de idee dat scholen relatief autonoom een beleid zouden mogen ontwikkelen en dat hun praktijk enkel getoetst zou worden aan de minimaal voorgeschreven kwaliteitscriteria van eindtermen en ontwikkelingsdoelen. In de feitelijke situatie blijkt de doorlichting dus toch vaak bij te dragen tot een 'volgend' schoolbeleid (gericht op het correct naleven van voorschriften) eerder dan tot een pro-actief, autonoom ontworpen beleid". (De doorluchtigheid van de doorlichting. Kanttekeningen bij een decennium Decreet op inspectie en pedagogische begeleiding, in: *Impuls*, september 2002).

Ook het parlementair onderzoeksrapport-Dijsselbloem (2008) stelde dat er een te grote druk uitging van de door de inspectie en overheid opgelegde onderwijsvisie die leidde tot een te sterke beknotting van de inbreng van de leerkrachten. De commissie concludeerde tegelijk dat die 'officiële' visie niet gedragen werd door de praktijkmensen en tot een niveaudaling leidde. Ze stelde een wetswijziging voor om er voor te zorgen dat de inspectie zich niet meer zou inlaten met het 'hoe', het leerproces, maar des te meer met het 'wat', het product, de leerresultaten en het algemeen niveau van het onderwijs. Onderwijsraad-voorzitter *Fons van Wieringen* stelde eind 2010 dat hij het goed vond dat de inspectie in de toekomst een stap zou

terugzetten en voortaan zou focussen op de *leer-opbrengstenbeoordeling*, en niet meer op het leerproces e.d.: "Je kunt nog mooi en leuk onderwijs geven, maar als je geen resultaten boekt, ontnem je kinderen kansen" - operatie (proces) geslaagd, maar patiënt overleden. Scholen die het best de leerresultaten bewaken, mogen ook niet langer als conservatief bestempeld worden.

## 1.3 Opedrongen (DVO)onderwijsideologie

De inspectiebazen legitimeerden meestal de procescontrole met de stelling dat ze niet enkel de eindtermen moeten controleren, maar ook de 'officiële' onderwijsvisie achter de eindtermen. In de *'Onderwijsspiegel'* lezen we in 2007: "Met de introductie van de eindtermen wilde 'men' meer aandacht besteden aan het leerproces en de leerlingen leren zelf dit proces te sturen. Constructivistisch leren' impliceert dat de leerling als een actieve en zelfsturende partner in het onderwijsgebeuren optreedt, terwijl de leraar meer en meer de rol van coach en begeleider speelt." Volgens de inspectie kiezen de overheid en de eindtermen voor constructivistisch en competentiegericht onderwijs, enzovoort. Vanaf punt 4 beschrijven we uitvoerig de procescriteria die de inspectie hanteerde en de onderwijsvisie die ze probeerde op te dringen.

Eindtermen slaan enkel op de leerdoelen, op wat uiteindelijk bereikt moet worden; in Nederland beperken de eindtermen/kerndoelen zich tot zo'n - eerder neutrale - opsomming. *Roger Standaert* interesseerde zich echter meer voor het hoe, voor het opleggen van een visie op het leerproces, dan voor de concrete eindtermen. Aan de eindtermen voegde hij dan ook eigenzinnig en achteraf de polariserende visietekst *'Uitgangspunten'* toe - waarin hij zijn 'revolutionaire' visie kwijt kon (zie punt 7). De brochure *'algemene toelichting eindtermen'* werd al in 1993 als *'nutteloos gezwets van bureaupedagogen'* omschreven door *H. Van Diest* (*De Morgen*, 29 juli 1993) en vele anderen. In 2007 debiteerde *Standaert* nog steeds dezelfde simplistische visie als in zijn *'Uitgangspunten'*. Als reactie op de O-ZON-campagne fulmineerde *Standaert* o.a.: "Moet je nog wel kunnen hoofdrekenen, met een calculator op zak?- Ik zoek toch gewoon op hoe 'gedownloaded' gespeld moet worden. - Waarom wordt overigens weten wie Rubens was, hoger aangeslagen dan weten wie David Beckham is en 'culture & parlure bourgeoise' hoger dan 'culture & parlure vulgaire'? - Ik vind dat taalonderwijs hoofdzakelijk communicatief moet zijn. - De reactie van de 'onderwijs-

*wereld' op de kennisexplosie is er terecht een geweest van die kennis niet meer op de voet te volgen" (Vaardig omgaan met kennis', in: Nova et Vetera, september 2007).*

#### **1.4 Andere taak, verstregeling met DVO & vervreemding van schoolrealiteit**

In de 'Uitgangspunten' bij de eindtermen en basiscompetenties komt een sterke vervreemding van de schoolrealiteit tot uiting. In inspectieverslagen en uitspraken van de inspectiekopstukken (zie punt 4 e.v.) betreft de inspectie telkens opnieuw dat de 'officiële' onderwijsvisie in de 'Uitgangspunten' e.d. niet echt gevolgd wordt door de meeste praktijkmensen en scholen. In vergelijking met vroeger is de afstand tussen de opvattingen van de praktijkmensen over degelijk onderwijs en deze van de inspectie, DVO ... in sterke mate toegenomen.

Vroeger inspecteerden de inspecteurs vooral de individuele leerkrachten, de aangeboden leerinhouden en de leerprestaties van de leerlingen. Zij traden meer op als *leerinhoudelijke deskundigen*. Bij de selectie van inspecteurs moesten kandidaten ook aan de hand van een paar lessen bewijzen dat ze zelf goed les konden geven. Inspecteurs verzorgden ook pedagogische conferenties voor leerkrachten. Een aantal van hen publiceerden gewaardeerde vakdidactische bijdragen en waren echte studaxen; veel inspecteurs lager onderwijs hadden het niveau van een 'licentiaat'. Dit zijn allemaal zaken waardoor de inspecteurs vroeger minder vlug vervreemden van de klaspraktijk, van de core-business van de school.

Met de intrede van de nieuwe inspectie veranderde de taak van de inspecteur drastisch. Zij beoordelen het functioneren van de school als geheel en treden als team op. Dat betekent o.a. dat een inspecteur s.o. niet langer meer een inspecteur van een bepaald vak is. Sinds de bijsturing van het inspectiedecreet van 2009 mogen inspecteurs basisonderwijs in principe ook het secundair onderwijs doorlichten en omgekeerd. Je moet niet meer bevoegd zijn of leservaring hebben voor een specifiek leerdomein of niveau. In het decreet van 2009 staat de leerinhoudelijke deskundigheid van de inspecteur dus nog minder centraal dan in het decreet van 1991. De inspectieopdracht werd veel breder en tegelijk vager. Inspecteurs zouden in feite polyvalente supermensen moeten zijn. Ze zouden zich ook in een ijtempo moeten bijscholen op het vlak van complexe doorlichtingstechnieken, allerhande wet-

geving, 'moderne' pedagogische theorieën, alle mogelijke leerdomeinen en leerplannen ... Dergelijke 'self-made'-pedagogen namen ook vlugger modieuze pedagogische refreintjes en slogans over – vooral ook van de hen bevoogdende DVO. En aangezien de DVO zowel verantwoordelijk was voor de opstelling van de eindtermen als voor het concretiseren en instrumentaliseren van de inspectie-criteria, was er een grote verstregeling tussen DVO en inspectie en verloor de inspectie jammer genoeg haar onafhankelijk statuut.

Door het feit dat de inspecteurs zich niet permanent meer moeten bekwamen en manifesteren als leerinhoudelijke (praktijk)experts, komt hun beoordeling vaak minder geloofwaardig over dan vroeger het geval was. Het betekent ook dat ze vaak minder voeling hebben met de praktijk en met de ervaringswijsheid en de meer realistische visie van praktijkmensen.

Uit een bevraging van COC-vakbondsleden bleek in 2010 eens te meer *"dat zij vrezen dat inspecteurs maar weinig voeling meer hebben met de schoolrealiteit. Zij hebben ook vragen bij hun competentie en subjectiviteit, want in tegenstelling tot vroeger komen inspecteurs niet meer noodzakelijk uit dezelfde sector."* Inspecteur-generaal Michielsens reageerde hierop met de stelling dat inspecteurs nu over andere competenties moeten beschikken: *"Er zijn veel meer factoren die de competentie van een inspecteur bepalen dan alleen of hij of zij al dan niet op dat niveau lesgegeven heeft. Bij de aanwerving van nieuwe inspecteurs kijken we explicieter of zij die vaardigheden om onderwijs goed te evalueren in huis hebben."* Zelf begrijpen we de kritiek van de leerkrachten. We merken dat begeleiders secundair onderwijs veelal meer gerespecteerd worden en veel minder vlug vervreemden van de klaspraktijk als ze zelf nog halftijds lesgeven

#### **1.5 Overzicht inspectiebijdrage(n)**

De belangrijkste Rekenhof-kritieken sluiten aan bij de kritiek die veel praktijkmensen en *Onderwijskrant* de voorbije decennia lieten horen. Velen betreurden vooral de (nefaste) gevolgen van de pedagogische bemoeizucht van inspectie en DVO: de *sluipende normering*, de beknotting van de pedagogische inbreng van de praktijkmensen, de aantasting van het imago en de aantrekkelijkheid van het leraarsberoep. In deze bijdrage beperken we ons tot een analyse van de belangrijkste kritieken die ook in het Rekenhofrapport voorkomen. We gaan vooral na

hoe in publicaties van de inspectie en in bijdragen van inspectiekoptukken de taak van de inspectie, de beoordelingscriteria & onderwijsvisie bij de procescontrole worden voorgesteld.

In de hierop volgende bijdrage brengen we een uitvoerige kroniek van 20 jaar kritiek op de inspectie-nieuwe stijl. We tonen ook aan dat onze *Onderwijskrant*campagnes van 1999 en 2007 toch wel wat (tegen)effect sorteerden. In een derde inspectiebijdrage besteden we aandacht aan de verwaarlozing van de niveaubewaking en het opdringen van een competentiegerichte aanpak in het hogere onderwijs.

Deze drie bijdragen sluiten goed aan bij ons thema-nummer over *'ontscholing en herscholing'* (Onderwijskrant 158) en bij het vorig nummer over het septemberdebat over de niveaudaling e.d. De inspectiehervorming van 1991 leverde omgekeerde effecten op en is mede verantwoordelijk voor de niveaudaling. De bijdragen illustreren ook indirect wat de nefaste gevolgen zouden zijn van de 'ontscholende' en competentiegerichte aanpak die minister Smet met zijn hervormingsplan voor het secundair onderwijs wil opleggen.

In punt 2 bekijken we nog even de belangrijkste conclusies van het Rekenhof-rapport van 2011 en de eerste reactie erop vanwege beleidsverantwoordelijken. Vervolgens schetsen we de context en het omwentelingsklimaat waarin de inspectie-nieuwe stijl rond 1990 tot stand kwam. In de daarop volgende punten illustreren we uitvoerig op welke concrete doorlichtingspraktijken die kritieken slaan en welke onderwijsvisie de inspectie probeerde op te dringen. In *punt 4* doen we dat aan de hand van concrete uitspraken in het inspectiejaarrapport *'Onderwijsspiegel'* (2007) en in *punt 5* aan de hand van de reacties van de inspectiekopstukken in 2007 op de O-ZON-kritiek omtrent de verwaarlozing van de productcontrole en de dubieuze procescontrole. Vervolgens staan we stil bij de wijze waarop de inspectiebazen *Peter Michielsens* en *Roger Standaert* in 1999 de inspectiewerking voorstelden. Deze tekstanalyses maken vooreerst duidelijk dat de inspectie nooit van plan geweest is ernstig werk te maken van een degelijke productcontrole. Ze tonen vooral aan dat de inspectie focuste op het leerproces - en dit aan de hand van criteria die aansluiten bij een controversiële en sloganeske (DVO-)onderwijsvisie. In een laatste punt analyseren we die visie zoals ze tot uiting kwam in de *'Uitgangspunten'* van de eindtermen en basiscompetenties - die ten onrechte als 'decretales teksten' werden voorgesteld.

## 2 Scherpe kritiek van het Rekenhof

### 2.1 Decretale bevoegdheid van inspectie

In punt 2 bekijken we de basiskritieken in de Rekenhof-audit van 2011. Om de kritiek te kaderen, citeren we eerst een paar passages over de bevoegdheid van de inspectie. De kernopdracht van de inspectie nieuwe-stijl werd in het decreet van 1991 zo omschreven: *"Nagaan of de onderwijsinstelling de goedgekeurde leerplannen, met uitzondering van de pedagogische methodes, realiseert en in het bijzonder de vakgebonden eindtermen en ontwikkelingsdoelen bij de betrokken leerlingen zoveel als mogelijk bereikt, respectievelijk nastreeft."* De meer objectiveerbare product- en niveaucontrole zou dus de primaire bekommernis zijn. De decreetontwerpers beloofden dat de nieuwe inspectie beter het niveau van de leerlingen en van het Vlaams onderwijs zou bewaken.

In het besluit van artikel 5 §1 werd nog eens ondubbelzinnig en uitdrukkelijk gesteld: *"De onderwijsinspectie is 'niet' bevoegd voor de gebruikte pedagogische methode"*. Men wou naar eigen zeggen de eigen inbreng en pedagogische autonomie van de scholen en leerkrachten vergroten en dus ook voorkomen dat de inspectie een bepaalde pedagogische aanpak opdrong. Aangezien er rond 1990 veel minder consensus bestond omtrent een effectieve pedagogische aanpak dan voorheen, was artikel 5 §1 bijzonder belangrijk. Zo hadden rond 1990 de meeste praktijkmensen een meer realistische opvatting omtrent degelijk onderwijs dan het 'romantische' vernieuwingsestablishment dat geregeld debiteerde dat de Vlaamse leerkrachten nog les gaven zoals in de negentiende eeuw en dat het onderwijs wou verlossen uit die doffe ellende. Het was ook de tijd van de doorbraak van het modieuze constructivisme met als centrale idee het zelfstandig leren en construeren van de eigen kennis.

### 2.2 Kritiek van Rekenhof

In het *Rekenhof-rapport* lezen we dat de inspectie nog steeds haar hoofdpdracht - de controle van het product, van het realiseren van de eindtermen en leerplandoelen - schromelijk verwaarloost: *"De doorlichtingsverslagen rapporteren weinig over de output en effectiviteit van de scholen. Er is geen of hoogstens een zeer beperkte directe meting van output. De inspectie geeft een beeld van de functioneren van de scholen, maar brengt hun effectiviteit niet nauwkeurig in kaart."*

*De doorlichtingsverslagen en de Onderwijsspiegels leveren geen globaal beeld op van de resultaten van de leerlingen.*” We kunnen er niet uit afleiden hoe het gesteld is met de leerprestaties binnen de afzonderlijke scholen en binnen het Vlaams onderwijs in het algemeen.

Het *Rekenhof* betreft verder “*dat de inspectie zich te veel op de processen richt, waarvoor zij niet altijd bevoegd is en waarvoor overigens ook weinig normen bestaan.*” De toelichtingen bij de eindtermen worden ook ten onrechte als decretaal voorgesteld. We lezen ook: “*Het kwaliteitsdecreet van 2009 stelt dat de onderwijsinspectie bij de doorlichting een referentiekader hanteert dat toelaat te kijken naar de context, input, processen en output van de school (= CIPO-model). Een adequaat gebruik van dit kader veronderstelt dat de onderwijsinspectie beschikt over voldoende en valide schooloutputgegevens en over voldoende normen om de processen te kunnen beoordelen. Aan beide voorwaarden is onvoldoende voldaan.*”

In de O-ZON-campagne van 2007 protesteerden we ook tegen het feit dat de inspectie voor b.v. de taalvakken een eenzijdige communicatieve en vaardigheidsgerichte methodiek oplegde. Ze legitimeerde die aanpak door te stellen dat dit ook opgelegd werd door de leerplannen. Het *Rekenhof* zinspeelt op deze (wan)praktijk waar het stelt: “*De inspectie zoekt vooral verklaringen voor output-gegevens in de onderwijskundige processen. Dat schept het risico dat zij normen hanteert die geen steun vinden in de regelgeving. Bij haar beoordeling toetst zij ook aan ‘pedagogische voorschriften’ uit de leerplannen. Maar niet alleen zijn de leerplannen niet voor alle scholen dezelfde, door haar aanpak legt de inspectie ook accenten op bepaalde pedagogische richtlijnen uit de leerplannen.*” Het *Rekenhof* merkt hier terecht op dat die leerplandoelen en methodische richtlijnen verschillen naargelang van het onderwijsnet. In b.v. twee leerplannen wiskunde wordt gepleit voor een constructivistische aanpak; in het leerplan katholiek onderwijs is dit niet het geval.

Volgens het *Rekenhof* ontbreken ook criteria voor het bepalen van de specifieke onderzoeksfocus; die keuze berust op te veel willekeur. Het uitspreken van een globaal eindoordeel op basis van controle van specifieke onderdelen, is niet verantwoord. Verder is de eindbeoordeling te weinig onderbouwd. De individuele opvatting van de doorlichter(s) speelt ook te sterk door. Enzovoort.

### **2.3 Reacties van beleidsverantwoordelijken & onderwijsvakbonden**

Uit de vele kritische reacties op de doorlichtingen van de voorbije 20 jaar (zie volgende bijdrage) en uit de reacties die naar O-ZON gestuurd werden, leiden we af dat de meeste onderwijzers akkoord gaan met de belangrijkste kritiekpunten van het *Rekenhof* en daar vaak zwaar aan tillen. Ook de Antwerpse onderwijsschepen *Robert Voorhamme* onderschreef de volgens hem belangrijkste Rekenhofkritiek, het ontbreken van echte productcontrole: “*Het kijken naar de leerprestaties en vooral de leerwinst van de jongeren, is belangrijk. Niet alleen om de groei van leerlingen beter te monitoren, maar ook om de kwaliteit van scholen te beoordelen*” (website *Voorhamme*, 16 november). We noteerden nog geen reacties vanwege de parlementsleden van de onderwijscommissie; het rapport zal wel nog besproken worden op een bijeenkomst van die commissie. Uit de reactie van minister Smet leiden we af dat hij niet zwaar tilt aan de kritiek. Smet wekt de indruk dat als gevolg van het nieuw (Kwaliteits)decreet van 2009 de kritiek straks tot het verleden zal behoren. Niettegenstaande die bijsturing blijven de basiskritieken volgens het *Rekenhof* in 2011 echter nog steeds overeind.

Ook de onderwijsvakbonden hielden zich merkwaardig genoeg op de vlakte; COC en COV bedachten een truc om zelf geen kleur te moeten bekennen (zie volgende bijdrage, punt 12). We noteerden een voorzichtige, maar beloftevolle reactie van de nieuwe coördinerende inspecteur-generaal *Lieven Viaene*: “*De Onderwijsinspectie is van oordeel dat dit rapport enerzijds een kritische spiegel is die een belangrijke meerwaarde genereert voor haar interne kwaliteitszorg, anderzijds gelooft ze dat dit rapport ook een hefboom kan zijn om een aantal moeilijkheden waarmee zij wordt geconfronteerd, aan te pakken. Het is voor ons een zinvol, beleidsrelevant document waarmee wij onze werking kunnen verbeteren en optimaliseren.*” We hopen en verwachten dat de nieuwe inspectiebaas de kritiek meer ter harte zal nemen dan zijn voorganger *Peter Michielsens & andere inspectiekopstukken* die in het verleden hooghartig alle kritiek naast zich neerlegden. Ook binnen het septemberdebat 2011 stelden we al vast dat de nieuwe inspectiebaas zich niet geroepen voelde om de kritiek op de niveaudaling tegen te spreken en dat ook inspectiechef *Elis Vermeire* dit keer niet reageerde.

### 3 Beleidsklimaat 1989: verlossing via ontscholing, 'nieuwe leren', ...

#### 3.1 Topambtenaren, DVO, inspectie ... willen Vlaams onderwijs 'verlossen uit ellende'

Voor een beter begrip van het optreden van de inspectie - nieuwe stijl dat we vanaf punt 4 uitvoerig illustreren, schetsen we vooraf even de beleidscontext en het doorhollingsklimaat waarin die *nieuwe* inspectie tot stand kwam. Sinds het Vlaams onderwijs in 1989 totaal autonoom werd, was er plots niets meer dat deugde aan ons onderwijs; het werd veelal bestempeld als middelmatig en 19de-eeuws – zelfs onlangs nog door minister Smet. Voor de verlossing uit al die ellende waren copernicaanse hervormingen nodig i.p.v. *Kurieren am Symptom* - aldus de bevoegen secretaris-generaal *Georges Monard*; de topambtenaren moesten hierbij het voortouw nemen. Op een studiedag in Nieuwpoort in mei 1992 drukten we onze bezorgdheid uit omtrent de revolutionaire bevoegenheid van de administratie-nieuwe stijl en de vele 'nieuwlichters-verlosers'. We vroegen ook meer waardering voor de sterke Vlaamse onderwijs traditie. *Monard* gniffelde dat een mei '68-er geen schrik mocht hebben van revoluties. Wie niet meedeed, werd als een conservatieve sukkel bestempeld. De invloed van 'ontscholende' pedagogische hypes in Nederland en van Nederlandse onderwijshervormingen was in die tijd ook aanzienlijk. We kregen sinds 1989 een doorhollings- en omwentelingsbeleid en een sterke vervreemding van de onderwijspraktijk, een ontschollingsdruk en gestage niveaudaling op alle niveaus ... Tijdens de vergadering van de onderwijscommissie van 11 oktober 2011 over het septemberdebat over de niveaudaling bleek dit besef ook door te dringen bij een aantal parlementsleden – die nu blijkbaar ook minder heil verwachten van een *omwenteling* in ons secundair onderwijs (zie aparte bijdrage hierover).

Rond 1989 kregen we op onderwijskundig vlak ook geconfronteerd met een doorbraak van de *'constructivistische leertheorie'* over het construeren van de eigen kennis en zelfstandig leren; we deden vanaf 1988 al ons uiterste best om de intrede van de *constructivistische* wiskunde à la *Freudenthal Instituut* te voorkomen. We betreurden in die tijd ook al de uitholling van de taalvakken met de eenzijdige propaganda voor de communicatieve en taakgerichte aanpak vanwege universitaire lerarenopleiders, VON(K), Steunpunt NT2-Leuven en de eindtermencommissie ... Rond 1990 werden we

vanuit Nederland ook geconfronteerd met de eerste teksten over de basiscompetenties voor aanstaande leerkrachten, met ontwerpen van eindtermen (kern-doelen), met student- en probleemgestuurd hoger onderwijs ...

Vanuit de tijdsgeest van 1990 wilden de bevoegen bonzen van de administratie-nieuwe stijl, de DVO en inspectie, enkele onderwijskundigen, universitaire lerarenopleiders en nieuwlichters het onderwijs radicaal hervormen en 'ontscholen'. Ze zochten en vonden elkaar in tal van hervormingscommissies en viseerden cultuuromslagen: \* via de oprichting van de *Dienst voor Onderwijsontwikkeling* met als directeur *Roger Standaert*, die zich als VSO-boegbeeld al vele jaren als *ontscholer* had gemanifesteerd; via de eindtermenoperatie die door *Standaert* als een revolutie werd aangekondigd, via de hervorming van de inspectie, via de hervorming van de lerarenopleidingen en van alle onderwijsniveaus ... De inspectie werd ook van meet af aan bevoegd en gepatroneerd door de DVO van *Roger Standaert* die niet enkel de eindtermen, maar ook de inspectiecriteria en -instrumenten mocht ontwikkelen. Achteraf legitimeerde de inspectie de procesbeoordeling met de stelling dat de inspectie niet enkel de eindtermen moest inspecteren, maar ook de (constructivistische) visie achter de eindtermen en dus ook het leerproces.

#### 3.2 Inspectie & DVO als stoottroepen voor cultuuromslag

Vanuit het omwentelingsbeleid van de topambtenaren e.d. werden de *DVO* en de *'nieuwe' inspectie* a.h.w. geconcipieerd als stoottroepen in functie van een cultuuromslag - in de richting van de visie die men ook via de eindtermenoperatie probeerde op te leggen. Zo moesten voortaan de leerling en het zelfstandig leren centraal staan en het ging om competenties in plaats van kennis. *Roger Standaert* - een notoire onscholer en ex-VSO-boegbeeld - werd DVO-directeur.

Vanaf punt 4 illustreren we uitvoerig hoe de inspectie en de DVO via de eindtermen, de tekst 'Uitgangspunten' en de procescontrole een controversiële en 'ontscholende' onderwijsvisie opdrongen waardoor de pedagogisch-didactische inbreng van de leerkrachten (teams) beknot werd. Leerkrachten die gestructureerd les bleven geven en weerstand boden aan de constructivistische en ontscholende 'Uitgangspunten' bij de eindtermen, leerkrachten die niet zomaar de eenzijdige communicatieve

taalaanpak wilden toepassen ... kregen veel kritiek – opvallend ook in jaarverslagen over de algemene toestand van ons onderwijs van 1999 en 2007 (zie punt 4). Het jaarverslag dat in 1999 verscheen was zelfs één en al propaganda voor de kindvolgende en ontscholende CEGO-visie (zie volgende bijdrage, punt 4). Leerkrachten/scholen lager onderwijs die sterk begaan waren met de leerprestaties en met het behoud van oerdegelijke aanpakken kregen het meest kritiek omdat ze niet zomaar de kindvolgende visie van *Ferre Laevers (CEGO)* wilden volgen. Een aantal inspecteurs voelden zich hierbij ongemakkelijk en gemanipuleerd.

Onder leiding van de DVO moesten in 1992 in alle haast de eindtermen worden opgesteld. Voor wiskunde bijvoorbeeld stelde *Standaert* dat die opdracht in vier bijeenkomsten geklaard moest zijn. De DVO, een aantal topambtenaren en inspectiekopstukken verwachtten al te veel heil van de introductie van eindtermen en stelden dat leerplannen en curricula voortaan overbodig en zelfs nefast zouden zijn. In april 1990 waarschuwden we al in *Onderwijskrant* dat de (vage) eindtermen (eind zesde leerjaar, eind eerste graad) al te weinig houvast zouden bieden - zowel voor voor de dagelijkse klaspraktijk als voor de algemene niveaucontrole. We verwezen hierbij naar de negatieve ervaring hiermee in Nederland.

De leerkrachten werden naderhand ook aangeraden om zich enkel te oriënteren op de (vage) eindtermen & 'uitgangspunten'. Volgens de praktijkmensen bieden leerplannen & vakdisciplinaire curricula als cultuurproducten - met concrete leerdoelen per leerjaar, samen met goede methodes nog steeds de beste waarborg voor degelijk onderwijs. Ook voor de evaluatie van de het algemeen niveau bieden eindtermen weinig houvast. Voor het taalonderwijs werden tot nog toe slechts de (minimalistische) eindtermen voor *luisteren* en *lezen* geëvalueerd; dit zegt bijzonder weinig over het niveau (en de uitholling) van ons taalonderwijs. Voor 'luisteren' scoorden de leerlingen zesde leerjaar die het minst luisterlessen-nieuwe stijl kregen, zelfs het best; officieel wordt triomfantelijk gezegd dat de eindtermen 'luisteren' zijn bereikt. Dat leerlingen derde graad i.o. en eerste graad s.o. slaagden voor de minimalistische eindtermtoets Frans, betekent ook geenszins dat ze voldoende Frans kennen. Als leerlingen zesde leerjaar woordjes kunnen kopiëren, dan vindt men dat al fantastisch; volgens sommige inspecteurs is het dicteren van eenvoudige woordjes zelfs verboden volgens de eindtermen.

In deze context ergerden we ons niet enkel aan de simplistische onderwijsvisie van de DVO en in de 'Uitgangspunten', maar ook bijvoorbeeld aan het feit dat vanaf de jaren negentig de ondersteuning van het zorg- en voorrangbeleid werd toegekend aan drie universitaire *Steunpunten* die alle ook een ontscholende & simplistische onderwijsvisie propageren - een visie die haaks staat op een effectieve aanpak van leerachterstanden en van NT2: *CEGO-Leuven, NT2-Leuven, Diversiteit en leren* van Ugent. CEGO had en heeft nooit enige aandacht besteed aan de methodiek van het leren lezen, rekenen, spellen. NT2-Leuven vond sytematisch NT2 zelfs overbodig en probeerde enkel zijn communicatieve, constructivistische en taakgerichte taalmethodiek op te dringen – ook via de 'babelse' methode '*Toren van Babel*'.

#### **4 Onderwijsspiegel 2007: leerkrachten passen onze onderwijsvisie niet toe!**

We bekijken nu even wat de inspectie in 2007 schreef over de doorlichting van het leerproces en de hierbij gehanteerde procescriteria in *Onderwijsspiegel 2005-2006* die in 2007 verscheen. Meteen zal duidelijk worden dat de inspectie geenszins rekening hield met de gangbare kritiek en met de *Andersen-audit* van 2002. We vinden in dit rapport over de '*toestand van ons onderwijs*' weinig of geen uitspraken over de leerresultaten en over het niveau van het onderwijs, maar des te meer over de methodische aanpak van de leerkrachten en dit vanuit een 'ontscholende' onderwijsvisie.

De opstellers schrijven expliciet dat de doorlichters niet enkel de decretale eindtermen moeten controleren, maar ook de nieuwe onderwijsvisie achter de eindtermen – zoals die o.a. tot uiting komt in de teksten '*Uitgangspunten*' bij de eindtermen/basiscompetenties en in toelichtingen bij vakken of leergebieden.

We lezen: "*Met de introductie van de eindtermen wilde men meer aandacht besteden aan het leerproces en de leerlingen leren zelf dit proces te sturen. Het is de bedoeling dat ze in grotere mate er zelf verantwoordelijkheid voor leren dragen .... De leerlingen dienen in de loop van het leerproces betekenisvolle en levensechte opdrachten te krijgen, waarbij de toetsing en de evaluatie niet langer los van de instructie staan, maar zinvol in het eigenlijke leerproces worden geïntegreerd. In de meeste scholen is er echter nog altijd een spanningsveld tussen kennis- en productgericht leren enerzijds en*



*constructivistisch en competentiegericht leren anderzijds. 'Constructivistisch leren' impliceert dat de leerling als een actieve en zelfsturende partner in het onderwijsgebeuren optreedt, terwijl de leraar meer en meer de rol van coach en begeleider speelt. 'Competentie' betekent: het vermogen van een leerling om in levensechte situaties voor zichzelf bepaalde doelstellingen te formuleren en ze ook te bereiken, door functionele handelingen uit te voeren waarbij hij kennis en vaardigheden geïntegreerd inzet, de nodige attitudes verwerft en waarbij hij aan bepaalde kwaliteitseisen voldoet."*

Vanuit zo'n constructivistische en competentiegerichte visie formuleerde de inspectie tal van kritieken op het vigerende onderwijs. Veel leerkrachten en scholen passen volgens de inspectie de opgelegde 'referentiekaders' niet toe: *"Vaardigheidsgerichte doelstellingen worden sterk uiteenlopend gerealiseerd. Dat wijst erop dat het belang van het vaardigheidsonderwijs, respectievelijk het competentieleeren, nog niet algemeen is doorgedrongen. Het gaat erom dat leerlingen competenties in levensechte situaties oefenen en verwerven, waarbij ze ook zichzelf en elkaar leren evalueren. Dat veronderstelt een dynamisch en experimenteel leerproces, waarin de leraar veeleer als coach optreedt dan als kennisoverdrager en waarin de leerling zelf meer en meer het stuur in handen neemt. In de plaats van de officiële referentiekaders (de eindtermen?) worden in het Vlaamse onderwijs vaak leerboeken of eigen notities als leidraad voor de realisatie gebruikt. Daardoor worden de vaardigheidsdoelstellingen op de meeste scholen te weinig of op een te laag niveau gerealiseerd en worden principes als functionaliteit en vakkenintegratie onvoldoende gevolgd."* Het gebruik van leerboeken/cursussen is volgens de inspectie in strijd met de officiële onderwijsvisie. De inspectie pleit ook voor vakkenclusters i.p.v. vakgericht werken. Vakkenclusters vormen o.i. vaak een grote bedreiging van de kwaliteit.

We lezen verder: *"Zowel in de basisvorming s.o. als in de specifieke vorming worden de vereiste leerinhouden nog vaak te theoretisch aangebracht, terwijl doe-activiteiten, vaardigheden en competenties onvoldoende worden aangeboden of ingeoeft. Dat is onder meer het geval in het talenonderwijs, hoewel de doelstellingen met betrekking tot spraakkunst in de eindtermen voor de communicatieve vaardigheden werden geïntegreerd."* Volgens de inspectie is er dus ook nog steeds te veel aandacht voor grammatica en mag de beperkte grammatica slechts geïntegreerd en sporadisch aan

bod komen – en dat zou ook het geval moeten voor spelling. Er wordt ook verwacht dat veruit de meeste aandacht en punten besteed werden aan de zgn. vaardigheden. Vaak kregen leerkrachten lager en secundair onderwijs te horen dat ze te weinig luister- en spreeklessen organiseren en dat ze te veel aandacht besteedden aan spelling, woordenschat en grammatica.

Specifiek in verband met het basisonderwijs betreft de inspectie vooreerst dat de basisscholen en -leerkrachten zich weinig bekommeren om de visietekst 'Uitgangspunten' bij de ontwikkelingsdoelen en eindtermen en die 'opgelegde' visie dus ook *"niet integreren in hun onderwijsstijl. ... Het didactisch handelen wordt dan ook meestal gereduceerd tot een aanpak overeenkomstig de individuele perceptie van de betrokken leraar op 'goed onderwijs'. Verder overaccentueren de leerkrachten de technisch-cognitieve aspecten voor Nederlands en Frans. Deze scholen werken voor dit aanbod dan niet in de geest van het leerplan waar de communicatieve vaardigheden centraal staan."*

*"Een overheersend frontale, meestal klassikale onderwijsstijl en de geringe plaats van (inter)actieve werkvormen beperken in een ruime minderheid van de scholen de actieve betrokkenheid van de leerlingen. Zowel in het kleuter- maar vooral in het lager onderwijs krijgen de kinderen minder mogelijkheden om inhoudelijk mee vorm te geven aan het onderwijsgebeuren. Vooral in het niveau lager hebben leerkrachten het nog moeilijk om het curriculum flexibel te hanteren en bepalen ze meestal de doelen en inhouden binnen een eerder starre jaarplanning. In geringe mate benutten ze de interesses en de initiatieven van kinderen als motor voor het leren. Het kleuteronderwijs scoort goed inzake continuïteit in de klasinrichting. De organisatie van speelwerkhoeven is hierbij alvast de rode draad. In het niveau lager is de continuïteit in de klasinrichting nog niet zo uitgesproken. ..."*

Uit de 'Onderwijsspiegel' blijkt dat de inspectie ook nog in 2007 weinig begaan is met de leerresultaten, maar vooral het leerproces controleert op basis van procescriteria die aansluiten bij de 'ontscholende' uitgangspunten en toelichtingen bij de eindtermen/basiscompetenties, bij constructivistische, competentiegerichte & ervaringsgerichte leeropvattingen - die in 2007 al op de terugtocht waren. Die onderwijsvisie wijkt in sterke mate af van deze van de praktijkmensen en leidt tot een sterke aantasting van het onderwijsniveau.

## 5 Inspectie-kopstukken over procescontrole & O-ZON-kritiek in 2007 en 2010

### 5.1 Uitspraken als reactie op O-ZON-kritiek: 2007

In publicaties van onze actiegroep O-ZON (Onderwijs Zonder ONtscholing) voerden we in 2007 ook een campagne tegen het feit dat de overheid en de inspectie haar belangrijkste taak verwaarloosde: de controle van de leerresultaten en van het algemeen niveau van ons onderwijs. Veel leerkrachten getuigden ook dat doorlichters een onderwijsvisie opdroegen waarin gesteld werd dat vooral de 'vaardigheden' belangrijk waren en niet de vakkennis, enzovoort. Leerkrachten betreurden dat veel doorlichters een communicatieve en taakgerichte aanpak van het taalonderwijs opdroegen, een contextgebonden en constructivistische aanpak van het wiskundeonderwijs ...

In een reactie op O-ZON in *Klasse* (februari 2007) beweerden *coördinerend inspecteur s.o. Els Vermeire en inspecteur-generaal Kristien Arnouts* dat er geen sprake was van een daling van het onderwijsniveau, dat kennis niet meer zo belangrijk was, dat grammatica in het lager onderwijs overbodig was, enz.

Vier Brugse inspecteurs stelden in het Brugs Handelsblad o.a.: *"Het is bewezen: "De leerlingen onthouden slechts 10 % van kennis die gedoceerd wordt. Aangezien iedereen een zakrekenmachine heeft, is het hoofdrekenen niet meer essentieel, enzovoort.* Ze beweerden ook dat de kritiek op de niveaudaling en de verwaarlozing van basiskennis slechts afkomstig was van een paar conservatieve (Brugse) enkelingen.

In een poging om de inspectiekritiek van O-ZON de kop in te drukken, publiceerde *Els Vermeire* ook nog de bijdrage *'Enkele reflecties naar aanleiding van het kennis-vaardigheidsdebat'*, in: *Nova et Vetera*, september 2007. Vermeire stelde dat de inspectie vooral moet nagaan of de leerkrachten de visie toepassen die de 'onderwijstop' de scholen oplegt. Dat de inspectie focust op het leerproces en de didactische aanpak blijkt uit volgende uitspraken: *"De inspectie onderzoekt de mate waarin 'het onderwijsproces' het bereiken van de leerplandoelstellingen ondersteunt. Het onderzoek kan uitwijzen dat veel onderwijstijd besteed werd aan de bouwstenen van het leertraject, maar dat er weinig*

*onderwijstijd overblijft voor het effectief bereiken van de uiteindelijke leerplandoelstelling, de vaardigheid. In het geval van talen kan dit betekenen dat grammatica en woordenschat zo uitgebreid aan bod komen als losse bouwstenen, dat er te weinig ruimte is overgebleven om de leerplandoelstelling te bereiken."*

Het gaat dus bij de inspectie niet prioritair om uitspraken over het product of leerresultaat, om de vraag of de leerlingen bijvoorbeeld behoorlijk kunnen schrijven, spellen, rekenen..., maar veeleer om een beoordeling van het leerproces en de methode, de weg erheen. Volgens *Vermeire* mogen de leerkrachten bijvoorbeeld niet veel woordenschat, spelling, grammatica... aanbrengen en zeker niet los van vaardigheidstaken. Volgens de meeste leerkrachten leidden precies de opgedrongen taalprocescriteria tot een uitholling van het taalonderwijs, van de taalkennis en van de examens. In bijdragen van andere (taal)inspecteurs in het tijdschrift *'Impuls'* kwam eveneens duidelijk tot uiting dat de inspectie de taalvakken beoordeelde vanuit een (eenzijdige) communicatieve en competentiegerichte optiek.

*Els Vermeire* gaf dus zonder schroom toe dat de inspecteurs controleerden of de leerkrachten de 'nieuwe onderwijsvisie' toepasten, ook al betreurde ze tegelijk dat er bij de praktijkmensen en ouders absoluut *"geen draagvlak bestond voor de vernieuwingen"* die de onderwijstop oplegde. Met een verwijzing naar de laatste *Onderwijsspiegel* betreurde ze dat het *"vaardigheidsonderwijs en het competentieren nog niet overal zijn doorgedrongen."* Volgens *Vermeire* waren de opgelegde vernieuwingen echter evident en *"moesten ze onverkort ingevoerd worden"*.

De inspectrice besloot: *"Er moet dringend een offensief opgezet worden om de eindtermen, de communicatieve aanpak van het taalonderwijs ... integraal te implementeren. Veel van de elementen die in de discussie over kennis-vaardigheden werden aangehaald duiken op in de gesprekken tijdens schooldoorlichtingen. In het talenonderwijs heeft een aantal leraren moeite met de communicatieve aanpak, in wiskunde heeft men twijfels over de zinvolheid van een contextuele benadering."* Precies de eenzijdige communicatieve (taal)aanpak en de situatiegebonden contextuele wiskunde kregen het de voorbije jaren heel veel kritiek te verduren.

## 5.2 Nieuw (kwaliteits)decreet van 2009: gecontesteerde praktijken blijven

Na de aanpassing van het inspectiedecreet in 2009 gaf inspecteur-generaal *Peter Michielsens* in een interview wel toe dat de inspectie voortaan meer zou moeten kijken naar de resultaten en minder naar de processen (Interview in *Het Laatste Nieuws*, 22 maart 2010.) Hiermee erkende Michielsens – die kort erna op pensioen ging – dat in het verleden vooral aan procesbeoordeling werd gedaan en al te weinig aan productcontrole. Uit het *Rekenhofrapport* van november 2011 over de recente inspectiepraktijk en uit die praktijk zelf blijkt echter dat de inspectie nog steeds de kritiek grotendeels naast zich neerlegt.

Dit laatste blijkt ook uit een voorstelling van het aangepaste decreet van de hand van inspecteur *Roger Van den Borre*: *‘Doorlichting nieuwe stijl: van ‘integraal’ naar gedifferentieerd’*; in: *Impuls*, juni 2009. *Van den Borre* rept in die bijdrage vooreerst met geen woord over het meer aandacht schenken aan de productcontrole en over hoe men dat zal doen in de praktijk. Hij besteedt wel veel aandacht aan de controle van het leerproces en van het beleidsvoerend vermogen.

Inzake de controle van ‘pedagogische methoden’ verzwijgt de inspecteur vooreerst wat er letterlijk in het nieuwe decreet staat: *“De inspectie is niet bevoegd voor de controle op de invulling van het pedagogisch of agogisch project, noch voor de controle op de gebruikte pedagogische, agogische, artistieke of begeleidingsmethoden.”* *Van den Borre* poneert onomwonden dat de inspectie aan expliciete en intense procescontrole zal blijven doen. Hij verantwoordt dat als volgt: *“Strikt genomen kunnen pedagogische methoden geen deel uitmaken van het controleonderzoek. Het is echter evident dat de pedagogische werking van een onderwijsinstelling een invloed heeft op de realisatie van het studiepeil. Daarom houdt de onderwijsinspectie bij de beoordeling van het rendement ook rekening met pedagogische aspecten”*. *Van den Borre* voegt er aan toe dat dit de inspectierichtlijn is, die opgesteld werd door de leiding van de inspectie.

Verderop in zijn bijdrage beklemtoont hij nog eens dat de procescontrole een belangrijk onderdeel is. Hij schrijft: *“Het onderzoek naar de procesindicatoren waarop tijdens de doorlichtingsfase wordt gefocust, is gebaseerd op een gelijkgerichte aanpak zoals verwoord in de inspectienota ‘Gedifferen-*

*tieerde doorlichting’ met 6 aandachtsvragen.”* Een paar voorbeelden: *“Zijn er initiatieven die aantonen dat de instelling bekend is met externe onderwijsontwikkelingen en bouwt ze daarop verder? Neemt de instelling initiatieven om het leer- en ontwikkelingsproces te ondersteunen?”* We betwijfelen ten zeerste of zulke vage en rekbare vragen een gelijkgerichte/ neutrale beoordeling toelaten.

In artikel 6 van het Kwaliteitsdecreet wordt gesteld dat elke instelling *‘haar eigen kwaliteit onderzoekt en bewaakt en dat de instelling hierbij zelf de wijze kiest waarop zij dat doet.* Volgens inspecteur *Van den Borre* moet de inspectie nog steeds *“systematisch rapporteren over de beleidsvoering en over de mate waarin die bijdraagt tot het studiepeil.”* Volgens hem moet de inspectie *“de systematiek waarmee een instelling haar eigen kwaliteit onderzoekt”* beoordelen. De overheid stelt dat ze geen officiële criteria inzake beleidsvoering oplegt, maar de inspectie moet toch een oordeel over de beleidsvoering uitspreken.

## 6 Michielsens & Standaert in 1999: procescontrole, zelfstandig leren ... centraal

### 6.1 Procescontrole centraal i.p.v. productcontrole

We bekijken nu even de doorlichting vanuit standpunten van de twee grote inspectiebazen in 1999: coördinerend inspecteur-generaal *Peter Michielsens* en DVO-directeur *Roger Standaert*. In maart 1999 legden beiden in het tijdschrift *IVO* een erg positieve balans van de inspectie-nieuwe-stijl voor, waarbij ze onomwonden toegaven dat de doorlichting in sterke mate anders verliep dan opgelegd in het decreet van 1991. *Roger Standaert*, de DVO-directeur die het statuut van de nieuwe inspectie hielp uitdokteren en sinds 1991 ook de inspectiecriteria, stelde dat de inspectie vooral *“de processen en de organisatievormen om goed onderwijs te organiseren in kaart moest brengen”* en hanteren bij de doorlichting. Als alibi voor het verwaarlozen van de productcontrole beklemtoonde *Standaert* de grote gevaren van de productcontrole zoals in de Engelse *leage tables* (*De verleiding van het simplificeren*, *IVO*, maart 1999).

Ook *Peter Michielsens* bevestigde dat de inspectie zich vooral inliet met de procesevaluatie (*Concepten, ideeën en visies m.b.t. externe evaluatie*). Hij formuleerde volgend alibi voor het centraal stellen van de procescontrole en omzeilen van de product-

controle: “Je kan niet over de kwaliteit van het product spreken zonder ook inzicht te verwerven in de wijze waarop het product tot stand komt”. Michielsens probeerde ook de kritiek dat daardoor de pedagogische vrijheid al te sterk beknot werd te weerleggen door het omgekeerde te poneren en te stellen dat precies die procescontrole “meer recht deed aan het recht van iedere school om specifiek te zijn.” De inspecteur-generaal poneerde verder dat de inspectie niet enkel de door het parlement goedgekeurde eindtermen moest controleren, maar ook de didactische ‘Uitgangspunten’ bij de eindtermen en basiscompetenties. Ook Roger Standaert was die mening toegedaan.

In hetzelfde IVO-nummer merkte prof. Peter Van Petegem fijntjes op: “De primaire opdracht van de inspectie ‘lag’ - volgens het decreet van 1991 – in het toezicht op de bereikte resultaten van het onderwijs aan de hand van de eindtermen ... Maar iedereen weet intussen hoe een aantal onderwijsdossiers zijn geëvolueerd – zoals ook blijkt uit de bijdragen van zowel inspecteur Michielsens als DVO-directeur Standaert in dit IVO-nummer” (maart 1999).

## 6.2 Michielsens: leve zelfstandig leren!

De onderwijsvisie die volgens Michielsens officieel werd opgesteld en opgelegd kwam in 1999 ook duidelijk tot uiting in een toespraak waarin hij pleitte voor een cultuuromslag in de richting van *doorgedreven zelfstandig leren*. Hij poneerde: “In de 21<sup>ste</sup> eeuw zullen individuen vanaf de jonge leeftijd hun eigen leerprocessen zelf sturen. Geen enkele overheid, onderwijzer of professor zal nog in staat zijn om dwingend anderen voor te schrijven wat geleerd moet worden.” (Wat wil ik leren op school?, *Impuls*, juni 1999, p. 381). Hij prees in dit verband “het concept Studiehuis van de noorderburen waarin het centrum van leren van de leraar naar de leerling wordt verlegd.” (Het Dijsselbloemrapport van 2008 betreft ten eerste dat de overheid het nefaste Studiehuisconcept oplegde.) Ook het effectieve en efficiënte *jaarklassensysteem* moest volgens Michielsens zomaar de helling op.

Hij voorspelde en hoopte in 1999 verder dat de inspectie zich in de toekomst nog veel meer met proces- en visiecontrole zou inlaten: “De beoordelingscapaciteit van de inspectie zal in de toekomst nog sterker dan vandaag gebaseerd zijn op conceptueel inzicht en minder op reglementaire toetsing.”

Michielsens vreesde wel dat zijn voorstel zou botsen ‘op de klassieke vaklobby’s’. Hij fantaseerde verder dat de ‘eigen’ doelstellingen voor het s.o. geenszins moesten rekening houden “met de toekomst van de leerlingen in het vervolgonderwijs en in de tewerkstellingssectoren” (sic!)

Hij betreurde ook dat de ‘dogmatische opvatting over onderwijsvrijheid’ de vernieuwingsimpulsen vanwege de overheid, DVO, inspectie ... dwarsboomen. De scholen en leerkrachten beschikten volgens hem over te veel vrijheid.

## 6.3 Leerkrachten moeten officiële onderwijsvisie toepassen!?

In 2000 schreef Michielsens in dezelfde zin dat scholen en leerkrachten bereid moeten zijn een “ethisch sturend basisideeëngoed, met betrekking tot kwaliteitsvol onderwijs te aanvaarden en na te streven.” Het gaat hier volgens hem immers om “door dé maatschappij noodzakelijk geachte doelstellingen. De overheid moet via de doorlichting antwoorden op de vraag of de school goed onderwijs kan waarborgen en ze moet corrigeren waar de school in haar maatschappelijke opdracht faalt of tekortschiet. Reflecties over autonomie en toekomst van scholen, In: *De innoverende kracht van de school*, DIROO-cahier 5, Acco, 2000. Wat goed onderwijs is moet volgens Michielsens door de overheid en inspectie in naam van de maatschappij worden vastgelegd en aan de scholen opgelegd. De inspecteur-generaal besloot: “Er zijn grenzen aan de autonomie van de school. Scholen kunnen slechts aanspraak maken op autonomie als ze die officiële onderwijsvisie aanvaarden en actief nastreven.”

Michielsens en de inspectie stelden vast dat de praktijkmensen hun onderwijsvisie niet echt steunden en opteerden blijkbaar voor een soort staatspedagogiek. Zij gingen er eveneens ten onrechte vanuit dat er in de maatschappij een brede consensus bestaat over noodzakelijk geachte onderwijsdoelstellingen; in de inspectierapporten schrijven ze nochtans zelf dat die onderwijsvisie niet gedragen wordt door het onderwijsveld. De vele leerkrachten die het niet eens zijn met bijvoorbeeld de door de overheid geformuleerde ‘uitgangspunten’ bij de eindtermen en basiscompetenties en bij de afzonderlijke vakken ... zouden zich volgens Michielsens onverantwoord en inciviek gedragen.

## 7 Procescriteria gebaseerd op ontscholende DVO-onderwijsvisie

### 7.1 Officiële onderwijsvisie van overheid als procescriteria!?

De inspectiebazen legitimeerden vaak de procescontrole met de stelling dat ze niet enkel de eindtermen moeten controleren, maar ook de 'officiële' onderwijsvisie in de pedagogisch-didactische 'Uitgangspunten' bij de eindtermen en basiscompetenties en in de toelichtingen bij de vakeindtermen. Ook inspecteur *Van den Borre* stelde in zijn al vermeldde bijdrage van 2009 dat de inspectie zich baseert op procesindicatoren die aanluiten bij een visie omtrent 'deugdelijk onderwijs', die "berust op een maatschappelijke consensus, waarover geen discussie meer mogelijk is." (p. 171).

In die zgn. 'Uitgangspunten' wordt een sloganeske en polariserende visie geformuleerd; een constructivistische en ontscholende opvatting die wijzelf en vele anderen van meet af aan hebben aangevochten, die ver afstaat van de ervaringswijsheid van de leerkrachten en die momenteel weeral uit de mode is. Die 'uitgangspunten' kwamen vooral uit de pen van een overmoedige *Roger Standaert* die er als DVO-directeur van droomde om via de eindtermenoperatie een revolutie binnen ons onderwijs te realiseren. Voor hem was die onderwijsvisie belangrijker dan de concrete eindtermen.

In de uitgangspunten bij de 'basiscompetenties' lezen we dat leren "opgevat moet worden als een actief en constructief proces. Bij het formuleren van het beroepsprofiel en de basiscompetenties van de leraar is uitgegaan van een optimistische visie op leren en ontwikkeling, vertrekkend van de groei-kracht van kinderen" (p. 16). *Onderwijsleersituaties moeten beantwoorden aan de persoonlijke leer- en ontwikkelingsbehoeften* (p.8). *De traditionele schoolse kennis staat minder centraal. De nadruk ligt op probleemoplossende inzichten en vaardigheden* (p. 10). Dit wordt verder verduidelijkt met een polariserende beschrijving van een aantal verschuivingen: "van zuivere kennis naar toegepaste kennis, van cognitief leren naar harmonische vorming, van specialisatie naar algemene vorming, van vakgerichte ordening naar totaalonderwijs en vakkenclusters, van sequentiële opbouw naar exemplarisch onderricht, van korte termijn leren naar beklijvend leren ..." (*Decreet Beroepsprofielen en Basiscompetenties van de Leraren*, 1999). De instructietaak van de leerkracht wordt binnen de

basiscompetenties in vaardigheid 1.7 constructivistisch omschreven in termen van 'realiseren van een adequate leeromgeving'. De leraar moet vooral het zelf ontdekken en het probleemoplossend vermogen centraal stellen en de leerinhoud inbedden in authentieke situaties en contexten. Uitdrukkingen die verwijzen naar de klassieke instructiefunctie en naar het belang van het bijbrengen van voldoende basiskennis komen niet meer voor. Ook in de tekst 'Uitgangspunten' bij de eindtermen treffen we een analoge visie aan waarin eveneens het zgn. 'nieuwe leren' en/of de 'zachte' didactiek centraal staan. We lezen ook dat het gaat om een leerlinggerichte en emancipatorische visie waarbij de kennisinhouden niet langer centraal staan, maar wel de doelstelling om leerlingen op te voeden tot zelfrealisatie en mondigheid, dat leren een actief en constructief proces is, enzovoort. We merken dus opvallend veel gelijkenissen tussen de visie in de 'Uitgangspunten' en de procescriteria zoals de inspectie die beschreef in de jaarrapporten e.d.

De DVO en de inspectie verspreidden de idee dat de eindtermen opgesteld werden vanuit een constructivistische visie op het leerproces en met veel meer aandacht voor vaardigheden dan voor basiskennis, voor zelfstandig leren dan voor kennisoverdracht. In de 'Uitgangspunten' komt een polariserende onderwijsvisie tot uiting die gebaseerd is op dubieuze dichotomieën. Het gaat om een verlossingsideologie die veel kenmerken vertoont van 'het nieuwe leren', 'de zachte didactiek', het zelfontplooiingsmodel, de ontscholing van het onderwijs, ... Het is precies zo'n simplistische visie die al vele jaren sterk gecontesteerd wordt door de meeste praktijkmensen en door veel onderwijskundigen. Zo'n ontscholende visie wordt ook mede verantwoordelijk geacht voor de niveaudaling van de voorbije decennia.

### 7.2 Controversiële onderwijsvisie en procescriteria

Teksten met de uitgangspunten van de eindtermen en basiscompetenties – wekken de indruk dat de overheid een onderwijsvisie oplegt en de inspectie fantaseert erbij dat die visie een breed draagvlak kent en a.h.w. vanzelfsprekend is. In 1999 stelde de Nederlandse Onderwijsraad dat er "over de door de (Nederlandse) inspectie voorgestelde inventaris van kwaliteitskenmerken absoluut geen overeenstemming bestond en dat dit immense problemen en discussies veroorzaakte bij procescontrole. Ook in Vlaanderen bestond/bestaat er absoluut geen brede

consensus hierover – ook niet bij de inspecteurs zelf. De voorbije 10 jaar was er nog minder consensus omdat steeds meer mensen radicaal afstand namen van de ontscholende uitgangspunten van de eindtermen/basiscompetenties, van de kindvolgende visie van het CEGO, van het zelfonplooingsmodel, van het constructivisme ...

In 1993 ergerde *Ben Reynders*, hoofdredacteur van *'Pedagogische Bijdragen voor het Technisch en het Beroepsonderwijs'*, zich al mateloos aan media-uitspraken van *Roger Standaert* over de eindtermenvernieuwing. Hij schreef: *"Wat blijkt nu, begin mei 1993? In radioverklaringen en tijdschriftartikels die de slogantaal nauwelijks zijn ontgroeid, wordt zomaar beweerd dat popmuziek evenzeer een wezenlijk onderdeel moet worden in de eerste graad secundair, dat zinsontleding in het basisonderwijs nog weinig aandacht dient te krijgen, enzovoort. Met verstomming stellen wij vast dat, nog vooraleer er overleg is gepleegd met werkers op het veld zelf, standpunten en slogans de wereld worden ingestuurd die meer betuttelend klinken dan de anderhalve eeuw oude, rustige wijsheid van de homologiecommissie. Het ruikt verdacht ondemocratisch. Als gesprekspartner voelen onderwijzers zich weer eens weinig ernstig genomen' (Pedagogische bijdragen, zomer 1993).*

Dergelijke teksten getuigden volgens *Louis Van Leemput* (ex-inspecteur h.o. en ex-docent Ugent) van *romantisch amateurisme en misten gevoel voor pedagogisch realisme (Eindtermen en leerscholen: pedagogisch realisme of romantisch amateurisme?, Persoon en Gemeenschap, november 1998)*. Het gaat bij de eindtermen volgens *Van Leemput* om een pleidooi voor een *Leerschool* ter vervanging van de *Leerschool*'. Zelf hebben we de voorbije 20 jaar heel veel bijdragen besteed aan de kritiek op de simplistische onderwijsvisies à la DVO en Roger Standaert (zie [www.onderwijskrant.be](http://www.onderwijskrant.be)).

### **7.3 Achteraf toegevoegde 'Uitgangspunten': niet eens decretaal**

De tekst 'Uitgangspunten' is niet opgenomen in het *Besluit van de Vlaamse regering tot bepaling van de ontwikkelingsdoelen en de eindtermen van het gewoon basisonderwijs van 27 mei 1997*. De inspectie wekt ten onrechte de indruk dat ook de 'uitgangspunten' decretaal worden opgelegd.

De term 'Uitgangspunten' zelf wekt verder de *valse* indruk dat het hier gaat om een visie die aan de (vertrek)basis lag van de opstelling van de eindtermen ( of van de basiscompetenties). Als betrokkene bij het ontwerpen van eindtermen wiskunde weten we maar al te best dat die tekst pas achteraf aan de eindtermen werd toegevoegd. De eindtermen wiskunde staan inhoudelijk zelfs in de tekst 'Uitgangspunten'. Dit blijkt ook uit het feit dat de (klassieke) kennisinhouden binnen die eindtermen een centrale plaats bekleden. Bij het afleveren van die eindtermen hebben we zelfs een bijlage gevoegd waarin duidelijk tot uiting kwam dat het merendeel van de opstellers tegenstander was van de *constructivistische* aanpak van de Amerikaanse *Standards* en van de Nederlandse 'realistische' wiskunde.

Het is wel zo dat de DVO voor de opstelling van bijvoorbeeld de taalvakken Nederlands en Frans bewust mensen selecteerde waarvan de DVO op voorhand wist dat die het best aansloten bij de visie van de voorstanders van een (eenzijdige) communicatieve aanpak, tegenstanders van grammatica e.d. Een aantal van die mensen hebben bij de (beperkte) herziening van de eindtermen Nederlands in 2010 hun best gedaan om de al te beperkte eindtermen grammatica in de derde graad lager onderwijs en de eerste graad secundair onderwijs verder nog te beperken. Uit het *Taalpeilonderzoek 2007* van de Nederlandse Taalunie bleek nochtans dat zowel leerlingen, leerkrachten als ouders meer aandacht vroegen voor grammatica, spelling ...

## **8 Besluiten**

Door de hervorming van 1991 kreeg de inspecteur een andere, een meer polyvalente en vage opdracht waarbij de leerinhoudelijke deskundigheid minder centraal staat. De inspectie werd jammer genoeg ook minder onafhankelijk. De voogdij vanwege de (simplistische) DVO was een betreurenswaardige zaak. Pas de voorbije jaren werd de inspectie weer onafhankelijk. Heel wat ervaren inspecteurs vonden hun nieuwe taak veel minder interessant dan weleer en haakten vroegtijdig af.

We volgen al sinds 1989 actief het debat over het functioneren van de inspectie. We betreuren dat de hervorming van 1991 omgekeerde effecten sorteerde en het respect voor de inspecteur aantastte. Dit mede als het gevolg van het feit dat topambtenaren en beleidsmakers de inspectie, de DVO, de eindtermenoperatie ... wilden gebruiken als stoot-

troepen voor hun omwentelingsbeleid. We hebben tijdig gewaarschuwd voor de gevolgen hiervan. Het rendement van de inspectie, de positieve invloed op het onderwijsniveau en de ondersteuning van de kwaliteit, lag veel lager dan voorheen het geval was.

Decretaal werd in 1991 gesteld dat het de bedoeling was dat de nieuwe inspectie zou focussen op de leerresultaten en beter het niveau van het onderwijs zou controleren dan voorheen. We merkten echter dat de inspectie de productcontrole verwaarloosde, de grote problemen in Brussel, de gestage niveaudaling, de uitholling van het taalonderwijs... niet signaleerde en zelf de niveaudaling bevorderde.

Na 20 jaar inspectie-nieuwe stijl kwam ook het *Rekenhof* in november 2011 tot de vaststelling dat de inspectie haar primaire opdracht - de niveaubewaking - nog steeds verwaarloost. Minister *Smet* gaf tijdens het septemberdebat toe dat we nog steeds over geen 'officiële' gegevens over het niveau van ons onderwijs beschikken. Een pijnlijke bekentenis - mede gezien het voortdurend uitpakken met kwaliteitszorg allerhande. De inspectie verwaarloosde de productcontrole, maar toch beweerden de inspectiekopstukken geregeld en stellig dat er geen sprake kon zijn van niveaudaling, uitholling van het taalonderwijs ...

Volgens het decreet van 1991 wou men ook de pedagogische autonomie en inbreng van de leerkrachten en scholen vergroten. In de praktijk focuste de inspectie echter meer dan ooit op de procesbeoordeling en drong zo een pedagogische normering op. Die '*sluipende normering*' was ook de belangrijkste conclusie van twee Leuvense onderzoeken van 1997 en 2000 onder leiding van de professoren *Geert Kelchtermans* en *Roland Vandenberghe* (zie volgende bijdrage, punten 2 en 5).

De inspectie en de patronerende DVO drongen een constructivistische en ontscholende onderwijsvisie op - die sterk afweek van de meer realistische visie van de praktijkmensen. In het basisonderwijs werd ook lange tijd de kindvolgende visie en knuffel-pedagogiek van Laevers' CEGO opgedrongen. Met onze *Onderwijskrant* campagne van 1999 hebben we hier scherp op gereageerd - met de medewerking ook van een paar inspecteurs. Met enig succes: Laevers' visie werd daarna in veel mindere mate opgedrongen (zie volgende bijdrage, punt 4). Ook onze O-ZON-campagne van 2007 leidde tot een zekere bijstelling van het inspectiegedrag - vooral ook voor de taalvakken en de waardering van de taalkennis in het bijzonder.

De sterke bemoeienis met de pedagogisch-didactische aanpak beknotta de inbreng en autonomie van de praktijkmensen en het vertrouwen in de expertise van de leerkrachten, directies en scholen. Mede daardoor is het lerarenberoep ook minder aantrekkelijk geworden. De leerkrachten voelen zich ook minder betrokken bij de doorlichtingen dan vroeger het geval was; veel directies ervaren daarentegen een te grote druk op hun schouders - sommigen gaan er onderuit.

In goed presterende landen als Canada en Finland werd de inspectiecontrole afgeschaft en is de professionele autonomie van de leerkrachten en scholen veel groter. Toch blijven we vooralsnog geloven dat welbegrepen vormen van niveaucontrole en inspectie zinvol kunnen zijn.

In de volgende bijdrage schetsen we de kroniek van 20 jaar 'open' kritiek op de inspectie. De grote overeenstemming tussen de vele critici en tussen een viertal studies (twee van de KU Leuven, Andersen-audit van 2000 en Rekenhof-audit van 2011) zijn hierbij opvallend. Even opmerkelijk is de gelijkheid tussen de kritiek op de inspectie-nieuwe stijl en deze op de accreditatie in het hoger onderwijs.

We hopen dat inspecteur-generaal *Lieven Viaene*, zijn medewerkers en de beleidsmakers niet enkel het *Rekenhofrapport*, maar ook onze kritische analyses zullen beschouwen als beleidsrelevante debatbijdragen.

## **Ondraaglijke lichtheid en sluipende normering in inspectie-doorlichtingen - deel 2: Kroniek van 20 jaar kritiek op inspectie en dubieuze & ontscholende procesbeoordeling**

**Raf Feys en Noël Gybels**

### **1 Kritiek op inspectie en eindtermen- filosofie van bij de start**

In deze bijdrage brengen we een overzicht van de belangrijkste kritieken op de inspectie van de voorbije 20 jaar. Dit artikel kan op zich gelezen worden, maar komt beter tot zijn recht na lezing van de vorige bijdrage waarin we de kritiek op de inspectie vooral belichten vanuit inspectieverslagen en vanuit standpunten van inspectiekopstukken als Peter Michielsens, Roger Standaert, Els Vermeire, Kristien Arnouts, Roger Van den Borre ... Samen met vele anderen hebben we steeds aangeklaagd dat de inspecteurs en doorlichters hun hoofdopdracht, de controle van het onderwijsproduct - de leerresultaten en het algemeen niveau - schromelijk verwaarloosden, ten onrechte focusten op de procescontrole en hierbij uitgingen van een controversiële en dubieuze onderwijsvisie zoals die o.a. tot uiting komt in de DVO-tekst '*Uitgangspunten bij de eindtermen*' en nog duidelijker in de tekst '*Uitgangspunten bij de basiscompetenties*'.

In een *Onderwijskrant* bijdrage van 22 jaar geleden waarschuwden we al dat de hervormingsvoorstellen te vaag bleven en al te veel interpretatie toelieten: *Decreet op inspectie en begeleiding: een (gemiste) kans?* (april 1990, nummer 61). Nergens werd bijvoorbeeld geconcretiseerd hoe de productcontrole e.d. zouden verlopen. We betreurden ook dat men niet vertrokken was van een doorlichting van de positieve en negatieve kanten van de bestaande inspectie. We namen ook van meet af aan afstand van de ontscholende eindtermenfilosofie van DVO-directeur *Roger Standaert* zoals die vanaf 1992 al tot uiting kwam en achteraf een bevestiging kreeg in de teksten '*Uitgangspunten*' bij de eindtermen en basiscompetenties. In 1993 bestempelde de leraar en publicist *H. Van Diest* de brochure '*algemene toelichting eindtermen*' treffend als '*nutteloos gezwets van bureaupedagogen*' (*De Morgen*, 29 juli 1993).

Al kort na het in voege treden van het decreet van 1991 bleek dat de inspectie zich heel weinig inliet met haar primaire opdracht – de productcontrole, maar des te meer met het leerproces. Ook het feit

dat de DVO van *Roger Standaert* de inspectie mocht bevoogden en het inspectie-instrumentarium uitwerken, leidde ertoe dat het departement, de DVO en de inspectiebonzen de inspectie ook gebruikten als een stoottroep in functie van een radicale onderwijsomwenteling - in de richting van de visie die de DVO en het vernieuwingsestablishment via de eindtermenoperatie probeerden te bereiken (zie vorige bijdrage, punt 3 over de context waarin de inspectie-nieuwe-stijl in 1990 gestalte kreeg).

### **2 Leuvense evaluatie-studie van 1997 inspectie dringt onderwijsvisie op**

De doorlichtingen lokten al vrij vroeg kritiek uit van leerkrachten en directies. Dit bleek ook uit een evaluatiestudie uitgevoerd in 1997 door de Leuvense professoren *Geert Kelchtermans* en *Roland Vandenberghe*, een bevraging van leerkrachten & directeurs basisonderwijs. De onderzoekers formuleerden in het onderzoeksrapport vrij kritische conclusies nopens het functioneren van de inspectie en de invloed op het gedrag van de directies en leerkrachten. In een bijdrage hierover wees *Kelchtermans* op het 'verborgen curriculum' in de doorlichtingsprocedure en op de grote invloed hiervan op het functioneren van de scholen. Hij stelde o.a.: "*Met de doorlichting controleren inspecteurs niet alleen, ze communiceren ook bepaalde opvattingen over 'goed onderwijs' en hoe men dat kan realiseren. De doorlichting is met andere woorden tegelijk informatief en normatief over wat momenteel geldt als de 'officiële' invulling van 'goed onderwijs'. Uit ons onderzoek blijkt ook dat de taakopvatting van de schoolleiders vaak duidelijk geëvolueerd is n.a.v. een doorlichting*" (Paper op de ORD-dagen van 1999). Volgens de praktijkmensen moesten de scholen voor een voldoende beoordeling de didactiek hanteren die de inspectie het liefste heeft.

Ook tal van leerkrachten signaleerden het fenomeen van de *sluipende normering* waarbij de school of leerkrachten hun didactische aanpak bewust en vaak ook onbewust gaan aanpassen in functie van de controlenormen die door de inspectie gehanteerd worden. Directies hebben uiteraard ook schrik dat



als gevolg van een ongunstig verslag de subsidies zouden wegvallen. Bij de *sluipende normering* speelde volgens *Kelchtermans* ook het gebrek aan professionaliteit en zelfstandige opstelling van veel directeurs mee. Door de niveaudaling zijn jongere leerkrachten en directies o.i. ook minder weerbaar. We merkten dat ook begeleiders soms hun visie afstemden op die van de inspectie.

De ervaren onderwijzer *Jan Durnez* hekelde in een cursiefje heel treffend de *'sluipende normering'*, de invloed van de modieuze onderwijstrends die via de doorlichtingen e.d. de opstelling van directeurs (en leerkrachten) beïnvloedden (*'Functioneringsgesprekken'*, in: *Basis*, 5 februari 2000). We citeren even de eindtirade van de directeur: *"De huidige trend wil nu eenmaal dat we onze leerlingen zoveel mogelijk zelfstandig aan het werk zetten. En onder ons gezegd en gezwezen: Wat de leerlingen eigenlijk uitvoeren, 'dat' is in wezen niet zo belangrijk. Als ze maar op zichzelf werken en een heel klein beetje nuttig bezig zijn. En dan is er nog iets, meneer Durnez, vorige week wandelde ik door de gangen, en toen zag ik u iets 'uitleggen' voor gans de klas, terwijl alle leerlingen moesten 'luisteren'. U moet daar toch mee uitkijken hoor!"* Er waren gelukkig ook directeurs en leerkrachten die voldoende weerstand boden tegen de opgedrongen normen en nieuwlichterij.

*Kelchtermans en co* noteerden ook de kritiek dat *"het al te gemakkelijk is om knelpunten in een doorlichtingsverslag naar voren te schuiven zonder erbij te vermelden hoe men die kan aanpakken"*. De leerkrachten en directeurs hadden in dit opzicht heimwee naar de 'deskundige' inspecteurs van vroeger die dat wel deden en daardoor ook meer geloofwaardig overkwamen. Als inspecteurs-nieuwstijl bijvoorbeeld schreven dat de school op papier niet kon aantonen dat alle eindtermen wereldoriëntatie, muzische vorming, ... nagestreefd/bereikt werden, dan waren de doorlichters meestal niet bereid of niet in staat om te antwoorden hoe dit concreet moest gebeuren.

### 3 'Doorlichting tegen het licht': 1999

In maart 1999 ergerden wij en vele anderen zich mateloos aan het inspectierapport over *'De toestand van ons (basis)onderwijs'* en over het zegebulletin waarmee inspecteur-generaal *Peter Michielsens* en *Roger Standaert* (DVO-directeur en lid inspectieraad) uitpaktten in het tijdschrift IVO, maart 1999 zie vorige bijdrage, punt 6).

Op de studiedag *'Schooldoorlichting tegen het licht'* van 10 maart 1999 stelden de Antwerpse prof. *Lena Van Slycken (UA)* en *Jan Saveyn* (koepel katholiek onderwijs) dat de gangbare inspectie-aanpak - met het accent op de procescontrole - flagrant in strijd was met het inspectiedecreet.

### 4 Onderwijskrantcampagne van 1999-2000

In 1999 ergerden veel leerkrachten en directies zich aan het inspectierapport over de *'Toestand van het onderwijs'* van de inspectie basisonderwijs. In 1999-2000 voerden we dan ook met *Onderwijskrant* een campagne tegen het feit dat de inspectie (basis) onderwijs zich eenzijdig concentreerde op de doorlichting van het onderwijsproces en hierbij vooral uitging van een visie opgelegd door de DVO (Dienst voor onderwijsontwikkeling) en door het CEGO van prof. *Laevers*, die destijds samen de inspectie mochten patroneren en bevoogden. Het al dan niet aanwezig zijn van veel hoeken- en contractwerk & zelfstandig leren, het gebruik van het Kindvolgsysteem met de vijfpuntenschaal voor welbevinden en betrokkenheid van het CEGO, stonden hierbij centraal.

Zo verwachtte men bijvoorbeeld dat een aanzienlijk deel van de instructie – ook in de hogere leerjaren – vervangen werd door zelfstandig werk en leren in zgn. werkhoecken – naar het model van de speelhoecken in het 'ervaringsgericht' kleuteronderwijs. Een inspecteur die hiermee niet akkoord ging, schreef ons: *"Laevers is er in geslaagd om via de DVO zijn visie op het onderwijs door te drukken. Het is echter ook zo dat de jongste tijd de stellingen van Laevers in vraag worden gesteld, ook bij leden van de inspectie. Vanuit de verschillende doorlichtingen stellen ook wij vaak vast dat Laevers' Kindvolgsysteem (KVS) weinig toegevoegde waarde biedt aan de kwaliteit van het onderwijs en aan het verhelpen van leerproblemen bij kinderen."*

Het opdringen van *Laevers'* kindvolgende visie bleek overduidelijk uit het inspectieverslag waarin de opstellers poneerden dat in meer dan 80 procent van de doorlichtingsrapporten het team van een lagere school aanbevolen werd om meer aandacht te besteden aan de betrokkenheid van de leerlingen, het momentaan welbevinden e.d. De leerkrachten uit de hogere klassen kregen hierbij de meeste kritiek omdat ze minder werkten met hoekenwerking, contractwerk, ... De inspectie fantaseerde in dit verband dat wetenschappelijk werd

aangetoond dat werken à la Laevers tot hogere leerresultaten leidt. Zo lasen we: *“Wat het kompas de zeevaarders biedt, zo geeft het concept ‘betrokkenheid’ aan leerkrachten: een gevoel van richting” (Laevers, 1998). Leerkrachten die erin slagen de leerlingen sterk te betrekken, brengen ze tot betere resultaten. Betrokkenheid is de motor voor de totale persoonlijkheidsontwikkeling” (p. 16).* Laevers en inspecteur Maxime Trippas – CEGO-voorzitter en mede-opsteller van inspectiejaarrapport – beriepen zich achteraf in EGO-ECHO (oktober 1999) op het inspectierapport ter legitimering van de EGO-principes. Laevers haalde ook nog eens uit naar het klassikaal lesgeven en verwees hierbij naar het inspectierapport: *“Het rendement van het klassikaal onderwijs voldoet niet. En dat komt omdat het uiterst moeilijk gebleken is om in klassikale lessen de normen te halen die wij vooropstellen: leerlingen tot een mentale activiteit brengen die met de betrokkenheidsniveaus 4 en 5 overeenstemt. Daarvoor vinden we ook steun in het recentste rapport van de Vlaamse inspectie basisonderwijs.”* In ‘Klasse’ werd dat alles nog eens extra in de verf gezet.

Leerkrachten basisonderwijs getuigden dat ze in die tijd aangemaand werden de ‘ervaringsgerichte’ en kindvolgende visie van Laevers en het CEGO toe te passen: hoekenwerking, contractwerk, beoordelen van betrokkenheid en welbevinden met de KVS-vijfpuntenschalen. Een leerkracht 5<sup>de</sup> leerjaar getuigde dat zij als gevolg van de *inspectie-normering* ook relatief veel hoekenwerk en contractwerk probeerde in te lassen en zelf begon te geloven dat dit ook wel effectief was; een voorbeeld van onbewust ‘insluitende normering’. Toen ze na een paar jaar vaststelde dat de resultaten uitbleven, nam ze hier weer afstand van.

Wijzelf en de meeste leerkrachten waren en zijn ervan overtuigd dat precies zo’n kindvolgende & laaggestructureerde CEGO-aanpak het niveau van het onderwijs in sterke mate aantast. Op vandaag zijn er ook maar weinig leerkrachten meer die werken met Laevers vijf-puntenschalen voor welbevinden en betrokkenheid. De invloed van het CEGO is weggedaemdsterd en het CEGO is gelukkig ook afgevoerd als GOK-Steunpunt.

We riepen in 1999 ook de vakbonden, onderwijskoepels, de onderwijscommissie, ... op om afstand te nemen van het eigengereid optreden van de inspectie en van de opgedrongen procesindicatoren van Laevers. In december 1999 noteerden we een scherpe reactie in de ACOD-bijdrage *‘De Vlam in*

*de pan’*; we lasen er kritiek op het zich te sterk bemoeien met het leerproces, op het feit dat de beoordeling te sterk gebaseerd was op *‘uiterlijkheid en papierberg’*. En in een tweede ACOD-bijdrage *‘Inspectie, een zegen of een vloek’* stelde Jacques Vandebussche o.m.: *“Hoe de school de eindtermen verwerkt, is een louter pedagogische aangelegenheid, dat is geen inspectie-opdracht. Of de klas bijvoorbeeld in leerhoeken uitgewerkt is, dat is de zaak van de inspectie niet. Laat mensen uit het veld zelf bepalen hoe zij onderwijs zien, hoe er individueel of in groep moet worden gewerkt, enzovoort.”* Hij bekritiseerde ook de bevoogding van de inspectie door de DVO. Tijdens de VLOR-bijeenkomst van 26 april 2000 vielen ook een aantal kritieken op het inspectierapport van 1999 te beluisteren. Een VLOR-lid stelde dat de inspectie via de procescontrole een dubieus referentiekader oplegde en dat het gebruik van dit analysemodel de pedagogische vrijheid van de scholen en leerkrachten in gevaar bracht. Zo’n pedagogisch referentiekader werkt *“formaliserend voor de scholen. Verschillende scholen verwachten dan een goed doorlichtingsverslag te krijgen als ze bepaalde activiteiten organiseren.”* De inspectie-vertegenwoordigers binnen de VLOR repliceerden dat het wel niet de bedoeling was een referentiekader op te leggen, maar gaven tegelijk toe dat de scholen hiermee bewust rekening hielden.

Onze campagne van 1999-2000 sorteerde enig effect bij de inspectie basisonderwijs. Na 2000 werden procesindicatoren ontleend aan de ervaringsgerichte onderwijsvisie van *Ferre Laevers* voortaan minder opgedrongen. Mede als gevolg hiervan deemsterden ook de CEGO-praktijken weer weg. (Vanuit zijn positie van GOK-Steunpunt kon CEGO wel nog een aantal jaren invloed uitoefenen.) Maar er bleven nog tal van andere dubieuze vormen van procescontrole en normering. Een voorbeeld: leerkrachten derde graad die voor wereldoriëntatie naast thema’s ook nog systematisch onderwijs in geschiedenis, aardrijkskunde en natuurkennis gaven, stapten daar veelal van af als inspecteurs ten onrechte beweerden dat dit in strijd was met de eindtermen en leerplannen. In Nederland, Frankrijk ... wordt zelfs vanaf de tweede graad systematisch onderwijs in de zaakvakken gegeven. Leerkrachten die naast het kopiëren van Franse woordjes, af en toe ook nog woordjes dicteren, krijgen van bepaalde inspecteurs de kritiek dat dit niet mag volgens de eindtermen. Enzovoort. Ook in het inspectiejaarrapport van 2007 luidt de kritiek nog steeds dat de basisschoolleerkrachten te weinig de visie in de *‘Uitgangspunten’* bij de eindtermen

kennen en toepassen, een “overheersend frontale, meestal klassikale onderwijsstijl” toepassen, “ een geringe plaats toekennen aan (inter)actieve werkvormen”. Enzovoort.

## **5 Leuvens onderzoek van 2000 : normerende inspectie**

In een inspectie-evaluatiestudie van de professoren Kechtermans en Vandenberghe in het secundair onderwijs in 2000, kwamen de onderzoekers tot een analoge conclusie als in hun onderzoek van 1997 in het basisonderwijs: “De kwaliteitscontrole krijgt een sterk normerend karakter: de ideeën over goed onderwijs die (impliciet) door de inspectie gecommuniceerd worden tijdens de doorlichting gaan fungeren als richtinggevend norm waaraan scholen willen voldoen. Daarmee wordt afstand gedaan van de idee dat scholen relatief autonoom een beleid zouden mogen ontwikkelen en dat hun praktijk enkel getoetst zou worden aan de minimaal voorgeschreven kwaliteitscriteria van eindtermen en ontwikkelingsdoelen. In de feitelijke situatie blijkt de doorlichting toch vaak bij te dragen tot een ‘volgend’ schoolbeleid (gericht op het correct naleven van voorschriften) eerder dan tot een pro-actief, autonoom ontworpen beleid” (De doorlichting van de doorlichting. Kanttekeningen bij een decennium Decreet op inspectie en pedagogische begeleiding, in: *Impuls*, september 2002).

## **6 2000: vraag aan minister Vanderpoorten om in te grijpen. Tevergeefs.**

In ons *Onderwijskrant* interview met minister Marleen Vanderpoorten in 2000 hebben we onze inspectiekritiek voorgelegd. Vanderpoorten antwoordde dat bijsturing niet tot haar prioriteiten behoorde. Zij stelde tegelijk dat zij akkoord ging met de kritiek van de inspectie, Klasse ...dat ons onderwijs te saai en klassiek is, niet aansluit bij de leefwerld van de jongeren, dat er nog te veel les gegeven werd, enzovoort (*Onderwijskrant* 111, 2000, p. 6-7). Vooraan in klas staan lesgeven was volgens Vanderpoorten te prestatiegericht en totaal voorbijgestreefd.

## **7 Kritiek in Andersen-audit van 2002**

We citeren nu even de belangrijkste kritieken uit de Andersen-audit van 2002. Andersen: “Er is geen meting van output op zich. Een aantal taken worden zo uitgevoerd dat ze het decretaal vereiste overschrijden. Er is geen pure controle van de onder-

wijsoutput. ... Het toezicht door de onderwijsinspectie brengt hun effectiviteit niet nauwkeurig in kaart. De doorlichtingsverslagen, en bijgevolg ook de onderwijsspiegels, leveren geen globaal beeld op van de resultaten van de leerlingen op het Vlaamse niveau.”

Een tweede kritische conclusie uit de Andersen-audit luidt: “De beoordeling van de onderwijsoutput verloopt voornamelijk via procesonderzoek. De inspectie geeft een te ruime invulling aan de globale beoordeling van de scholen (systeem- of procescontrole), waarbij het gehanteerde analyse/verklaringkader een ruimere scope heeft dan de elementen die tot haar strikte controlebevoegdheid behoren. De verklaringsvariabelen worden hier mee ingeschakeld om scholen te beoordelen” (Eindrapport “Doelmatigheidsanalyse van de Inspectie van Onderwijs, de Pedagogische Begeleidingsdiensten en de Dienst voor Onderwijsontwikkeling” Andersen, 8 maart 2002).

## **8 Onderwijskoepels wijzen procesbeoordeling & arbitraire criteria af: 2003**

In de hoorzitting over de Andersen-audit in maart 2003 stelden de vertegenwoordigers van de koepels eensgezind dat de controle van de processen en van het beleidsvoerend vermogen decretaal niet tot de bevoegdheid van de inspectie behoorde en dat de inspectie dus haar boekje te buiten ging. Eddy Dewaele (OVSG): “Het Andersen-rapport stelt dat de inspectie eigen keuzes gemaakt heeft over de taakinfilling. Soms overschrijden de werkzaamheden van de inspectie de decretaal vereisten, bijvoorbeeld bij de systeemcontrole (= controle van leerproces en beleidsvoerend vermogen). We vragen dan ook dat die systeemcontrole geen onderdeel van inspectie meer zou vormen. ... Die (proces) criteria mogen niet alleen afhangen van de inspectie en zeker niet van de individuele inspecteur.”

André De Wolf (VSKO): “Het bepalen van het leerproces is in eerste instantie de bevoegdheid van de scholen. Waarom zou de inspectie overigens de processen (leerproces en beleidsvoerend vermogen) moeten natrekken als een school goed scoort? Het kan niet de bedoeling zijn dat de overheid op dit vlak criteria opstelt waaraan de scholen moeten voldoen.”

Peter Steenhout (GO!): “Door het aanbrengen van controlepunten op het vlak van de systeemcontrole bestaat aldus een risico op sluipende normering

waarbij de gecontroleerde school of leerkrachten hun visie gaan bepalen in functie van de controlepunten die door de inspectie gehanteerd worden.” Uit uitspraken van inspectie-bonzen uit 2007 bleek eveneens dat deze de kritiek zomaar naast zich bleven neerleggen (zie vorige bijdrage, punt 4 en punt 5.2).

## 9 2006: minister Vandenbroucke erkent problemen, maar doet weinig of niets

In januari 2006 legden we onze bekommernis omtrent het minimaliseren van de productcontrole en de te sterke bemoeienis met de procescontrole aan minister Vandenbroucke voor. Vandenbroucke repliceerde deels instemmend: *“Ook ik pleit voor meer controle van de resultaten. Inderdaad. Als je tevreden stelt met de vraag ‘Wordt proces A gevolgd?’ vanuit de overtuiging dat proces A zeker het resultaat B geeft, dan zou je wel eens je zelf kunnen bedriegen. Het is dus best mogelijk dat proces A niet het resultaat B oplevert. En dus moet je ook controleren of dat resultaat er komt of niet.”* In vergelijking met Vanderpoorten toonde Vandenbroucke veel meer interesse voor leerresultaten e.d., maar hij ging niet expliciet in op onze kritiek op de procescontrole en de controversiële criteria die hierbij gebruikt werden (interview in Okr 137, januari 2006). We legden Vandenbroucke ook voor dat het 1 voor 12 was in het Brussels onderwijs. Hij antwoordde dat dit niet bleek uit de ‘officiële’ bevindingen. Enkele maanden later trok hij zelf aan de alarmbel.

In een Tertio-interview van 20.12.06 en als een reactie op onze O-ZON-campagne, gaf minister Vandenbroucke duidelijk toe dat er iets schortte aan de inspectie. Hij stelde: *“De inspectie houdt zich niet zo bezig met de evaluatie van de leerresultaten. En nu leggen we te veel de nadruk op het proces. Het proces moet echter ook het verwachte resultaat opleveren”.* Ons gesprek met Vandenbroucke en onze O-ZON-actie van eind 2006 had precies wel iets opgeleverd; maar we merkten hier weinig of niets van in zijn aanpassing van het inspectie-decreet in 2009.

## 10 O-ZON-campagne van 2007

In 2007 voerden we met O-ZON en Onderwijskrant een campagne rond ontscholing en daling van het onderwijsniveau waarbij we ook kritiek op de inspectie formuleerden, op de falende niveaubewaking en dubieuze & ‘ontscholende’ procescon-

trole. Uit tal van getuigenissen en uit de ‘Onderwijs-spiegel’ van 2007 bleek dat de inspectie de leerkrachten ervan beschuldigde dat zij te veel met het cognitieve en met lesgeven bezig waren, te weinig aandacht besteedden aan vaardigheden en te veel aan kennis, te veel aan spelling, grammatica en woordenschat en te weinig aan spreken & luisteren, te weinig aan contextgerichte wiskunde ... (zie vorige bijdrage, punt 4).

Wij stelden in onze O-ZON-campagne dat de controle van het product en van het niveau verwaarloosd werd, dat de sterke bemoeienis met het leerproces niet strookte met de decretale opdracht en dat de opgedrongen onderwijsvisie alleen maar de ontscholing en niveaudaling in de hand werkte.

We viseerden in het bijzonder de inspectiepraktijk in het secundair onderwijs waarbij de leerkrachten aangespoord werden om minder aandacht aan basiskennis te besteden, een vaardigheidsdidactiek toe te passen - zoals een eenzijdige communicatieve taalaanpak.

De sterke inmenging van de overheid, de inspectie en andere instanties (leerplannen, sommige begeleiders ...) met de aanpak in klas, leidde o.i. ook tot de afname van het vertrouwen in de expertise van de leerkrachten, directies en scholen, in het feit dat vooral leraren en directeurs de professionals zijn die de ‘methodische’ beslissingen kunnen nemen over het ‘hoe’ van het onderwijs. Dit leidt nu al tot een tekort aan kandidaat-directeurs en nieuwe leerkrachten. Er heerst een gevoel van onderwaardering bij leerkrachten, bij inhoudsdeskundigen die vaststellen dat ze hun deskundigheid onvoldoende mogen gebruiken en de les gespeld worden door inspecteurs e.d. die al te vaak vervreemd zijn van de klaspraktijk.

Prof. Geert Kelchtermans schrijft terecht: *“Als leraren steeds meer de uitvoerders worden van externe voorschriften, dan leidt dit tot ‘deskilling’: het verlies van bepaalde beroepsvaardigheden en deprofessionalisering: verminderde professionaliteit.”* In ons O-ZON-manifest van januari 2007 was het pleidooi voor niveaubewaking één van de belangrijkste actiepunten, samen met het motto *‘Meester, je mag weer’*. De aantrekkelijkheid van het lerarenberoep in Finland heeft volgens de meeste waarnemers vooral te maken met het geloof in de verantwoordelijkheid van de leerkracht en in de professionele accountability. Als gevolg van de geringe overheidsinmenging en de grote zeggenschap van de

leerkrachten gaan de Finse leerkrachten zich zelfstandiger en tegelijk eerder 'conserverend' opstellen en de beproefde aanpakken behouden. Ze zijn minder de dupe van allerhande overheids-inmenging en ontscholingsdruk.

Op onze O-ZON-campagne ontvingen we veel instemmende reacties van directies en praktijkmensen; we namen er een groot aantal op in onze O-ZON-cahiers. We ontvingen ook een aantal agressieve reacties. *De inspectiebonzen – Els Vermeire en Kristien Arnouts – wezen alle kritiek op het inspectie-optreden af en beweerden dat er geen sprake was van niveaudaling (Klasse, februari 2007 & Nova et Vetera, september 2007 - zie vorige bijdrage, punt 5). Ook DVO-directeur Roger Standaert wees de kritiek af en verdedigde eens te meer zijn 'ontscholende' onderwijsvisie (Nova et Vetera, september 2007, Onderwijskrant 144). Naar aanleiding van de O-ZON-campagne wees minister Frank Vandenbroucke er wel op dat de primaire taak van de inspectie "het controleren van het resultaat van het onderwijs" is, maar tegelijk wou hij niet expliciet erkennen dat de inspectie vaak haar boekje te buiten ging. We hebben wel de indruk dat de O-ZON-campagne wat effect sorteerde – zeker ook bij de inspectie van de taalvakken waar ook de 60/40 verhouding vaardigheden/kennis verdween.*

## **11 Kritiek van onderwijsjuriste Sigrid Pauwels (2009)**

In haar interdisciplinair doctoraal onderzoek en proefschrift kwam ook onderwijsjuriste en docente *Sigrid Pauwels* in 2009 tot dezelfde conclusies als deze van veel critici. *Pauwels* betreurde vooreerst dat de inspectie en de overheid door het opleggen van een inhoudelijk uitgewerkte en leerlinggerichte onderwijsvisie, te sterk de beleidsruimte en inbreng van de scholen en leerkrachten beknotten. Zo is er een spanningsveld ontstaan tussen de overheid en de scholen (*Onderwijsprofessionaliteit en regelgeving*, UPA, 2009, p. 45). Hierdoor worden ook "de ruimte en kansen op erkenning en ontwikkeling van de professionaliteit van de leraren weggenomen. Uiteindelijk genereert de overheid via een inhoudelijk sturende onderwijsvisie het omgekeerde van wat ze beoogt: ze belemmert onderwijskwaliteit en -vernieuwing" (p. 46).

Het wordt volgens *Pauwels* dubieus als de overheid aan haar rol van kwaliteitsbewaker een onderwijsvisie verbindt die steunt op pedagogisch-didactische keuzes die hun neerslag vinden in een inhoudelijk

sturende regelgeving over inspectienormen e.d. De overheid moet de professionele inbreng en creativiteit van de praktijkmensen mogelijk maken, maar moet zich verder terughoudend opstellen. De sterke bemoeienis met het leerproces vanwege de inspectie is volgens *Pauwels* ook in strijd met het decreet over de basiscompetenties van de leraren dat stipuleert dat een leerkracht zoveel mogelijk individuele verantwoordelijkheid moet nemen, zichzelf sturen en creativiteit aan de dag leggen.

*Sigrid Pauwels* vindt tegelijk dat ook *de leerplannen voldoende ruimte moeten laten voor de inbreng van de scholen, de leraren en de lerarenteams en dat is volgens haar vaak niet het geval. NvdR: Vroeger bevatte het officiële leerplan enkel leerdoelen. Nu staan er o.i. vaak te veel richtlijnen in omtrent de methodische aanpak - zoals het voorschrijven van een communicatieve aanpak voor de taalvakken. In het leerplan wiskunde (katholiek basisonderwijs) hebben we ons inzake de methodiek bewust op de vlakte gehouden. Je treft daar ook geen controversiële termen als constructivistische of competentiegerichte aanpak in aan.*

Het gaat volgens de onderwijsjuriste niet op dat de onderwijskoepels en schoolbesturen zich voor hun beleid beroepen op de grondwettelijke bescherming van hun pedagogische vrijheid, maar anderzijds zelf te weinig ruimte laten voor de professionele inbreng en autonomie van de leerkrachten.

Men mag leerkrachten niet geheel afhankelijk maken van een gezagsverhouding ten opzichte van de werkgever(s). Door de beperking van de mate van invloed en zeggenschap van de leraren is ook volgens *Pauwels* het beroep de voorbije decennia minder aantrekkelijk geworden en is het imago aangetast. Mede door de *proletarisering van het leeraarsberoep* dreigt straks een groot tekort.

## **12 Nieuw decreet van 2009: gecontesteerde praktijken blijven**

Na de aanpassing van het inspectiedecreet in 2009 gaf inspecteur-generaal *Peter Michielsens* in een interview wel toe dat de inspectie voortaan meer zou moeten kijken naar de resultaten en minder naar de processen (Interview in *Het Laatste Nieuws*, 22 maart 2010.) Hiermee erkende *Michielsens* – die kort erna op pensioen ging – dat in het verleden vooral aan procesbeoordeling werd gedaan en al te weinig aan productcontrole. Uit het *Rekenhofrapport* van november 2011 over de recente inspec-

tiepraktijk en uit die praktijk zelf blijkt echter dat de inspectie nog steeds de kritiek grotendeels naast zich neerlegt. Dit laatste blijkt ook uit een voorstelling van het aangepaste decreet van de hand van inspecteur Roger Van den Borre: *'Doorlichting nieuwe stijl: van 'integraal' naar gedifferentieerd'* (Impuls, juni 2009).

Van den Borre rept in die bijdrage vooreerst met geen woord over het meer aandacht schenken aan de productcontrole en over hoe men dat zal doen in de praktijk. Hij besteedt wel veel aandacht aan de controle van het leerproces en van het beleidsvoerend vermogen en toont aan dat de inspectie hier blijft op focussen (zie vorige bijdrage, punt 5.2).

### 13 Rekenhofrapport 2011 en ontwijkende reacties van COV- en COC

De kritiek in het Rekenhof-rapport van november 2011 sluit in sterke mate aan bij de kritiek die veel leerkrachten en directies de voorbije decenia formuleerden. We beschreven die kritiek in de vorige bijdrage, punt 2). Merkwaardig genoeg hielden de onderwijsvakbonden zich op de vlakte in hun reactie op het recente Rekenhofrapport.

De onderwijsbonden COV en COC besteedden enkel een afstandelijke bijdrage aan het rapport, zonder bijvoorbeeld te vermelden dat ook de praktijkmensen en vakbondsleden allang dezelfde kritiek formuleren. Ze bedachten beide ongeveer dezelfde truc om geen kleur te moeten bekennen. De COV-vakbond publiceerde *'Kritische beschouwingen bij het rapport van het Rekenhof'*, waarin Dirk Koppen geen standpunt innam ten aanzien van de kritiek en tegelijk de Rekenhof-kritiek in verband met de productcontrole relativeerde (*Basis*, 17 december 2011).

Ook de COC (Christelijke Onderwijscentrale) ontweek een eigen standpunt via een (relativerend) interview met de auditeur-revisor van het Rekenhof: *'De kwaliteit van onderwijs belangt iedereen aan'* (*Brandpunt*, december 2011). Dit ontwijken heeft vermoedelijk te maken met het feit dat Kristien Arnouts vorig jaar hoofd van de pedagogische COC-cel is geworden. Arnouts was tot voor kort inspecteur-generaal s.o., maar stapte vorig jaar plots over naar de COC. Tijdens haar COC-uitenzetting op de Diroo-studiedag *'de leraar met hart en ziel'* van mei 2011 wees Arnouts al de kritiek af dat de inspectie al te zeer de professionele autonomie van de leerkrachten beknot. Haar COC-standpunt

luidde: *"Scholen moeten niet zozeer focussen op meer vrijheid vragen, ze moeten in eerste instantie de toegemeten vrijheden meer benutten. De (extern) opgelegde kaders (eindtermen, ...) zijn niet noodzakelijk een rem op de professionele autonomie maar kunnen juist een grotere uitdaging voor die professionele autonomie betekenen."* In de *Onderwijsspiegel* hekelden de inspectiekopstukken in 2007 ook nog steeds de leerkrachten omdat ze leerkrachtgestuurde instructie heel belangrijk vonden, relatief veel aandacht besteedden aan basis-kennis, niet zomaar de modieuze 'communicatieve' aanpak van het talenonderwijs wilden toepassen, ... (zie vorige bijdrage, punt 5.1).

Arnouts ontkende in 2007 ook ten stelligste dat er sprake kon zijn van niveaudaling – als reactie op de O-ZON-campagne (Klasse, februari 2007). Dit alles verklaart wellicht waarom in de COC-commentaar bij het septemberdebat over de niveaudaling niet eens ingegaan werd op die niveaudaling, maar enkel op de klacht inzake de planlast e.d.

We maken ons grote zorgen over de recente evolutie in de COC-opstelling. We merkten de meer afstandelijke opstelling van de COC ook al in Arnouts' COC-bijdragen over de hervorming van het secundair onderwijs in 'Brandpunt'. We begrijpen nog steeds niet waarom de COC een inspecteur-generaal binnenhaalde die in het verleden te weinig respect voor de leerkrachten en hun professionele inbreng toonde - en die ook nog steeds op de loonlijst van het departement staat.

### 14 Besluit

Uit de kroniek van 20 jaar kritiek op de inspectie-nieuwe stijl blijkt dat die kritiek breed gedragen werd en ook bevestigd werd in onderzoeken van Leuvense professoren (1997 en 2000), in de Andersen-audit (2002) en in de Rekenhof-audit (2011).

De hervorming van 1991 sorteerde averechtse effecten. In het debat over de hervorming (1989-1991) werd vooropgesteld dat de nieuwe inspectie zich niet meer zou inlaten met de pedagogische aanpak en dus ook geen pedagogisch advies meer zou geven - om de professionele inbreng en autonomie van de scholen en leerkrachten te verruimen. We kregen meer inmenging dan ooit; de inspectie drong hierbij een controversiële onderwijsvisie op. De hervormers beloofden meer bewaking van het niveau en we kregen er minder dan ooit.

## Recente kritiek op accreditatie in hoger onderwijs & op niveauverlagende competentiegerichte aanpak

Raf Feys & Pieter Van Biervliet

### 1 Kritiek op accreditatie hoger onderwijs

Tijdens het kamerdebat van mei 2011 over de malaise in het Nederlands hoger onderwijs werd betreurd dat de accreditatie-doorlichting de niveaucontrole verwaarloosd had, niet focuste op de leerresultaten en leerinhouden, maar des te meer op de processen (competentiegericht leerproces, beleidsvoerend vermogen ...). Men betreurde dat de doorlichters de niveaudaling en ander gesjoemel niet hadden opgemerkt en gesignaleerd.

Zijn die conclusies ook van toepassing op Vlaanderen? In een gezamenlijk rapport van het Rekenhof (Vlaanderen) en de Rekenkamer (Nederland) van 2008 werd al gesteld dat de oordelen van zowel de visitatiecommissies als de NVAO al te weinig op inhoudelijke aspecten van onderwijskwaliteit waren gebaseerd; enzovoort. We voorspelden al in 2005 dat door de invoering van het accreditatie-stelsel de externe niveaubewaking in het (Vlaams) hoger onderwijs en in de lerarenopleidingen een betrouwenswaardig niveau zou bereiken. We baseerden ons o.a. op de nefaste gevolgen van dit soort visitatie dat Nederland de jaren ervoor al had ingevoerd en op het kritisch rapport 'Moed tot meesterschap'.

In november j.l. lazen we voor het eerst een 'officiële' bevestiging van onze kritiek en van die van Rekenhof van 2008. In de beleidsnota 2011-2012 van minister Smet lezen we volgende kritiek: "Over het huidige accreditatiestelsel wordt algemeen opgemerkt dat in de beoordeling:

- *te weinig naar de resultaten van de opleiding gekeken wordt.* De commissies van deskundigen baseren hun oordeel nog te weinig op inhoudelijke aspecten van onderwijskwaliteit. Er wordt te weinig een onderscheid naar kwaliteit gemaakt. De beoordeling en de onderbouwing door de commissies zijn ook niet altijd voldoende geëxpliciteerd. Dit heeft tot gevolg dat bijna alle opleidingen het eindoordeel 'voldoende' krijgen, waardoor accreditatie te weinig onderscheidend vermogen heeft. Daardoor bestaat het risico dat licht ondermaatse opleidingen toch worden geaccrediteerd;

- *de oriëntatie op processen en procedures de overhand dreigt te krijgen op de inhoudelijke beoordeling* van onderwijskwaliteit en van het bereikte eindniveau;

- *het systeem onvoldoende aanzet tot kwaliteitsverbetering;* een negatief oordeel heeft dusdanig grote gevolgen, dat defensief gedrag ontstaat om verlies van accreditatie te voorkomen,

- *de focus van het stelsel retrospectief is en weinig of niet prospectief,*

- *de bureaucratische lasten voor de instellingen en docenten zijn toegenomen."*

*Micheline Scheys, secretaris-generaal departement onderwijs,* poneerde eveneens op 16 november 2011 dat bij de doorlichting (accreditatie) in het hoger onderwijs de controle van de leerresultaten en leerinhoud verwaarloosd wordt en dat de doorlichters zich te veel richten op de controle van processen en procedures. De secretaris-generaal stelde dat in de toekomstige accreditatie de inhoud en de leerresultaten centraal zouden staan i.p.v. processen en procedures ( NVAO-najaarscongres Vlaanderen, 16 november 2011; zie Internet). De inhoud van de vakken, de stage-praktijk van de studenten, de leerresultaten moeten o.i. weer de kernopdracht worden.

We vragen ons wel af in hoeverre de voorgestelde bijstelling van het accreditatiestelsel aan de vele kritiek tegemoet zal komen. We lezen vandaag nog in de krant dat *Paul Van Cauwenberge*, rector van de UGent, niet akkoord gaat met de hervorming van de accreditatie waarbij bijvoorbeeld hogescholen en universiteiten vanaf het academiejaar 2025-2026 *zonder enige controle van buitenaf* de eigen opleidingen moeten evalueren. De voorbije accreditatie bezorgde te veel planlast, was vooral gebaseerd op papierwerk en viel te duur uit. Van Cauwenberge vindt echter dat men nu in de hervorming een stap te ver gaat. Er moet volgens hem een vorm van externe audit zijn.

## 2 Competentiegerichte aanpak leidde tot niveaudaling

Bij de kritiek dat de doorlichters ten onrechte focus- sen op de processen, zou men ook nog moeten vermelden dat de overheid en de NVAO vooral ook beoordeelden in welke mate de opleidingen de competentiegerichte aanpak toepasten. Door het opleggen van zo'n didactische aanpak is het niveau van veel opleidingen hoger onderwijs gevoelig gedaald.

Op 30 november j.l. sprak ook NVAO-voorzitter *Karl Dittrich* zich heel kritisch uit over de niveaudaling in het hoger onderwijs en over *de nefaste invloed van de competentiegerichte aanpak* in het bijzonder ('*Kwaliteit vraagt om kwaliteitscultuur*', toespraak ter gelegenheid van Nationaal Hoger Onderwijs Congres, Rotterdam 30 november 2011). De malaise en niveaudaling in het hoger onderwijs zijn volgens hem vooral ook "*een gevolg van de invoering van competentiegericht onderwijs, gecombineerd met al te grote verwachtingen rond de 'zelfstandigheid van studenten'; de visie op de docent als coach i.p.v. inhoudsdeskundige en docent en de onderwaarde- ring van kennis.*". *Dittrich* betreurde ook de "*defensieve en ontkenkende reactie*" vanwege de hoges- cholen en opleidingen die niet vlug bereid waren toe te geven dat er sprake was van niveaudaling en dat dit te maken heeft met de *doorgeschoten competentiegerichte aanpak*.

*Doekle Terpstra*, de nieuwe directeur van de in op- spraak gekomen hogeschool *Inholland*, is het blijk- baar eens met *Dittrich*. *Terpstra*: "*Wij gaan docen- ten geen competentiegericht onderwijs meer voor- schrijven. Dat onderwijstype dat kan niet. Dat voor- schrijven werkt ook niet. Je kunt niet een didactiek opdringen; dat doe je niet met professionals. Wij komen niet meer met een overkoepelend onderwijs- concept. Docenten bepalen samen met hun oplei- dingsmanager hoe zij het onderwijs inrichten. De echte verantwoordelijkheid voor de inhoud ga ik nu weer bij de docent en zijn team leggen*" (*Vakwerk, december 2012*). *Terpstra* heeft de kritiek op de ni- veaudaling ernstig genomen en heeft naar eigen zeggen zijn vroegere visie grondig bijgesteld – mede vanuit de kritiek van BON (actiegroep Beter Onderwijs Nederland).

In *Onderwijskrant* nummer 158 (mei 2011) besteed- den we een bijdrage aan de niveaudaling en de grote malaise binnen het hoger onderwijs in Neder- land. We stelden dat een onderzoek in Vlaanderen

ook zou wijzen op een niveaudaling e.d. Tijdens het septemberdebat 2011 kwam ook de niveaudaling in het hoger onderwijs aan de oppervlakte. In zowel de peiling van *Het Nieuwsblad* (27 augustus) als van *De Standaard* (17 september) wezen docenten op die niveaudaling. Hierop volgden een groot aan- tal bevestigende getuigenissen en verklaringen voor de niveaudaling (zie *Onderwijskrant* nummer 159).

De invoering van een competentiegerichte aanpak is in sterke mate het gevolg van het opleggen van competentiegericht onderwijs en van het 'nieuwe leren' door de overheid en de NVAO-doorlichters. In *Onderwijskrant* hebben we steeds het opleggen van competentiegericht hoger onderwijs gecontesteerd en vanaf 1993 ook het gedweep met de zege- ningen van de (vage) 'basiscompetenties en be- roepsprofielen' als zgn. basis voor het uitwerken van een (totaal ander) curriculum.

## 3 Inzet en kritiek van *Onderwijskrant*

### 3.1 Kritiek op competentiegerichte aanpak & accreditatie

De recente kritiek op de accreditatie is voor ons geenszins een verrassing. In *Onderwijskranten* van de voorbije jaren formuleerden we precies de-zelfde kritieken als die van het Rekenhof in 2008 en deze in de recente beleidsnota van minister Smet. Enkele voorbeelden. Toen we in 1992 kennis maak- ten met de eerste versies van het document 'Basis- competenties' formuleerden we achteraf in *Onder- wijskrant* onze kritiek bij deze vage en eenzijdige competenties. We tekenden later ook verzet aan tegen de simplistische en eenzijdige 'Uitgangspun- ten' bij de basiscompetenties. We besteedden van- af de jaren negentig ook veel kritische bijdragen aan de competentiegerichte en constructivistische me- thodiek en aan probleemgestuurd onderwijs.

In verband met de nieuwe accreditatie-doorlich- tingen in het hoger onderwijs klaagden we vanaf 2005 in *Onderwijskrant* en elders aan dat de door- lichters weinig of geen aandacht besteedden aan de productcontrole, aan de leerresultaten en aan het niveau van de studenten en van de opleidingen.

We betreurden dat de doorlichters vooral proces- gerichte criteria hanteerden die ontleend waren aan een competentiegerichte en constructivistische on- derwijsvisie - die mede verantwoordelijk is voor de niveaudaling in het hoger onderwijs in Nederland en Vlaanderen. Ook in Vlaanderen kregen lerarenoplei-



dingen die barnumreclame maakten met hun doorgeschoten competentiegerichte aanpak en met het quasi schrappen van het lesgeven veelal de hoogste accreditatie-score. Opleidingen die minder de competentiegerichte toer opgingen en beter de leerprestaties bewaakten, werden door de doorlichters veelal aangespoord meer competentiegericht te werken.

De accreditatie-doorlichting en de overheid die bij de hervorming van het hoger onderwijs de competentiegerichte aanpak oplegden, zijn dus in sterke mate verantwoordelijk voor de niveaudaling in het hoger onderwijs. Gelukkig waren er in Vlaanderen heel wat docenten die lippendienst bewezen aan de opgelegde aanpak. In het 'Zelfevaluatierapport' dat aan de doorlichters werd voorgelegd probeerde men dat wel zoveel mogelijk te verdoezelen. Bij doorlichtingen stelden we ook vast dat er vaak geen enkele visitor over ervaringsdeskundigheid binnen de lerarenopleiding beschikte. Op een paar lerarenopleidingen fungeerde een sympathisant van het ideeëngoed van de 'Eigenwijscholen' als voorzitter. Bij de eerste reeks doorlichtingen in Nederlandse pabo's was prof. *Luc Stevens*, een prominent ontscholer, de voorzitter.

### 3.2 Bijdrage 'lerarenopleiding op drift' van 2005

In tal van bijdragen in *Onderwijskrant* formuleerden we vanaf het eind van de jaren tachtig veel kritiek op de nefaste constructivistische en competentiegerichte evolutie in het Vlaams hoger onderwijs en in de lerarenopleidingen in het bijzonder. We voorspelden o.a. dat dit tot een gebrek aan structuur en tot een niveaudaling zou leiden. In 2005 publiceerden we de bijdrage *'Lerarenopleiding op drift'* (*Onderwijskrant* nr 133) waarin we waarschuwden voor de invoering van de accreditatie-doorlichting zoals die al in Nederland gangbaar was en er ook al gecontesteerd werd. We betreurden dat in Nederland bij de visitatie (doorlichting) zomaar uitgegaan werd van constructivistische en competentiegerichte beoordelingscriteria en dat dit er al tot een niveaudaling leidde. In het rapport *'Moed tot meesterschap'* kwam er hier al veel kritiek op.

We schreven in de bijdrage *'Lerarenopleiding op drift'* ook over de kritiek op het decreet *'beroepsprofielen en basiscompetenties'*. We stelden o.a. *"Veel docenten tillen zwaar aan de competentiegerichte en studentgerichte en aanpak die de DVO, minister Marleen Vanderpoorten en een aantal*

*ambtenaren en onderwijsdeskundigen het hoger onderwijs opdringen en waarmee straks ook de opleidingen doorgelicht zullen worden."*

Die kritiek van lerarenopleiders kwam o.a. sterk tot uiting in de reacties op het *'decreet beroepsprofielen en basiscompetenties'* voor de lerarenopleidingen (1998). In het *'Eindrapport Evaluatie van de Lerarenopleidingen'* (2001) schreef prof. *Eisendrath* hieromtrent dat veel docenten niet akkoord gingen met de constructivistische 'uitgangspunten' van de voorgeschreven competentiegerichte aanpak: *"Het decreet basiscompetenties hecht geen belang meer aan de inhoud en acht enkel het proces essentieel. Veel lectoren vragen het klassieke onderwijsmodel niet los te laten."*

We schreven ook dat de meeste docenten de basiscompetenties te algemeen en te vaag vonden om er een concreet opleidingsprofiel te kunnen uit afleiden en dat te weinig aandacht besteed werd aan de school als 'leerschool'. In deze context betreuren we dat minister Smet in december 2011 de evaluatie van de lerarenopleidingen toevertrouwde aan professoren van Gent en Brussel, uitgerekend de twee universiteiten die heel sterk de competentiegerichte aanpak, de basiscompetenties en het studentgestuurd leren hebben gepropageerd. Ook uit de onderzoeksvragen die minister Smet hen voorlegde, blijkt dat hervormingen als competentiegerichte aanpak, flexibilisering en outputfinanciering, accreditatiecontrole, versmalling van de bevoegdheid van de regent tot 2 vakken ... niet expliciet bevestigd worden.

In die bijdrage van 2005 verwezen we ook naar de specifieke kritiek van enkele docenten op de competentiegerichte aanpak die door de overheid en het decreet 'basiscompetenties' werd opgelegd. We schreven bijvoorbeeld: *"In 2003 betreurde Frank Vande Veire, filosoof en docent hoger onderwijs, dat de leerkrachten en docenten hun specifieke opdracht niet meer kunnen/mogen vervullen (Knack, 24.12.03, p. 41). Vande Veire is niet gelukkig met het onderwijsbeleid van de voorbije jaren, met de modieuze onderwijskundige opvattingen à la constructivisme en met het anti-intellectualisme van een aantal intellectuelen."* ... Ook prof. *Dirk Van Dyck* van de universiteit Antwerpen is niet mals in zijn oordeel over de opgedrongen studentgerichte en competentiegerichte aanpak in het hoger onderwijs. Zijn basisstelling luidt: *'De overheid heeft nooit werk gemaakt van innovatie, tenzij door het lanceren van slogans'*. We citeren even uit een interview in

*Knack, 17.12.2003: "Inzake de aanpak van het onderwijs zouden de universiteiten het volgens de bevoegde minister beter moeten doen en allerhande vernieuwingen doorvoeren. Vanderpoorten wil o.a. het rendement en de kwaliteit van het hoger onderwijs verhogen door het invoeren van 'studenten 'competentie-ge-richt' onderwijs, Ik heb de indruk dat onze minister zich graag bij het handje laat nemen door onderwijspedagogen met vernieuwende ideeën die helaas meestal niet de toetssteen van het experiment hebben doorstaan." Van Dyck somt nog een aantal vernieuwingen op die Vanderpoorten wil doorvoeren: flexibilisering, tijdsbegroting, studiesessies in kleine groepjes, responsiecolleges, enzovoort. 'Ik ben niet tegen een kritische reflectie op het gegeven onderwijs', zegt Van Dyck. 'Maar ik heb het gevoel dat men de student op een betuttelende manier in de watten wil leggen zonder dat men inziet welke immense belasting dit op de al overwerkte mensen en middelen zal leggen. Een volgende stap is het diaboliseren van de falende student. De slaagcijfers zullen omhoog moeten, wat alleen kan door het verlagen van de normen.'" Deze voorspellingen werden realiteit. Onderwijskrant nam het voortouw in het bestrijden van de doorgesloten flexibilisering, de outputfinanciering, ... die tot een niveaudaling leidden.*

### 3.3 Specifieke eisen voor lerarenopleiding

We hebben de voorbije decennia ook telkens gesteld dat de sector van de lerarenopleidingen een aparte sector moest blijven met een aangepaste controle van het niveau van de opleidingen en van de toekomstige leerkrachten. Enkel in Nederland en Vlaanderen maken de lerarenopleidingen deel uit van multisectorale hogescholen. In Nederland bleven 7 normaalschoolopleidingen wel autonoom; zij behalen de hoogste kwaliteitsscores en beschikken over het meest docenten. Zij konden een selectie- en beoordelingssysteem behouden dat afgestemd was op de specificiteit van de lerarenopleiding.

Binnen de Vlaamse lerarenopleidingen was het tot 1984 bijvoorbeeld gebruikelijk dat een inspecteur de eindexamens bijwoonde en ook examen- of stagelessen volgde. Ook dat soort bewaking van het niveau van de toekomstige leerkrachten is totaal weggefallen. In de jaren zeventig waren er ook nog een soort toelatingsexamens. Er waren vroeger ook specifieke en strenge normen voor Nederlands (uitspraak, spelling, woordenschat...).

Als reactie op het rapport-Monard van 1993 over de hervorming van het hoger onderwijs, hebben wij gesteld dat de sector van de lerarenopleiding een aparte sector moest blijven (= niet geïntegreerd in multisectorale hogescholen) - met behoud van de passende vorm van lesgeven, examen- en stagerelement, niveaubewaking en inspectie ... We schreven in die bijdrage van 1993 dat door de stroomlijning binnen multisectorale hogescholen er veel van de eigenheid verloren zou gaan. In praktisch alle landen maken de lerarenopleidingen deel uit van een aparte sector met eigen reglementen en controlemechanismen. We hebben in 1993-1995 gestreden tegen het opnemen van de lerarenopleidingen binnen multisectorale hogescholen. Mede dankzij de steun van de Open VLD - en André Denys in het bijzonder - hadden we bekomen dat een opleiding met 600 studenten zelfstandig mocht blijven. Achteraf werd dit quasi onmogelijk gemaakt door de invoering van financiële chantage. Minister Van den Bossche besloot dat enkel centen voor de gebouwen toegekend werden als de school minstens 2000 studenten telde. Minister Smet stelde enkele maanden geleden dat de lerarenopleidingen deel zouden moeten uitmaken van aparte 'pedagogische instituten'. Het weer losweken uit de multisectorale hogescholen zou uiteraard een moeilijke zaak worden.

## 4 Besluit

De kritiek op de doorlichtingen in het hoger onderwijs vertoont veel gelijkenis met de kritiek op de inspectie in het lager en het secundair onderwijs: verwaarlozing van de niveaubewaking en opdringen van een (nefaste) pedagogische aanpak.

Noot: Binnen het ministerie worden momenteel plannen opgesteld voor de zoveelste hervorming van de lerarenopleidingen. Sinds 1984 hebben de opeenvolgende hervormingen telkens tot een achteruitgang en niveaudaling geleid. De hervorming van 2006 met de invoering van basiscompetenties voor de toekomstige leraren en met het opleggen van een competentiegerichte aanpak én de latere invoering van de outputfinanciering en flexibilisering, betekenden een ware aderlating. Als we geen objectieve en diepgaande analyse maken van de fouten uit het verleden, dan vrezen we dat een nieuwe hervorming tot een nog grotere malaise zal leiden. We tekenen nog eens expliciet verzet aan tegen het feit dat de nieuwe evaluatie van de lerarenopleidingen onlangs toevertrouwd werd aan universiteiten die heel sterk de nefaste competentiegerichte hervorming van 2006 hebben gepropageerd.

## Instemmende reacties van politici op septemberdebat over niveaudaling en kritiek op ontkennende & beledigende reactie van minister Smet

Raf Feys en Marc Hullebus

### 1 Reacties van politici op septemberdebat

#### 1.1 Breed & boeiend debat over niveaudaling & ontscholing

In de vorige *Onderwijskrant* besteedden we een themanummer aan het septemberdebat over de niveaudaling en ontscholing in het Vlaams onderwijs. In dit debat namen duizenden praktijkmensen deel via de peiling van *Het Nieuwsblad* (27 augustus) en de professorenpeiling van *De Standaard* (17 september) en honderden via de persoonlijke reacties en getuigenissen in de context van die peilingen (zie *Onderwijskrant* nummer 159). In de commentaren wezen de praktijkmensen er ook op dat de niveaudaling en ontscholingsdruk het gevolg waren van nefaste hervormingen. De critici van de ontscholing gaan ervan uit dat het niveau van het Vlaams onderwijs traditioneel vrij hoog was en nog steeds relatief hoog is in vergelijking met andere landen; maar ze maken zich tegelijk grote zorgen over de gestage achteruitgang en de toenemende ontscholingsdruk. Het is enkel dank zij hun verzet tegen de ontscholingsdruk van de voorbije decennia dat de praktijkmensen een nog grotere niveaudaling konden voorkomen. Tijdens het septemberdebat stelden velen ook expliciet dat de geplande hervorming van het secundair onderwijs – de invoering van een middenschool e.d. – tot verdere niveaudaling en nivellering zou leiden.

We sturen al twintig jaar aan op een breed debat over de toenemende ontscholingsdruk, de niveaudaling, de uitholling van de (taal)vakken .... In 2007 lanceerden we onze O-ZON-campagne om dit debat te verbreden en te verdiepen. Met ons themanummer over 'Ontscholing en herscholing' van augustus 2011 en een interview in *Knack* probeerden we dit debat aan te wakkeren en tegelijk ook de *nivellerende* hervormingsplannen van minister Smet te counteren. De uitslag van de septemberpeilingen 2011 en de erbij aansluitende reacties en getuigenissen over de 'ontscholing' pasten wonderwel in dit scenario (zie vorige *Onderwijskrant*). De grote betrokkenheid van zoveel praktijkmensen uit alle niveaus van het onderwijs en van zoveel prominente burgers lag ook in het verlengde van de grote respons op onze O-ZON-campagne van 2007.

In de vorige *Onderwijskrant* rapporteerden we uitvoerig over het septemberdebat en de vele reacties tijdens de maand september. Tijdens de vergadering van de onderwijscommissie van 11 oktober stelden ook vertegenwoordigers van zes politieke partijen kritische vragen over de peilingen en de niveaudaling en over de ontkennende reactie van minister Smet. In deze bijdrage gaan we hier uitvoerig op in. Bij de politici merkten we de voorbije maanden meer aandacht voor de thematiek van de niveaudaling en ontscholingsdruk dan de voorbije jaren het geval was.

Ook in de maand *november* was er veel koren voor onze O-ZON-molen. Een rapport van het *Rekenhof* wees uit dat de inspectie en de beleidsmensen hun belangrijkste opdracht - de controle van de leerresultaten en niveaubewaking - verwaarloosden. Dit betekent ook dat ze nooit de gestage niveaudaling hebben opgemerkt. We lazen ook scherpe kritiek aan het adres van de accreditatie in het hoger onderwijs – in een beleidsnota van minister Smet en elders. In de vorige bijdrage toonden we aan hoe ook de doorlichters van het hoger onderwijs de niveaubewaking verwaarloosden en via het opdringen van de competentiegerichte aanpak de ontscholing en niveaudaling in de hand werkten. Er verschenen de voorbije maanden ook een paar studies die wezen op het zwakke niveau van de kennis van de spelling en van het Frans bij studenten uit de lerarenopleiding. Uitgerekend prof.em. *Frans Daems* die via de eindtermen Nederlands en een aantal publicaties mede verantwoordelijk is voor de verwaarlozing van de spelling, grammatica e.d. zocht allerhande uitvluchten voor de achteruitgang.

#### 1.2 O-ZON-tegenstanders gaven nu forfait

Het debat over niveaubewaking, niveaudaling en ontscholing is een debat dat de voorbije decennia taboe was binnen de wereld van de beleidsmakers en nog steeds taboe is binnen het brede vernieuwingsestablishment. Opvallend in vergelijking met de O-ZON-campagne van 2007 was dat dit keer prominente tegenstrevers niet reageerden. Vier jaar geleden probeerden ze nog het O-ZON-debat in de kiem te smoren, door de critici van de 'ontscholing' als enkelingen en/of conservatievelingen te

bestempelen, door de ontscholing, de eenzijdige 'vaardigheidsdidactiek' ... te verdedigen, door de niveaudaling en de uitholling van het (taal)onderwijs te ontkennen,... We kregen ontkennende en agressieve reacties van de inspectiebazen *Els Vermeire en Kristien Arnouts*, DVO-directeur Roger Standaert, de professoren Ferre Laevers en Martin Valcke, de taalprofessor André Mottart en de redactie van het taaltijdschrift VONK (Jan 'T'Sas, Rita Rymenans)... In septemberdebat 2011 verkozen de tegenstanders het absolute stilzwijgen. Ook de *Spaer Ludo Sannen* die in 2007 de leden van de onderwijscommissie nog opriep om afstand te nemen van het volgens hem 'gevaarlijke' O-ZON-discours, zweeg nu in alle talen. We vermelden nog dat ook de tijdschriften *IVO en Impuls* het septemberdebat gewoon doodzwegen – net zoals ze dit in 2007 deden met het O-ZON-debat; dit debat doorkruist ook hun inzet voor (nivellerend) comprehensief onderwijs, voor een constructivistische leeraanpak ... *IVO en Impuls* zwijgen ook over het kritisch inspectie-rapport van het Rekenhof. We wisten ook op voorhand dat het overheidstijdschrift *Klasse* de septemberpeilingen zou doodzwijgen. Hoofdredacteur en gelukspredikant *Leo Bormans* vreest blijkbaar dat zo'n berichtgeving zijn opdrachtgevers en sponsors niet gelukkig zou maken; en verder geldt allang volgens *Klasse*: *wie niet weet, niet deert*. In 2007 werd ook de O-ZON-campagne doodgezwegen. De censuur is nergens groter dan in *Klasse*; censuur die duur betaald wordt door de brave burgers.

### 1.3 Overzicht bijdrage

In *punt 2* bekijken we de kritische vragen over de niveaudaling vanwege commissieleden tijdens de bijeenkomst van 11 oktober. In *punt 3* komen de antwoorden van minister Smet aan bod. In *punt 4* bekijken we de scherpe commentaar van *Bart De Wever* op de ontkennende reactie van minister Smet. In *punt 5* beschrijven we nog even hoe de politici in 2007 reageerden op een gelijkaardige campagne rond de ontscholing van onze actiegroep O-ZON; het verschil met de reactie in 2011 wordt dan meteen veel duidelijker.

## 2 Kritische vragen in onderwijscommissie

### 2.1 Bitsige en beledigende reactie van Smet

Straks zal duidelijk worden dat veel leden van de onderwijscommissie kritiek formuleerden op de wijze waarop minister Smet reageerde op de peiling

van Het Nieuwsblad (27 augustus). De snelheid, en bitsigheid waarmee Smet reageerde, wijzen erop dat dit debat over de niveaudaling ervaren werd als een bedreiging voor zijn radicaal hervormingsplan voor het secundair onderwijs. Een geprikkelde Smet reageerde nog de dag zelf op de peiling van *Het Nieuwsblad* (27 augustus) met de stelling dat er absoluut geen 'objectieve' aanwijzingen waren voor een niveaudaling. Het ging hier slechts om de mening van een beperkt aantal conservatieve leerkrachten die nog willen lesgeven als in de 19<sup>de</sup> eeuw. De dag ervoor had Smet ook al in Stamp-Media bitsig gereageerd op onze uitspraken over de niveaudaling in een Knack-interview van 24 augustus. Straks wordt duidelijk dat minister Smet in zijn antwoord op vragen van commissieleden bij zijn standpunt bleef. *Terloops*: op pertinente vragen in de onderwijscommissie (10 november 2011), omtrent het lage peil van de *spellingvaardigheid* van de eerstejaars van een Antwerpse lerarenopleiding maakte Smet er zich opnieuw van af met de smoes dat er hierover geen 'objectieve' studies bestaan.

### 2.2 Kritiek van *Boudewijn Bouckaert*

*Prof. Boudewijn Bouckaert* (LDD), commissievoorzitter, formuleerde scherpe kritiek. Hij stelde: "Minister, meer dan twee op drie leraars vinden dat het Vlaamse onderwijs steeds minder kwaliteit biedt. Ook de vakbonden van de onderwijskoepels bevestigen volgens *Het Nieuwsblad* het gevoel van het leerkrachtencorps. *Zij vermoeden dat het kwaliteitsverlies veroorzaakt wordt door de verschuiving van de nadruk van kennis naar vaardigheden* in de klas. Als reactie op deze enquête ontkende de minister deze kwaliteitsdaling. Hij verwijst hierbij naar internationale vergelijkingen waarin het Vlaams onderwijs nog altijd goed scoort. Tevens wijst hij op de veranderde samenleving met meer migrantenkinderen die opgroeien in Nederlandsonkundige en sociaal moeilijke thuissituaties. De minister geeft hierbij ook een niet mis te verstane sneer aan het adres van de leerkrachten: *'Een deel van het lerarencorps heeft nog een te romantisch beeld van het onderwijs. Het onderwijs van de negentiende eeuw, met brave kindjes die alleen maar luisteren, komt helaas niet meer terug.'* Toch stelt ook *Inge De Meyer* van de Universiteit Gent, die de Vlaamse deelname aan de internationale PISA-test begeleidt, dit kwaliteitsverlies vast: *'De resultaten van 2009 gaven aan dat het niveau daalt. Zo was Vlaanderen acht jaar geleden de top in wiskunde, nu zijn we voorbijgestoken door verschillende Aziatische landen.'* Dat weten we ook uit veldervaring .... Twee dagen later, op maandag

29 augustus, publiceerde *Het Nieuwsblad* een tweede enquête, die stelt dat de *werkdruk* van leraars de voorbije jaren fors is toegenomen en dat hierdoor bij de helft van de ondervraagden de jobtevredenheid daalt. Volgens de socialistische onderwijsvakbond Algemene Centrale der Openbare Diensten (ACOD) is dat te wijten aan de *voortschrijdende bureaucrativering van het onderwijs*: “*Het vele papierwerk, de dossiers, het feit dat alles in het onderwijs tegenwoordig in statistieken en tabellen gezet moet worden, wordt gezien als ballast. Zo is het normaal dat het leuke van de baan, het lesgeven zelf, in de verdrukking komt*”, dixit ACOD.

Bouckaert voegde eraan toe: “Bij nader toezien blijken de resultaten van deze twee enquêtes niet los van elkaar te staan, maar integendeel twee uitingen van een *vastlopend onderwijsbeleid* in Vlaanderen te zijn. *Zo staat het Vlaamse onderwijsbeleid niet langer in het teken van de loutere overdracht van kennis en vaardigheden aan de leerlingen, maar vormt het steeds meer een instrument voor maatschappelijk beleid, zoals het realiseren van de sociale mix en dergelijke meer.*

*Het onderwijs moet ook steeds meer de opvoedende taken van ouders overnemen.* Een mooie illustratie hiervan vormt trouwens een persbericht van maandag 29 augustus, met als titel ‘Lessen seksuele opvoeding voldoen niet aan noden tieners’. Hierin stellen de onderzoekers: “*Inhoudelijk zou er meer aandacht geschonken mogen worden aan thema’s zoals aids, tienerzwangerschappen, abortus en gevoelens rond seksualiteit, en minder aan de klassieke thema’s zoals de bouw en de werking van voortplantingsorganen.*” Dus zou de school vooral meer aandacht moeten besteden aan de gevoelswereld van jongeren, en minder aan de kennisoverdracht. ... *De leerkrachten moeten zich volgens mij vooral kunnen inlaten met hun core-business, met name leerkracht zijn.*

*Moeten deze beide enquêtes, over de werklast en de daling van de kwaliteit, niet ernstig worden genomen in plaats van sommige deelnemers eraan te bestempelen als een stelletje reactionaire despoten die door een achterhaalde 19de-eeuwse visie beïnvloed worden? Dat is een vraag over stijl. Bent u verder ook niet van oordeel dat in plaats van polarisering ten opzichte van het lerarencorps via een publieke belediging, het niet gepaster zou zijn de dialoog met het lerarencorps te intensifiëren en om zo de inhoudelijke voorbereiding van de aangekondigde hervormingen te verbeteren?”*

### 2.3 Kritiek en vragen van Sabine Poleyn

CD&V-volksvertegenwoordiger *Sabine Poleyn* stelde een drietal kritische vragen. *Poleyn*: “Ik sluit me graag aan met drie korte bedenkingen. Er is voor eerst het debat over de kennis en de vaardigheden en over het niveau. Natuurlijk is het belangrijk dat er een basiskennis wordt meegegeven op school. Natuurlijk is het belangrijk dat er vaardigheden worden aangeleerd op school; gelukkig is daar meer aandacht voor dan vroeger. *Ik merk echter in contacten op het veld dat de slinger een beetje is doorgeslagen naar de kant van de vaardigheden. Ik geef een voorbeeld. Als je een taalvak geeft, dan moet de evaluatie voor zoveel procent quoteren op verschillende aspecten van de taal, waarbij de pure kennis minder dan de helft is. Soms is dat bijvoorbeeld 25 procent.* Dat maakt het voor de leerkracht moeilijk om de leerlingen te stimuleren om die basiskennis te verwerven omdat ze toch kunnen slagen met een aantal andere zaken. Dat is volgens leerkrachten fundamenteel problematisch, omdat leerlingen in de eerste jaren van het secundair onderwijs kunnen slagen zonder de basiskennis te hebben verworven. Dat leidt dan tot problemen in de hogere leerjaren. Die klacht beluisteren we al lang. Wordt dat ergens objectief bekeken of besproken, en niet louter op basis van enquêtes van kranten?”

Het is verder ook zo dat het beste onderwijs gegeven wordt door een leerkracht die zich volledig kan wijden aan de onderwijzende taak en *zo weinig mogelijk administratie* moet doen. Graag een extra stimulans om zo weinig mogelijk administratieve lasten, bijvoorbeeld via de niet onderwijsgebonden regelgeving, te geven. Ik wil verder ook even de *koppeling maken met het leerkrachten-loopbaan-debat* en de lerarenopleiding. Er is een grotere instroom van jongeren uit tso en bso in de lerarenopleiding. Als die leerkrachten voor een aso-klas komen, bijvoorbeeld in het derde jaar, kunnen ze daar niet altijd even goed hun mannetje staan? Wordt ook dat in rekening gebracht in het debat?”

### 2.4 Kritiek van Irina De Knop (Open-VLD).

*Irina De Knop* formuleerde volgende kritische opmerkingen en vragen. *De Knop*: “Het lerarencorps maakt zich blijkbaar *zorgen over het kennisniveau van de leerlingen*. De laatste jaren is de nadruk steeds meer komen te liggen op vaardigheden. Ouders en leerlingen mogen – terecht – meer dan kennis verwachten van het onderwijs, maar als die focus op de toepassing van de kennis de basis van

het onderwijs dreigt aan te tasten, mogen we het signaal van de leraren niet in de wind slaan. ... *Met uw nogal offensieve strategie, hebt u meneer de minister natuurlijk toch wel mensen beledigd.*

Wat zijn volgens u de redenen die dit gevoel van kwaliteitsdaling bij de leerlingen in de hand werken? Bent u van plan om, naast de geplande hervorming van het secundair onderwijs, op korte termijn maatregelen te nemen? *Leerkrachten geven aan dat er eerder een spanningsveld dan een evenwicht is tussen het aanleren van vaardigheden en kennisverwerving.* Ervaart u dat ook zo? *Zijn er de afgelopen jaren wijzigingen aan de leerplannen aangebracht? In welke mate leggen die meer het accent op het aanleren van vaardigheden enerzijds en op het verwerven van basiskennis anderzijds?* Voorziet u, onafhankelijk van de resultaten van de enquête, in een aanpassing van de leerplannen? Zo ja, welke klemtonen worden daarbij gelegd? Een laatste vraag: *Komt er ook een bevraging van de leerkrachten in het kader van de geplande hervorming van het secundair onderwijs?*

## 2.5 Kritische vragen van Goedele Vermeiren (N-VA)

Volksvertegenwoordiger Goedele Vermeiren (N-VA) stelde eveneens kritische vragen. Vermeiren: "Ik was helemaal niet verrast door de resultaten van de enquête. *Wat ik hoor in het veld, was de perfecte weerspiegeling van wat in de enquête naar voren komt.* Het is een enquête en het gaat over 'het aanvoelen van', maar het is toch een heel belangrijk signaal dat we niet onder de mat mogen vegen. *Als de leraars de niveaudaling zo aanvoelen en als ook objectieve elementen van het PISA-onderzoek dit aanvoelen ondersteunen, dan is er een probleem.*

De collega's hebben al verscheidene redenen aangehaald. Een reden die ik nog niet heb gehoord, is de verkeerde studiekeuze van de leerlingen, waardoor de leraar het gevoel krijgt dat hij moet nivelleren of het beste moet halen uit de leerlingen. Dat kan dat gevoel nog aanscherpen. Ik sluit me verder ook aan bij de vraag van de heer Bouckaert over de *werkdruk* bij de leerkrachten. Die neemt inderdaad toe. Er zijn een aantal redenen voor gegeven, zoals *de bureaucratisering en ouders die hun taken doorschuiven naar de leraars.* Ik sluit me dus aan bij de vragen van de collega's. Minister, ik vind het wel een signaal dat absoluut niet onder de mat mag worden geveegd."

## 2.6 Opmerkingen van Khadija Zamouri (Open-VLD)

"Minister, de meeste vragen die ik had, zijn al gesteld. Toch heb ik nog een paar belangrijke aandachtspunten. *Sommigen stellen dat er te veel aandacht is gegaan naar gelijke onderwijskansen.* Tegelijk gaat 30 procent van de respondenten akkoord met de stelling dat het onderwijs nog te weinig rekening houdt met zwakkere leerlingen. Hoe interpreteert u deze cijfers en welke maatregelen zult u in dat verband nemen?"

"In de enquête komt ook de rol van de ouders naar voren. 44 procent geeft aan dat de ouders te weinig begaan zijn met de opleiding van hun kinderen. Dat wordt nog eens bevestigd: 67 procent van de leerkrachten van het beroepssecundair onderwijs (bso) en het technisch secundair onderwijs (tso) gaat ermee akkoord dat de ouders niet de juiste houding aannemen tegenover de leerlingen. Welke maatregelen zult u nemen inzake ouderbetrokkenheid, aangezien het gaat over een heel groot aantal?"

## 2.7 Reactie van Gerda Van Steenberge (Vlaams Belang) op 6 september

We noteerden op 11 oktober geen tussenkomsten van vertegenwoordigers van het Vlaams Belang, maar Vlaams Belang was wel de partij die bij monde van Gerda Van Steenberge al op 6 september instemmend reageerde op de peiling in *Het Nieuwsblad* en ontstemd op de afwijzende en beledigende reactie van minister Smet (zie website van Gerda Van Steenberge of *Onderwijskrant 159* op pagina 19). Van Steenberge nam in deze context ook expliciet afstand van de nivellerende hervormingsplannen voor het secundair onderwijs.

## 2.8 Een paar bedenkingen van Onderwijskrant

We zijn uiteraard best tevreden met de kritische bedenkingen van de zes commissieleden – die ook wezen op belangrijke oorzaken van de niveaudaling. De interesse voor die thematiek is veel groter dan in het verleden. Enkel de Sp.a nam hier expliciet afstand van en steunde volmondig de afwijzende reactie van partijgenoot Pascal Smet. *Mevrouw Meuleman* (GROEN) – een felle voorstander van de invoering van (nivellerend) comprehensief onderwijs – vond kleur bekennen blijkbaar niet opportuun.

Het verwonderde ons wel een beetje dat op 11 oktober geen enkel commissielid expliciet wees op de vrees bij de praktijkmensen dat de hervorming van het secundair tot verdere ontscholing en niveaudaling zou leiden. Een week later - op onze uiteenzetting tijdens de hoorzitting van 19 oktober - probeerden we wel duidelijk te maken dat de hervorming de nivellering en niveaudaling nog in sterke mate zou doen toenemen.

Het valt ook op dat geen enkel commissielid de niveaudaling in het hoger onderwijs ter sprake bracht, al was er daar ook veel rond te doen in de septemberpeilingen en het erbij aansluitende debat. Wellicht vinden de commissieleden dat vervelend omdat in het commissiedebat over de hervorming van het hoger onderwijs in 2010 het belangrijkste knelpunt niet eens ter sprake kwam. Ook minister Smet verkoos niet te reageren op de professorenpeiling in De Standaard van 17 september.

### 3 Repliek van minister Smet

#### 3.1 Peiling niet wetenschappelijk; kritiek van conservatieve leraren

Op de kritische vragen omtrent zijn afwijzende en botte reactie op de vele praktijkmensen die wezen op de niveaudaling, herhaalde Minister Smet in zijn antwoord eens te meer zijn afwijzend en beledigend standpunt. De stelling dat er sprake is van een gestage achteruitgang berust volgens Smet enkel op 'feelings' of perceptie, maar niet op facts. Er zijn volgens hem *"geen objectieve elementen waaruit blijkt dat de kwaliteit daalt. ... De peiling had geen wetenschappelijke waarde."* ... *"Het waren vooral mannelijke leerkrachten ouder dan 55 jaar uit het secundair onderwijs die dat vonden", een heel beperkte groep.*

3 op de 4 leerkrachten/docenten van het secundair én van het hoger/universitair onderwijs vonden volgens de Nieuwsblad-peiling dat de kwaliteit van het secundair én het hoger onderwijs er op achteruit ging. Ook in de professorenpeiling van De Standaard (17 september) stelde 70 % van de docenten dat het peil van de nieuwe studenten gevoelig was gedaald en 50 % poneerde tevens dat ook de kwaliteit van het universitair onderwijs zelf was gedaald. Er verschenen daarnaast talrijke en uitgebreide opiniestukken en honderden korte en instemmende reacties op allerhande (kranten)websites. Ook 53 % van de leerkrachten lager onderwijs stelde overigens dat ook de kwaliteit in het lager

onderwijs was gedaald. Bij O-ZON verzamelden we in 2007 honderden gelijkaardige reacties – ook vanwege gerenommeerde professoren. Volgens Smet gaat het enkel om kritiek van een beperkte groep 'oudere' leerkrachten secundair onderwijs. De vele docenten en professoren die in de peilingen van *Het Nieuwsblad* en *De Standaard* wezen op de niveaudaling tellen blijkbaar niet mee

Elders stelde Smet expliciet dat vooral tegenstanders van de hervorming van het secundair onderwijs gewaagden van een niveaudaling. Hij vond het blijkbaar niet opportuun om dit in de onderwijscommissie te herhalen. Smet verkoos niet te reageren op de professorenpeiling van 17 augustus. Voor beleidsmakers die de voorbije jaren graag uitpakten met de vele zegeningen van de hervormingen van het hoger onderwijs, waren de professorenpeiling en de getuigenissen erna, bijzonder pijnlijk. Dit geldt ook voor de kritiek op de accreditatie.

#### 3.2 Geen sprake van verwaarlozing basiskennis en nivellerende eindtermen?

In het septemberdebat betreurden velen o.a. dat de slinger was doorgeslagen in de richting van de zgn. 'vaardigheden' en dat er te weinig waardering was voor basiskennis, voor spelling, voor kennis van grammatica, spelling en woordenschat binnen de taalvakken... Ook de commissieleden brachten deze kritiek in hun tussenkomst van 11 oktober ter sprake.

Minister Smet repliceerde: *"Het debat over kennis, vaardigheden en attitudes, dat sommigen opnieuw willen openen, is een voorbijgestreefd debat."*

*Irina De Knop (Open VLD) antwoordde: "Minister, u zegt in uw betoog dat de discussie tussen vaardigheden en kennisverwerving achterhaald is. Zowel de socialistische onderwijsvakbond als mevrouw Van Hecke wezen er echter op dat dit een van de pijnpunten is. Wij zijn diegenen die moeten waken over de eindtermen. Ik veronderstel dat de nadruk op die vaardigheden ook in de eindtermen naar voren komt. Misschien kunt u al beginnen bij datgene waar u wel een impact op hebt en evalueren of het evenwicht tussen vaardigheden en kennisverwerving voldoende aan bod komt binnen de eindtermen. Naast de grote hervormingen zijn er volgens mij acties mogelijk op korte termijn die tegemoet kunnen komen aan de verzuchtingen van scholen en leerkrachten."*

Smet ontkende dat er iets schortte aan de eindtermen: *“De eindtermen zijn de afgelopen jaren strenger geworden, ook in het basisonderwijs. De overheid legt de lat dus niet lager maar hoger. We vragen dus meer van onze kinderen. We brengen de kwaliteit niet naar beneden. Wat er misschien wel veranderd is, is dat men minder ‘driit’.”* Commentaar: de ‘objectieve feiten’ zijn dat bijvoorbeeld ook in de nieuwe eindtermen Nederlands en Frans nog minder kennis geëist wordt inzake grammatica, woordenschat e.d. dan in de oorspronkelijke eindtermen; maar Smet beweert net het omgekeerde. Bij de eindtermen taalbeschouwing over taalregisters e.d. wordt ook impliciet het belang van de Standardtaal gerelativeerd,

### **3.3 Niet de minister, maar de critici beledigden volgens Smet & Deckx de leerkrachten!?**

Op de kritiek dat de minister de leerkrachten beledigd had door te stellen dat de critici nog les wilden geven als in de 19<sup>de</sup> eeuw, repliceerde Smet door de rollen gewoon om te keren: niet hij, maar de kritische leraren hadden de honderdduizenden collega’s-leerkrachten beledigd en hij had het enkel voor die leerkrachten willen opnemen. Smet: *“Ik vond het een belediging voor de honderdduizenden leerkrachten die hun best doen. Als men zegt dat de kwaliteit van het onderwijs drastisch is gedaald, kan dat maar twee dingen betekenen: die van het basisonderwijs zijn knoeiers want ze leveren kinderen aan het secundair onderwijs die niet mee-kunnen, of de leerkrachten die ze beantwoord hebben, kunnen het zelf niet meer. Dat is de conclusie waartoe een ‘normaal, redelijk, denkend mens’ zou komen. Ik vind dat een belediging voor de honderdduizenden leerkrachten in Vlaanderen, want ze doen wel goed hun werk.”*

*Boudewijn Bouckaert* (LDD) antwoordde hierop dat minister Smet wel degelijk de vele getuigende leerkrachten had beledigd en dat deze de niveaudaling geenszins toeschreven aan het tekort aan inzet van de leerkrachten: *“De kwaliteit van het onderwijs wordt immers niet alleen bepaald door de inzet van de leerkrachten maar ook door het kader waarin zij moeten werken, de programma’s, de gebouwen, de instroom enzovoort. De kritiek op de niveaudaling is dus niet een belediging voor de leerkrachten.”*

*Kathleen Deckx* (Sp.a) sloot wel graag aan bij minister Smet en voegde eraan toe dat de kritiek op de niveaudaling tegelijk ook een belediging was aan het adres van de leerlingen: *“Ik vind de manier*

*waarop dit in de media is gekomen niet alleen een belediging voor de leerkrachten, ik vind dit vooral ook een belediging voor de studenten. Ik zou het niet fijn vinden indien er over mij als student zou worden geschreven dat ik niet zo goed meer ben als de vorige generatie studenten. Ik vind het heel erg dat dat op die manier is gebeurd. Ik heb vastgesteld dat de studentenvereniging daar heel accuraat op gereageerd heeft.”*

### **3.4 Smet wil geen bevraging leerkrachten omtrent hervorming s.o.**

*Irina De Knop* stelde tijdens de vergadering van 11 oktober ook de vraag: *“Meneer de minister, komt er nu ook een bevraging van de leerkrachten in het kader van de geplande hervorming van het secundair onderwijs?”* Minister Smet beantwoordde die vraag niet. Ook wij betreurden al herhaaldelijk dat de minister en de hervormers een bevraging van de praktijkmensen willen vermijden. In de context van onze getuigenis op een hoorzitting omtrent de hervorming van het secundair onderwijs op 19 oktober hebben we de commissievoorzitter namens O-ZON meegedeeld dat we betreurden dat ook de commissie op haar hoorzittingen geen enkele leerkracht s.o. had uitgenodigd.

Niet alleen minister Smet, maar ook de net-koepels, de lerarenbonden, de VLOR, de pleitbezorgers van de hervorming ... durven het niet aan om bij de leerkrachten breed te peilen naar hun mening over de hervorming van het s.o. In West-Vlaanderen namen vier grote scholengemeenschappen samen een standpunt in tegen de nivellerende invoering van een middenschool. De minister en de hervormers pakken al te graag uit met de stelling dat er een groot draagvlak voor de hervorming bestaat, maar ze vrezen terecht dat de praktijkmensen de radicale hervorming van de structuur massaal afwijzen. Tussendoor: tijdens de plenaire zitting van 16 november ontglipte Smet dat er veel onenigheid bestaat over de hervorming – ook binnen de onderwijskoepels. Voorheen stelde Smet steeds dat alle *weldenkende* mensen zijn hervorming steunden, dat enkel een paar conservatievelingen tegen waren.

### **3.5 Hervorming secundair onderwijs, geen nivellering – maar niveauverhoging!?**

Tijdens het septemberdebat bleek uit de reacties dat veel leerkrachten tegelijk poneerden dat precies ook de hervorming van het secundair onderwijs tot verdere niveaudaling en ontscholing zou leiden. In



haar tussenkomst zinspeelde mevrouw *Zamouri* (Open-VLD) hier even op toen ze opmerkte: “*Sommigen stellen dat er te veel aandacht is gegaan naar gelijke onderwijskansen.*” In naam van de zgn. ‘gelijke kansen’ werden vaak hervormingen doorgevoerd die leiden tot een aantasting van de ontwikkelingskansen en van het onderwijsniveau. *Gerda Van Steenberge* (Vlaams Belang) had in haar reactie van 6 september ook al expliciet gewezen op het nivellerend karakter van comprehensief onderwijs.

Smet ontweek deze vraag en kritiek door ‘omgekeerd’ te stellen dat precies zijn structurele, inhoudelijke en didactische hervorming bedoeld is om het niveau te verhogen, andere kennis en vaardigheden bij te brengen ... Smet: “*Wil dat zeggen dat in het onderwijs alles rozengeur en maneschijn is? Neen, want dan zouden we geen tijd en energie steken in bijvoorbeeld de hervorming van het secundair onderwijs. De wereld is soms raar, want twee weken later stond in dezelfde krant dat ons onderwijs tot de wereldtop behoort, behalve het secundair onderwijs.*” De kritiek op de niveaudaling heeft betrekking op alle onderwijsniveaus – ook in het lager en het hoger onderwijs. In het buitenland wordt voorrang verleend aan de niveauverhoging en (taal)achterstandsbestrijding in het basisonderwijs; ook in Vlaanderen verdient dit volgens de meeste mensen alle prioriteit. De hervormers fantaseren al te graag dat er enkel problemen zijn in het s.o. en dat enkel radicale ingrepen soelaas kunnen brengen. Ook in het rapport van de commissie-Monard lezen we dat de situatie in het lager en het hoger onderwijs heel rooskleurig is. De zwakste leerlingen in de PISA-studies zijn echter alle leerlingen die met grote achterstanden starten in het secundair onderwijs.

Merkwaardig is ook dat Smet enerzijds categoriek ontkent dat er sprake is van een niveaudaling in het s.o., maar tegelijk erop wijst dat het s.o. moet verlost worden uit de ellende. Smet vervolgde zijn betoog aldus: “*Dat is wel de reden waarom we het secundair onderwijs willen hervormen. Daarom steken we daar ook heel veel tijd en energie in. Wellicht bedoelen die leerkrachten – en dat zal ik zeker niet ontkennen – dat de kennis van een bepaalde categorie van kinderen, om allerlei redenen, misschien wel achteruitgaat of minder is. Maar die kinderen hebben misschien andere kennis of andere vaardigheden. We zetten daarop in door de hervorming van het secundair onderwijs ...*” We zien eens te meer dat Smet zich in alle bochten wringt en zichzelf hiermee ook vast rijdt. Smet pleitte in zijn reactie ook eens te meer voor de

nieuwe didactische aanpak die hij wil opleggen: *competentiegericht onderwijs, spelend leren, afgestemd op de leefwereld, ...* – precies de aanpak die mede verantwoordelijk wordt gesteld voor de niveaudaling (zie vorige bijdragen). Ook de VLOR vindt overigens dat minister Smet geen hervorming van de pedagogische aanpak - in de richting van competentiegericht onderwijs e.d.- mag opleggen.

#### **4 Scherpe reactie op minister Smet van Bart De Wever op 6 & 10 september**

Op 6 september reageerde NV-A-voorzitter *Bart De Wever* in een opiniebijdrage heel scherp op het feit dat minister Smet zomaar de mening van de praktijkmensen over de niveaudaling naast zich neerlegde: *Zorg voor onderwijs van alle tijden*, in: *De Standaard*. Het klonk dan zo: “*Onderwijsminister Pascal Smet reageerde als door een wesp gestoken op de recente onheilsberichten over het onderwijs. Hij wees de leerkrachten terecht met Oeso- en Pisa-onderzoeken die aantonen dat Vlaanderen inzake kwaliteit van het onderwijs in Europa alleen Finland moet laten voorgaan en op wereldvlak in de top 10 staat. Het gepercipieerde kwaliteitsverlies is volgens Smet te wijten aan de veranderende maatschappelijke context. Net als Bint (schooldirecteur in het boek *Bint van Ferdinand Bordewijk, 1934*) meent de minister dat het onderwijs dan ook op de samenleving moet worden afgestemd. Anders dan Bint zoekt Smet die afstemming echter niet in een sterkere autoriteit op school. Integendeel, de minister verlangt dat leerkrachten minder autoriteit gebruiken en 'afstappen van de romantische 19de-eeuwse opvattingen over lesgeven, met de leraar vooraan in de klas en leerlingen die allemaal braaf luisteren.*’

*Wie Bint uitleest, leert dat kadaverdiscipline geen enkele zin heeft. Maar is het nu zo moeilijk om de evidentie onder ogen te nemen dat er geen opvoeding mogelijk is zonder het aanwenden van autoriteit? ... Voor Smet geldt er een simpele waarheid: 'Kinderen zijn veranderd. Onze samenleving is veranderd. Ons onderwijs moet volgen.' Bint is het daar niet mee eens: 'Ik eis van de leraar dat hij zich niet inleeft in het kind, dat hij niet daalt. Ik eis van het kind dat het zich inleeft in de leraar, dat het klimt'. De waarheid ligt zoals steeds in het midden, maar de bijsturing vandaag moet eerder richting Bint dan richting Smet.*”

In een lang interview met *Bart De Wever* in *De Morgen Magazine* van 10.09.01 stond *De Wever* ook lang stil bij het recente debat over de niveaudaling e.d. We citeren zijn betoog over het ontscholingsdiscours. *De Wever*: "Het debat dat we onlangs over ons onderwijs hebben gehad sluit aan bij wat *Theodore Dalrymple* beschrijft in zijn laatste boek *'Door en door verwend - Kritiek op de sentimentele samenleving'*. Toen *Pascal Smet* op zijn typische, in mijn ogen niet al te intelligente manier zei: *'De tijd dat de leerkracht vooraan stond en aan de kindjes zei hoe het moest, die is voorbij'*. Dat is Dalrymples uitgangspunt: dat het misschien wel heel dom was, om dat zodanig te laten voorbijgaan. Dat ze te veel de typische denkfout van de verlichting maken: er van uitgaan dat de mens goed is. Dat is niet waar. Wij zijn goed en slecht. Het slechte zit in elk van ons. Zet een kind op een onbewoond eiland en het wordt vanzelf een goede mens, dacht ook Rousseau; het is de samenleving die de mens verprutst. *Het onderwijs heeft die fout overgenomen: een kind is goed, je moet het als een plantje laten groeien, en het zal zich zo wel ontwikkelen, en gaan bloeien. Dat werkt niet.* Een tuin moet je onderhouden. Die moet gesnoeid worden. *Opvoeding vergt een stuk autoriteit.* We zijn daar allemaal vies van geworden, dat mag niet meer, maar het is onontkoombaar. Het gevolg van dat *spelend laten leren is zwart op wit meetbaar: in 1950 was de Brit geleetterder dan nu. Hij kon beter lezen en schrijven. Terwijl we nu zes keer meer uitgeven aan onderwijs.* Dat is het drama dat zich voltrokken heeft.

In Vlaanderen zijn we nog goed weggekomen, *doordat ons onderwijs zeer resistent is geweest tegen allerlei ideeën en hervormingen. Maar de achteruitgang is er wel. Pascal Smet zit eraast.* Vroeger waren het bijvoorbeeld de beste studenten die gingen lesgeven. Het was een roeping. Vandaag zijn het de zwaksten. Omdat de sterksten denken: als je nog autoriteit toepast, wordt het niet meer door de kinderen geaccepteerd. Noch door de ouders. Dalrymple beschrijft hoe het aantal geweldsincidenten spectaculair stijgt. Van kinderen op leerkrachten, waarbij de laatsten daarna vaak van de ouders ook nog eens een pak rammel krijgen. ... Kinderen moeten leren omgaan met autoriteit, met de kennis van grenzen ook.... *'Moeten we niet terug naar meer rigiditeit, meer regels, op dat vlak?'*. Ik houd niet van het woord 'terug'. 'Terug' kan niet. Maar wij moeten wel herdefiniëren. Hoezeer wij dat verleerd zijn: je houdt het niet voor mogelijk. Zet u op de trein en er gaat iemand naast u zitten, doet

zijn schoenen uit, en legt zijn voeten op de bank. Zeg: *'Meneer, dit kan niet'*. Als die dan vraagt waarom: daar moet je eens op proberen te antwoorden. *'Dat hoort niet'*. *'Waarom niet? Mijn voeten zijn gewassen'*. Als je niet op tijd en stond en desnoods met een zachte karwats zegt: dat is juist, en dat niet, dan kom je er niet. We moeten uiteindelijk proberen om aan onze civiele samenleving een metafysisch aspect te verlenen. Dat houdt in dat je lotsverbondenheid en gemeenschapsvorming moet creëren en individualisme actief moet bestrijden.

Momenteel – en we fietsen al vier decennia in de totaal verkeerde richting – is er niks in de opvoeding dat zegt: dit is de context, dit zijn de normen en waarden die je moet absorberen en die je best respecteert. Respect, beleefdheid, gastvrijheid, intellectuele moed ... Die meerwaarden moeten we zien te herstellen. De ommekeer is volop bezig. Toen ik dit soort dingen begon te vertellen, tien jaar geleden, intuïtief, was ik een kermisattractie. Vandaag niet meer."

*Noot. Wim Wienen* (Volksvertegenwoordiger Vlaams Belang) reageerde op zijn website op het onderwijsstandpunt van *De Wever*. Hij stelde: *"Hoe kan Bart nu een bijdrage leveren in mijn mentale gezondheid? Wel, door dergelijke zaken ook eens een keer in de commissie Onderwijs van het Vlaams Parlement te komen vertellen. Want zulke zaken hoor je daar niet. Ook niet uit de monden van de vertegenwoordigers van de N-VA. De onderwijscommissie, en ik kan wat vergelijken, moet zowat het meest politiek-correcte clubje van het hele parlement zijn, waar Orwelliaanse newspeak standaardtaal is. Buiten de politiek-correcte lijntjes kleuren wordt er op gekreun en gezocht onthaald waarbij een volgende spreker onmiddellijk laat weten dat ze niet eens wil reageren op de 'buiten-de-lijntjes-klurder'. Schitterende debatten zijn het daar."* We hopen dat *Wienen* ongelijk krijgt; uit het gerapporteerde debat bleek alvast dat een aantal commissieleden geen blad voor de mond namen. We maken ons wel zorgen over het feit dat vooral politiek-correcte denkers en nieuwlichters uitgenodigd werden als sprekers op de hoorzittingen binnen de onderwijscommissie: Ferre Laevers, Piet Van Avermaet, Roger Standaert, Antonia Aelterman, Georges Monard, onderwijssociologen als Mieke Van Houtte en Bram Spruyt, ..., mensen dus die zich in het verleden uitspraken voor een radicale hervorming van de structuur van het s.o., en/of voor een radicaal andere didactische aanpak.

## 5 Besluiten

### 5.1 Meer commissieleden spraken zich uit

In vergelijking met de reactie op de O-ZON-campagne van 2007 merken we dat al meer politici en commissieleden het belangrijk vonden om op 11 oktober hun stem te laten horen en hun bezorgdheid over het onderwijsniveau uit te spreken.

Ook tijdens de vergadering van 10 november spraken een aantal parlementsleden hun bezorgdheid uit over het niveau van de spelling- en schrijfvaardigheid van de leerlingen en over de verminderde aandacht voor de standaardtaal. De aanleiding was o.a. een onderzoek in de Artevelde-lerenopleiding waaruit bleek dat de spelling van de eerstejaarsstudenten ondermaats was. We hopen dat de commissieleden bij de bespreking van het kritisch Rekenhofrapport over de inspectie en bij de bespreking van de passages in de beleidsnota over de accreditatie hun verantwoordelijkheid niet uit de weg zullen gaan.

### 5.2 Beleid vervreemd van de praktijk

Hoe komt het eigenlijk dat pas nu de gestage niveaudaling van de voorbije decennia begint door te dringen? Hoe is het mogelijk dat de vele kritiek op de inspectie van de voorbije 20 jaar en de kritiek op de accreditatie-doorlichtingen in het hoger onderwijs, pas in november 2011 aan de oppervlakte kwamen en de pers haalden?

De verklaring vinden we in het Nederlandse onderzoeksrapport (2008) van de commissie-Dijsselbloem. De basisconclusie luidt dat de beleidsmakers bij tal van nefaste hervormingen nooit vooraf onderzocht hadden of er wel een draagvlak was bij de praktijkmensen. De commissie stelde vast dat de beleidsmakers geen rekening hielden met de mening van de praktijkmensen, maar hun informatie en legitimatie eenzijdig zochten in kringen van het vernieuwingsestablishment, bij kopstukken van de koepels van de onderwijsnetten en vakbonden, bij pedagogische begeleidingscentra, bij universitaire onderzoekers ... In dit onderzoeksrapport staat ook duidelijk dat er bijvoorbeeld in 1993 absoluut geen draagvlak bestond voor de invoering van een grote gemeenschappelijke stam of middenschool, een hervorming die 10 jaar later (in 2003) als nefast werd ervaren en weer werd afgevoerd. Een aantal onderwijssociologen, de koepels van de onderwijsnetten

en van de lerarenbonden steunden deze hervorming in 1993 wel, maar ze vertolkten geenszins de opvattingen van de leerkrachten en van de scholen.

Het feit dat ook in Vlaanderen veel onderwijservormingen tot niveaudaling en ontscholing leidden, wijst eveneens op de praktijkvervreemding bij beleidsmakers en bij vrijgestelden voor de permanente hervorming van het onderwijs. Een ander voorbeeld. Minister Smet en andere beleidsmakers zagen pas recentelijk in dat er geen draagvlak voor het project leerzorg en inclusief onderwijs bestaat. Dit debat werd in 1996 opgestart, maar naar de visie van de praktijkmensen werd nooit gepeild – met O-ZON deden we dat wel. Tot voor kort werd ten onrechte verkondigd dat er een breed draagvlak voor deze hervorming bestond. In dit verband waren ook de adviezen van de VLOR (Vlaamse Onderwijsraad) misleidend.

### 5.3 Inspraak bij hervorming s.o.?

Tijdens de besproken hoorzitting antwoordde Pascal Smet niet eens op de vraag of er “een bevraging van de leerkrachten gepland was in het kader van de geplande hervorming van het secundair onderwijs?” Met betrekking tot die hervormingsplannen bestaat er tot nog toe bitter weinig aandacht voor de visie van de praktijkmensen, voor de vraag of er wel een draagvlak bestaat voor de invoering van een middenschool en van comprehensief en competentiegericht onderwijs. Op de vele studiedagen die de ‘hervormers’ de voorbije 2 jaar organiseerden, kregen de praktijkmensen en critici nooit het woord. Bij de opstelling van de hervormingsnota’s van Georges Monard en van Pascal Smet kwam hun stem niet aan bod. Vier grote West-Vlaamse scholengemeenschappen namen een gemeenschappelijk standpunt in tegen de radicale hervorming. Dit werd niet in dank afgenomen - ook niet door bepaalde koepelmensen.

*Pascal Smet* en de hervormingsgezinden weten maar al te best waarom ze geen peiling bij de praktijkmensen durven organiseren. De voorbije maanden kregen we wel de indruk dat steeds meer parlementsleden zich afvragen of er wel zo’n drastische structuurhervormingen nodig zijn. In een volgend *Onderwijskrant*nummer zullen we aandacht besteden aan recente ontwikkelingen in verband met de hervorming van het secundair onderwijs.

## Wat is onderwijzen?

Valeer Van Achter, afgevaardigd bestuurder DIROO

### 1 Praxis

Onderwijzen is op de allereerste plaats een praxis. 'Praxis' is een specifieke term en er zullen nog vele andere specifieke termen in mijn uiteenzetting volgen. Elke term moet telkens goed onderbouwd zijn. Ik maak een onderscheid tussen de praxis van de individuele leraar en de praxis van de schoolgemeenschap waarin elke leraar is opgenomen. In beide gevallen gaat het om het oplossen van praktische moeilijkheden en het zoeken naar de best mogelijke oplossing voor deze concrete moeilijkheden. De praxis eist dat er hoe dan ook een oplossing wordt gevonden. Een definitieve oplossing bestaat hier niet, omdat elke oplossing tijdelijk en partieel is en ook nieuwe moeilijkheden kan veroorzaken.

#### 1.1 De praxis van de individuele leraar

Alleen de leraar onderwijst; alle anderen staan rond dit gebeuren. Ik maak abstractie van privé-onderwijs en aldus staat elke leraar voor een groep leerlingen, waarvoor die leraar voor een bepaalde tijd verantwoordelijkheid draagt. Laat ons het voorlopig verwoorden als het verzorgen van 'lessen'. Op de term 'les' kom ik nog terug. Algemeen kan het gebeuren van onderwijzen als volgt voorlopig omschreven worden: op basis van een geslaagde ontmoeting van de leraar met deze (toegevoegde) groep leerlingen, én op basis van zijn deskundigheid in een of ander aspect van de cultuur, geeft hij aan elk van deze leerlingen de kans een vormingsproces door te maken met betrekking tot dat domein van de werkelijkheid. Meestal gaat het over iets dat ook door deze leraar als zeer waardevol en mogelijk als een noodzakelijkheid wordt ervaren in het kader van de initiatie van jongeren tot participatie aan onze cultuur. Zo te zien gaat het om een triadisch gebeuren: interacties tussen de triade leraar-leerlingen-werkelijkheid. De leraar realiseert een evenwicht binnen deze drievoudige dialoog: leraar-leerlingen als ontmoeting, leraar-werkelijkheid als zijn deskundigheid binnen het geheel van de cultuur en ten slotte de relatie leerlingen-werkelijkheid als het eigenlijke vormingsproces waar het uiteindelijk om gaat. Geen enkele van deze drie relatiepatronen kan en mag op zichzelf functioneren.

In de praxis is dat een heel complex gebeuren en onderstelt heel wat van de kant van de leraar. Het gaat om een gebeuren van mens tot mens en derhalve heeft de leraar, hoe dan ook, een visie op *de mens*. Het gaat ook steeds om iets waardevols en derhalve heeft de leraar ook een visie op het geheel van *de cultuur*. Vermits het gebeuren een groepsgebeuren is heeft elke leraar zijn visie op het vormen van *een gemeenschap*. En last but not least gaat het uiteindelijk om een vormingsproces bij zijn leerlingen

en heeft de leraar heel zeker, en hopelijk een heel duidelijke visie op *vorming*. Zijn handelen is een sterk nadenkend handelen in het kader van zijn persoonlijke visie op *het doel* van het onderwijs. Zonder veel theorie te kennen is het mogelijk dat zulke nadenkende leraar op basis van ervaring en gezond verstand komt tot volgende doelomschrijving, in termen die alle mensen kunnen begrijpen: *Elk onderwijs staat voor de uitdaging de individuele capaciteiten, talenten en strevingen van kinderen en jongeren te helpen ontwikkelen met het oog op het eigen persoonlijk welzijn én met het oog op het welzijn van anderen, dus met het oog op dienstbaarheid aan de gemeenschap*. Er is dus sprake van tweeledigheid in deze doelomschrijving. Het is voor deze leraar onvoldoende alleen aan de ontwikkeling van talenten op zich mee te werken, maar ook oog te hebben voor het (goede) gebruik ervan ten voordele van allen. Hieruit volgt dat het onderwijs binnen deze tweeledigheid drie belangrijke deeldoelen moet nastreven: elke mens helpen bij zijn vorming tot een cultuurwezen, elke jonge mens, via rechten en plichten, vormen tot (wereld)burger binnen een democratie en ten slotte, maar ook essentieel, elke jongere voorbereiden op een professioneel leven, in het licht van de mogelijke beroepen met toekomst.

In zijn eigen professionaliteit staat de leraar zelf op een hoog niveau van beleving: hij is een cultuurmens, bewust van zijn politieke verantwoordelijkheid en heeft ook een goed zicht op de waaier van de actuele beroepen, en dit alles in het perspectief van de zich vormende jonge mensen. Hij staat garant voor hun ware belangen. Die zal hij steeds verdedigen. Dat hij voortdurend keuzen moet maken in deze zeer complexe wereld is niet te ontkomen, maar de leraar zal trachten te vermijden in eenzijdigheden te vervallen. Neem als voorbeeld de slogan 'het kind centraal'. Hij zal zich moeten emanciperen van tal van soms aanlokkelijke ideologische slogans. Zijn hoge graad van vaktechniciteit wordt steeds gesitueerd in zijn hoge graad van humaniteit. Hij is geen fanaticus van een of andere methode. Hij is een moreel hoogstaande persoon. Kortom, hij is bij uitstek een praktische pedagoog. Trouwens, de leraar in Vlaanderen staat wegens zijn ernst en engagement hoog aangeschreven bij de bevolking.

Zo'n leraar heeft een eigen theorie, zij het een praktijktheorie, maar daardoor is hij een onmisbare gesprekspartner van de wetenschappelijke theoretici. Ik zou graag zien dat vele leraren bereid zijn stukjes praktijk haarfijn en zo objectief mogelijk te beschrijven. Daardoor ontstaat de mogelijkheid een fenomenologie van de praxis ter beschikking te hebben, een goudmijn en een basis voor de daarop volgende reflectie door de theoretici.

## 1.2 De praxis van de schoolgemeenschap

Wanneer, zoals hoger gezegd, de persoonsvorming van kinderen en jonge mensen centraal staat, is het maar logisch dat deze grondidee doorgetrokken wordt naar het niveau van de schoolgemeenschap. Dat zulke gemeenschap gedragen wordt door wat zij fundamenteel is, namelijk *een vormingsgemeenschap*, is een gegeven dat door alle participanten voluit wordt onderschreven én dagelijks beleefd. De hoger omschreven formulering van het doel van onderwijs is eigenlijk het resultaat van vele gesprekken onder de collega's onder de leiding van de directie, in zijn rol van pedagogische animator en inspirator. Het gevolg is dat elke leraar de tweeledigheid van dit doel voor ogen heeft. En dan daagt een praktisch probleem op: *Hoe gaan we de ingeschreven leerlingen groeperen, gelet op deze tweeledigheid?* En daar verschijnt de soms verscheurende vraag: Is de traditie om leerlingen te groeperen in leeftijdsgebonden klassen wel iets dat vanzelfsprekend is? Komt zulke groepering wel tegemoet aan het tweeledige doel van onderwijs? Is het jaarklassensysteem wel een goede oplossing én voor de ontwikkeling van capaciteiten en talenten én voor de morele vorming tot dienstbaarheid? Kan het beter? Na vele gesprekken komt een schoolgemeenschap tot volgende in hun ogen betere oplossing: de tweeledigheid van het doel van het onderwijs zal worden vertaald in een analoge tweeledigheid inzake de onderwijsstructuur. De leerlingen worden derhalve ingedeeld in groepen, enerzijds om hun capaciteiten te ontwikkelen (en daardoor de talenten te kunnen ontdekken) en anderzijds in een andere groep voor hun morele vorming (en daardoor andere menselijke kwaliteiten te kunnen ontdekken).

Directie en lerarenteam vinden dat elk kind het recht heeft op een onbelemmerd tempo inzake zijn vorderingen en het heeft geen zin dit tempo bewust tegen te werken, en anderzijds heeft elk kind ook het recht, maar in toenemende mate ervaren als een onontkoombare zelfopgelegde plicht, om zijn ontwikkelde capaciteiten om te smeden tot dienstbaarheid. De verdere concretisering leidt dan tot de organisatie van vorderingsgroepen (lieft in de voormiddag omwille van de systematische opbouw voor de vakken die zich daartoe lenen) en tot leefgroepen van drie leeftijden samen, die in de namiddag werken aan eerder thematische projecten waarbij binnen de zeer grote heterogeniteit ervaringen kunnen opgedaan worden van samenwerking, confrontatie, én wederzijdse hulpverlening. Dit werpt een nieuw licht op het concept van 'les': Kan een dergelijke vorming plaatsvinden binnen lessen van telkens vijftig minuten? Na elke semester weet ook elk kind waar het staat en welke onderdelen van een vak echt begrepen én verwerkt zijn, en welke nog niet. Voor de hele schoolloopbaan over de leeftijd van zes tot achttien zijn dat vierentwintig waarheidsmomenten. Door al heel vroeg initiaties in bijvoorbeeld technologie, economie en kunst aan te bieden, misschien vanaf de leeftijd van tien jaar, kan het schoolteam, op grond van veelzijdige observaties, de kinderen geleidelijk oriënteren naar de belangrijkste studierichtingen. Deze schoolgemeenschap is bijzonder blij met de vaststelling dat er van zittenblijven geen sprake meer is, dat elkeen

op zijn niveau vorderingen kan maken. De leerlingen zullen zich al vlug bewust worden dat het diploma, dat zij allen op de leeftijd van achttien in handen krijgen, een soort waarheidsdocument is: het vermeldt inderdaad het feitelijk bereikte niveau, met dien verstande dat over het resultaat van de morele vorming enkel een open eindgesprek plaats vindt, zonder schriftelijke neerslag. Als de oudste leerlingen kennis maken met de startvoorwaarden van elke richting in het hoger onderwijs, kunnen zij zich tijdig zelf oriënteren naar de richting die zij werkelijk aankunnen. Dit betekent een drastische vermindering van de mislukkingen in het hoger onderwijs.

Deze schoolgemeenschap moet een waarachtige vormingsgemeenschap zijn, en dat impliceert dat de hele culturele werkelijkheid aan bod komt. Onderwijzen is namelijk een culturele activiteit en het is bijgevolg normaal dat de school grondig nadenkt over 'wat cultuur eigenlijk is'. Immers als deze gemeenschap de leerling als integrale persoon ernstig neemt, dan ook de objectieve zijde van deze medaille: het eigen maken van de integrale cultuur. Welke dimensies bevat deze integrale cultuur? Deze vraag moet een praktisch doenbaar antwoord krijgen. Dat zou o.a. inhouden dat de leerlingen belangrijke (sociale) ervaringen opdoen: vooreerst binnen elke vorderingsgroep als de passende intellectueel-ethische vorming, binnen de verschillende leefgroepen als sociaal-ethische vorming en nu ook nog binnen het grotere verband van de hele schoolgemeenschap. De school organiseert daarom bepaalde momenten waarop leerlingen nieuwe verantwoordelijkheden leren op zich nemen: het optreden voor een heel grote groep medeleerlingen, en met de grotere groep werken aan maatschappelijk belangrijke projecten. Is zo'n schoolgemeenschap niet een waarachtige intellectuele en ethische vormingsgemeenschap?

## 2 Theorie

Het is begrijpelijk dat de practici vragende partij zijn en van de theoretici fundamentele inzichten verwachten die als inspirerend overkomen. De practici willen hun inzichten, gegroeid uit hun praktijk, uit hun gezond verstand, voorleggen aan en confronteren met de inzichten van mensen die tot taak hebben daar theoretisch op voort te borduren. Want de praxis zonder theorie is blind en de theorie zonder praxis is leeg. Dan komen de gekende vragen opdagen als: Hoe praxis en theorie beter op elkaar afstemmen? Moet het wetenschappelijk onderzoek niet zinvol zijn voor de praktijk? Hoe de kloof tussen theorie en praktijk wat kleiner maken? Hier past echter een waarschuwing om zich over zulke vragen geen al te grote illusies te maken. Ik maak een onderscheid tussen de concrete *moelijkheden* waar de praxis voor staat en de *problemen* die voorwerp zijn van wetenschappelijk onderzoek. De concrete moeilijkheden eisen sowieso concrete oplossingen omdat de praxis die niet kan uitstellen, maar die daarna in de praktijk weer nieuwe moeilijkheden veroorzaken en opnieuw dringend nieuwe oplossingen nodig hebben, enz. Theoretische problemen echter zijn fundamenteel niet oplosbaar. De problemen blijven als het ware 'eeuwig' bestaan. Immers, de werkelijkheid komt

nooit met onze ideeën overeen. Neem als voorbeeld de pogingen van een school om aan multiculturele opvoeding te doen; deze pogingen zullen het probleem van de multiculturaliteit in de maatschappij zelf niet oplossen. Vandaar onze stelling dat de zogenaamde kloof tussen praxis en theorie heel normaal is. De theoretici lossen de pedagogische problemen in de plaats van de practici niet op, wel kunnen de practici op eigen initiatief bepaalde theoretische inzichten als nuttig beschouwen voor hun praktijk en daartoe stappen ondernemen in hun klas- en schoolpraktijk. Maar, daar zijn zij verantwoordelijk voor, niet de theoretici. *Want de theoretici kunnen nooit zeggen: 'Zo moet u het doen in de praktijk'*. In de onderlinge gesprekken kunnen de theoretici wel stimulansen geven om de practici tot nadenken aan te zetten.

Een voorbeeld. De practici spreken over de persoon van de leerlingen, over persoonsvorming en ook over persoonlijkheidsvorming. De theoreticus heeft tot taak duidelijkheid te scheppen in zulk woordgebruik. In de onderwijswetenschap zal het dan ook gaan over de mens als persoon, over de begrippenparen als persoon-gemeenschap, persoon-cultuur, persoon-dialoog en persoonvorming. De luisterende practicus kan dan tot het inzicht komen dat 'persoonlijkheid' vaak geïnterpreteerd wordt als 'personality' en daar een louter psychologische invulling krijgt. En wellicht gaat er dan bij hem een lichtje op om andere accenten te leggen in zijn lessen. Een tweede voorbeeld. Het kan ook zijn dat de theoreticus de practicus uitnodigt na te denken over een probleem, waarvan hij vermoedt dat het praktische consequenties heeft, al zal hij respect (moeten) opbrengen voor de eigen verantwoordelijkheid van de practicus. Stel dat de theoreticus een onderzoek heeft gedaan naar de waarde van de dialoog in het onderwijs. Hij komt tot het inzicht dat het in het onderwijs gaat om de leerlingen dialoogbekwaam te maken van alle dimensies van zijn bestaan. Daarop kan de practicus repliceren: Wat heeft mijn vak met de vorming tot dialogiteit te maken? Toch wel, zegt de theoreticus. Want, als u goed beseft wat eigenlijk 'leerstof' is, dan moeten we vaststellen dat het steeds om producten gaat, resultaten van (vroeger) doorgevoerde dialogen. Leerstof zou dan niet zomaar 'een ding' zijn dat mechanisch te leren valt. Zo bestaat wiskunde niet als 'ding'. Er bestaan wel wiskundigen die in een voortdurende dialoog met elkaar staan en elkaar in een bepaalde afgesproken taal verstaan. En de theoreticus besluit: als de vormingsinhoud essentieel van dialogale aard is, hebben dan de leerlingen niet het recht deze 'stof' op een dialogale wijze te mogen ontmoeten om zelf te trachten stilaan actief mee betrokken te geraken in zulke dialogen tussen vakgenoten? Hier zien we dat de onderzoeker stimulansen kan geven, maar hij laat zich niet verleiden tot de uitspraak: 'Pas nu mijn methode toe en ik verzeker u bepaalde resultaten'.

In een derde voorbeeld komen dan weer de practici aandragen met een dringende vraag. We ondervinden grote moeilijkheden bij de realisatie van morele vorming op school. Kunt u ons helpen? Bestaat er geen onderwijswetenschappelijke theorie van de morele vorming op

school? De theoretici moeten echter bekennen dat zulke theorie niet of nauwelijks bestaat. Zo'n vraag vanuit de praktijk kan dan een aanzet geven om daaraan te werken. Het dringend karakter van deze vraag, zal aanleiding moeten geven om zonder dralen het complexe probleem adequaat aan te pakken, wat geen eenvoudige zaak zal zijn. Verschillende voorlopige theoretische aanzetten moeten dan in een open 'scientific community' gebracht worden. Een laatste voorbeeld. Ik heb gezegd dat elke leraar, hoe dan ook, een visie op cultuur heeft. Maar daarover een gesprek voeren binnen de hele schoolgemeenschap ligt heel moeilijk. Iedereen heeft zo zijn eigen visie en wie het aandurft om 'nadenken over cultuur in het algemeen' op de agenda van een personeelsvergadering te brengen, riskeert een chaos aan meningen en bovendien grote interne spanningen en onderlinge verdeeldheid, zaken die de directie ten allen tijde wil vermijden. Kan de onderwijswetenschapper hier het ijs breken? Welke visie heeft hijzelf op cultuur? Kan hij de totaliteit van het onderwijsaanbod situeren in een integrale cultuurvisie? Zijn de vakken geen uitdrukking van cultuurcomponenten? Welk gevaar tot verbrokkeling en eenzijdigheid bestaat er bij de opdeling in studierichtingen?

Niets is zo praktisch als een goede theorie. Nog zo'n slagzin, die we met betrekking tot onderwijs met grote omzichtigheid moeten hanteren. Tot de onderwijswetenschap behoren zowel 'verstehen' als 'verklaren'. Goed onderwijs moet blijken uit de resultaten. Daarom behoort het empirisch onderzoek wezenlijk tot de theorie omdat denkbeelden, hoe overtuigend die ook op zich zijn, toch naar de dagelijkse realiteit moeten teruggekoppeld worden. Maar één zaak is duidelijk: de empirie op zichzelf betekent niets. Empirie onderstelt het bestaan van een voorafgaandelijke onderwijswetenschappelijke vraagstelling en hypothese. Daarna pas kan empirie actief worden ingeschakeld. Wie pretendeert aan onderwijswetenschappelijk empirisch onderzoek te doen zet voorop dat hij als onderzoeker weet wat een onderwijswetenschap is, en derhalve wat vorming is. Geen enkel empirisch onderzoek kan uit zichzelf bepalen wat vorming is. Er is een wisselwerking tussen 'verstehen' en 'verklaren' in deze menswetenschap noodzakelijk. Wie bijvoorbeeld een psychologisch onderwijsonderzoek doorvoert stelt eigenlijk een psychologische theorie, en niet een onderwijstheorie voorop. Willen onderwijsmensen de resultaten van dat onderzoek toch op een of andere wijze voor hun onderwijs laten gelden, dan is een onderwijswetenschappelijke herinterpretatie noodzakelijk. Hetzelfde geldt voor een sociologisch en een biologisch onderzoek. Het gaat hier immers om beschrijvende hulpwetenschappen. Andere hulpwetenschappen zijn eerder van normatieve aard zoals cultuurfilosofie, antropologie, ethiek, esthetiek, rechtswetenschap en ook alle wetenschappen die op het vormingsprogramma voorkomen: om bijvoorbeeld aan vakdidactiek geschiedenis te kunnen doen, dient de leraar toch te weten wat geschiedenis is? Maar, tussen al deze hulpwetenschappen blijft de onderwijswetenschap een centrale plaats bekleden, om de eigenheid van het onderwijs en van de onderwijswetenschap te blijven vrijwaren.

### 3 Filosofie

Mijn ervaring leert mij dat filosofen onontbeerlijke partners zijn in het gesprek over onderwijs. In Vlaanderen beschikken we echter niet over een hele groep filosofen. Veel filosofen zijn wel bereid om af en toe hun steentje bij te dragen, maar er zijn momenteel weinig of misschien geen filosofen die bijvoorbeeld een doctoraat hebben doorgevoerd over het fenomeen 'vorming'. In Duitsland staat wel een hele schare aan 'Bildungsphilosophen' klaar om het gesprek gaande te houden over de grondslagen van onderwijs en opvoeding. In Vlaanderen is destijds Frans De Hovre tot doctor in de filosofie gepromoveerd op basis van een studie over Otto Willmann. Hij is vervolgens overgegaan tot de oprichting van Hogere Opvoedkundige Instituten en tot de stichting van het Vlaamsch Opvoedkundig Tijdschrift, dit alles vanuit de bekommernis onderwijzers te doen nadenken over 'de diepere laag' in hun onderwijs. Na zo'n dertig jaar is deze beweging stilgevallen. Het is aan de historici om te oordelen over de betekenis van deze herbronningsbeweging van het onderwijs, toen veelal gericht op het lager onderwijs. Vandaag hebben we zeker zulke onderwijsfilosofen nodig. Het zijn zij die de vraag 'wat is', typisch kenmerk van de onderzoekshouding van een filosoof, kunnen toepassen op ons huidige onderwijs. Als bijvoorbeeld de onderwijsminister ijvert voor de invoering van competentiegericht onderwijs, dan zou hij spontaan moeten kunnen overgaan tot het inschakelen van filosofen om het concept 'competentie' aan een filosofisch onderzoek te onderwerpen. De filosoof is in staat om zowel de theoreticus als de practicus van het onderwijs te doen nadenken. Hij kan voor verrassende nieuwe inzichten zorgen die onvermijdelijk repercussies hebben op het denken en handelen in het onderwijs. Ik wil dit illustreren aan drie voorbeelden.

Op de eerste plaats wil de filosoof doorstoten naar de bron van 'dia-logos'. De werkelijkheid zelf is een dialogaal gebeuren. De onderwijswetenschap heeft dan tot taak het dialogaal samenleven voor te bereiden. Leraar en leerlingen leren met hart en ziel en heel hun verstand samen te leven vanuit de dialoog. Dit betekent dat zij dialogaal leren denken, voelen en handelen. De logos gaat alle mensen aan en bemiddelt in het proces van mens tot mens (of de 'dia'). Aristoteles heeft ontdekt dat de mens in wezen een politiek wezen is. Door de dialogale aanspraak van het met-elkaar-leven wordt humaniteit bevorderd en tevens onmenselijkheid en manipulatie verhinderd. Immers, dialoog is geen louter tussenmenselijk of horizontaal gebeuren, maar bevat steeds een verticale dimensie: openheid op de wereld en op de scheppende bron (Bron?) van de wereld én van de mens. Vandaar mijn nadruk op het triadisch karakter van de ware dialoog. De dialoog moet veilig gesteld worden voor de toekomst. Waarom niet spreken van een dialogale onderwijswetenschap? Op de tweede plaats heeft de filosoof aandacht voor dat heel klein woordje, dat elke mens ten zeerste vertrouwd is, en veelvuldig hanteert: het 'zelf'. Zie bijvoorbeeld het 'zelf' in 'zelfontplooiing'. In welke contexten wordt dit woord in het onderwijs gebruikt? Zou het niet goed zijn als een filosoof dit gebruik analyseert en

confronteert met zijn visie op het 'zelf'? Misschien komt hij dan tot merkwaardige vaststellingen. Ik verwacht dat hij drie alternatieven zal overwegen. Op de eerste plaats kan de mens denken dat hij de absolute oorsprong van zichzelf is; de (absoluut) autonome mens maakt dan zichzelf tot maat van alle dingen met het gevaar echter in een volslagen gesloten individualisme terecht te komen. Op de tweede plaats kan de mens beslissen zichzelf te verliezen door zich over te leveren aan het collectieve en aan het 'men', met het gevaar in een gesloten collectivisme terecht te komen. Ten slotte kan de mens zichzelf ervaren in een dialogale relatie, verbonden met anderen en met het andere. Hij ervaart zich gegrepen in een hem overstijgende werkelijkheid, die hij alleen maar kan bevestigen, anders zou hij zichzelf vernietigen. Bij dit derde alternatief spreekt de filosoof van *een open bestaanswijze* van de mens. Over deze drie alternatieven dienen practici en theoretici van het onderwijs goed na te denken: kiezen zij voor een gesloten zelf of voor een open zelf?

Met een derde voorbeeld wil de filosoof onderwijzers aanzetten na te denken over de mens als persoon. Is het mogelijk op basis van het persoon-zijn een onderwijswetenschap uit te bouwen? Mijn antwoord is bevestigend en ik vraag me af om welke redenen een wetenschapper er afstand van zou kunnen nemen. Immers, de mens is persoon, hij kan zijn persoon-zijn niet 'leren' of ergens in de loop van zijn leven verwerven. Persoon-zijn kan men niet aanleren of inprenten. Vandaar mijn stelling: het persoon-zijn behoort tot de noodzakelijke wezensbepaling van de mens, waarover men niet naar goeddunken kan beschikken. Elk kind is in principe in staat tot reflexief denken, tot een talige uiting daarvan en tot vrij handelen. Bondig samengevat wil de filosoof volgende adviezen geven: bevrijd je van maatschappelijke bepalingen en maak je vrij uit het 'men'; bevrijd je van jezelf en maak je vrij van instincten, neigingen, verlangens en de lusten van je 'ik'; en ten slotte: beslis over jezelf, erken en vervul je roeping en word wie je behoort te zijn. Is het dan verantwoord te spreken over een onderwijswetenschap van het type wetenschap waar 'het maken' centraal staat? In mijn ogen is de onderwijswetenschap een op principes gebaseerde praktische wetenschap: zij moet voor de praxis enige betekenis hebben en zij is tevens een theorie van de praxis omdat zij de feitelijk doorgevoerde vorming niet alleen aan een kritisch hermeneutisch onderzoek onderwerpt, maar ook aan een empirisch onderzoek. Maar een beslissend principe blijft voorop staan: de persoon is een zelfverantwoordelijk mondig subject.

### 4 Beleid

***Op de eerste plaats komt het beleid van en door de praxis aan de orde.***

Ik heb hoger duidelijk gemaakt dat de praxis een totaal gebeuren is met inbegrip van de keuze van de passende structuren. Verder is het zo dat een bepaalde schoolgemeenschap rekening houdt met adviezen van wetenschappelijke en van filosofische aard. Immers, praxis,

theorie en filosofie samen en enkel samen kunnen zij enigszins 'de waarheid' van het onderwijzen benaderen. Zo heeft bijvoorbeeld een bepaalde schoolgemeenschap zijn voorstel van het groeperen van de leerlingen onderworpen aan een wetenschappelijk forum. Zij wil er zeker van zijn dat de keuze inzake vorderings- en leefgroepen fundamenteel verantwoord kan worden. Kortom, het hele schoolconcept is als het ware de incarnatie van een verantwoorde onderwijsvisie, zoals geïnterpreteerd door het schoolteam en bekrachtigd door het schoolbestuur.

Dit concept wordt vervolgens door het schoolbestuur voorgelegd aan de minister, concreet aan de inspectie. In dialoog met de inspectie zet deze schoolgemeenschap met heel veel zorg haar visie uiteen. Ze luisteren naar de eventuele tegenargumenten van de inspectie, op basis van de algemene voorwaarden van het centrale beleid met inbegrip van de maatschappelijke verwachtingen en zelfs eisen zoals die ook door het parlement zijn goedgekeurd (denk aan de minimale inhouden). Luidt de conclusie van dit gesprek dat de eventuele tegenargumenten te zwak uitvallen en kunnen worden opgevangen, dan ligt de enige eerlijke conclusie voor de hand: de minister aanvaardt dit schoolconcept en kent subsidies toe. Uiteraard volgt de inspectie de realisatie van dit schoolconcept op de voet en de school zal met haar mogelijke correctievoorstellen rekening moeten houden. Dit wijst erop dat zulke politiek van onderuit niet te verzoeven is met een vorm van eenheidsdenken en eenheidsstructuur.

### **Het beleid op wetenschappelijk niveau**

Het is hopelijk de lezer duidelijk geworden dat het wetenschappelijk onderzoek naar wat onderwijzen is, geen monolithisch blok zal zijn. Zelfs als ik stel dat het steeds om persoonsoriënterend onderwijs zal gaan, zullen vele varianten binnen dit paradigma het licht zien. Het is te verwachten dat alle wetenschappers binnen de 'scientific community' elkaar zullen vinden rond boeiende thema's. Men zal het heerlijk vinden te mogen nadenken met anderen in een volledig open geest. De geest van pluraliteit is hier van beslissend belang. Dat zal ook nodig zijn want de dialoog over het passende statuut van een onderwijswetenschap is geen bijkomstigheid. De minister volgt dit gesprek op de voet, heeft goed begrepen waarover het gaat en waarover het niet gaat. Hij is de vierde partner in dat gesprek, omdat hij beslissingen moet nemen: Welke wetenschappelijke projecten verdienen steun en subsidies? Geeft hij steun aan het hermeneutisch onderzoek? En welk empirisch onderzoek is relevant genoeg om financieel gesteund te worden? Daarbij zal hij voor het parlement zijn onderliggende visie op onderwijs moeten expliciteren. Dat is een heel delicate zaak omdat hij eigenlijk 'geen pedagogische visie mag hebben' (Georges Monard). Gelet op het feit dat de minister zelf geen inrichter van onderwijs is, ervaart hij zijn opdracht als deze van een rechtvaardige scheidsrechter. In welke taal verwoordt de minister zijn politiek? Gelet op

de pluraliteit aan onderwijsvisies, ook aan wetenschappelijke visies, zal de minister zijn algemene voorwaarden verwoorden in een algemeen aanvaardbare taal. Het is normaal dat de minister heel bezorgd is omtrent de kwaliteit van het onderwijs en toch wordt van hem terughoudendheid verwacht: het 'bepalen' van zin en doel van het onderwijs komt niet aan de minister toe.

### **Het beleid inzake de resultaten**

Als de minister kan vaststellen, door het gunnen van ruime vrijheid aan de onderwijsverstrekkers en aan het wetenschappelijk onderzoek, dat leraar, directie en wetenschapper met hart en ziel en met veel inzicht en wijsheid hun werk doen, dan mag hij zich toch gelukkig prijzen? Een hoge kwaliteit van onderwijs kan immers enkel bereikt worden doordat mensen er hun beste krachten in investeren. Uiterlijke dwang leidt nooit tot kwaliteit. In het bijzonder acht de minister de bijdrage van de leraar van beslissend belang; hij vermijdt daarom van leraren 'functionarissen' te maken, wel hen de passende vrijheid te gunnen.

De meest cruciale vraag is wel: Wat zijn de resultaten bij de leerlingen? Welke resultaten? Die hangen samen met het realiseren van de doelstellingen: Welke vorming tot cultuurwezen is bereikt? Welke resultaten heeft een schoolgemeenschap bereikt inzake de politieke vorming binnen de democratie? Is elke leerling op het einde van zijn leerplichtperiode direct of indirect goed voorbereid op een beroepsleven met toekomst? Het vinden van passende meetinstrumenten is geen eenvoudige zaak. Niet te verwonderen dat er kritiek gekomen is op PISA als Europees meetinstrument. Er is nog veel werk aan de winkel bij het uitwerken van een passend en veelzijdig meetinstrumentarium. Deze noodzakelijke controle is op de eerste plaats een taak van het empirisch onderzoek, echter niet los te maken van het hermeneutisch onderzoek met als vraag: zitten we wel op het goede spoor inzake de vorming van onze toekomstige generatie?

### **Over de auteur**

*Valeer Van Achter is onderwijzer (1951) en licentiaat pedagogische wetenschappen (KU Leuven, 1958). Hij was docent onderwijspedagogiek van 1958 tot 1987 aan de Katholieke Normaalschool van Antwerpen. Hij werd vervolgens van 1987 tot 1996 belast met fundamenteel pedagogische opdrachten bij het Pedagogische Bureau van het Nationaal Secretariaat van het Katholiek Onderwijs. Hij is momenteel afgevaardigd bestuurder van de vzw DIROO (Dialogocentrum Reflectie op Opvoeding en Onderwijs).*



## Sleutelen aan structuur in een procesgericht perspectief

Paul Timmermans, onderwijspedagoog  
(ingezonden bijdrage)

*Dit artikel gaat niet over de structuur van het secundair onderwijs, ook niet over discipline om jongeren gestructureerd(er) door het (school)leven te loodsen maar enkel over didactisch-methodische inzichten: hoe kan je gestructureerd(er) in de klas werken bij het geven van theorie en in praktijklessen? In dit artikel hebben we vooral het secundair onderwijs voor ogen en pleiten we ervoor om structuur niet als techniek of product aan te brengen maar als noodzakelijk deel van procesgericht onderwijs.*

### 1 Meer nood aan structuur in een leerlinggerichte didactiek

Als we de maatschappelijke dynamiek en meer bepaald de nieuwe media/ICT in leerlinggerichte didactiek een plaats geven, komen inhouden en activiteiten, waarin je veel van de leerlingen laat komen, helemaal open te staan. Het beeld van een didactische supermarkt duikt hier op maar als we niet anticiperen loert om de hoek het gevaar van een rommelmarkt in het hoofd van de leerling. Meestal wijst men in het onderwijs - als het niet loopt zoals het moet - naar de ongemotiveerde of chaotische leerling en verwacht men wonderen door aparte aandacht voor 'leren leren'. Ongelukken en valkuilen in het kader van schoolsucces zijn echter niet (alleen) aan de ongeïnteresseerde, rondhangende of gamende leerling te wijten maar (ook) aan veel factoren die buiten de leerling liggen, factoren die ten volle onder de verantwoordelijkheid vallen van de leerkrachten en van de school.

In dit artikel willen we verduidelijken hoe je als leerkracht meer structuur kan bevorderen bij je leerlingen. In tijden van powerpoint, computergames, zelfstandig leren, differentiatie en google-activiteiten moet de leerkracht zich meer dan ooit bewust zijn van de kracht die van hem uitgaat bij het minder of meer gestructureerd werken van leerlingen. De aandacht voor en nood aan structuur zou moeten toenemen in contexten van activerende werkvormen en zelfsturend leren. Diepgaand leren is niet gebaat bij 'fastfoodracen' in de schoolboeken. Overtuigd van zijn deskundigheid en van het ultieme belang van zijn vak is de goed functionerende leerkracht normaal gesproken erg begaan met zoveel mogelijk

van zijn vak over te hevelen in de leerlingen ... voor het te laat is (1). Nog vlug dit, nog snel dat afhandelen, want de geplande leerstof moet klaar zijn tegen de examens. Vaak verwacht men alle heil van gestructureerd 'onderwijzen' in de klassieke betekenis: het bijbrengen van structuur.

Het gevaar van 'fastfoodracen' in de schoolboeken is niet ver weg, wanneer de leerkracht op het einde van het trimester nog enkele lessen moet gevuld krijgen: alle leerstof is gegeven, inbegrepen het syntheseblad vol aanwijzingen en goede raad om het komende examen efficiënt te doorstaan. Ook de leerlingen zelf beoefenen het 'fastfoodracen' in hun boeken en werkbladen. Realistisch gezien ervaart de meerderheid van de leerlingen leren als een te overwinnen of te omzeilen klip. Dat is zeker het geval in klassen of richtingen waar de schoolse leerambitie van de meeste klasgenoten aan de lage kant is. 'Sluweriken' weten zich opportunistisch te draaien naar de wensen (en trekjes) van de leerkracht om op die manier hun leven als leerling en ook dat van hun ouders draaglijk te maken. Veel leerlingen, volop in hun puberteit, laten zich niet van hun melk brengen wanneer de leerkracht dreigt met: "Jongens, dit is voor punten". Een belangrijk deel van de leerlingenpopulatie in het secundair onderwijs heeft ook geen boodschap aan de mooie woorden van de overbezorgde volwassene: "Begin tijdig aan je werk. Studeer niet in een lastminute mentaliteit. Breng orde in je werk en studeer-omgeving. Hou je notities elke dag bij en structureer ze. Kijk elke avond in je schoolagenda wat je morgen en overmorgen te doen staat."

Structuur bevorderen in de hoofden van je leerlingen, dat zou de droom kunnen zijn van iedereen die lesgeeft. De ijverige leerkracht deelt op het einde van zijn lessenreeks nog een gestructureerd syntheseblad uit waarvan hij de auteur is. Zelfs als de synthese op papier de hele lessenreeks situeert is daardoor nog niet meer structuur te bespeuren in de hoofden van de leerlingen. Zelfs met extra structurerende inspanningen is 'meer structuur' in de leerlingen niet gewaarborgd (2).

Structuur in je hoofd heeft te maken met voorstructurering die samenhangt met de kwaliteit van de

voorkennis. Als je als leerkracht niet voortdurend oog hebt (en geen tijd maakt) voor de individuele verankering en expliciete oprissing van de veronderstelde lesbagage bij de leerling, dan is een eenmalige presentatie, ook een goed gegeven les, snel vergeten. Wanneer functioneert voorkennis in de nieuwe les? (3). Niet door een oprissing aan de hand van een algemene vraag (bv. "Wat hebben we in de vorige les gezien?"). Niet met een mini-overhoring à la "Geef drie kenmerken van het werk van Leonardo da Vinci." Functionerende voorkennis is het resultaat van diepgaand leren, dus van diepe betrokkenheid ("Ik wilde het voorgaande zelf helemaal onder de knie hebben vooraleer verder te gaan"). Realistisch gezien is de beschikbare voorkennis m.b.t. een bepaald lesonderwerp wellicht eerder fragmentair en onvolledig (lees oppervlakkig) dan georganiseerd en stevig. Het bijbrengen van structuur verliest kracht van zodra de nieuwe lading begrippen en en samenhang daartussen in de leerling geen psychische kapstok vindt. Dan wordt de mix tussen oud en nieuw een fletse soep. Voorkennis functioneert wanneer je vanuit perspectief leert. Je weet waarvoor jij deze materie nodig hebt, je loopt met een leerbehoefte of echte vraag rond en daarvoor is die nieuwe stap nodig. Een fragmentair of stapelend leerperspectief is niet van aard om je kennis en praktische vaardigheden te gaan ordenen en te verdiepen.

Bij het weerkeren van zwakke(re) 'cijfers' wijst de goede leerkracht die bezorgd is om de resultaten van zijn onderwijs snel richting zwakpresterende leerlingen, naar de thuissituatie die niet constructief is voor het schoolse leren, naar de collega's die vóór hem aan deze leerling 'gewerkt' hebben en die voorbijgefietst zijn aan hetgeen jou wel ter harte gaat: bv. het foutloos kunnen schrijven in alle schrijfoopdrachten ook buiten het vak Nederlands. Veel te weinig zoekt men verklaringen in de didactische context die de leerkracht zelf heeft opgezet en waarin de leerling bezig is (4).

## 2 Structuur bevorderen: procesgericht verhaal

Concentratie op de lesmaterie en daardoor diepgaand leren kan bevorderd worden door zich als leraar in procesgericht perspectief (5) af te vragen

- hoe het komt dat de leerlingen niet veel verder komen dan memoriseren, zelfs als je overtuigd bent van diepgaand leren? Hoe groter de motivatie van de leerlingen, des te dieper gaat hun leerproces. Het blijkt dat vele leerlingen die overschot hebben en meer aankunnen

oppervlakkiger tewerkgaan omdat ze eigenlijk weinig moeite moeten doen om er te komen;

- ben ik voldoende overtuigd van het belang van de te onderwijzen lesinhoud of gooi ik mij op deze lesinhouden omdat ik in mijn opleiding die materie systematisch onderwezen kreeg? (6) Beschik ik als leerkracht zelf over voldoende spirit en engagement om de nieuwe leerinhoud aan de leerlingen kwijt te kunnen? Zie ik zelf het belang van de lesmaterie in? Communicatie met mensen (dus ook met leerlingen) verloopt voor tweederde niet-rationeel: de algemene leergierigheid en intrinsieke motivatie van de leerkracht zelf reizen als paard van Troje (zowel in positieve als in negatieve zin) mee in het strijdparcours;

- heb ik als leerkracht voldoende zicht op wat de leerlingen verondersteld zijn te bezitten vóór de aanvang van deze nieuwe les? Heb ik alleen zicht op wat ik hier en nu volgens het boekje moet geven? Zie ik zelf waar de lessenreeks naar toe schrijdt of volg ik het handboek thema per thema, blad per blad? Heb ik de gewoonte om leerlingen hun werkschrift gewoon te laten invullen vanuit de (vaak onuitgesproken) routine dat ik het handboek of het werkblad volg?

- bieden we de leerstof voldoende 'ontvet' van ballast aan? Is wat ik in dit lesuur van plan ben te doen wel echt noodzakelijk? Ga ik niet te ver als vakdeskundige omdat ikzelf helemaal opga in de materie?

- voor het vak Nederlands of vreemde talen: zijn alle onderdelen van deze les wel nodig bekeken vanuit de taalontwikkeling van de leerling en de taalkundige competenties die in de maatschappij verwacht worden (cfr. eindtermen)?

- gaat mijn bekommernis in de richting van het bewust en systematisch onder de knie krijgen van de vakdiscipline (bv. de wiskundige taal) of denk ik daar eigenlijk niet aan?

- beoog ik met mijn leerstofkeuze ook een brede(re) vorming (7) en een genuanceerd beeld van de maatschappij of de evolutie van de maatschappij voor de leerling als burger (vakken geschiedenis, aardrijkskunde, economie, MAVO, PAV, thematisch onderwijs, VOETEN, ...)?

- draagt deze lesmaterie (bv. vakken biologie, godsdienst/zedenleer, VOETEN ...) bij tot een duurzamer leven en tot fysiek en psychisch welzijn van de leerlingen?

- gaan leerlingen tewerk als consumerende leerders, als consumptiebeestjes? Consumeren ze de leerstof omwille van hun 'broodheer' (de leerkracht) of is er ook een persoonlijk engagement te bespeuren in hun leerinspanningen?

- komt het leerperspectief van mijn leerlingen samengevat neer op zo snel mogelijk uit deze "gesloten instelling" geraken of het uitgestippelde parcours zonder kleer-scheuren afwerken? Krijgen leerlingen doorheen lessen en andere activiteiten op school het inzicht mee dat het leveren van inspanningen, doorzettingsvermogen en wilskracht deugd kan doen en heilzaam werkt voor het onthouden van het geleerde? Worden ze daarin aangeemoedigd of alleen afgestraft als het afwezig is?

- Zet ik alle leerlingen aan om voortdurend kritische vragen te stellen? Worden alle leerlingen gestimuleerd om hun mening te ontwikkelen, kenbaar te maken, te argumenteren en om na te denken over hun eigen vorderingen? Laten leerlingen zich bij het filteren en ordenen van de te leren inhouden leiden door emotionele impulsen? Krijgen mijn leerlingen de gelegenheid in mijn les om mentaal af te wijken van de bladzijden die ze voor zich hebben of moeten ze voor de lieve vrede zich volledig houden aan het pad van de leerkracht?

**De kracht van de moeiteloosheid** - inspanning zonder inspanning te ervaren - brengt elke persoon in beweging, zodat hij helemaal open komt te staan voor kennis, ideeën, inspiratie en magie van bijvoorbeeld ... de leraar met zijn vak, het zich graag akkoord verklaren met het opzet. Moeiteloos leren we dingen als wij ons vanuit onze aanvaarde identiteit en totaliteit als persoon-in-ontwikkeling mogen uitdrukken en gedragen, zonder af te hangen van een oordeel of zonder te denken in termen van territorium (ik ben leerling, u bent de leraar). Als een leerling zich gelukkig voelt in de situatie waarin hij/zij op dat moment vertoeft, dan is de leerling in *flow*. In een psychische toestand van aanvaarde onderdompeling ben je graag bezig, zonder reden, zonder moeten, zonder voortdurend de klok in het oog te houden. Dus is de oplossing of sleutel niet zo evident: we moeten doelgericht werken maar minder losse doelen nastreven en opleggen aan de leerlingen.

Structuur zit niet in het afvinken van af te handelen leerstofpunten, maar in *de innerlijke structuur van het bezig zijn* (8). Als op verschillende kaartjes de nieuwe aan te brengen kennis verdeeld is en je wordt gevraagd om deze stukken in een verstandige volgorde te schikken, dan ervaren leerlingen dergelijke structuuroefening eerder als een spel: ze denken niet aan het risico op falen, terwijl ze allemaal toch bezig zijn om de rode draad van de lesinhoud (weer) samen te stellen. Zeker van de jongere leerlingen krijg je gedaan dat ze op het eind van de les met een 'spiekbriefje' tevoorschijn komen dat niet meer of minder is dan een persoonlijk betrokken structuur en synthese binnen een afgebakende oppervlakte.

### De kracht van 'less is more'

Als de leerling in het secundair onderwijs - zoals het momenteel er in vele vakken aan toegaat - massa's bladzijden te verorberen krijgt (cursus, invulbladen, opdrachten, boeken, documenten) is het normaal dat de uitwendige structuur niet vanzelfsprekend

aanleiding geeft tot verinnerlijkte structuur in de leerling.

*Als je een schip wil bouwen, roep dan geen mannen bij elkaar om hout te verzamelen, het werk te verdelen en orders uit te delen. In plaats daarvan, leer ze verlangen naar de immense eindeloze zee.*

Antoine De Saint-Exupéry (De kleine prins)

40-50 jaar geleden was het doodnormaal dat leerlingen - in verhouding met vandaag - weinig leerstof voorgeschoteld kregen. Zelfs tot in het zesde jaar penden leerlingen in kleine schriftjes de inhoud eigenhandig neer en dat was zo voor meerdere vakken. Sporadisch - voor eerder een zeer beperkt aantal vakken - trof men toen in het secundair onderwijs uit de kluiten gewassen pakketten aan met invulbladen, remediëringsoefeningen en illustratief materiaal (beeldplaten, dia's, cassettes,...). Momenteel is de leermiddelensector echter uitgegroeid tot een dominante medespeler in onze dagelijkse (school)economie. Toen de eindtermen in de jaren negentig ingevoerd werden, was de educatieve schoolproducent in Vlaanderen eindelijk verzekerd van een groot afnemerspubliek omdat de leerprestaties en de diploma's in alle onderwijsnetten op dezelfde leerinhouden werden afgerekend. Geen gekibbel meer, geen risico's meer, geen verschillen. De uitgeverwereld is de laatste twintig jaar meer aandacht gaan besteden aan layout, kleur en structuur. In kwalitatieve onderwijsleerpakketten worden tegenwoordig zelfs klasgesprekken, groepsdiscussies - dus onvoorspelbare leerinhouden - layoutmatig voorgestructureerd. Waar de leerkracht vroeger deze structurering zelf bedacht door bijvoorbeeld zijn lesplan op bord te doen 'groeien' (door het geleidelijk aanbrengen van titels, onderverdelingen, pijltjes, kadertjes, doordacht kleurgebruik), wordt het de leerkracht van tegenwoordig heel gemakkelijk gemaakt. Powerpoints kunnen in vele gevallen simpelweg gedownload worden via de website van de uitgeverij.

Door de lesstructurering uit handen te geven zal de leerkracht die vertrouwt op de digitale faciliteiten bijzonder alert moeten blijven om in zijn digitale presentatie afwijking van en afstemming op de reële lestijd, op het reële competentieniveau, de reële voorkennis en de affectieve beginsituatie van de leerlingen door te voeren. Geprefabriceerde (voor)structuratie biedt voor veel leerkrachten wel een prettig neveneffect, nl. dat zij op een haast onopvallende wijze er veel leerstof kunnen doorjagen.

Dat is met een traditioneel schoolbord dat je persoonlijk en op eigen kracht van informatie voorziet veel minder het geval. Anderzijds zien we bij structuratie die men digitaal ter beschikking stelt het voordeel dat je dezelfde structuur van de voorbije les(sen) op elk gewenst moment kan terug oproepen en aanbieden in identiek dezelfde vorm precies zoals de leerlingen het toen onderwezen kregen. Omdat uitgeverijen vaak professionele teams aan lespresentaties laten werken, produceert geprefabriceerde (voor)structuratie ongewild meer kennisinformatie op de lesvloer maar biedt daarom nog niet meer geïnternaliseerde structuur in de leerlingen zelf.

Structuur in je les brengen gaat het diepst wanneer je als leerkracht de tijd neemt om zelf grondig na te denken wat er nu waar en wanneer precies op het schoolbord komt of geprojecteerd wordt. Als je zelf afwegingen hebt gemaakt, als je zelf gezocht hebt naar een goede lesgang, een kernachtige bordinhoud en op maat gemaakte verwervingsbladen, kan je gemakkelijker en overtuigender transfers naar de actualiteit, naar de leefwereld of de beroepssector (leergroep) bedenken en dus kleine of grote nuancerings of 'besparings' doorvoeren.

Geprefabriceerde voorstructuratie versmalt zowel naar inhoud als naar structuur de directe afstemming op de leerlingen. Lesinhouden zullen niet beter beklijven omdat je als leerling meer oogstrelende powerpoints te zien hebt gekregen. Beamerpresentaties werken eerder averechts ten aanzien van diepgaand leren. Leerlingen krijgen op een schoteltje gepresenteerd wat hen moet opvallen en wat ze zeker niet mogen vergeten: de zgn. nuttige kern. Op een ppt-slide staan vaak niet meer dan tien oordeelkundig uitgezochte trefwoorden of zinnen die de leerkracht mondeling herhaalt en aanvult. Voor de puntenlustige en/of wakkere leerling is het een makkie om, in plaats van zelf naar de essentie en naar inzichten en verbanden op zoek te moeten gaan, de gepresenteerde kerninformatie en schema's (op compacte wijze) op te slaan en uit het hoofd te leren, best zoals aangeboden. De leerling moet zich kunnen bewijzen via wat ik noem een vlaktoets (9). Naar grote waarschijnlijkheid bevat de voorgeschotelde toets geen gevaarlijk te nemen sprongen in het duister meer. Bovendien sluipt in de massale toepassing van powerpoints in lessen het gevaar dat de leerkracht zonder het te willen (terug) meer overdrachtsgerichte acties onderneemt. Als de vakleerkracht al zijn energie en tijd in een beperkte voorbereidingstijd al verbruikt heeft door tijd-

roevende powerpoints in elkaar te puz-zelen, tuimelt hij ongewild in de valkuil van een erg conventionele voordracht: *de slides zijn af en deze ga ik in de bedachte volgorde brengen. Waarom zou ik in de les plots een andere toer opgaan?* Ook als leerlingen tijdens de powerpointpresentatie een vraag stellen, spring je terug naar de desbetreffende slide. Op een conventioneel bord zal je de interventie van de leerling invoegen met een formulering die dicht aansluit bij de opmerking of vraag van de leerling.

Ook een zelfgemaakte structurering verhoogt niet automatisch betrokkenheid en diepgang bij de maker ervan. Het plaatje verandert wel wanneer je b.v. na de opstart van je les aan de leerlingen vraagt om van de leerstof die komt (en die je dus nog niet behandeld hebt) een schema zelf te maken door uit het handboek hetzij helemaal zelfstandig hetzij via een studiewijzer tot inzicht te komen. Een andere werkbare methode is dat je een gedeelte van de nieuwe lesinhoud niet prijsgeeft maar dat de leerlingen die het bij het zelfstandig leren zonder begeleiding zelf niet redden, laat helpen en bijstaan door een andere leerling, een coach-assistent helemaal op maat.

Voorzichtigheid is evenwel geboden bij het excessief doorvoeren van activerende werkvormen. Een voorbeeld. Leerzaam (= gestructureerd) interageren of discussiëren is niet evident. Ga je ervan uit dat het klasgesprek over verborgen vormen van discriminatie in de arbeidsmarkt zal loslopen en zijn weg wel zal vinden, dan bevorder je een situatie waarin bepaalde leerlingen altijd het woord afdwingen, ongezouten hun mening luchten of opdringen aan anderen. Ofwel krijg je pijnlijke stiltes. Gespreksstructuur realiseer je door basisvragen in petto te hebben op maat van je leerlingen en deze in een bepaalde volgorde mondjesmaat aan te brengen. Dat noemen ze gespreksregie.

Kaart eerst de vorige les of de basisinformatie, waarop je gesprek zal voortbouwen, aan. Anders gaan leraar en leerlingen achteraf onbevredigd of zonder duidelijk resultaat uit elkaar. Dat laatste kan je vermijden door het gesprek eerst te kaderen binnen je doelen of de hele lessenreeks en via buurten (= per twee) iedere leerling aan bod te laten komen. Wanneer leerlingen enkel geapprecieerd worden voor het geven van het juiste antwoord - meestal het antwoord dat de leerkracht in gedachten had of in het boek heeft staan - worden ze niet aangepord en getraind om een gefundeerd antwoord te verzinnen en een argumentatie op te

bouwen. Voeg je bij elke uitlating van een leerling een correctie, dan werkt dat snel op de zenuwen, drukt dat het initiatief naar beneden en slinkt het lestempo.

Wie activerende werkvormen uitprobeert heeft zeker al geconstateerd dat deze bij bepaalde leerlingen - naargelang de aanwezige leerstijl - (10) aanslaan en bij anderen eerder verwarring en onduidelijkheid brengen. Voor zover we van een didactische hype kunnen spreken, bieden activerende werkvormen (leercontract, hoekenwerk, gedifferentieerde taken, casestudy, begeleidde zelfstudie, papers, projectonderwijs ...) momenteel geen grotere garantie op het effectief behalen van de leerplandoelen dan meer klassieke, niet-attractieve werkvormen. Vanaf de eerste toepassing op de werkvloer verpulveren activerende werkvormen vanuit het procesperspectief (zelfwerkzaamheid en keuzebekwaamheid) de beschikbare tijd. De snelste wijze om iets 'gezien' te krijgen - dus weg van diepgaand leren - is gestructureerd lesgeven waarbij de leerkracht zelf de structuur doceert en controleert. Bovendien verliezen leerlingen (en ook leerkrachten) zich vaak in attractieve activiteiten (er is leven in de brouwerij) en leveren - alle activatie ten spijt - niet noodzakelijk beter resultaat. Het komt niet zelden voor dat de voorkeur voor communicatieve werkvormen een verdoezeling is van het feit dat de leerkracht zijn lesdoelen vergeet of niet in de gaten houdt en enkel druk in de weer is met het doorvoeren van leerlingvriendelijke werkvormen.

Zowel in publicaties als vanuit de schoolpraktijk signaleert men het reproductief effect van doceren en andere vormen van verbale en visuele presentatie. Veel te weinig heeft men oog voor het feit dat reproductief gedrag van leerlingen ook bij interactieve of individualiserende werkvormen binnensluipt en vrij spel krijgt.

- Wat kunnen jouw leerlingen zelfstandig aan en in welke taken vallen ze terug op imitatie en kopiëergedrag?
- Bij coöperatief werk kunnen botsende intenties of karakters van leerlingen contrapunctief werken.
- Leerlingen reageren bij uitdagende probleemstellingen niet als universitaire / hoogopgeleide volwassenen! Verlies de pedalen niet in de intellectuele verwachtingen die je koestert bij leerlingen.
- Wees waakzaam bij het afronden: formuleer, herhaal, situeer de kern van de les (senreeks) zodat alle leerlingen (ook degenen die nog maar half werk geleverd hebben) bij de les blijven.
- Door het vasthouden aan of wisselen van werkvormen ontwikkelen leerlingen een appreciatie voor je vak om-

wille van de ervaren werkvormen! Je vak wordt beoordeeld en gecatalogeerd gewoon op basis van de dominante werkvorm of strategie.

- Eén kwalitatief sterke doetaak (bv. BZL) is mogelijk het begin van diepgaand leren maar als je studiewijzer overgedetailleerd is, bevordert je eerder structuurconsumptie dan een nieuwe leerhouding. Jouw introductie, jouw begeleiding en je controlegedrag zijn indicatoren voor het al dan niet stimuleren van structuur in de leerling zelf.

### 3 Structuurbevorderende ondersteuning

Volgende concrete maatregelen kunnen vanuit procesgericht perspectief structuurbevorderend werken voor leerlingen:

- *Maak als voorbereiding van je les een analyse van de (nog niet behandelde) nieuwe leerinhoud en onderstreep passages, trefwoorden of termen die tot moeilijkheden kunnen leiden als die leerlingen uit vorige lessen niet of nauwelijks iets meegenomen hebben (11).* Uit praktijk blijkt dat in nieuwe leerstof kennis en inzichten die voorondersteld zijn tot minstens even grote struikelblokken kunnen leiden als de nieuwe termen en begrippen uit de nieuwe les zelf. Laat je na om expliciet in te pikken op de veronderstelde voorkennis, dan slinkt voor de doorsneeleerling de kans op leersucces in gevoelige mate.

We zijn geneigd te denken dat deze voorkennisanalyse van betekenis is bij cursorische vakken omdat deze ingekapseld zitten in een stap-voor-stap opbouw. Het gevaar is veel frappanter bij teksten die leerlingen in het kader van bijvoorbeeld maatschappelijke thema's zelfstandig moeten consulteren (concreet: teksten geplukt uit magazines of bijvoorbeeld wikipedia-teksten). De onzin en inhoudelijke onjuistheden die leerlingen verkondigen bij het rapporteren en presenteren van papers of groepstaken is legio (12). Dat ligt niet op de eerste plaats aan de leerlingen zelf maar aan het onbewerkt hanteren (vermenigvuldigen) van actuele inhoud afkomstig van internet of van de actuele persmedia, alsof dagvers brongebruik hét enige onderwijsargument is.

- *Herhalen zonder te vervallen in schaamteloze imitatie.* Door het feit dat taalvakken in de leerplanontwikkeling vandaag onderbouwd zijn vanuit het adagio "*interactief communiceren en actief taalgebruik zijn wenselijker dan losstaande en traditionele formele taallessen*" valt de didactische nadruk niet meer op pure reproductie van taalkundige kennis en

vaardigheden. Het vakconcept bekrachtigt de algemene trend in het onderwijs. Voorkennis is een kwestie van beschikbaarheid van geheugeninhouden. Reteaching en het opnieuw herhalen/uitleggen van het geleerde is in de algemene didactische situatie vandaag in onbruik geraakt en treffen we enkel aan in het kader van bv. de Sticordi-maatregelen die uitgedacht zijn voor leerproblemen en leerstoornissen. Toch zou het inoefenen en repeteren van dezelfde materie (13) (bv. landen op de Europakaart, ritme-oefeningen in notenleer, spelingsregels, kaartoefeningen, boekhouding, rekenkundige bewerkingen ...) tot het algemeen didactisch repertorium van de hedendaagse leerkracht moeten behoren. Een groot deel van het huidige contingent leerkrachten (de laatste twintig jaar afgestudeerd) heeft in de eigen onderwijstijd en opleiding de kracht van expliciete herhaling (structurend automatiseren) nauwelijks meegemaakt. In het prikkelen en trainen van het werkgeheugen en het memoriseren van sequentiële handelingen (het onthouden van de volgorde) moeten we procesgericht investeren. Het herhaald opruisen en automatiseren van een bepaalde volgorde of strategie (bv. hoe je een woordenboek raadpleegt, hoe je een stabiel muurtje metselt, hoe je zoekt naar de juiste schrijfwijze van een werkwoordsvorm, hoe je efficiënt informatie opzoekt op internet, hoe je groenten reinigt) mogen natuurlijk niet zuiver mechanisch -dodend - maar inzichtbevorderend gebeuren (bv. in eigen woorden zeggen, zoeken naar voorbeelden, gelijkaardige ervaringen of toepassingen).

Vooraf bij het laten bekijken van dynamisch-visuele informatie (zoals filmfragmenten, reportages, video-clips) blijkt dat door slechts één keer te laten kijken naar bewegend beeldmateriaal het langetermijngeheugen uiterst zwak gevoerd wordt. Vaak wordt beeldinformatie (bv. een conflict tussen stammen in een documentaire over het Amazonewoud) overwoerd door in het oog springende acts die niet relevant zijn voor het beoogde leerdoel. Ook de gebruikte taal van de commentator bij beelden (bv. in opnamen van thematische uitzendingen in Terzake, Telefacts of Panorama) kan een (grote) hinder betekenen voor leerlingen om beelden in de geest een juiste plaats te geven en in verband op te roepen. Zonder *globaal perspectief* blijft de leerling vaak overmand door eigen emotie: bij het kijken naar racewagens die op elkaar zijn gebotst, onthoudt hij spontaan niet waar het volgens de leerkracht om draait: oog hebben voor de gevaren bij overdreven snelheid op de weg. Een letterlijke weergave op papier van wat er te horen (en te zien) valt in het

getoonde filmfragment, kan leerlingen die de pointe van de presentatie of bepaalde stukken uit het beeldverhaal gemist hebben meer houvast geven. Een persoon die gemakkelijker leert uit verbale informatie krijgt hier structurele houvast. Dat is natuurlijk niet de optie als het beeldlezen zelf centraal staat in de les.

- *Bied je toets over het nieuwe lesonderwerp vooraf aan*, zodat de leerlingen meteen ervaren waar ze eigenlijk staan en wat er op het einde van de rit geëist wordt. Als je een toets of mondelinge overhoring niet op het einde van het leerproces maar als instap doet - de behaalde punten tellen niet mee en hebben enkel een oriënterende waarde - kunnen leerlingen op korte tijd bewust worden van specifieke moeilijkheden en tekorten. De leerkracht van zijn kant ervaart aan den lijve de nood om veel gericht om te springen met de instructietijd in functie van werkelijke voorkennis en noden. Je merkt in dit verband een duidelijk verschil tussen enerzijds een onervaren leerkracht die in de aanloop tot zijn instructie een verhaaltje opdist om zijn jeugdig publiek te bescapelen en anderzijds een ervaren leerkracht die zoveel mogelijk afleiding en afwijking van de leerlijn uit zijn aanbrenghant. Af en toe beginnen bij de staart van de les is overigens een zinvol alternatief voor een saai lesverloop, tenminste als deze omkering het structurend omgaan met nieuwe informatie ten goede komt.

- Eigenlijk wordt de diepgang van het geleerde verzekerd door *het actief-constructief gehalte* (14) ervan: de leerling ondergaat niet meer de uitleg van de leerkracht maar heeft in het begin van de les een behoefte, een leemte, een tekort als vertrekpunt. In functie van zijn persoonlijke leervraag zal de leerling veel gericht opsloppen en bewaren wat de leerkracht aanbiedt. De leerling bouwt zijn kennis zelf op (= actief-constructief) ook wanneer de leerkracht of een andere leerling aan het woord is! Structuur wordt verinwendigd als er *behoefte aan structurend bezig zijn* aanwezig is (of gestimuleerd wordt). Belangstelling wekken betekent dus niet alleen aantrekkelijk tewerkgaan maar is eigenlijk een essentiële schakel in diepgaand leren. Tracht de leerkracht al was het maar met een anecdotische vertelling de aandacht van de leerling bij de les te betrekken, dan sluit hij niet (alleen) aan bij de belangstellingswereld van de leerlingen maar trekt hij de geestelijke horizon van de leerling open: de bestaande interesse wordt uitgebreid of verdiept. Vaak denkt men dat belangstelling voor het les- onderwerp ontstaat als men begint met een filmpje,

een stripverhaal of een voorval uit de leefwereld van de leerling. Het is niet omdat je in je les vraagt wat iedereen deze ochtend gegeten heeft dat je daarvoor een betekenisvolle structurering van de problematiek rond (on)gezonde eetgewoonten installeert bij de leerling.

- *Verhoog de voorspelbaarheid van hetgeen je van de leerling verwacht.* Als ik weet waar ik aan toe ben, als ik van elk onderdeel weet wat dat waard is in het geheel en als ik weet hoe de aanpak van dit onderdeel zal verlopen, groeit mijn zelfvertrouwen op leergebied en ga ik niet dichtklappen bij confrontatie met nieuwe informatie of bij een denkvraag die de leerkracht lanceert. Voorspelbaarheid verwarren we niet met saaie uitkomst. Van Feuerstein heb ik geleerd dat een uitdagende taak niet voor iedereen even uitdagend is. Hoe een taak ervaren wordt, is zeer sterk afhankelijk van de persoonlijke beginsituatie van de leerling (15). Het is niet omdat jij de taak gestructureerd toelicht, dat leerlingen je daarom beter begrijpen en kunnen volgen. Als de leerling gebrek aan betekenisvolle samenhang heeft, is de kans groot dat hij in een totaal ander referentiekader dan dat van de leerkracht opereert: de woorden en grappen worden niet begrepen zoals jij ze als leerkracht bedoelde. Wees dus communicatief alert bij briefing en schriftelijke formulering in werkbladen, taken enz.

Daarom is het geen slecht idee om de leerstof (mee) te laten structureren door een leerling die beschikt over een verwant referentiekader en thuis is in de leerstof. Een leraar die van dit verschil in referentiekader niet bewust is, presenteert de nieuwe les met alles erop en eraan. Net het geven van al die vakkundige finesses kan de rode draad van je les hypothekeren en de bedoeling van de les doen vervagen of wegmoffelen. De drang naar volledigheid - niet vreemd aan iemand die geëngageerd lesgeeft - kan ook de kloof tussen kennen en het ervaren 'on-weten' vergroten, zelfs onoverbrugbaar maken. Daarom is het een goed idee om eerst globaal de essentie van de leerinhoud verstaanbaar te maken en pas dan in te zoomen op deelaspecten of te verwerven deelvaardigheden (16).

- *Vermijd structuratie in telegramstijl*, tenzij de leerling uit eigen beweging de gekregen uitleg van de leerkracht in een zelf bedacht plan(netje) heeft gegoten. Telegramstijl zonder persoonlijke toeëigening speelt in de kaart van klakkeloos van buiten leren in plaats van echt zelf structuur te moeten aanbrengen. De vaktaal en de structuur van de

leerkracht biedt vaak soelaas voor ... de leerkracht zelf omdat veel leerlingen vakmatig te weinig houvast hebben of nog veel te weinig achtergrond achter de kiezen hebben. Zelf leren heeft weinig om het lijf als de te leren bladzijden via bv. de layout al voorgestructureerd of overgestructureerd aangeboden worden. Dat is ook een probleem in vele handboeken.

- *Probeer je in te leven in de leerlingen niet alleen om door te dringen tot hun leefwereld maar ook om de draagwijdte van je eigen denken te vatten in hun denkwereld.* Dan versta je beter waarom jouw grap niet grappig overkomt en waarom jouw manier van stappen voor alle leerlingen grappig overkomt. Het decoderen van een boodschap (= gedrag, emotie, kennis) is niet alleen afhankelijk van de kwaliteit van het aanwezige begrippenarsenaal maar wordt in sterke mate bepaald door het kader waarbinnen begrippen op school in een (vaak andere) betekenis vigeren. Voor leerlingen is 'klassieke muziek' niet noodzakelijk andere muziek dan oudere popmuziek. Voor de muziekleerkracht die opgeleid is tot klassiek musicus is klassieke muziek historisch gezien kunstmuziek die zich ruw gezien situeert tussen 1500 en 1900. Sta je bij dit verschil niet stil, dan heb je het al dertig minuten over klassiek in jouw begrip. Wie van de jongeren in de klas denkt mee te zijn, vereenzelvt misschien 'klassiek' met een conventionele mannenpak met das en deftige haarsnit terwijl de overgangen in de klassieke muziek ingrijpende revoltes en revoluties zijn in klank en wereldbeeld, allermindst conventioneel te noemen.

- Iemand die in zijn informatieverwerking eerder fragmentair of chaotisch georganiseerd is, verdient in hoge mate *directe feedback op een non-directieve wijze*. De leerkracht geeft dan geen punten, laat niet blijken dat een gebrekkige structuur goed of fout zit maar stimuleert via gepaste tussen-vragen en verbale aanzetten - soms klassikaal, soms individueel - zijn leerling(en) naar verheldering en interne structuur.

We zijn het roerend eens dat de leerkracht zich niet ongeduldig mag gedragen bij inefficiënt zoekgedrag van leerlingen maar in praktijk zijn we dat minder en onderbreken voortdurend de leerling met de beste bedoelingen. Dit ingrijpen fruikt het zelfbeeld, tast de motivatie aan en vermindert zelfstandig redeneren precies door de leerlingen te sterk te beveiligen. De leerkracht kan ook anticiperend ingrijpen door concreet voor te doen hoe je (in een andere of gelijkaardige opdracht) kan reageren. Het

voordoen is enorm krachtig voor leerlingen die de leerkracht mogen ervaren niet in de positie van oppermachtige vakexpert maar als een persoon die actief en hardop meezoekt. Kruip in de huid van de leerling bij het benaderen en oplossen van een vraag, een probleem, zij het een vraagstuk in wis- kunde, fysica of een maatschappelijk thema (bv. PAV). Ten slotte: laat de leerling mee genieten van de manier waarop jij als vakmens de opgave syste- matisch aanpakt en behoorlijk snel tot een goed einde brengt.

Anderen observeren hoe zij efficiënt en effectief (17) structuur verwerven is een belangrijke vorm van leren, niet alleen op school. Als je enkel wacht tot een leerling het zelf gevonden heeft, kan de tijd allang verstreken zijn. Dat is zeker het geval met leerlingen die helemaal niet weten hoe ze er moeten aan beginnen en afwerken. Onderdompeling is een zachte maar tegelijk krachtige manier om leerlingen te doen groeien in gestructureerd denken en werken.

*-Groepswork, discussie of probleemgestuurd onder- wijs zijn werkvormen waarbij rapportering essentieel onderdeel uitmaakt van de lesgang. Zonder expli- ciete coaching isoleert de rapporterende leerling begrijpelijkerwijze zijn bevindingen van de werk- zaamheden en inzichten van de andere rapporteurs. Leerlingen zijn geen helicopters maar zouden het moeten zijn om alle deelrapporteringen op één lijn te zien. Dat kunnen we moeilijk verwachten. Active- rende werkvormen brengen met zich mee dat de overkoepelende situering en betekenisgeving door leerlingen gevaar lopen niet genoeg opge- volgd en benadrukt te worden.*

Anderzijds zitten in bijvoorbeeld parallele groeps- taken kansen om dezelfde materie op een telkens andere manier te laten illustreren, uit te diepen, toe te passen, aanschouwelijk te maken. Uiteenlopende leerstijlen -doener, denker, observeerder, abstract leerder - kunnen dan aan hun trekken komen. Vraagstelling en groepstaak moeten in dit perspec- tief herbekeken worden. Structurering hangt samen met een aangepaste formulering van de taken (een zaak van de leerkracht) en met de kwaliteit van de aan- teke-ningen die leerlingen maken. Regelmatig de pen- nen laten neerleggen om gezamenlijk na te gaan of de leerstof tot nu toe goed verankerd zit is een tastbare vorm van structuurbezorgdheid en dus diepgaand(er) leren.

#### 4 Van het bijbrengen van uitwendige naar het verwerven van innerlijke structuur

Informatie gestructureerd verwerken verschilt tussen de beginnening in het vak en de expert in hoge mate (18)

De beginnening	De expert
de beschikbare voorke- nis is (erg) beperkt en hangt niet samen (los- staande elementen, on- volledige bestanden)	beschikt over een zeer om- vangrijk kennisbestand dat innerlijk gestructureerd aanwezig is. Elk nieuw element in de informatie
mist vakjargon waardoor niet de juiste term op het juiste vakelement kan plakken (vage of verwarrende uitleg)	beheersing van de vak- gebonden termen en begrippen is zeer nauw- keurig (de verwoording is helder en samenhangend)
loopt - aan zijn lot over- gelaten - snel van de weg af zonder het te we- ten, ontwikkelt gemakke- lijk onvolledige en	kan gemakkelijk onder- scheid maken tussen hoofdzaak en bijzaken in een complexe problema- tiek
vindt niet op eigen kracht de verbanden en de mogelijke betekenis lagen (oppervlakkig rede- neren zonder nuance)	onderkent onderliggende kennis- of interpretatie- lagen en redeneert ter zake en genuanceerd
totaal onbekende of nieu- we informatie / kennis kan hij moeilijk een plaats geven	kan door zijn ruime back- ground nieuwe gegevens of informatie snel een plaats geven, kaderen, afwegen en beoordelen

Het evolueren van beginnening naar expert is een langdurig proces dat niet plots in één les tot stand komt. In één lestijd kan je leerlingen nauwelijks ini- tiëren. Het automatisch beschikbaar hebben van een sequentiële handeling veronderstelt minsten 8 à 10 keer bewust nadoen.

Groei in structuur is rechtstreeks gekoppeld aan volgehouden motivatie, kan - als de leerling zich kan vinden in de leerkracht - starten met het imiteren van aangeboden uiterlijke structuur en zal pas na verloop van tijd geleidelijk overgaan in verinwen- digde structuur. Een voorbeeld van oppervlakkige structuur: leerlingen prenten alle zinnen, pijlen en details van een te beheersen schema in als het hen iets oplevert. Als ze niet vertrouwd zijn met sobere structurering, onderlijnen zij in een doorgaande tekst



haast alles. Als je uitleg geeft in de les en je stappen zijn te klein, kan het verloop voor sommige leerlingen hinderlijk traag (saai) worden.

Ook overload-situaties vermijden we. Overdaad aan informatie is ook niet goed: de leerkracht is vaak geneigd om alles tot in de puntjes uit te leggen. Uit de presentaties van het weerbericht op verschillende TV-zenders leren we hoe overdaad aan gegevens, illustraties en commentaar de kern van het weerbericht versluieren en dat is een zeer concrete vraag: hoe is het weer morgen en de komende dagen? Wanneer de (beginnende) leerkracht zelf niet goed weet hoe de vork aan de steel zit omdat hij bijvoorbeeld die materie in de opleiding nooit gekregen heeft, leidt te weinig informatie naar simplistische verwerking. Het gevaar bestaat dan dat men zonder kapstok opsommend en ongenueanceerd tewerkgaat. Iets wat je van de leerling zelf ook niet duldt. Het weglaten van details, het verdund uitleggen van de kapstok, abstracte theorie aanbieden zonder binding met de voorkennis of zonder voeling met de wereld van de leerlingen, zonder concrete voorbeelden, zo krijg je de leerlingen nooit uit de ban van oppervlakkig en 'encyclopedistisch' leren.

Leerlingen confronteren we in de klas best met de kwaliteit van hun uitspraken, hun antwoorden, schrijfstukken en rapporteringen. Dat is een proces. Met een zitten we dan op het delicate terrein van de zelfreflectie. Velen van hen prenten zonder de minste terugkoppeling alles schaamteloos in, ook verkeerde informatie of halve waarheden. Tijdens de instructie van nieuwe leerstof kan je duidelijkheid en houvast bieden door stapsgewijs te werken en dus ordenend in te grijpen. In zowat alle vakken in het SO zijn basisschema's in voege die het verloop van de aanpak of oplossing structureren: van wiskunde over biologie en fysica naar taalbeschouwing of techniek. Je gebruikt een schema, een venn-diagram, een matrix, een grafische voorstelling of je doet beroep op een treffende metafoor als tussenschakel, om de nieuwe informatie gemakkelijker te laten binnendringen. Het doel is niet bereikt als men het schema kan reproduceren. Je wil een aangepaste kapstok aanreiken waardoor de leerling persoonlijk vat krijgt op het stukje nieuwe materie. Je legt een brug tussen het aanschouwelijke - uit het leven gegrepen - en de theorie waarin begrippen een samenhangend verband vormen. Een schema of structuur wordt pas geïnternaliseerd als niet alleen het concrete voorwerp maar ook het perspectief van het verband geactiveerd is.

Wat voor zin heeft het om het didactisch begrip 'beginsituatie' aan te brengen met "iedereen draagt een rugzak met zich mee" als ik niet mee ga in het doel of lespectief en mij geestelijk helemaal laat inpalmen door de persoonlijke ervaring van 'mijn rugzak'. Ik leg niet de link die de docent wel legt. Integendeel, ik begin te dromen over mijn avontuurlijke reis van vorige zomer samen met mijn vrienden naar Biarritz; ik 'raak in de wolken' door te denken aan mijn surfplank, de stevige bries over de golven en de makkers op het zonovergoten strand. Intussen ben ik de boot van de les aan het missen en heb ik geen argument meer voor handen om aan te sluiten bij de gang van de les.

*Voorbeelden die structurerend bezig zijn stimuleren*

\*Wat weet je al van dit onderwerp? Wat wil je erover weten?

\*Lees de eerste paragraaf. Onderstreep het kernwoord.

\*Noteer en beantwoord stelselmatig de vragen in dezelfde volgorde: wat? wie? waar? wanneer? hoe? waarom?

\*Verdeel de tijdlijn in 4 stukken en zoek in je document wat er in de eerste periode uitgevonden werd enz.

\*Noteer de infinitief van het gevonden werkwoord van Engelse afkomst in de eerste kolom, de stam in de tweede kolom, vervolgens de verleden tijd en in de vierde kolom het voltooid deelwoord. Achteraf kan je met het controleblad aanvinken wat je juist had.

\*Schrijf op een A4-blad een tekst die begint met ... en eindigt met ...

\*Trek een potloodlijn en verander van kleur zodra je een ander instrument hoort.

\*Teken een boom en noteer in de kruin wat te vergelijken is met ... , op de stam wat te maken heeft met ... en op de wortels wat verborgen is maar toch belangrijk is.

\*Noteer eerst op een gezamenlijk 'bubbelblad' al wat in jullie opkomt bij "geld = geluk" en orden al jullie voorstellen op het andere blad (mindmap): de kerngedachte in het midden, de situaties in een kring daarrond, verderweg de oorzaken en de gevolgen aan de rand van je blad.

\*Rangschik de uitkomsten zodat een staafdiagram ontstaat.

\*Los op het einde van de les de woordpuzzel online op. Daarvoor moet je het hele hoofdstuk doorlopen.

\*Zoek op internet 10 willekeurige beelden (jpg), sleep ze naar het video-opmaakprogramma (bv. iMovie) en typ in de generiek een titel die een verhaal weeft doorheen alle beelden.

\*Ga in het klaslokaal op zoek naar driedimensionele voorwerpen (19)

\*Ga samenstaan met leerlingen met eenzelfde eigenschap. Zet de leerlingen in de klas samen die twee eigenschappen gemeen hebben.

\*Ontwerp een les die in opeenvolgende fasen het algemeen lesdoel bereikt en zorg voor afwisseling in de werkvormen.

Het overlopen van een vaste reeks vragen, het uitvoeren van een vast stappenplan, het visualiseren van een probleem, het ontwerpen van een mindmap, het formuleren van een metafoor, een cartoon bij een tekst, ... dat zijn uitwendig 'organizers' die in het hoofd van de leerling verinnerlijkte betekenisstructuren worden wanneer beide partijen (leerling - leerkracht) zich binnen hetzelfde referentiekader bewegen of erin willen toetreden. Om binnen te dringen in de innerlijke structurering van de leerling is het essentieel om als coach inzage te krijgen in de persoonlijke motivatie van het lerende individu en in het perspectief van waaruit de individuele leerling les volgt (bv. de amusementswaarde van de les). Kan de leerling zich helemaal niet vinden in het lesperspectief van de leerkracht, moet een motivatiegesprek plaatsvinden waarin de betrokken leerling(en) de hoofdrol speelt (spelen). Kan de leerkracht zich niet of nauwelijks verplaatsen in de leerling, dan blijft de afhakende leerling zich amusant vastbijten in bv. het voorval dat de leerkracht zonet uit zijn reiservaring opdiepte. In dit geval bestaat de mentale kapstok van de instructiefase enkel in het hoofd van de leerkracht. Leerlingen (en collega's) bestempelen die leraar dan als iemand die "boven de hoofden van de leerlingen lesgeeft".

Een goed filmregisseur is in staat om niet de rollen voor te schrijven maar het script tot leven te wekken voor de acteurs. De regisseur zorgt ervoor dat het verhaal of de boodschap van de film niet op de rollen wordt afgestemd maar op de spelers wordt toegespeeld, zodat de acteurs zich ontpoppen als medeauteurs van de film.

De leerkracht moet voldoende ascese aan de dag leggen om de leerlingen niet dood te structureren, te verstikken met een eenduidig te reproduceren structuur of door betuttelend te overreden. Differentiatie in het leren vinden van structuur is een zeer belangrijke bekommernis. In een verhaal, in een realistische snede uit de werkelijkheid moeten meerlagige betekenissen toegekend kunnen worden. In plaats van een gesloten structurering (waarbij één

structuur voorgehouden wordt als de enige juiste) moet ons onderwijs voorbeelden, situaties en lesonderwerpen aanbrenge en toelaten die tot uiteenlopende betekenisstoekennende structuren aanleiding geven. Dat kan sterk verschillen van vak tot vak. De boodschap van onderwijzen vandaag kan niet (meer) zijn om leerlingen te onderwijzen (van boven naar beneden) naar één vast patroon toe maar om werk te maken van scaffolding: structurele 'markers' of stutters aanbieden die leerlingen op weg zetten naar het constructureren op een eigen wijze. Dan pas zal het schools puntengericht reproduceren teruglopen. Om in de toekomst voldoende weerbaar te staan in de maatschappij is de leerling op termijn niet gebaat met opgelegde structuur. In het werkelijke leven snak je naar structuur als je (tijdelijk) uit evenwicht bent geraakt door een nieuwe uitdaging, een onverwachte gebeurtenis, een onbegrijpelijke situatie of door een ingrijpende verandering van een situatie. Het nut van aangeleerde structuren ligt niet in de assimilatie zelf maar in het wendbaar kunnen grijpen naar kennis of vaardigheden in nieuwe situaties: bv. een ontmoeting met een Franstalige, het bezoek aan een tentoonstelling, het voor het eerst invullen van een belastingsbrief online (tax-on-web). Assimilatie moet accommodatie ten goede komen (20).

Tot slot stoten informatieverwerking en -verwerking op school op de beperkingen van een vast lesrooster. De oplossing bestaat er dan niet in om meer tijd en ruimte op te eisen (bv. 70 minuten in plaats van 50 minuten). Als onze onderwijsvisie ongewijzigd blijft, zullen bijkomende minuten direct ingevuld zijn net zoals een grotere harde schijf in de computer straks weer volgepropt zit.

Het inspelen op en ondersteunen van meer gestructureerd leren is een belangrijke schakel in een meer leerlinggerichte didactiek. Uitwendige aanbrenge van structuur of ingrepen van die aard appreciëren we als voorlopige maatregelen waarmee we echter niet alle leerlingen in dezelfde mate bereiken. Het hebben van (meer) structuur kunnen we op het einde van de rit ook niet kwantitatief meten alsof het gaat om een duidelijk waarneembaar en controleerbaar product of techniek. Elk onderwijs en in het bijzonder leerlinggericht(er) onderwijs moet speciale aandacht hebben voor de interne structuurgerichtheid van de leerlingen als een procesgegeven.

## Verwijzingen

1. Het geldt in mindere mate voor laatstejaars maar algemeen heeft elke leerling in zijn schoolcarrière aan de middelbare school niet één maar meerdere vakleraars te slijten voor hij de eindmeet bereikt. De vakleerkracht zou er mee rekening kunnen houden dat het onderwijs na hem nog niet afgelopen is.

2. Wat natuurlijk wel helpt is dat leerlingen bijvoorbeeld per twee de kans krijgen om hun invallen of vragen over een lesonderwerp te groeperen, te herschikken, te ordenen van zeer belangrijk (in de kern) tot belangrijk (tweede kring) en tot ondergeschikte informatie (derde kring). Dat kan gebeuren in een stamboom-model (verticaal) of in een mindmap (vanuit het middelpunt). Bij mindmap is het belangrijk eerst een snuffelperiode in te lassen, de leerling aan te sporen om het lesonderwerp eerst kriskras te 'besnuffelen', door in het hele document of hoofdstuk te surfen zodat de geest een globaal beeld construeert.

3. We bedoelen zowel kennis- als vaardigheidsgerichte lessen.

4. Het gedrag van mensen wordt niet alleen bepaald door de externe prikkels (de leerkracht die duidelijke structuur aanbrengt) maar vooral ook door de behoefte om op deze prikkels te willen ingaan. Ook de situatie is bepalend voor onze gedragsreactie.

5. Met procesgericht onderwijs bedoelen we op de eerste plaats persoonsgericht onderwijs en niet enkel de weg naar het doel. Uitvoerige toelichting zie in: P. Timmermans, *Procesgericht onderwijs gestalte geven in het secundair onderwijs. Impuls*, 2009, nr. 4, 186-199.

6. Ben je afgestudeerd als laborant en je geeft bv. fysica of biologie dan heb je bepaalde leerplaninhouden veel minder of niet onder de knie. Ben je afgestudeerd als vertaler-tolk en ben je verzeild geraakt in het onderwijs, dan heb je van nature uit een boon voor praktische communicatieve vaardigheden maar ben je van huis uit niet diepgaand vertrouwd met literatuurstudie of grammatica-onderwijs. In de vele gevallen dat een vak gegeven moet worden dat men niet gestudeerd heeft (cfr. EVC), in de vele gevallen dat iemand aangeworven wordt die slechts een voldoende geacht diploma op zak heeft of iemand die bereid is om de school te depaneren, onderschat a.u.b. niet het effect van de beginsituatie van de leraar op de kwaliteit van leren. Het is anderzijds ook zo dat door gebrek aan inzicht en leerperspectief de leerkracht met de juiste vakbevoegdheid zijn liefde voor het vak of zijn affiniteit voor bepaalde leerstof kan laten primeren op het belang ervan voor de leerlingen die hem zijn toegewezen.

7. Draait het in bv. de lessen ICT, muziek, beroepsgerichte vorming enkel om technieken die aangeleerd en gekwoteerd worden? Alle vakken zijn initiatie in de cultuur van de maatschappij. Wie internet deskundig leert beheersen, wie noten kent en een partituur kan volgen, wie bij 'installatietechnieken van zonnepanelen' leert over duurzame energiebronnen, draagt bij tot zijn algemene geletterdheid. Diepgaand leren stimuleert de brede vorming.

8. Innerlijke structuur ontstaat en groeit. Door er mee bezig te zijn differentieert zich het leerlandschap en worden de hoofdwegen en afritten duidelijker en meer afgelijnd op een natuurlijke, vanzelfsprekende wijze. Daardoor kan je totaalstructuur ook verfijnd worden. Te vergelijken met iemand die vanuit een diepe betrokkenheid een nieuw boek begint te schrijven, niet echt weet waar het naartoe zal gaan maar er wel op vertrouwt dat de verhaallijn zich gaandeweg ontwikkelt en dat de aanvankelijk ongedefinieerde karakters nauwkeurig gestalte zullen krijgen. Op het einde kan je terugblikken op structuur, van binnenuit gegroeid.

9. Met 'vlaktetoets' willen we verwijzen naar toetsvragen die zich taxonomisch op de laagste trede van de kennis- en kundeladder bewegen (weetvragen en imitatieve technieken) en eigenlijk niet peilen naar wat je er echt van begrepen hebt of wat je er mee kan aanvangen (inzichtsvragen). Het enige engagement dat van

leerlingen verwacht wordt is hier zich te schikken en de ingevulde begrippen of trefwoorden gewoon op het juiste moment op te hoesten.

10. Leerlingen belijden vaak zonder dat ze het zelf beseffen tijdens activerende lessen hun leerstijl. Niet alle leerlingen vergaet het even succesvol bij probleemgestuurd leren, bij observeren en reflecteren en bij zelfstandig leren. Verschillen in leerstijl beïnvloeden in hoge mate de vatbaarheid voor abstracte structurering waarop zo vaak beroep wordt gedaan in de gewone theorielessen.

11. Doe dit niet alleen maar zet de leerlingen aan het werk in het begin van de instructietijd. *"Kunnen jullie de nieuwe leerstof aan gewoon op basis van de voorbije lessen? Begin eraan. Laat weten met welke passages jullie het moeilijk hebben en waarom."*

12. Dat gevaar is al langer bekend en opgemerkt in alternatieve scholen waar men systematisch veel meer beroep doet op de zelfstandige lezing en verwerking van een tekst. Mits attente coaching kunnen leerlingen na enkele weken zeer ver staan.

13. Neurofysiologisch is het advies om minimum 8 à 10 maal hetzelfde te herhalen vooraleer een relatief vlotte performantie optreedt.

14. Bij actief-constructief leren wordt de nieuwe lesinhoud niet aangeboden en onderwezen door de leerkracht maar ontwerpt de leerling zelf zijn eigen kennis. Wat er na actief-constructief leren moet overblijven is niet zozeer de geleerde vakinhoud maar de competentie om zelf vak kennis en vaardigheden te leren en in te zetten. Nadruk valt dus op de (relatieve) autonomie van de leerling in zijn omgang met nieuwe lesstof. Overdreven begeleiding maakt de leerling in zijn leervermogen afhankelijk van de begeleider. Ook in een gewone doceerfase is de leerling actief-construerend in zijn hoofd bezig om de toestromende verbale boodschap om te zetten in persoonsgerelateerde kennis en vaardigheden. Dit facet werpt een nieuw licht op het belang van korte degelijke presentaties.

15. Zijn goed of minder goed gestructureerde kennisbagage, zijn leerstijlvoorkeur, het profiel van zijn meervoudige intelligentie, zijn inschattingsvermogen, zijn motivatiepatroon, zijn autonomie om zelfstandig te functioneren en zijn betrokkenheid bij het les- en schoolgebeuren.

16. Mastering learning of beheersingsleren is een onderwijsstrategie die erop gericht is om iedereen te loodsen door het minimumpakket, om leerlingen die na een kernachtige instructiefase nog niet mee zijn te 'verblijden' met reteaching of herhalen, eventueel uit andere leerboeken te laten studeren, te oefenen steeds mbt hetzelfde lesonderwerp. Leerlingen die in een tussentijdse evaluatie bewezen hebben het nieuwe al aan te kunnen krijgen uitbreidingsleerstof en worden niet meer belast met overbodige leeractiviteiten waar andere leerlingen in de klas wel veel aan hebben. Bijsturing en remediëring op maat.

17. Een efficiënte structurering zegt iets over de weg om tot overzicht en organisatie te komen. De structurering is effectief als je resultaat (de gevonden structuur) kwalitatief goed zit en beklijft.

18. Geïnspireerd op: W.S. de GRAVE e.a., *De rol van de tutor. (Hoger Onderwijs Praktijk)* Groningen/Houten, Wolters-Noordhoff, 2001, p. 52.

19. Op die manier gaan leerlingen de omgeving selectief waarnemen en ordenen vanuit de meetkunde.

20. Bij assimilatie verwerk ik de nieuwe informatie. Bij accommodatie slaag ik erin om mij in mijn denken, doen en handelen aan te passen zodat ik de nieuwe situatie (dat kan zijn: een denkvraag, een nieuwe taak, een nieuw probleem, een nieuwe wending) het hoofd te kunnen bieden en tot een bruikbare oplossing te komen. Dat probleem kan zowel over inzichten of procedures gaan als betrekking hebben op ontbrekende vaardigheden. Het assimileren van andermans structuur is te verantwoorden als ik daardoor beter in staat ben om zelf structuur te leggen in iets dat me nog niet is aangeleerd.

**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

Oudere nummers Onderwijskrant  
staan op [www.onderwijskrant.be](http://www.onderwijskrant.be)  
Al 250.000 bezoekers sinds 2007!

**Redactie**

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

**Hoofdredeur:** Raf Feys  
raf.feys@telenet.be; 050.312409

Onderwijskrant brengt beschrijvingen  
van - en kritische reflecties over  
onderwijs en onderwijsvernieuwing.  
Bepaalde bijdragen zijn wetenschap-  
pelijk gestoffeerd; andere zijn een  
directe neerslag of weergave van  
opvattingen en ervaringen. Onder-  
wijskrant wordt gemaakt met mede-  
werking van praktijkmensen en van  
medewerkers uit de lerarenoplei-  
dingen 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.): € 20**

Buitenland: € 30  
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**

**Januari-februari-maart 2012 – € 6,00**

<i>Ondraaglijke lichtheid &amp; sluipende normering in inspectie- doorlichtingen - deel 1: (Rekenhof)kritiek belicht &amp; geïllustreerd vanuit inspectieverslagen &amp; -standpunten</i>	2
<i>Ondraaglijke lichtheid en sluipende normering in inspectie- doorlichtingen - deel 2: Kroniek van 20 jaar kritiek op inspectie en dubieuze &amp; ontscholende procesbeoordeling</i>	16
Recente kritiek op accreditatie in hoger onderwijs & op niveauverlagende competentiegerichte aanpak	23
Instemmende reacties van politici op septemberdebat over niveaudaling en kritiek op ontkennende & beledigende reactie van minister Smet	27
Wat is onderwijzen?	36
Sleutelen aan structuur in een procesgericht perspectief	41



**Indien hiernaast een x staat**

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

**dat u ontvangt.**

**HERABONNEER dus om onderbreking**

**te vermijden!**